



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO
MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO**

MARIA ISABEL DE MEDEIROS BRITO

**CASOS PARA ENSINO EM ADMINISTRAÇÃO: um estudo do processo de
avaliação de aprendizagem na percepção de docentes e discentes da UFRN e
UFPB**

NATAL

2021

MARIA ISABEL DE MEDEIROS BRITO

**CASOS PARA ENSINO EM ADMINISTRAÇÃO: um estudo do processo de
avaliação de aprendizagem na percepção de docentes e discentes da UFRN e
UFPB**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Administração, na área de gestão organizacional, na linha organizações, estratégia e tecnologia da informação.

Orientadora: Maria Valéria Pereira Araújo,
Dra.

NATAL

2021

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Sistema de Bibliotecas - SISBI
Catalogação de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial do Centro Ciências Sociais Aplicadas - CCSA

Brito, Maria Isabel de Medeiros.

Casos para ensino em Administração: um estudo do processo de avaliação de aprendizagem na percepção de docentes e discentes da UFRN e UFPB / Maria Isabel de Medeiros Brito. - 2021. 189f.: il.

Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Programa de Pós Graduação em Administração. Natal, RN, 2021.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Valéria Pereira de Araújo.

1. Método do Caso - Ensino - Dissertação. 2. Avaliação da Aprendizagem - Dissertação. 3. Ensino de Administração - Dissertação. I. Araújo, Maria Valéria Pereira de. II. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. III. Título.

RN/UF/Biblioteca CCSA

CDU 658:37

MARIA ISABEL DE MEDEIROS BRITO

**CASOS PARA ENSINO EM ADMINISTRAÇÃO: um estudo do processo de
avaliação de aprendizagem na percepção de docentes e discentes da UFRN e
UFPB**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Administração, na área de gestão organizacional, na linha organizações, estratégia e tecnologia da informação.

Natal, 29 de janeiro de 2021.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Valéria Pereira de Araújo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Presidente da Banca Examinadora

Prof. Dr. Max Leandro de Araújo Brito
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Examinador Interno

Prof. Dr. Gabriel Rodrigo Gomes Pessanha
Universidade Federal de Alfenas
Examinador Externo

Dedico este trabalho a Maria Amélia de Brito (*in memorian*), Rui Aires (*in memorian*) e Terezinha de Medeiros Aires (*in memorian*), meus avós, pessoas que tiveram pouco acesso à educação, mas tinham a sabedoria da vida e, cada um à sua maneira, tiveram a inteligência necessária para passar pelas tantas intempéries dos tempos que viveram;

A Vera Ruth Medeiros Brito, minha mãe, a mulher mais apaixonada por educação que já conheci, defensora e trabalhadora da escola pública. Dedicou sua vida ao ensino gratuito e de qualidade e nos ensinou, a mim e a minha irmã, que a educação é o único meio de chegar onde se quer. A ela eu devo tudo!;

A Severino do Ramo de Brito (*in memorian*) e Enilda Maria de Sá Leitão de Brito (*in memorian*), meus tios e padrinhos de batismo, professor e funcionária incansáveis do IFRN, dois defensores dos Institutos Federais, defesa esta tão necessária nos dias de hoje;

A Antônia Elizabeth de Brito, outra defensora e trabalhadora da universidade pública, gratuita e de qualidade, uma das inspirações para que eu permaneça sempre estudante;

A Maria Tereza Medeiros Brito, minha irmã única, que acreditou neste projeto, sonhou e planejou os frutos dele junto comigo. Infelizmente não está aqui para colher estes frutos e dividir a vitória: a COVID-19 não permitiu. A ela, que muitas vezes acreditou mais do que eu, minhas desculpas por ter demorado tanto a terminar e a promessa de que lutarei diuturnamente para que aqueles planos sonhados se transformem em realidade,

A Letícia Alcântara Aires, minha afilhada, que tem o acesso à educação com todos os recursos disponíveis e uma dedicação exemplar à escola, para que ela encontre nesse esforço a mola que impulsionará um futuro de muitas possibilidades.

AGRADECIMENTOS

Chegamos juntos até aqui. Sem cada um deles jamais seria possível, todos vieram de mãos dadas comigo. E, se posso, por que não agradecer?

Agradeço a Deus, Uno, Trino e Pai. A quem eu sempre recorri em todas as horas, sustentando-me nesse tempo e muito mais nos últimos meses. A conclusão deste trabalho é antes de tudo graças a Ele;

A Maria, mãe, protetora, acolhedora, dona de tantos nomes, mas para mim sempre foi auxiliadora, intercessora e medianeira de todas as graças nos meus momentos de angústia, aflição e também de alegrias;

Aos meus pais, Heitor Pereira de Brito e Vera Ruth Medeiros Brito, a quem eu devo a vida e tudo o que sou. Obrigada por poder permanecer sempre estudante;

A Maria Tereza Medeiros Brito, pelas horas e horas de conversas, pelas brigas, chateações, por aguentar minhas chatices e pelos lanches e companhia em muitas madrugadas, pelo apoio e por acreditar sempre. As refeições, lanches e madrugadas acordadas já não têm mais graça, pouco existem agora! A primeira parte do sonho está cumprida e seguirei incansavelmente em busca daquilo que planejamos. Não me conformo e acho que jamais vou me conformar por você não está aqui. Este mestrado é também para você;

A tia Vera Tereza de Medeiros Aires, pelo apoio de sempre, pelas ajudas de todas as horas, pelas comidas doces ou salgadas e por abrir as portas de sua casa para mim;

A Janaina Santa Cruz, pelas palavras de apoio, pelo cuidado, momentos de descontração, por me apresentar sempre um outro ponto de vista, pelas incansáveis discussões, por me ouvir sempre. Sem ela teria sido bem mais difícil. Obrigada pela disponibilidade;

Aos irmãos-amigos Servos por Amor, uma irmandade de 20 anos. Agradeço pelas conversas de horas, pelas reuniões, rezas, churrascos, missas e pela amizade de sempre, seja nos momentos mais alegres ou mais tristes, em 2020 podemos viver isso de maneira única. Somos um!;

Às amigas Clara Azevedo, Érica Regina, Raíssa Brandão e Vanja Barros, pela força e sustentação nesse tempo. Por acreditarem quando eu já não via mais possibilidade e por me ajudarem a carregar as milhões de situações vividas até hoje;

A Ednice Peixoto, ariana torta e direita na vida, como ela mesma se define, uma das pessoas mais íntegras e coerentes que conheci no percurso da vida. Ela é da língua e da linguagem, de textos irretocáveis e de conversas das melhores que há. Agradeço pela amizade de todas as horas, pela correção deste texto e pela disponibilidade para que eu possa chorar todas as pitangas, mesmo aquelas mais escondidas na pitangueira;

A Daisy Clecia Vasconcelos da Silva, amiga, confidente, comadre, “mãe carioca”, pelas incontáveis escutas, inesgotáveis contribuições, discussões, apoio e ajuda, mesmo que não tivesse tempo. Aprendi com seu pai, entre outras coisas, que ingratidão é o pior sentimento que a pessoa pode ter. Muito obrigada por tudo! Tenho saudade todos os dias;

Aos queridos amigos, Adriana Lustosa, Adriana Marcelino, Adriana Oliveira, Bernadete Cavalcante, Evelíssa Melo, Justina Iva, Karla Azevedo, Lorena Câmara, Maria Luiza Figueiredo, Melyssa Barbalho, Mikarla Araújo, Nadja Vale, Nathalia Pacheco, Sandra Borba, Sergio Dantas Junior, Tânia Leiros e Vitória Lucena pela ajuda muitas vezes sem saber. Uma mensagem, um abraço, uma ligação foram fundamentais sempre. Nossas conversas e amizade me fizeram acreditar que era possível;

A Marina Chiarelli, competente profissional, que me ajuda semanalmente nos atendimentos da terapia, por todas as vezes que me mostra um modo diferente de olhar a situação que se apresenta;

Aos colegas do curso de Farmácia/UFRN, turma 2017.2, em especial a Daniel Marques, Hillary Oliveira, Julmi Tanaka, Karen Teixeira, Kauani Georg, Laina Lima, Macelia Pinheiro, Micarla Costa, Nicolas Leite, Pedro Farias, Robson Martins, Sara Nunes pelas palavras de incentivo, torcida de sempre, risadas que me ajudaram a seguir o caminho, churrascos e muitas histórias pra contar;

À Profa. Dra. Maria Valéria Pereira de Araújo, minha orientadora no curso de mestrado, pelas contribuições, pela insistência, persistência e paciência. Agradeço por sempre acreditar e não me deixar desistir. Em nome da Profa. Valéria agradeço a todos que fazem o DEPAD/UFRN;

Aos professores e funcionários do PPGA/UFRN, em especial aos professores doutores Raquel Sampaio e Luciano Sampaio, pela indispensável ajuda e acolhida naquele difícil 2018.1;

À Profa. Dra. Anatólia Saraiva Martins Ramos, pela sensibilidade em um momento tão difícil para mim e para os meus, por estender a mão e por ajudar a enxergar uma luz onde eu já não via mais possibilidade;

À Profa. Dra. Maria Cristina Leandro de Paiva, pela ajuda valiosa sobre que caminhos seguir a respeito do processo de avaliação da aprendizagem, a disponibilidade e a conversa sempre tão acolhedora e esclarecedora;

Aos 10 sobreviventes da turma 40 do mestrado. Valeu muito!

Aos funcionários do NEPSA II, pela presteza e convívio diário durante esse tempo;

Aos colegas do Grupo de Pesquisa Método do Caso, cada um, a seu modo, contribuiu para que este trabalho acontecesse. Vamos que vamos!

Aos professores e alunos sujeitos desta pesquisa, pela disponibilidade e colaboração com esse estudo;

À CAPES pelo financiamento desta pesquisa,

E a todos aqueles que de algum modo contribuíram para que este trabalho acontecesse.

Não existe tal coisa como um processo de educação neutra. Educação ou funciona como um instrumento que é usado para facilitar a integração das gerações na lógica do atual sistema e trazer conformidade com ele, ou ela se torna a "prática da liberdade", o meio pelo qual homens e mulheres lidam de forma crítica com a realidade e descobrem como participar na transformação do seu mundo.

Paulo Freire

RESUMO

À medida em que os casos para ensino são explorados e experimentados em sala de aula, faz-se necessário examinar todos os aspectos que compõem o ensino e a aprendizagem neste ambiente, como, por exemplo, a avaliação da aprendizagem. Nessa perspectiva, o objetivo desta pesquisa é compreender o processo de avaliação adotado na aplicação do método do caso para ensino em disciplinas de cursos de administração em duas IES brasileiras. A metodologia deste estudo tem caráter exploratório com abordagem qualitativa, respaldada pela postura interpretativista, a partir de um estudo multicaso em duas instituições federais de ensino superior. Os instrumentos de coleta de dados consistiram na realização de entrevistas semiestruturadas com 10 professores e 53 alunos que já passaram por disciplinas que tiveram a aplicação do método do caso para ensino. A técnica utilizada para a análise dos dados foi análise de conteúdo, apoiada também pelo software Iramuteq®. Os resultados evidenciaram que professores e alunos concordam que se utilizando o método do caso para ensino, a avaliação da aprendizagem é realizada por meio do método formativo, sobretudo a partir da participação dos alunos nos grupos, constituindo-se na primeira etapa no processo de avaliação na opinião dos dois grupos. A maioria dos professores relata que não possui instrumentos de avaliação predefinidos e a observação dos alunos é a forma mais utilizada entre eles. Além disso, identificou-se a preocupação dos docentes com a aprendizagem a partir do acompanhamento realizado por meio de *feedback*, seja no meio ou no fim do processo, apesar dos alunos não perceberem esse acompanhamento. Quanto às ações realizadas, professores e alunos coincidem suas respostas quando afirmam que há alguma ação realizada após o resultado da avaliação, a maioria dos professores relatando a importância de os alunos conhecerem a teoria antes de trabalharem o caso para ensino, por sua vez, os alunos relatam a falta de comunicação dos professores para explicar o caso em sala de aula, o que dificulta o envolvimento do estudante com a metodologia. Apresenta-se como dificuldade o afastamento com os sujeitos da pesquisa devido à COVID-19 e a impossibilidade de ampliação do estudo para outros estados da federação. Conclui-se este trabalho compreendendo, apesar de serem utilizados métodos de avaliação somativa, quando se aplicam casos para ensino, a avaliação formativa é uma ferramenta útil no desenvolvimento de novas competências.

Palavras chave: Método do Caso para Ensino. Avaliação da Aprendizagem. Ensino de Administração.

ABSTRACT

As long as the teaching cases are being explored and experienced in the classroom, it is necessary to examine all aspects that make up teaching and learning in this environment, such as the assessment of learning. In this perspective, the goal of this research is to understand the evaluation process adopted in the application of the case method for teaching in Administration courses in two Brazilian's IES. This study has an exploratory character with a qualitative approach, supported by the interpretative stance, based on a multi-case study in two federal institutions of higher education. The data collection instruments consist of conducting semi-structured interviews with 10 teachers and 53 students who have gone through subjects that had the application of the case method for teaching. The technique used for data analysis was content analysis, also supported by the Iramuteq® software. The results showed that teachers and students agree that by using the case method for teaching, the assessment of learning is carried out through the formative method, especially based on the participation of students in groups. This is the first step in the evaluation process in the opinion of the two groups. Most teachers report that they do not have predefined assessment instruments and the observation of student is the most used way among them. In addition, was identified the teachers' concern with learning, based on the monitoring carried out through feedback, either in the middle or at the end of the process, although the students did not perceive this monitoring. As for the actions taken, teachers and students agree on their responses when they state that there is some action taken after the result of the assessment. Most teachers report the importance of students knowing the theory before working on the case for teaching, and students report the lack of communication from teachers to explain the case in the classroom. This makes it difficult for students to get involved with the methodology. The difficulties presented are the compulsory detachment from the research subjects due to COVID-19 and the impossibility of expanding the study to other states of the federation. This work is concluded by understanding, although summative assessment methods are used when teaching cases are applied, that formative assessment is a useful tool in the development of new skills.

Keywords: Teaching Case Method. Learning Assessment. Administration Teaching.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Etapas para realização da Revisão Sistemática.....	27
Figura 2 –	Etapa de seleção dos artigos.....	32
Figura 3 –	Palavras de maior ocorrência nos artigos selecionados (nuvem de palavras)	35
Figura 4 –	Estrutura narrativa de um caso para ensino.....	43
Figura 5 –	Saturação teórica das respostas coletadas com alunos.....	83
Figura 6 –	Planejamento da aplicação de casos para ensino na visão dos alunos (nuvem de palavras)	139
Figura 7 –	Percepção da avaliação da aprendizagem na aplicação de casos para ensino na visão dos alunos (nuvem de palavras)	145
Figura 8 –	Mecanismos de acompanhamento e controle adotados na avaliação do método do caso na visão dos alunos (nuvem de palavras)	150
Figura 9 –	Ações promovidas a partir dos resultados identificados na avaliação de aprendizagem aplicando casos para ensino na visão dos alunos (nuvem de palavras)	154

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 –	Instituição de ensino dos alunos.....	134
Gráfico 2 –	Gênero dos alunos.....	135
Gráfico 3 –	Turno do curso dos alunos.....	135
Gráfico 4 –	Faixa etária dos alunos.....	136
Gráfico 5 –	Origem dos estudantes em relação ao Ensino Médio.....	137

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Resultado da primeira busca em bases de dados.....	26
Quadro 2 –	Resultado da segunda busca em bases de dados.....	26
Quadro 3 –	Ficha de Avaliação dos Artigos.....	32
Quadro 4 –	Estrutura narrativa de um caso para ensino.....	45
Quadro 5 –	Vantagens e desvantagens do caso para ensino.....	47
Quadro 6 –	Perfil dos docentes entrevistados.....	92
Quadro 7 –	Processo de planejamento da avaliação da aprendizagem na aplicação do método do caso.....	95
Quadro 8 –	Etapas de avaliação da aprendizagem na aplicação de caso para ensino.....	104
Quadro 9 –	Adoção de instrumentos e estratégias utilizadas no processo de avaliação da aprendizagem na aplicação de casos para ensino.....	111
Quadro 10 –	Mecanismos de acompanhamento e controle adotados na avaliação do método do caso.....	122
Quadro 11 –	Ações promovidas a partir dos resultados identificados na avaliação de aprendizagem.....	129

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Avaliação dos artigos selecionados.....	33
Tabela 2 – Periódicos dos artigos selecionados.....	34
Tabela 3 - Saturação teórica das respostas coletadas com os alunos.....	85

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	19
1.1. Contextualização do problema	21
1.2. Justificativa	25
1.3. Objetivos	29
2. REFERENCIAL TEÓRICO	30
2.1. Revisão Sistemática da Literatura	30
2.2. Caso para Ensino: Conceito, aplicação, vantagens e desvantagens do método	37
2.3. Avaliação da Aprendizagem: Processo de planejamento e etapas	50
2.3.1. Adoção de instrumentos e estratégias utilizados no processo de avaliação da aprendizagem.....	62
2.3.2. Mecanismos de acompanhamento e ações adotadas a partir dos resultados da avaliação da aprendizagem.....	73
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	80
3.1. Caracterização da Pesquisa	80
3.2. Sujeitos da pesquisa	81
3.3. Coleta de Dados	85
3.4. Tratamento de dados	86
4. ANÁLISE DE RESULTADOS	89
4.1. Dados da pesquisa com os docentes	89
4.1.1. Perfil dos docentes	90
4.1.2. O processo de planejamento e as etapas da avaliação de aprendizagem na aplicação do método do caso.....	91
4.1.3. Adoção de instrumentos e estratégias utilizadas no processo de avaliação na aplicação de caso para ensino	106

4.1.4. Mecanismos de acompanhamento e controle adotados na avaliação do método do caso.....	119
4.1.5 Ações promovidas a partir dos resultados identificados na avaliação de aprendizagem.....	127
4.2. Dados da pesquisa com os discentes.....	135
4.2.1. Perfil dos discentes	135
4.2.2. O processo de planejamento e as etapas da avaliação de aprendizagem na aplicação do método do caso.....	139
4.2.4. Mecanismos de acompanhamento e controle adotados na avaliação do método do caso.....	151
4.2.5 Ações promovidas a partir dos resultados identificados na avaliação de aprendizagem na visão dos alunos	155
4.3. Síntese dos resultados da pesquisa com professores e alunos	160
4.3.1. O processo de planejamento e as etapas da avaliação de aprendizagem na aplicação do método do caso.....	161
4.3.2. Mecanismos de acompanhamento e controle adotados na avaliação do método do caso.....	163
4.3.3. Ações promovidas a partir dos resultados identificados na avaliação de aprendizagem.....	165
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	166
REFERÊNCIAS.....	173
APÊNDICE A - INSTRUMENTO DE COLETA – PROFESSORES	189
APÊNDICE B - INSTRUMENTO DE COLETA – ALUNOS	189
APÊNDICE C - FICHA DE AVALIAÇÃO DO SUJEITO PPB5.....	191

1. INTRODUÇÃO

As constantes mudanças no mercado, no contexto econômico-social e político, aliadas a um elevado padrão de competitividade, produtividade e redução de custos nas organizações, afetam no desenvolvimento das competências profissionais, exigindo cada vez mais aproximação entre essas novas demandas da sociedade e o processo educacional.

Associado a isso, a busca por resultados cada vez mais satisfatórios tem exigido desses profissionais a capacidade de aprender com suas decisões. Todavia, devido ao ritmo de trabalho do administrador, a sua prática acaba por ser pouco reflexiva. Isso ocorre devido às metas de curto prazo que precisam ser cumpridas, o que gera dificuldades no aprendizado (MINTZBERG, 2010). Portanto, a aprendizagem que era baseada apenas em reproduzir teve que se transformar para que o profissional desenvolvesse habilidades de compreensão, análise crítica e reflexão (KOLB, 1984; POZO, 2002; SAUAIA, 2013; KAKOURIS, 2015; LACIONE; CLEGG, 2015; MATSUO, 2015).

No contexto nacional, Ferreira e Marques (2016) explicitam as dificuldades enfrentadas para a promoção do ensino em Administração, revelando que o caráter mercadológico do ensino, a divisão cartesiana do conhecimento, o mecanicismo e a visão da Administração como um sistema fechado são grandes empecilhos à difusão do conhecimento em Administração via educação formal. Uma alternativa apontada pelos autores para a melhoria na oferta de educação gerencial seria tornar o aluno protagonista do seu próprio aprendizado. Uma alternativa para esse protagonismo está na utilização de metodologias ativas por parte das Instituições de Ensino Superior (IES).

As metodologias ativas estão alicerçadas em um princípio teórico significativo: a autonomia, pela qual o discente é capaz de auto gerenciar seu processo de formação. Isso é algo explícito na invocação de Freire (2011), quando afirma que ensinar não é apenas realizar a transferência de conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. As diversas abordagens de ensino ativas auxiliam, assim, no desenvolvimento de competências educacionais e profissionais, fazendo com que a realidade esteja presente, cada vez mais, dentro das instituições de ensino, proporcionando, dessa forma, um aprendizado real e

constante.

Aliada a isso, acredita-se que a relação ensino-aprendizagem se constitui em um processo dinâmico e ativo, pois requer a participação ativa do professor e do aluno. Ambos podem interagir de modo a concretizar os objetivos educacionais por meio de aulas estruturadas, interativas e dinâmicas que propiciam uma verdadeira viagem de descoberta do mundo real.

Segundo Moran (2015), as instituições que priorizam a metodologia ativa envolvem mais o aluno por meio de projetos interdisciplinares, enfatizando o método de sala de aula invertida. Neste momento, o aluno deixa de ser apenas um espectador e passa a participar ativamente da aula. Na sala de aula invertida, o discente vai à aula conhecendo o conteúdo que será trabalhado, este sendo previamente disponibilizado pelo professor nas diversas formas possíveis, sejam as proporcionadas pela tecnologia da informação ou por meio físico, auxiliando na interação professor-aluno em sala de aula.

Moran (2015) cita ainda que a metodologia tradicional de ensino fazia mais sentido quando o acesso à informação era mais difícil. Porém, tendo em vista a constante evolução das tecnologias e, conseqüentemente, ao perfil dos alunos atuais, totalmente conectados e com um ilimitado acesso à informação em tempo real, é natural que os processos de ensino e aprendizagem também passem por uma inovação.

Corroborando com Moran (2015), outros autores são favoráveis à mudança da metodologia tradicional para uma metodologia mais adequada aos novos tempos, dentre os quais destacamos Keller-Franco & Massetto (2012). Cabe ressaltar que desde a segunda metade do Século XX, estudiosos da área educacional como Dewey (1950), Rogerns (1973) e Novak (1999), entre outros, já destacavam que o modelo de educação bancária, na qual o professor é a peça central e o papel do aluno é apenas armazenar conteúdos, deve ser superado por uma metodologia que considere o aluno como sujeito central do aprendizado. Portanto, o aluno deve ser motivado e estimulado por meio de projetos interdisciplinares, debates e diálogos, o professor ocupando, assim, a posição de orientador, e o aluno, o de pesquisador no processo pela busca do conhecimento.

Nessa perspectiva, a metodologia ativa permite uma maior aproximação dos conteúdos com o cotidiano profissional e a quebra do paradigma há muito debatido pelos alunos e professores no ambiente acadêmico em torno da teoria *versus* prática

(NASCIMENTO et. al, 2016). Esse método permite que os professores foquem no protagonismo dos estudantes, estimulem a motivação e promovam a autonomia dos alunos. Desta forma, oportunizar a escuta aos estudantes, valorizar suas opiniões, exercitar a empatia, responder aos questionamentos, encorajá-los, ajudam na criação de um ambiente favorável à aprendizagem. (BERBEL, 2011; DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017)

Dentre as estratégias de metodologias ativas de aprendizado que permitem alcançar tais objetivos, Silva (2013) destaca o Método de Caso para Ensino, o *Problem Based Learning* (PBL), as Simulações e os Jogos Empresariais, como estratégias do sistema de aprendizagem em ação para o ensino de Administração.

Nessa perspectiva, o presente trabalho de pesquisa abordará o método do caso para Ensino, destacado por Pipa (2017) como sendo uma estratégia que possibilita exercitar a prática reflexiva.

A escolha do método de Caso para Ensino no desenvolvimento desta pesquisa se vincula à percepção pessoal de que esta metodologia de ensino, ao confrontar os alunos com situações problemáticas e que fogem às aulas exclusivamente teóricas, expõe-nos à necessidade de repensar a prática e reorientar o conhecimento teórico em conformidade com o contexto do seu dia a dia como gestor, o que se constitui um primeiro passo para estimular a reflexão, o posicionamento, e a sua atuação profissional.

Para uma melhor compreensão deste trabalho, esta dissertação divide-se em cinco seções. A primeira trata da introdução do trabalho com a contextualização do tema, o problema e os objetivos que norteiam este estudo. A segunda se refere às teorias que embasam a pesquisa. Apresenta-se a literatura acerca de método do caso para ensino, com conceito, estrutura, vantagens e desvantagens da aplicação. Em seguida, registra-se o referencial teórico sobre o conceito de sistema de avaliação e suas tipologias. A terceira seção versa sobre os procedimentos metodológicos que serão utilizados na pesquisa para alcance dos objetivos. Em seguida apresenta-se na seção 4 a análise dos resultados e, por fim, as considerações finais extraídas do estudo.

1.1. Contextualização do problema

O método do caso para ensino possui uma longa tradição, sendo usado pela primeira vez nos cursos de Direito Comercial, em 1908, na *Harvard Business School* (ROESCH, 2007; ARAÚJO, 2016). No final dos anos 1920, surgiram as primeiras oficinas para a disseminação do ensino com a utilização de casos. Nos anos seguintes, com o auxílio da pesquisa e do ensino desenvolvidos em *Harvard*, surgem os primeiros casos e livros sobre o assunto com a cooperação dos professores que participaram das oficinas (ARAÚJO; REJOWSKI; LEAL, 2012).

O empenho se deu de tal forma que no final dos anos 1930, o acervo estava sendo adotado em cerca de 80 universidades americanas. Cabe ressaltar que antes da Segunda Guerra Mundial, o acervo de casos para ensino em Harvard atingiu a marca de mais de 14 mil casos. (ARAÚJO, 2016).

Roesch (2007) aponta que desde o seu início, a utilização de casos para ensino se deu por meio de centrais que catalogam e regulam seu acesso, mediante o pagamento dos direitos autorais. Além disso, outras atividades são desenvolvidas por essas centrais, tais como o desenvolvimento de concursos para promover novos casos para ensino e a estruturação de oficinas para a construção de casos, ensinando professores a usarem casos em sala de aula.

Na Europa, a disseminação do Método de Caso para o Ensino ocorreu a partir de 1930, inicialmente na França com o apoio da *Harvard Business School* e dos professores da instituição. Em seguida, o Reino Unido, como outros países da Europa, obteve o apoio de representações profissionais que colaboraram diretamente na disseminação do método (ARAÚJO; REJOWSKI; LEAL, 2012; ARAÚJO, 2016).

No Brasil, a realidade apresentada é muito diferente se comparada com os Estados Unidos e a Europa. A Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas (FGV-EAESP) foi a pioneira no país a utilizar a metodologia do caso na década de 1970. Nos anos seguintes, além dessa, outras instituições adotaram o método do caso para ensino nos moldes da Harvard (ROESCH, 2007).

Entre os anos de 1975 a 1977, a Central Brasileira de Casos, ligada ao Instituto de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração da Universidade Federal do Rio de Janeiro (COPPEAD-UFRJ), realizou, com o apoio do então Centro Brasileiro de Assistência Gerencial à Pequena e Média Empresa (CEBRAE), cinco seminários com um dos principais estudiosos no assunto, Michiel Leenders. No que

se refere à produção científica, importa destacar que em 1973 o acervo da Central Brasileira de Casos era formado por 500 casos, dos quais, conforme resalta Araújo (2016), apenas 30 eram casos brasileiros; no final de 1976, já havia 81 casos brasileiros.

Para Roesch e Fernandes (2006), ainda que a bibliografia em português sobre o assunto seja escassa, com uma produção insignificante de casos locais se comparada com o acervo de casos estrangeiros disponíveis, na atualidade há tentativas de estímulo ao ressurgimento e aplicação desse método, pelo menos na área de Administração como a disseminação em instituições tradicionais de ensino superior, oferta de oficinas para a construção de casos e a participação de professores brasileiros em cursos na Universidade de Harvard ou em estágios em outras instituições internacionais, além da participação em congressos internacionais (ROESCH, 2007; ARAÚJO, 2016).

Há ainda outras ações na direção de disseminar o uso dessa metodologia, como a publicação de casos para ensino na Revista de Administração Contemporânea (RAC), editada pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração (ANPAD) e o lançamento da primeira revista eletrônica voltada para casos de ensino, a Revista Brasileira de Casos de Ensino em Administração (GVCasos/FGV-EAE/SP), lançada por meio de parceria entre a Revista de Administração de Empresas (RAE) e o Centro de Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem (CEDEA), cuja missão é fomentar a produção e o uso de casos de ensino em Administração, contribuindo para a disseminação do uso de casos como metodologia de ensino e aprendizagem em cursos de graduação, pós-graduação, especialização e educação continuada (ARAÚJO; REJOWSKI; LEAL, 2012).

Nos cursos de Administração das universidades brasileiras, professores utilizam casos para ensino em sala de aula (ROESCH, 2007; GASPERIN et. al, 2013; DALFOVO, 2013). Especificamente na região Nordeste, instituições como a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) são exemplos disso. Nessas universidades professores usam casos para ensino nas suas disciplinas, objetivando aproximar o aluno da realidade das organizações e tornar o aluno um participante ativo do processo de aprendizagem.

As IES enfrentam o desafio de implementar modelos de ensino que estejam de acordo com seus orçamentos, ao mesmo tempo que sejam mais eficazes e

gerem um nível de envolvimento que resulte no desenvolvimento das suas habilidades.

Recorrentemente, estudos (SCHMITZ, 2015; LUCENA et al., 2016; BOAVENTURA et al., 2018) vêm apontando a valorização das habilidades e competências em detrimento ao conhecimento puramente tecnicista em meio ao ambiente complexo em que se desenvolve. A insuficiência do modelo tradicional em abarcar essa nova necessidade faz com que o debate a respeito das estratégias de ensino e aprendizagem na área da Administração sejam crescentes.

Diante disso, o presente estudo se insere em um contexto de preocupação recorrente com a melhoria da qualidade da educação gerencial no mundo, que se reflete também no Brasil. Para tanto, faz-se necessário o uso de estratégias de ensino que permitam, em sala de aula, alinhar os conhecimentos teóricos com a prática profissional.

À medida que essas estratégias de ensino são exploradas e experimentadas em sala de aula, é imprescindível examinar todos os aspectos que compõem o ensino e a aprendizagem nesse ambiente. Um desses aspectos é o processo de avaliação de componentes que fizeram parte da aprendizagem ativa. A partir da prática das metodologias ativas é essencial aplicar outras formas de avaliação que possam dirimir as fragilidades dos métodos avaliativos até então aplicados (WIDIYOWATI; USMANTI, 2013; MANSUR; ALVES, 2018).

Nos últimos 20 anos, estudos mostraram que existem duas formas mais comuns de avaliação da aprendizagem: avaliação formativa e avaliação somativa (ALMEIDA, 2008; BARREIRA, 2001; FERREIRA, 2009; SERPA, 2016; QUEIROZ, 2010; STRIJOS; SLUIJSMANS, 2010). Desses estudos se depreende que a avaliação somativa é separada do processo de aprendizagem e ocorre como uma avaliação pessoal. A avaliação geralmente é feita pelo professor, sendo menos dependente de fatores contextuais e, geralmente, acontece uma única vez ao término do curso pelos alunos.

Já a avaliação formativa é diretamente associada ao processo de aprendizagem, especialmente às atividades, avaliando no processo o progresso acadêmico dos alunos por meio de vários instrumentos de avaliação. De maneira geral, a avaliação formativa se relaciona a fatores contextuais para contemplar amplos e diferentes aspectos do aluno, não se limitando a avaliar o seu conhecimento acadêmico.

De acordo com Mansur e Alves (2018), as abordagens tradicionais de avaliação centradas na avaliação somativa não promovem necessariamente a aprendizagem, uma vez que o foco está no resultado, na obtenção de uma nota e não no processo da aprendizagem. Essa abordagem tem como consequência gerar em professores e alunos uma preocupação em produzir o máximo possível de conteúdo, material que poderá ser mensurado de forma quantitativa.

Na utilização do método do caso para ensino, a abordagem de avaliação formativa assume um papel mais relevante, pois os alunos avaliam comportamentos e atitudes de suas próprias atividades e de seus colegas. Eles avaliam seus pares em uma abordagem de avaliação que poderia ser implementada em diferentes formas ao longo dos anos (MANSUR; ALVES, 2018).

Os estudos (HEMPHILL; RICHARDS; GAUDREAU; TEMPLIN, 2015; LYONS, 2018; RIBEIRO, 2016) que discutem o método de caso para ensino sugerem como estudos futuros, entre outros pontos, pesquisas sobre os métodos de avaliação utilizados na aplicação desta metodologia.

Nesse contexto, o presente trabalho tem como questão de pesquisa: como ocorre o processo de avaliação adotado na aplicação do método do caso para ensino utilizado no curso de Administração?

1.2. Justificativa

O estudo proporcionará de uma maneira geral algumas contribuições para a comunidade acadêmica, para a pesquisadora e na aplicação prática da metodologia, tanto em sala de aula, quanto no desenvolvimento de cursos aplicados para a formação de gestores.

Com o intuito de confirmar a necessidade de produzir mais conhecimento sobre o assunto, realizou-se a revisão sistemática da literatura sobre o processo de avaliação na aplicação de casos para ensino. Para isso, as buscas foram feitas no Portal de Periódicos Capes (periodicos.capes.gov.br), a fim de verificar as publicações nacionais e internacionais relacionadas às teorias propostas. Adotaram-se critérios de busca em três bases de dados: Scopus, OneFile (GALE) e Science Direct. Os termos pesquisados nas bases de dados foram *case-method teaching and (assessment or learning assessment methods)* e utilizaram-se os filtros artigos

de periódicos revisados por pares, em inglês e português. A pesquisa resultou em dois trabalhos mostrados no quadro 1.

Quadro 1 – Resultado da primeira busca em bases de dados

ID	Título do Artigo
01	Do expert clinical teachers have a shared understanding of what constitutes a competent reasoning performance in case-based teaching?
02	Understanding how a case-based assessment instrument influences student teachers' learning approaches

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Diante da quantidade de trabalhos encontrados para os termos caso para ensino e avaliação, decidiu-se por ampliar a busca utilizando os termos *active methodology or active method and (assessment or learning assessment methods)*. Nesta pesquisa foram usados os mesmos filtros da anterior.

No primeiro momento, apenas na digitação dos termos, o resultado foi de 314 trabalhos. Após a aplicação dos filtros, restaram 67 artigos. Realizada a leitura dos títulos e resumos, verificou-se que apenas 09 trabalhos têm relação direta com a temática, conforme apresentado no quadro 2.

Quadro 2 – Resultado da segunda busca em bases de dados

ID	Título do Artigo
1	Can active learning principles be applied to the bioscience assessments of nursing students? A review of the literature
2	Self and Peer Assessments in Active Learning Model to Increase Metacognitive Awareness and Cognitive Abilities
3	The impact of programmatic assessment on student learning: theory versus practice.
4	Enhancing students' learning in problem based learning: validation of a self-assessment scale for active learning and critical thinking
5	Group Peer Review as an Active Learning Strategy in a Research Course
6	Determining if active learning through a formative assessment process translates to better performance in summative assessment
7	Teaching Critical Thinking in an Introductory Leadership Course Utilizing Active Learning Strategies: A Confirmatory Study
8	Teaching and assessment strategies for active student learning in university horticultural education
9	Active Learning through Online Quizzes: Better Learning and Less (Busy) Work

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Portanto, a partir dos resultados encontrados nas buscas realizadas, os quadros 1 e 2 confirmam a necessidade de um maior aprofundamento da temática referente a casos para ensino, sistemática de avaliação e ensino de Administração para, a partir dos métodos de avaliação para essa metodologia ativa em sala de aula, compreender como é sistematizado o processo de avaliação.

Quanto à colaboração científica da pesquisa, esta decorre de estudar o contexto da avaliação fundamentada em uma base consistente que permitirá chegar à compreensão do método de avaliação coerente com a aplicação de casos para ensino, valorizando o processo decisório, uma vez que avaliar é mais do que atribuir conceito ao aluno, mas, principalmente, compreender a sua aprendizagem ao longo do processo (MANSUR; ALVES, 2018).

Ainda no contexto científico, justifica-se a relevância da pesquisa por se tratar de um tema pouco explorado, visto que o estudo acerca da utilização de métodos de avaliação no uso de casos para ensino possui uma literatura escassa.

Quanto à contribuição para a pesquisadora, o tema já é de interesse de estudo há anos. A pesquisadora atua no grupo de pesquisa método do caso para ensino da UFRN desde a graduação, desenvolvendo pesquisa e construindo casos para ensino que servem de base para a produção de artigos e serem aplicados nas disciplinas. Além disso, a pesquisadora terá um suporte experimental e de conhecimento que servirá para uma futura aplicação da metodologia na sua carreira docente.

O grupo de pesquisa de método do caso para ensino, criado em 2010, está integrado ao Centro de Ciências Sociais Aplicadas da UFRN. Estuda a aplicabilidade de casos para ensino na formação superior em Administração e em Turismo como estratégia de ensino-aprendizagem com o objetivo de estimular os docentes e pesquisadores dessas áreas à construção de casos. Além disso, também estuda e aplica a metodologia ativa do PBL e do *Project Based Learning* (PjBL).

Os alunos e professores do grupo de pesquisa são ligados aos Departamentos de Administração e aos programas de pós-graduação de Administração e Turismo. Atualmente, o grupo possui dois professores da UFRN e um professor colaborador de uma outra instituição de ensino superior. Quanto aos alunos, o grupo tem três alunos de doutorado em Administração e Turismo, três alunos de mestrado em Administração e dois alunos de graduação em Administração e Psicologia.

Ao longo desse tempo, os alunos e os professores publicaram artigos e casos para ensino em periódicos nacionais e em encontros regionais, nacionais e internacionais, além de desenvolverem projetos de pesquisa sobre a temática de casos para ensino aplicados aos cursos de Administração e Turismo da UFRN.

Diante disso, esta pesquisa será realizada com professores e alunos do curso de Administração da UFRN e da UFPB. A escolha da UFPB se deu pelo fato de os professores do curso de Administração da universidade utilizarem casos para ensino, além da aproximação e do interesse dos professores das duas instituições em participarem da pesquisa bem como a facilidade de acesso.

Na Universidade Federal da Paraíba alguns professores do curso de administração trabalham com casos para ensino desenvolvendo projetos de pesquisa com os alunos do curso sobre o tema. Além disso há orientações de trabalhos de conclusão de cursos de graduação e dissertações sobre essa temática (UFPB, 2016). Professores e alunos do curso de administração também possuem casos e artigos sobre essa metodologia publicados em periódicos.

Além disso, no Programa de Pós-Graduação em Administração da UFPB há um periódico acadêmico, a Revista Teoria e Prática em Administração (TPA), que tem a finalidade de disseminar conhecimentos voltados a contribuir com a prática de profissionais de Administração e possui um espaço para a publicação de casos para ensino. A revista, que tem classificação Qualis B2, é publicada online semestralmente desde 2011.

Nos Programas de Pós-Graduação em Administração da UFRN e UFPB há uma disciplina de Casos para Ensino. Na UFPB, a disciplina é ministrada um semestre por ano, que culmina no Seminário de Casos para Ensino em Administração, já na sua terceira edição. O objetivo do evento é divulgar as produções de casos dos alunos de doutorado como resultado do processo de aprendizagem desenvolvido durante o semestre.

No âmbito social, a importância do estudo se dá pela sua contribuição para a melhoria do ensino de Administração, uma vez que essa metodologia aproxima a realidade das empresas com a sala de aula, permitindo a familiarização dos alunos com a prática profissional.

1.3. Objetivos

Geral:

Compreender o processo de avaliação de aprendizagem com a aplicação do método do caso para ensino em cursos de Administração de IES brasileiras.

Específicos:

- a) Descrever o processo de planejamento para a aplicação de avaliação de aprendizagem;
- b) Investigar a adoção de instrumentos e estratégias utilizadas no processo de avaliação;
- c) Identificar os mecanismos de acompanhamento e controle adotados na avaliação,
- d) Descrever as ações promovidas a partir dos resultados identificados na avaliação de aprendizagem.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo embasa a revisão da literatura do trabalho, sendo dividido nas seguintes seções: a primeira traz a revisão sistemática da literatura que apresenta as recentes pesquisas relacionadas à teoria estudada neste trabalho. Em seguida, a seção casos para ensino, a qual introduz o conceito da metodologia, suas características, as etapas de construção dos casos para ensino e as vantagens e desvantagens desse método.

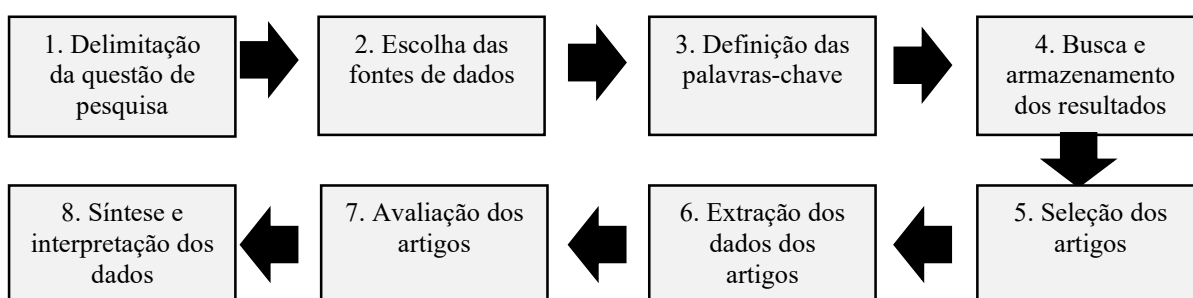
Por fim, na última seção se apresenta a teoria sobre o processo de avaliação da aprendizagem, dividido nas etapas de planejamento, instrumentos e estratégias de avaliação, acompanhamento e controle e as ações promovidas a partir dos resultados obtidos.

2.1. Revisão Sistemática da Literatura

Com a finalidade de melhor compreender os estudos sobre a sistemática de avaliação em metodologias ativas se efetivou uma revisão sistemática da literatura acerca dos trabalhos publicados relacionados aos temas estudados, nos últimos anos, por meio de identificação e seleção de artigos internacionais relevantes.

De acordo com Costa e Zoltowski (2014), a revisão sistemática é constituída por 08 (oito) etapas: delimitação da questão de pesquisa, escolha das fontes de dados, definição das palavras-chave, busca e armazenamento dos resultados, seleção de artigos, extração dos dados dos artigos, avaliação dos artigos e a síntese e interpretação dos dados, conforme Figura 1.

Figura 1 – Etapas para realização da Revisão Sistemática



Fonte: Adaptado de Costa e Zoltowski (2014)

A primeira etapa da revisão sistemática se fundamenta na delimitação da questão de pesquisa, que consiste na questão: qual a literatura que fundamenta a sistemática de avaliação aplicada na metodologia de casos para ensino? A segunda etapa trata da escolha das fontes de dados, em que se optou pelo Portal de Periódicos da Capes (<http://www.periodicos.capes.gov.br/>) como meio de acesso às bases de dados. Foram selecionadas as bases de dados mais relevantes para o campo das Ciências Administrativas, quais sejam, a *Science Direct*, *Scopus* e *One File (Gale)*.

Na terceira etapa foram definidas as palavras-chave para a realização da busca nas bases de dados supracitadas. Quando pesquisados concomitantemente os termos método do caso e sistemática de avaliação, a pesquisa não retornou nenhum trabalho. Deste modo, a fim de ampliar a busca e retornar a mais resultados, foram utilizados os termos metodologia ativa de ensino e sistemática de avaliação.

Nesse sentido, elegeram-se os termos “*active methodology or active method and (assessment or learning assessment methods)*”. Evidencia-se que apenas os termos em inglês foram escolhidos para realizar a busca porque, quando feita a procura de artigos com termos em português, não se retornou nenhum resultado que aglutinasse metodologia ativa e sistemática de avaliação.

Após a escolha dos termos, foi escolhido como critério de filtragem os artigos de periódicos revisados por pares, sejam em língua inglesa ou em língua portuguesa. Na quarta etapa realizou-se a busca que resultou, no primeiro momento, em 314 artigos, e, no segundo momento, após aplicação dos filtros, apresentou 67 artigos relacionados.

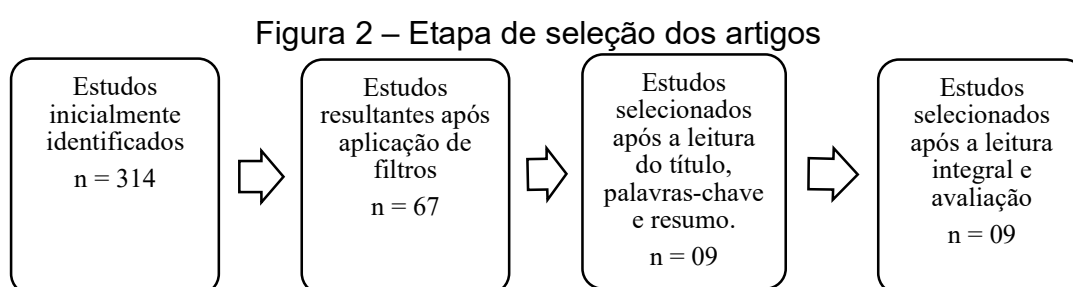
Na quinta etapa, após a identificação dos artigos inicialmente coletados, foi realizada as leituras dos títulos, de palavras-chave e de resumos para selecionar os que tinham relação direta com a questão problema norteadora da revisão sistemática, excluir os artigos que estavam em duplicidade e os que não versavam diretamente sobre a sistemática de avaliação aplicada na metodologia de casos para ensino, o que resultou em uma redução para 09 o número de artigos relacionados.

Ao final desse processo, realizou-se a leitura integral dos 09 artigos. Na sequência, os artigos foram avaliados considerando os seguintes aspectos: qualidade na utilização dos construtos; adequação ao tema; rigor metodológico; credibilidade e significância dos resultados obtidos e relevância dos estudos. Para

tal finalidade, foi utilizado o protocolo de avaliação de Dyba e Dingsoyr (2008), que contém as seguintes questões:

1. O estudo é baseado em pesquisa empírica ou é apenas um relatório de “lições aprendidas” baseado em pareceres de especialistas?
2. Existe uma indicação clara dos objetivos de investigação?
3. Existe uma descrição adequada do contexto em que a pesquisa foi realizada?
4. O desenho da pesquisa foi adequado para atender aos objetivos de pesquisa?
5. A estratégia de seleção da amostra foi adequada para atender aos objetivos da pesquisa?
6. Os dados foram coletados de uma forma que abordou a questão da pesquisa?
7. A análise dos dados foi suficientemente rigorosa?
8. A relação entre pesquisador e participantes foi considerada adequada?
9. Existe uma declaração clara das conclusões?
10. O estudo tem valor para a pesquisa ou prática?

Nesse sentido, foi atribuída uma nota (1,0 a 5,0) a cada critério de avaliação, e os artigos com média igual ou superior a 3,5 permaneceram na revisão. Em alguns dos artigos, determinados critérios não foram avaliados dadas as suas especificidades. Dessa forma, após a seleção, a revisão sistemática considerou os 09 artigos, como ilustrado na Figura 2.



Fonte: Elaboração própria, 2018.

Na sexta etapa, os dados dos artigos foram extraídos e dispostos em uma planilha no Excel com colunas organizadas para as seguintes categorias de análise: título do artigo; autor (es); ano de publicação; quantidade de artigos citados; periódico; fator de impacto; palavras-chave; objetivo; metodologia; método de coleta de dados e blogs e destino turístico. Já na sétima etapa, os artigos foram avaliados

conforme o protocolo de avaliação citado anteriormente, com auxílio de uma ficha de avaliação, conforme ilustrado no Quadro 3.

Quadro 3 – Ficha de Avaliação dos Artigos

Identificação do Artigo	
Título	
Autores	
Número de Citações	
Avaliação do Artigo	
Questão	Nota
1. O estudo é baseado em pesquisa empírica ou é apenas um relatório de “lições aprendidas” baseado em pareceres de especialistas?	
2. Existe uma indicação clara dos objetivos de investigação?	
3. Existe uma descrição adequada do contexto em que a pesquisa foi realizada?	
4. O desenho da pesquisa foi adequado para atender aos objetivos de pesquisa?	
5. A estratégia de seleção da amostra foi adequada para atender aos objetivos da pesquisa?	
6. Os dados foram coletados de uma forma que abordou a questão da pesquisa?	
7. A análise dos dados foi suficientemente rigorosa?	
8. A relação entre pesquisador e participantes foi considerada adequada?	
9. Existe uma declaração clara das conclusões?	
10. O estudo tem valor para a pesquisa ou prática?	
Média	

Fonte: Elaboração própria, 2018.

Logo, a Tabela 1, demonstrada abaixo, apresenta os 09 artigos com suas respectivas avaliações:

Tabela 1 – Avaliação dos artigos selecionados

ID	Título do Artigo	Autor	Ano	Nota*
1	Can active learning principles be applied to the bioscience assessments of nursing students? A review of the literature	BAKON, Shannon; CRAFT, Judy; CHRISTENSEN, Martin; WIRIHANA, Lisa	2015	4,48

2	Self and Peer Assessments in Active Learning Model to Increase Metacognitive Awareness and Cognitive Abilities	PANTIWATI, Yuni; HUSAMAH, Husamah	2017	4,37
3	The impact of programmatic assessment on student learning: theory versus practice.	HEENEMAN, Sylvia; POOL, Andrea Oudkerk; SCHURWITH, Lambert W.T.; VAN DER VLEUTEN, Cees P.M.; DRIESSEN, Erik W	2015	4,37
4	Enhancing students' learning in problem based learning: validation of a self-assessment scale for active learning and critical thinking	KHOYRIYAH, Umatul; ROBERTS, Chris; JORM, Christine; VAN DER VLEUTEN, Cees P.M	2015	4,35
5	Group Peer Review as an Active Learning Strategy in a Research Course	ODOM, Sue; GLENN, Betty; SANNER, Susan; CANNELLA, Khatleen A.S.	2009	4,27
6	Determining if active learning through a formative assessment process translates to better performance in summative assessment	GROSAS, Aidan Bradley; RAJU, Shiwani Rani; SCHUETT, Burkhardt Siegfried; CHUCK, Jo-Anne; MILLAR, Thomas James	2014	4,20
7	Teaching Critical Thinking in an Introductory Leadership Course Utilizing Active Learning Strategies: A Confirmatory Study	BURBACK, Mark E.; MATKIN, Gina, FRITZ, S.M.	2004	4,17
8	Teaching and assessment strategies for active student learning in university horticultural education	HUNTER, A.; ELLIOTT-KINGSTON, Caroline	2016	4,12
9	Active Learning through Online Quizzes: Better Learning and Less (Busy) Work	COOK, Brian; BABON, Andrea.	2016	4,00

Fonte: Elaboração própria, 2019.

* Foi atribuída uma nota (1,0 a 5,0) a cada critério de avaliação, os artigos com média igual ou superior a 3,5 permaneceram na revisão.

Na oitava e última etapa, os dados extraídos dos artigos foram tabulados e os resultados foram apresentados em figuras, gráficos, quadros e tabelas com o intuito de destacar tendências, tais como, os periódicos com maior quantidade de artigos publicados; o ano com maior número de publicações; as palavras-chave com maior ocorrência; o enquadramento metodológico predominante, bem como o método de coleta de dados mais utilizado.

Os resultados da Revisão Sistemática mostram que não há um periódico com maior quantidade de publicações, visto que cada artigo foi publicado em um

periódico diferente, de modo que não há dois artigos publicados em um mesmo periódico. A Tabela 2 apresenta os periódicos de publicação, bem como o seu respectivo fator de impacto.

Tabela 02 – Periódicos dos artigos selecionados

Periódico	FI	Quantidade
Medical Education	4,405	1
Studies in Higher Education	2,321	1
Nurse Education Today	2,067	1
BMC Medical Education	1,511	1
International Journal of Teaching and Learning in Higher Education	1,879	1
Journal of Geography in Higher Education	0,23	1
International Journal of Instruction	0,21	1
Acta Horticulturae	0,2	1
College Student Journal	0	1
Total		9

Fonte: Elaboração própria, 2019.

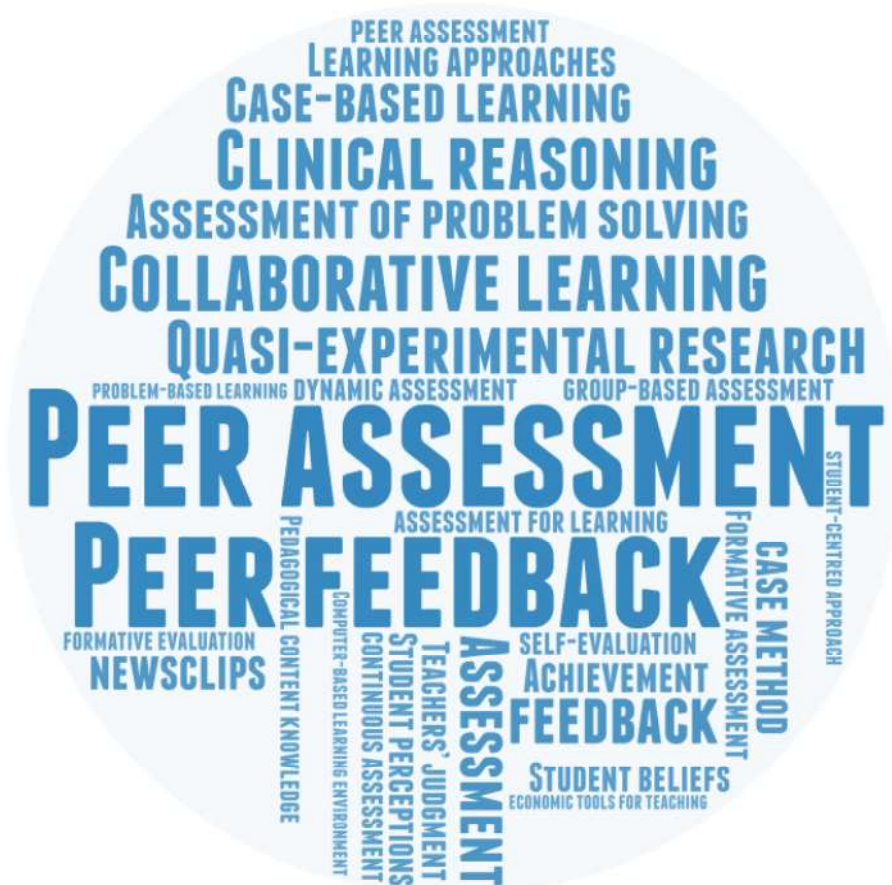
Verificou-se que a maior parte dos trabalhos, ou seja, seis artigos (66,66%), foi publicada nos últimos cinco anos, evidenciando que as pesquisas sobre o tema em estudo são recentes. É importante destacar que a pesquisa nas bases de dados foi realizada sem fechar o tema para o ensino de Administração e que os artigos analisados foram quase todos de outras áreas do conhecimento, uma vez que só há um artigo na área de gestão e que, ainda assim, é uma pesquisa realizada em um curso superior de marketing.

Cabe lembrar que todos os trabalhos encontrados nesta pesquisa mostram outras metodologias ativas, como o Problem-Based Learning - PBL e o Project Based Learning - PjBL em suas pesquisas, mas nenhum deles utilizou o método do caso para ensino, uma vez que ao pesquisar os termos case-method teaching and (assessment or learning assessment methods) retornaram-se apenas dois trabalhos, conforme quadro 1 apresentado na justificativa deste estudo.

Após a extração das palavras-chave dos artigos selecionados, foi possível verificar aquelas de maior ocorrência por meio do desenvolvimento da nuvem de

palavras, conforme a Figura 3. As palavras com maior ocorrência se relacionam diretamente com o tema central desta revisão sistemática, tais como, *peer assessment*, *peer feedback*, *colaborative learning*, *case-based learning*, *assessment of problem solving*, como ilustrado na Figura 3.

Figura 3 – Palavras de maior ocorrência nos artigos selecionados (nuvem de palavras)



Fonte: Elaboração própria, 2019.

Quanto ao enquadramento metodológico, foram identificados 05 (55,55%) artigos que relatam estudos empíricos. O método mais utilizado foi a análise de testes com 6 ocorrências (66,66%) e a técnica de coleta de dados predominante foi questionário de questões fechadas.

Vale ressaltar que os estudos encontrados nessa revisão sistemática tiveram como termo de busca metodologia ativa de aprendizagem, uma vez que quando colocado o termo método do caso para ensino ou método do caso, a pesquisa só retornou dois trabalhos.

Portanto, essa revisão sistemática permitiu observar algumas tendências quanto ao atual panorama dos estudos desenvolvidos sobre a questão de métodos de avaliação quando utilizada a metodologia casos para ensino, dentre as quais se destacam os poucos estudos sobre esta temática quando se pesquisa o ensino de Administração.

A busca por artigos, por meio de termos-chave, demonstrou que há a necessidade de novos estudos e maior aprofundamento na temática para que possam surgir outros elementos que corroborem ou não com a teoria exposta, haja vista que há um crescente interesse dos professores por essa metodologia ativa nas salas de aulas do curso de Administração (KRUEL; SANTOS, 2008) e se faz necessário entender como os alunos serão avaliados a partir desse método utilizado em sala de aula.

Após a realização desta pesquisa acerca dos temas estudados neste trabalho, apresentam-se a seguir as teorias necessárias para fundamentação da pesquisa. Os temas apresentados, portanto, discorrem sobre o método do caso para ensino e o processo de avaliação da aprendizagem.

2.2. Caso para Ensino: Conceito, aplicação, vantagens e desvantagens do método

A utilização de casos reais data desde a Grécia Antiga quando Platão os usava para que as discussões se tornassem mais filosóficas (GIL, 2004). Este método de ensino, com todas as suas variações ao longo do tempo, permeia uma história relacionando conceitos com a vida real. Deste modo, a versão atual do método do caso para ensino está estruturada a mais de cem anos (IKEDA; VELUDO-DE-OLIVEIRA; CAMPOMAR, 2007).

Na era moderna, a utilização do método do caso para ensino se iniciou na Universidade de Harvard entre os anos de 1870 e 1880 (AFSOURAN et al., 2018). A metodologia era utilizada apenas no curso de Direito para que a lei fosse aplicada em diversos contextos.

Depois disso, iniciou-se a prática do caso para ensino com trabalhos semelhantes na área da Administração como suporte ao processo de tomada de decisão gerencial, tendo como consequência que outras áreas do conhecimento

perceberam seus benefícios e também começaram a aderir ao referido método (TREJO-PECH; WHITE, 2017). Além da Universidade de Harvard, o método do caso para ensino também é explorado por outras instituições, como a Universidade de Western Ontário do Canadá, a École des Hautes Études Commerciales (HEC Montreal), entre outras (AFSOURAN et al., 2018).

No Brasil, a referência histórica está na base dos cursos de Harvard (BERTERO, 2006). A adoção desse modelo se deu principalmente em função de professores brasileiros fazerem seus estudos em nível *stricto sensu* nessa universidade. Eram nessas experiências que emergiam os casos. Atualmente, o modelo de Harvard é amplamente utilizado no Brasil (DALFOVO, 2013).

Antes de indicar qualquer conceito sobre o método do caso para ensino, deve-se referenciar Leal e Oliveira (2018). Os autores alertam para a diferença entre método do caso para ensino, que possui objetivos relacionados a estratégias de ensino, e método do estudo de caso, uma das maneiras mais comuns de se fazer estudos de natureza qualitativa em ciências sociais aplicadas.

Enquanto o estudo de caso se refere à pesquisa científica, o método do caso para ensino se refere ao ensino (YIN, 2015). O autor complementa assinalando que os critérios para desenvolver um bom caso para ensino são diferentes daqueles destinados a fazer pesquisa. Para elaborar um caso, é necessário recriar uma situação em que o protagonista está em uma situação de decisão (AFSOURAN et al. 2018).

Essa distinção é necessária porque em termos semânticos o estudo de caso (método de pesquisa) pode ser confundido com o método do caso (prática educativa). Esta dissertação, portanto, trata sobre o método do caso para ensino.

Gil (2004) conceitua o método do caso para ensino como relatos utilizados e estudados por indivíduos ou grupos para solucionar problemas e tomar decisões. Corroborando com Gil, e complementando o que ele diz, Graham (2010, p. 38) assinala que “o que o caso faz é dar vida à teoria – e teoria à vida”.

Por sua vez, Silva e Benegas (2010) consideram que um caso é uma história que descreve um evento vivido na realidade contemporânea por uma organização, ou se baseia em fenômenos nela estabelecidos, compondo fatos, dados e informações que podem entrelaçar todas as disciplinas. O objetivo final do autor é mostrar esses dados e o que eles ocasionaram, ou levaram a organização a conseguir, no decurso de um tempo em evidência. (RIBEIRO, 2016)

Os casos simulam os problemas da vida real das organizações buscando captar o interesse dos alunos. Dessa forma, o texto precisa ter algumas características que atraiam o aluno para a leitura. Alberton e Silva (2018) enfatizam que entre essas características estão a clareza do objetivo e do dilema, a sua contribuição para a área de conhecimento a que se destina e o contexto em que foi desenvolvido. Assim como a imparcialidade do autor do caso, o fornecimento de informações detalhadas, os antecedentes, os agentes envolvidos e o dilema, além da qualidade das notas de ensino.

Nesse sentido, Roesch (2007) aponta que a escrita do caso para ensino requer desaprender o texto argumentativo próprio da redação científica. A escrita, no entanto, aproxima-se do texto jornalístico, fatos e depoimentos apresentados em ordem de tempo, a fim de enriquecer a discussão em sala de aula. Mas não há um narrador defendendo uma posição. Ao contrário, o texto deve dar informações suficientes para que o aluno possa perceber as possíveis soluções do problema relatado (ROESCH, 2007).

Araujo, Rejowsky e Leal (2012) afirmam que o método do caso para ensino é uma metodologia de ensino que descreve um problema real enfrentado por uma pessoa na organização, geralmente apresentado sob o ponto de vista do tomador de decisões, com o intuito de levar essa situação para um contexto de aprendizagem, convidando pessoas e alunos a refletirem e a se posicionarem diante do contexto apresentado.

O método do caso para ensino pode auxiliar na aprendizagem dos alunos. No entanto, para a sua escrita, alguns critérios precisam ser estabelecidos. Nesse sentido, Roesch (2007) descreve a construção do caso em duas partes: o caso propriamente dito e suas notas de ensino.

Assim como uma notícia de jornal busca 'fisgar' o leitor para que ele se interesse pelo resto da história, o mesmo ocorre com o parágrafo inicial de um caso para ensino. Roesch (2007) assinala que o relato se inicia diretamente no ponto-chave da história. Não se utiliza introdução como se costuma fazer em artigos científicos.

Alberton e Silva (2018) acrescentam que é nesse momento que os protagonistas do caso são apresentados, introduzindo-se o dilema. O problema, por sua vez, é conciso e deve noticiar a essência do caso, suscitando no leitor uma reflexão sobre a decisão que deverá ser tomada.

Comparando o caso para ensino ainda com um artigo de jornal, Roesch (2007) afirma que quanto mais dinâmico é o texto introdutório de um jornal, maior é a sua capacidade de interessar o leitor. Contudo, é essencial que seja verdadeiro e que o personagem principal apareça diversas vezes durante a história. Portanto, a abertura de um caso para ensino apresenta o problema ou situação que o determina, devendo ser conciso e anunciar a essência do caso (ROESCH, 2007).

Leenders, Mauffette-Leenders e Erskine (2001) alertam que a determinação acerca de quem será o tomador de decisão na narrativa de um caso para ensino é uma das escolhas mais importantes a ser tomada pelo autor do caso, uma vez que, se essa escolha for mal sucedida, o caso pode se tornar extremamente desinteressante para os alunos. Note-se, adicionalmente, que, a despeito de a maioria dos casos se centrar na figura de um executivo principal (SWIERCZ; ROSS, 2003), tanto Roberts (1999) quanto Sebenius (2011) constatam que são muito mais realistas os casos que trazem outros pontos de vista além daquele do protagonista ou decisor principal.

Ao construir um caso e publicá-lo, é impossível saber em quais lugares esse caso será usado ou até onde ele poderá chegar. Diante disso, é preciso tratar o leitor como se ele não conhecesse a história da empresa onde se passa o caso. Assim, Roesch (2007) lembra que é necessário estruturar a história da organização de forma lógica e interessante para contá-la, localizando a situação dentro do seu contexto.

O corpo do caso descreve o contexto e os antecedentes do problema para, em seguida, apresentá-lo. O autor pode dividir o contexto em várias seções, se achar necessário. Essas seções deverão ter seus títulos definidos pelo autor, de acordo com os objetivos que o caso deseja alcançar (ALBERTON; SILVA, 2018). Em casos para ensino o texto deve ser breve e o maior desafio é apresentar as informações importantes e necessárias que demonstrem os detalhes para situar o leitor e, em seguida, apresentá-lo ao problema (ROESCH, 2007).

Leenders e Erskine (1973) assinalam que no caso não se trata de uma ilustração ou fotografia completa de uma situação: dependendo do seu propósito educacional, algumas informações são salientadas, enquanto outras são reduzidas ou eliminadas. Além disso, Roesch (2007) aponta que nos antecedentes do problema se usa tanto a descrição estática como a narrativa cronológica de acontecimentos. Imagine, portanto, que o leitor jamais tenha ouvido falar do local

onde se passa a história, então, descreva-lhe a região e localize-a em um mapa.

Nesta seção é importante a narração de como a empresa evoluiu até o momento atual, utilizando fatos que marcaram e momentos críticos. Essa narração é importante também para que as pistas sobre a origem dos problemas ou situações levantadas pelo caso sejam apresentadas (ROESCH, 2007).

Ao narrar a situação-problema, há a tentativa de recriar um momento que pede decisão gerencial para análise do leitor e a apresentação de possíveis soluções. Roesch (2007) explica que, aquela situação que já havia sido anunciada no parágrafo inicial, agora deverá ser detalhada do ponto de vista do personagem que precisa resolver o problema e tomar as decisões. O texto narrativo ainda pode ser intercalado com a fala dos personagens que estão participando da história.

Tudo isso deve ser feito para munir o leitor de informações para a tomada de decisão, nunca para persuadi-lo. A grande quantidade de informações ajudará a professor e alunos na discussão em sala de aula. A esse respeito, Roesch (2007) diz que

Um caso para ensino retrata situações ou problemas reais que requerem soluções por parte dos gestores ou de outras personagens do caso. É um método indutivo de aprendizagem em que o objetivo é desenvolver habilidades de resolução de problemas, trabalhando-se com instâncias específicas em lugar de generalizações e teorias. Para tornar o caso vívido, costuma-se introduzir cenas para ressaltar eventos importantes, bem como criar diálogos verossímeis para representar o ponto de vista das personagens. (ROESCH, 2007, p. 226)

Um caso para ensino geralmente mostra situações-problema sobre a realidade de uma organização vivida por alguém que deverá tomar as decisões para solucionar o problema (FARIA; FIGUEIREDO, 2013). Para caracterizar a realidade organizacional e subsidiar o aluno na tomada de decisão, o caso poderá utilizar dados quantitativos e qualitativos. Para Ikeda, Veludo-de-Oliveira e Campomar (2007), um caso retrata as características de personagens e seu papel para a tomada de decisão organizacional.

Faria e Figueiredo (2013) apontam que desenvolver um caso pode ser complicado, sobretudo pela dificuldade de aproximação com as empresas e a disponibilidade destas de fornecer seus dados para que o caso para ensino seja construído. Os autores relatam, no entanto, que as empresas que autorizam a

divulgação dos seus dados podem estar interessadas na formação de futuros gestores e/ou na oportunidade de contratar aqueles estudantes que se interessem pela empresa após elaborar um caso para ensino sobre ela.

Roesch (2007) afirma que no parágrafo final se recoloca o problema e desafia-se o estudante a encontrar soluções. No caso padrão, utiliza-se um final circular em que o início e término do caso se complementam. Assim, repetem-se, para maior ênfase, algumas das declarações do parágrafo inicial.

O parágrafo final do caso pode indicar o momento no tempo e na narração em que a decisão precisa ser tomada, os problemas principais constantes do caso, o tempo disponível para a tomada de decisões, os recursos disponíveis para a tomada de decisões, as alternativas de ação existentes ou a considerar e o aparecimento de novos fatores que tornam urgente a tomada de decisões.

A segunda parte do caso versa sobre as notas de ensino. Roesch (2007) enfatiza que as notas escritas pelo autor do caso devem servir de suporte para o professor em sala de aula. Assim, é importante ter um resumo descritivo do caso, que é o relato breve do seu conteúdo. Faria e Figueiredo (2013) assinalam que as notas de ensino têm a finalidade de fornecer esclarecimentos ao docente que irá utilizar esse recurso didático: elas “auxiliam na verificação da adequação do caso e na definição de estratégias para o seu desenvolvimento”, além de também servirem para prover “informações adicionais sobre o caso, o que contribui para que o professor tenha maior segurança na condução das discussões” (GIL, 2004, p. 15).

Roberts (1999) assevera que não existem regras rígidas para a construção das notas de ensino. Roesch e Fernandes (2007) destacam que há divergências até mesmo sobre em que momento devem ser incluídas essas notas. Roesch (2007), contudo, aponta que as notas devem conter a) resumo do caso, que é um breve relato do conteúdo do caso, excluindo-se a opinião do relator; b) as fontes de dados, uma vez que os casos para ensino descrevem situações reais, é importante informar ao leitor de onde vem os dados; c) os objetivos educacionais, em que se estabelecem o tipo e nível de curso para o qual o caso é indicado, bem como as habilidades, os conhecimentos e as atitudes que se deseja desenvolver nos participantes; d) as alternativas para a análise do caso, que são sugestões para a análise do caso dirigidas ao professor que vai orientar a discussão do caso em sala de aula; e) algumas questões para discussão, quando bem formuladas despertam interesse, animam a discussão do caso e estimulam a aprendizagem individual e

grupais; e f) a bibliografia recomendada para a análise do caso.

Além disso, de acordo com Albertoni e Silva (2018), o autor do caso deve especificar nas notas de ensino as alternativas para a análise do caso, apresentando a teoria utilizada para fundamentar o caso e que servirão de base para direcionar as respostas das questões propostas em sala de aula.

Em relação às fontes de dados, os casos para ensino são escritos com dados reais, por isso é necessário informar ao leitor a fonte dos dados descritos. Informações claras também são necessárias para determinar os objetivos educacionais. É importante para o autor do caso buscar fontes públicas de informação, de modo que a narrativa não traga apenas o ponto de vista da empresa (FARIA; FIGUEIREDO, 2013). Albertoni e Silva (2018) complementam que nessa parte do caso o autor deve especificar as fontes específicas utilizadas, se entrevistas, relatórios da empresa, pesquisas de campo, sites, dentre outros. Esse critério indica o tipo e o nível do curso para o qual o caso é indicado, bem como os resultados da aprendizagem que o aluno terá ao final do caso com o desenvolvimento de conhecimento, habilidades e atitudes (ROESCH, 2007).

Compondo as notas de ensino há ainda os objetivos didáticos ou educacionais, que devem relatar os objetivos do caso, quais temas serão trabalhados em sala de aula, em quais disciplinas e em qual nível (graduação ou pós graduação); alternativas para a análise do caso, apresentando a teoria utilizada para fundamentar o caso e que servirão de base para direcionar na resposta das questões propostas em sala de aula; e a bibliografia recomendada para fundamentar a análise do caso para ensino (ALBERTONI; SILVA, 2018).

Roesch e Fernandes (2007) dividem os objetivos educacionais em dois domínios: o cognitivo, que envolve conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação; e o domínio afetivo, que está relacionado com emoções, atitudes e apreciações. Para esses autores, os principais objetivos educacionais dos casos são (a) desenvolver habilidades e atitudes consideradas chaves para o bom desempenho gerencial; (b) familiarizar os estudantes com as organizações e seu ambiente; e (c) ilustrar teorias, modelos ou conceitos.

As questões para discussão do caso podem aparecer tanto no final do caso quanto nas notas de ensino. Para que essas questões possam ser amplamente discutidas por alunos e professores, Roesch (2007) aponta que o caso deve conter as informações suficientes para tal discussão. A autora ainda aponta que as

questões devem ser organizadas com certa lógica, podendo estar dispostas de acordo com os objetivos educacionais ou com os tópicos representados no caso.

Para Anpad (2011), as questões do caso servirão para auxiliar o professor na aplicação do caso em sala de aula e como um guia para o aluno estruturar melhor a solução.

Não se deve esquecer que, em consonância com Howard e Stout (2006), notas de ensino construídas de modo descuidado constituem, ao lado da falta de informações robustas para dar suporte ao caso, a razão mais frequente para a rejeição de casos para ensino submetidos a periódicos e a eventos. O quadro 4 apresenta a estrutura do caso descrita por Roesch (2007).

Quadro 04 – Estrutura narrativa de um caso para ensino

	PRESENTE OU PASSADO RECENTE	PASSADO
	O CASO	Parágrafo Inicial
<ul style="list-style-type: none"> a. Introdução do protagonista e dos personagens do caso. b. Apresentação da situação-problema que requer análise ou decisões. c. Definição do local e época em que a situação ocorreu. 		
		Antecedentes e contexto
		<ul style="list-style-type: none"> a. Narração da história da organização. b. Narração da história de vida dos personagens. c. Descrição do contexto. d. Descrição da organização. e. Descrição e evolução de um programa
Situação-problema		
	Descrição detalhada e narração da situação-problema por meio de fatos, incidentes e depoimentos dos personagens do caso.	
	Parágrafo final	
	Recolocação da situação-problema aos leitores	
AS NOTAS DE ENSINO	Resumo do caso Fontes de dados Objetivos educacionais Alternativas para análise do caso Questões para discussão do caso em sala de aula	

Fonte: Roesch, 2007.

Vários autores pesquisaram o método do caso para ensino. Dalfovo (2013) reuniu as principais pesquisas sobre vantagens e desvantagens desse método, as quais são apresentadas no quadro 5.

Ao se observar o quadro é possível perceber que há mais vantagens do que desvantagens sobre o uso do método, embora isso não signifique que a aplicação trará mais vantagens do que desvantagens, ou vice-versa. A intenção dos autores é permitir uma maior compreensão dos pontos positivos e elementos que podem comprometer ou interferir na utilização dos casos, permitindo assim ao professor flexibilizar ou ajustar a proposta da metodologia considerando esses elementos.

Alguns autores apontam como vantagem a aproximação da empresa com a sala de aula. Outros autores já entendem esse fato como uma desvantagem, relatando que o caso para ensino não suporta esse benefício.

Segundo Dalfovo (2013), outra vantagem apresentada é a realidade organizacional, a qual permite ao aluno se colocar no papel do gestor, tomando as decisões que são necessárias para resolver os problemas apresentados. Essas decisões podem ser tomadas pelo aluno a partir das informações do caso e da literatura existente e aprendida sobre o assunto que permeia a situação apresentada.

Dalfovo (2013) ainda cita como vantagem o relacionamento do aluno com os demais colegas, uma vez que, por meio dessa metodologia, também, podem ser trabalhadas questões como insegurança, gestão de conflitos e poder de argumentação.

Mesmo se apresentando em menor número, sabe-se que há também algumas desvantagens no uso dessa metodologia (Quadro 5). Uma delas é a dificuldade de fazer avaliação se utilizando do método, uma vez que os professores na maioria das vezes aplicam o caso para ensino, mas utilizam com seus alunos os métodos tradicionais de avaliação (DALFOVO, 2013).

Além deste, outro item relacionado às desvantagens citado no quadro é o fato de que o método do caso, não raras vezes, ser aplicado sem a devida ligação com a teoria e com os conceitos, o que pode levar a decisões apenas com base no bom senso sem preparar os alunos para as diferentes situações que irão enfrentar no processo administrativo (IKEDA; VELUDO-DE-OLIVEIRA; CAMPOMAR, 2007).

Outra desvantagem citada é a dificuldade de obter informações reais das empresas, uma vez que, segundo Kingsley (1982), nem todos estão prontos a

divulgar informações de natureza sensível. É possível que a história contada no caso seja advinda de afirmações de relações-públicas, retratando o que a empresa quer que seja conhecido.

Quadro 05 – Vantagens e desvantagens do caso para ensino

Vantagens
<ul style="list-style-type: none"> ● Habilidades para pensamentos críticos; ● Desenvolve uma orientação para a ação ● Analisar diferentes contextos ● Gestão de conflitos ● Criatividade ● Integração sobre áreas do conhecimento ● Relação teoria e prática e teoria na prática; ● Aprende a ouvir ● Aplicar teorias sobre como organizações funcionam; ● Trabalho em equipe ● Auxiliar no processo de desenvolvimento de alternativas. ● Aprender a compartilhar ● Habilidade de se posicionar ● Diagnosticar problemas ● Solucionar problemas ● Tomar decisões ● Estímulo à pesquisa para aprofundar conteúdos ● Estímulo à participação em sala ● Gestão do tempo ● Vínculo entre o ambiente de aprendizagem e o cotidiano das organizações ● Estimula aluno a se colocar como protagonista do caso ● Estimulo de habilidades interpessoais ● Estimula a comunicação ● Pode ser usado nas modalidades de ensino presencial e a distância ● Ampla visão de gestão entre departamentos ● Ideia de coletividade ● Estimula o raciocínio lógico ● Aplicar conhecimentos já adquiridos ● Passa ideia de interdisciplinaridade ● Ajudar outros a resolver conflitos ● Apresentar determinados conteúdos de forma mais ilustrada ● A informação é conservada ● Gerir a insegurança
Desvantagens
<ul style="list-style-type: none"> ● Dificuldade de avaliação específica para a aprendizagem ● Dificuldades na ligação entre teoria e prática ● Resistência dos estudantes ● Continuidade de Estudos por meio dos Casos ● Falta de tradição na produção de casos ● Falta de infraestrutura dentro de sala de aula (anfiteatro) ● Dificuldade em obter informações reais das empresas ● Falta de experiência de autores de casos brasileiros ● Falta de treinamento para a aplicação dos casos em classe ● Pouca produção de casos brasileiros

Fonte: Adaptado de Dalfovo (2013)

Mesmo apresentando algumas desvantagens, o método do caso para ensino é recomendado como um dos melhores métodos ativos para se trabalhar no ensino de Administração (MARION; MARION, 2006). Essa afirmação feita pelos autores pode ser entendida devido ao fato de, na aplicação do caso para ensino, o aluno ter a oportunidade de aplicar a teoria em situações do mundo real e posicionar-se como o tomador de decisões para solucionar o problema descrito no caso, uma vez que esse método ativo de ensino leva situações-problemas reais para a sala de aula.

Além disso, no momento da discussão do caso há uma diversidade de propostas colocadas pelos alunos para que o problema seja resolvido. Deste modo, os alunos podem ouvir as decisões de seus colegas, entendendo que não há um único e melhor caminho em gestão, mas existem algumas alternativas de decisão que eles irão analisar e refletir sobre as implicações de cada uma delas e, em seguida, escolher e optar por uma alternativa que julguem ser a mais adequada diante dos elementos envolvidos no processo decisório apresentado.

Nesse sentido Soares et al. (2019) aponta que

[...]os casos não apresentam uma resposta única e dessa forma, todos devem propor soluções e assim promover o debate para se chegar ao objetivo da utilização do método. (SOARES et al., 2019, p. 06)

Complementando os apontamentos de Soares et al. (2019), Spricigo (2014) assegura que no caso para ensino as opiniões e argumentações dos alunos são valorizadas pelo professor que não estão interessados em que os estudantes alcancem uma resposta única, mas sim na qualidade das argumentações.

De acordo com Clemente Junior (2012), o aluno toma a posição de gestor e resolve o problema de acordo com as informações apresentadas no caso, de modo que as soluções podem ser diversas, uma vez que não há apenas uma única resposta.

Essa tempestade de ideias ajuda os alunos na construção do conhecimento, uma vez que a discussão da solução será feita a partir das teorias já vistas em sala de aula.

A aplicação do caso deve ser pensada desde o momento da sua construção, visto que deve ser construído pensando no futuro leitor do caso e, para isso, alguns passos são importantes na trajetória de aplicação de casos para ensino.

Um caso deve ser narrado, expondo fatos em ordem cronológica e destacando pontos que devem ser trabalhados com o conteúdo em sala de aula. Como também deve ser feita a caracterização da organização em questão e dos personagens que participam do caso (ROESCH, 2007).

Um outro fator importante é a condução do caso pelo professor em sala de aula. Tejo-Pech e Wine (2017) afirmam que os professores precisam ter uma discussão altamente estruturada para que os casos sejam eficazes e os alunos participem. Dalfovo (2013) acrescenta que é importante que o professor leia o caso e esteja motivado para aplicá-lo.

O método do caso para ensino exige mais tempo de aplicação que outras abordagens pedagógicas (GOLICH, 2000 apud SCOTT, 2007). Por isso, além da aplicação do método do caso para ensino, há um olhar voltado para a preparação daqueles que estão envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem (DALFOVO, 2013).

Outra questão importante é a preparação e conscientização do aluno para a importância da aplicação do método do caso para ensino e a sua relação com a aprendizagem. Assim como o envolvimento do aluno para que se tenha, em sala de aula, proveitosas discussões sobre o assunto abordado. Diante disso, Dalfovo (2013) assinala que é importante que o docente deixe clara a finalidade do uso do caso no contexto ensino-aprendizagem e as expectativas em relação à ação participativa dos alunos presentes.

Segundo Faria e Figueiredo (2013), a resistência dos alunos em relação à utilização de casos para ensino se dá por acreditarem que vão aprender menos em disciplinas que utilizam o método porque o professor irá falar menos. Os autores ainda citam que os alunos podem perceber que os dados do caso são antigos, assim como o problema proposto. Portanto, há sempre a necessidade de que novos casos sejam produzidos.

As observações de Valdevino et al. (2017) asseguram que a primeira etapa de aplicação do caso é a disponibilização do caso para ensino para leitura prévia dos alunos em casa. Complementando esse pensamento, Lyra et al. (2017) afirmam que a entrega do material deve ser feita antecipadamente, de forma a permitir a preparação prévia do aluno com a leitura e análise individual do caso. A qualidade da discussão dependerá diretamente dessa preparação antecipada, para que os alunos possam fundamentar suas respostas nas questões.

Para a utilização do caso no ensino de Administração, o aluno deverá pensar como gestor. Christensen (1987) sugere, portanto, que as discussões sejam baseadas sob ponto de vista das teorias para que o aluno tenha o conhecimento sobre o assunto. O conhecimento prévio é fator primordial para a aprendizagem de adultos, na visão de Knowles, Holton e Swanson (2011), sendo necessária uma preparação para que o indivíduo se envolva com a atividade. Assim, torna-se relevante para o docente atentar para o nível de conhecimento prévio dos discentes sobre o conteúdo do caso (GALLAGHER; STEVENSON; FORDYCE, 1998), bem como municiá-los com o conhecimento necessário (utilizando textos complementares e direcionando a discussão balizando-se pela teoria) para desencadear o processo de reflexão. (ARAUJO, 2014)

Qualquer que seja a estratégia de ensino utilizada, é importante considerar o aluno, a sua situação e o seu estado emocional, cognitivo e experiência vivida, pois a prática do caso não funciona como uma máquina executando as tarefas repetidamente. Idiosincrasias devem ser consideradas na aplicação de um caso em sala de aula (KNOWLES; HOLTON; SWANSON, 2016).

Miranda (2008, p. 29), ao estudar a avaliação de aprendizagem por meio de casos de ensino em cursos de pós-graduação em negócios, descreve o processo de ensino-aprendizagem em três estágios, “de maneira a contribuir positivamente para o debate, e também para ajudar a alcançar um nível de compreensão mais minucioso sobre o caso”: a) preparação individual do aluno: leitura de familiarização das informações, análise das informações, leituras complementares (conceitos e teorias), diagnóstico do problema, desenvolvimento de alternativas, definição de critérios, proposta de solução, proposição de um plano de ação; b) discussão em grupo, oportunizando os debates sobre os posicionamentos individuais e avançar o nível de compreensão; c) discussão em plenário, na qual ocorre o desenvolvimento da compreensão completa e detalhada do caso.

Outras pesquisas (HEMPHILL et al., 2015; LYONS, 2018; RIBEIRO, 2016; VENDRAMIN, 2018) mostram que uma dificuldade encontrada pelos professores na adoção dos métodos ativos é a sistemática de avaliação. Por terem dúvidas de como avaliar o aluno ao aplicar a metodologia ativa, o professor prefere continuar utilizando a metodologia tradicional e avaliando o aluno com testes e provas.

2.3. Avaliação da Aprendizagem: Processo de planejamento e etapas

As constantes modificações nos cenários educacional e social têm fomentado a busca pela ressignificação da prática docente. É dada à escola diversas funções sociais que vão além do seu papel fundamental. Isso interfere diretamente no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Diante desse contexto, a prática docente se torna mais complexa, tendo exigido um desdobramento maior dos professores diante da intencionalidade de atender às diversas demandas que lhes são postas em sala de aula (LEITE; GONZAGA; ARAÚJO, 2019).

Segundo Garcia (2001), por muitos anos a avaliação foi concebida como uma atividade de controle para selecionar, tal como um processo de inclusão ou exclusão, também conhecido como exame, com crescente uso e abuso no Século XX. Diante disso, percebe-se que historicamente a avaliação está vinculada a uma classificação, uma forma excludente que distingue entre o estar apto, ter ou não capacidade, que se desenvolve sob diferentes formas. Dentre estas, as mais comuns até os anos 60 do século XX são os exames orais e/ou escritos. Sobre essa característica Foucault (2014, p. 164-165) afirma que

O exame combina técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normatizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados.

Desde o final do Século XX essa concepção de avaliação vem sendo amplamente debatida na sociedade por suas características excludentes e até incompatíveis com a educação democrática. Marion e Marion (2014) afirmam que estudiosos contemporâneos, como Arroyo (2014), Demo (2010), Hadji (2000), Luckesi (2014), Perrenoud (2007), Vasconcelos (2014), Zabala (1998), apontam a “[...] preocupação em superar o viés positivista e classificatório das práticas avaliativas [...], retomando-as em seu sentido ético, de respeito às diferenças, de compromisso com a aprendizagem para todos e com formação da cidadania” (HOFFMAN, 2014, p. 15).

Luckesi (2000) aponta que novos modelos de avaliação podem ser incluídos na formação dos professores, que deixam de considerar os erros dos alunos como

deficiência, oportunizando um novo desafio. Dentro dessa visão, Haidt (2004) relata que a avaliação deve assumir uma dimensão abrangente, que busca, por exemplo, verificar em qual medida os objetivos propostos para o processo de ensino-aprendizagem estão sendo alcançados.

Na forma tradicional de ensino, é possível perceber a avaliação como uma atividade a ser realizada em um momento determinado, considerando o aluno como receptor passivo. Para Santos e Guerra (2016), existem professores que nunca tiveram qualquer formação didática sobre avaliação, o que tem como consequência realizar continuamente avaliações no modo tradicional.

Nessa perspectiva, Bitencourt, Severo e Gallon (2013, p. 212) assinalam que

[...]o processo avaliativo não pode se limitar à constatação da aprendizagem de conteúdo, com a mera utilização de provas e trabalhos (embora estes sejam parte do processo), porque o que está em jogo é a formação profissional do discente.

Nesse sentido, avaliar não é mensurar valores e também não significa medir competências apenas por meio de provas, mas sim acompanhar o caminho trilhado pelo aluno ao longo do processo de aprendizagem. Com isso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n. 9394/96 (24, V) aponta que avaliação deve ser “contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais”.

Vale ressaltar que o desempenho de cada pessoa é determinante para o sistema social, pois a sociedade de cada época requer a formação de indivíduos que atendam a sua necessidade e, para tanto, é preciso primar pela formação de pessoas que demonstrem os conhecimentos necessários ao desenvolvimento político, econômico e social para o momento vivido pela sociedade.

Assim, a avaliação se dá como um processo de construção e possibilidades de avanço e desenvolvimento do indivíduo enquanto ele está no processo de formação, pois a sociedade atual requer um profissional com um desenvolvimento crítico e reflexivo para além das competências técnicas (VITO; SZEZERBATZ, 2018).

De acordo com Luckesi (2005), a avaliação deve ser utilizada como diagnóstico que possibilite a intervenção docente visando à melhoria da

aprendizagem do aluno. Assim, é importante que o docente utilize diversos instrumentos avaliativos para contribuir com o avanço da aprendizagem do aluno, pois se trata de uma ação pedagógica que constitui um ato dialógico que envolve ambas as partes.

Sobre esse assunto, Consolaro (2005) parte do princípio de que os objetivos de aprendizagem planejados pelo professor devem estar entrelaçados com a avaliação, visando o desenvolvimento dos alunos e primando pela qualidade do avanço individualizado. Para tanto, é preciso levar em consideração a importância do planejamento e a execução do trabalho proposto pelo professor.

Freitas et al. (2012) concluem que o planejamento, a execução e a avaliação estão articulados e não são dissociados no processo de aprendizagem, mesmo que o planejamento ocorra de maneira instintiva.

Tormena e Figueiredo (2010) afirmam que são as ações previamente planejadas que irão melhorar a atuação do professor em sala de aula no momento de aplicar a avaliação. Depresbiteres (2010) assinala que a forma de avaliação seja escolhida de acordo com os objetivos que se deseja atingir.

Dessa forma, Moretto (2002) salienta que a avaliação da aprendizagem deve ter um sentido amplo, pois deve ser feita de formas diversas, com a utilização de instrumentos variados, desmistificando que a única forma de avaliar o aluno seja por meio do instrumento prova. Por esse motivo, a avaliação da aprendizagem também precisa estar em consonância com a forma de ensinar e, esta forma diz respeito aos diversos métodos utilizados pelos professores. No mesmo sentido, Fernandes e Fialho (2012) afirmam que, em geral, os professores utilizam diversas formas de avaliação, não se limitando às provas.

Nessa direção, Vasconcelos (2014) aponta que refletir sobre o processo de avaliação é uma tarefa apaixonante e desafiadora devido à relevância do tema. De acordo com Perrenoud (2007), essa temática é uma inquietação entre os pedagogos desde que a escola foi criada. Esses profissionais trabalham para que o processo avaliativo se dê a serviço da aprendizagem do estudante, ou melhor, para promover a aprendizagem do estudante, e não a serviço do sistema educacional, visando a classificação de desempenho discente (BOLZAN, 2017).

Apesar de seus benefícios, o uso da avaliação da aprendizagem como um instrumento de formação é largamente negligenciado pelas metodologias de ensino e aprendizagem e currículos convencionais no ensino superior. Diante disso, muitos

docentes veem a avaliação dos processos de ensino e aprendizagem como forma de avaliar objetivamente o sucesso dos estudantes (PÉREZ GÓMEZ, 2017).

O referido autor aponta que uma prática comum em sistemas de educação convencionais é a separação entre a avaliação e a metodologia de ensino-aprendizagem. Isso retira do docente a responsabilidade de pensar em sua prática metodológica e torna o teste um fim em si mesmo para os estudantes, uma situação que acaba levando ao enfoque excessivo nos resultados do processo. O autor ainda assinala que se valoriza a resposta correta nas avaliações na certeza de que a realidade pode ser tratada de forma objetiva, tendo, portanto, uma única explicação válida para um determinado fenômeno.

Para Perrenoud (2007), o processo de avaliação predominante não informa como acontece a aprendizagem do estudante, apenas sanciona os erros sem buscar meios de compreendê-los e de minimizá-los. A realização de provas e testes para avaliar o conhecimento do aluno não será válido se não houver um trabalho de análise das causas para determinado resultado. A atribuição de uma nota em si mesma, apenas separa os alunos por um valor atribuído, sem a certeza do aprendido.

Nessa perspectiva, Perrenoud (2007), e Silva e Ramos (2015) afirmam que o processo de avaliação na metodologia de ensino convencional se caracteriza pelo estabelecimento de hierarquias de excelência. Tal processo visa a definição de um modelo de discente. Trata-se de um processo classificatório e excludente que introduz um ponto de ruptura a fim de criar grupos homogêneos, segregando bons e maus desempenhos, e por consequência, bons e maus alunos (BOLZAN, 2017).

A realização da avaliação da aprendizagem nas metodologias ativas de ensino, entretanto, pressupõe uma mudança de postura. Os alunos estão acostumados culturalmente com avaliações estruturadas e objetivas e os professores também trabalham melhor com esse tipo de avaliação. Contudo, no momento da aplicação da metodologia ativa, em que há a participação ativa do aluno, considerar os aspectos subjetivos dessa participação passa a ser o grande desafio (SILVA, 2013; SCAPIN, 2011)

Nesse contexto, o professor deve ser aquele que facilita esse processo, e na avaliação fornece, em todos os momentos, o *feedback* ao estudante sobre as suas principais fortalezas e fragilidades. Para isso, o professor necessita estar afinado com esse tipo de proposta e também precisa ser capacitado para isso. Sobre esse

aspecto Romão (2003, p.102) afirma que

[...] na avaliação da aprendizagem com o aluno, os resultados não devem constituir uma monografia ou uma dissertação do professor sobre os avanços e recuos do aluno, nem muito menos uma preleção corretiva dos “erros cometidos”, mas uma reflexão problematizada coletiva a ser devolvida ao aluno, para que ele, como o professor, retome o processo de aprendizagem.

Portanto, na aplicação de metodologias ativas de ensino é importante considerar alguns aspectos (ou particularidades), tais como a avaliação da base do conhecimento, o processo de raciocínio, as habilidades de comunicação e as habilidades de avaliação, ou seja, avaliar o avaliar configurando-se em uma triangulação avaliativa. No entanto, Henderson e Johnson (2002) consideram que o uso de instrumentos individuais com critérios predefinidos elimina a espontaneidade das avaliações, desconsidera a reflexão dos discentes sobre suas atitudes, valores e preferências pessoais que são essenciais para aumentar a consciência destes em relação a quanto cada um se assemelha ou difere dos demais participantes do grupo.

Méndez (2002) defende a técnica de triangulação na qual professor, aluno, colegas ou pares constituem o vértice do triângulo. Tal técnica desempenha um papel muito importante para garantir o exercício justo da avaliação, na qual cada sujeito interessado pode fazer valer sua própria palavra, seu argumento. A presença dos membros da equipe com os quais o sujeito da avaliação trabalhou, mais a presença do professor, podem garantir formas de participação democrática que reforçam papéis de responsabilidade assumida e compartilhada. Vieira (2013) aponta que o professor, que assume um papel de orientador, deverá dividir com o aluno responsabilidades que antes eram apenas suas.

Nesse sentido, Ribeiro e Escrivão Filho (2011) assinalam que o processo de avaliação adotado na maioria das Instituições de Ensino Superior - IES não promove os atributos desejáveis encontrados em levantamento de perfis profissionais nem atende às recomendações encontradas na literatura para um sistema de avaliação eficaz e eficiente. Mendes et. al (2012) relatam que um bom sistema de avaliação requer a diversificação de instrumentos utilizados, a descentralização dos momentos de avaliação, a adequação da forma de avaliação ao tipo de habilidade ou competência que se deseja avaliar, a explicitação junto aos alunos dos critérios de

avaliação, o uso de instrumentos de autoavaliação e de avaliação global, analisando atitudes diante do conhecimento e da aprendizagem (diante de si e de seus pares).

Corroborando do mesmo pensamento, Cadorin et al. (2018) afirmam que a avaliação tem sido objeto permanente de discussão, a partir das mudanças curriculares, nas quais se pretende na formação fomentar o pensamento crítico-reflexivo, desenvolvendo capacidades de elaboração teórico conceitual com competências para atender às novas exigências do mundo do trabalho.

Uma dessas exigências é a criatividade dos profissionais. Quanto a isso, Alencar e Fleith (2004) afirmam que um dos fatores que favorece a criatividade no ensino superior é o incentivo que os professores dão para novas ideias do aluno.

Corroborando com esse pensamento, as pesquisas de Vanzin, Ulbricht e Batista (2015) assinalam que o estímulo ao desenvolvimento dos atributos criativos dos alunos deve vir acompanhado de uma postura aberta do professor acerca das ideias apresentadas por estes.

As transformações ocorridas no campo da educação envolvem mudanças nas ideias e práticas dos sujeitos envolvidos, o que requer pensar como as experiências de aprendizagem são concebidas, desenvolvidas e avaliadas, o que implica pensar em currículos nos cursos universitários possibilitando novas práticas pedagógicas, inclusive na avaliação. Nesse sentido, Garcia (2009, p. 205) assinala que

[...]as formas predominantes de avaliação da aprendizagem na educação superior refletem não somente as escolhas pedagógicas exercidas pelos professores, mas também as diretrizes curriculares dos cursos universitários, ou, ainda, de modo mais amplo, a própria cultura institucional que os influencia.

De acordo com Nogaro (2018), com a disseminação de metodologias ativas de ensino e aprendizagem, torna-se cada vez mais necessário pensar em uma avaliação que dê suporte ao que há de diferente do ensino tradicional, que é o mais familiar para a comunidade acadêmica. Quando se modifica a metodologia em sala de aula, é necessário pensar formas de avaliação que correspondam aos novos desafios a que se dedicam os professores e os alunos.

De acordo com Macedo et al. (2018), tais desafios estão relacionados às mudanças nas práticas pedagógicas tradicionais dos professores, que são

insuficientes para motivar o estudante a atender aos novos desafios e às exigências do mundo contemporâneo.

A ausência de motivação do estudante para obter conhecimento por meio de aula expositiva pode estar relacionada a práticas pedagógicas controladoras que, por vezes, não são incentivadoras. E ainda, o que impulsiona a aprendizagem de adultos é a superação de desafios, a resolução de problemas e a construção do conhecimento novo, a partir de conhecimentos e experiências prévias (FREIRE, 1996).

Uma vez que utiliza uma forma diferente de avaliação, a partir da aplicação das metodologias ativas de ensino em sala de aula, é possível acompanhar o movimento do sujeito, dando um caráter formativo ao processo de avaliação. A partir do acompanhamento das avaliações, o professor tem a oportunidade de intervir no percurso da aprendizagem do aluno, fazendo as correções e melhorias que sejam necessárias (NOGARO, 2018). Luckesi (2004) nesse mesmo sentido aponta que o ato de avaliar a aprendizagem implica em acompanhamento e reorientação permanente da aprendizagem.

Hoffman (1994) aponta que a falta de acompanhamento no desenvolvimento dos alunos está ligada ao sistema de ensino no qual o docente está inserido, em que não valoriza a observação do processo de evolução da aprendizagem do aluno, mas sim, preocupa-se com o fato dos professores concluírem seus programas de ensino. A autora aponta que o acompanhamento significa estar junto aos alunos, em todos os momentos possíveis, para observar passo a passo seus resultados individuais.

O acompanhamento do processo de construção de conhecimento implica favorecer o desenvolvimento do aluno, orientá-lo nas tarefas, oferecer-lhe novas leituras ou explicações, sugerir-lhe investigações, proporcionar-lhe vivências enriquecedoras e favorecedoras à sua ampliação do saber. (HOFFMAN, 1994)

Perrenoud (2000, p. 51) assinala que a intervenção do professor se dá de maneira proporcional à necessidade de cada aluno, “investindo pouco quando tudo vai bem ou quando as dificuldades são visíveis a olho nu, envolvendo-se em um diagnóstico e em um acompanhamento mais intensivo quando as dificuldades resistem à uma primeira análise”.

Para Hoffmann (2014), ao avaliar, o professor deve assumir o papel de instigador, esclarecedor e organizador das experiências que foram significativas no processo ensino-aprendizagem, criando alternativas pedagógicas para a promoção

moral e intelectual do aluno; o professor é um sujeito ativo nesse processo.

Le Boterf (2003) refere-se à avaliação como o momento que permite observar se o aluno demonstra determinada competência ao executar uma tarefa ou realiza com competência determinada atividade. Diferente de uma avaliação cognitiva, ela permite que o aprendiz, de forma real ou simulada, demonstre que aprendeu aquilo que foi previsto pelos objetivos. Para isso, o professor pode se utilizar de diversos recursos, como exercícios clássicos de avaliação, simulações de situações reais, análise de trabalhos individuais ou coletivos, entre outros.

Borba, Ferri e Hostins (2007) apontam que no ensino superior, a motivação do acadêmico para refazer seu percurso de aprendizagem depende do seu conhecimento a respeito dos objetivos a serem alcançados, dos caminhos que precisam ser percorridos para isso e dos indicadores utilizados para avaliar seu desempenho nesse percurso.

Esse esforço é influenciado diretamente pela postura do avaliador à medida que identifica, organiza e divulga os objetivos de aprendizagem e os indicadores de avaliação e revela abertura para redimensionar a sua ação em face do desempenho dos acadêmicos no decorrer do processo.

Os indicadores de avaliação utilizados em sala de aula buscam verificar o alcance de objetivos pelos alunos, orientando-os sobre possíveis ações de melhoria em relação aos desempenhos falhos e estimulando-os em caso de sucesso. O professor que utiliza indicadores de avaliação comunica aos alunos seus avanços e dificuldades, orienta os planos de estudo, sinaliza o processo de aprendizagem próximo ou distante do padrão referente, considerado "ideal". (BORBA; FERRI; HOSTINS, 2007)

Para Nogaro (2018), a avaliação deve estar a serviço de quem aprende e também de quem ensina para que possam melhor conduzir e replanejar o seu trabalho, se for o caso. E o trabalho do professor é escolher evidências que comprovem a aprendizagem ou seu percurso. Nesse sentido, Mendéz (2011) acrescenta que

Se a avaliação não é fonte de aprendizagem fica reduzida à aplicação elementar de técnicas que inibem ou ocultam processos complexos ocorridos no ensino e na aprendizagem. Nesses casos, a avaliação se confunde com o instrumento, com a prova, com o resultado final separado do processo em que adquire significado e sentido. (MENDÉZ, 2011, p. 256)

Macedo (2002) afirma que a avaliação da aprendizagem a partir de situações-problema deve compor um sistema aberto e fechado ao mesmo tempo. Aberto para permitir que a reflexão transcenda os instrumentos, supere o caráter meramente regulatório, instrumental, para se pensar em circunstâncias mais globais, maiores; e fechado para convidar o aluno a percorrer um processo de alteração, ou seja, interação do estudante com a situação-problema na medida em que a examina para encontrar soluções; perturbação, como mecanismo para assimilação da situação como problema e constatação que os elementos de solução não estão todos presentes e necessitam ser encontrados.

É o momento de estupefação que gera o desequilíbrio necessário para que ocorra a reação para buscar solução; regulação, retomada do equilíbrio e por meio da reflexão buscar alternativas que sejam possíveis e viáveis para solucionar o problema; e, tomada de decisão, que é a análise das condições e dos mecanismos encontrados para se fazer a opção por aqueles que se acredita que sejam os mais adequados para resolver ao que nos propomos. Esse ponto é determinante, pois é a tomada de decisão que leva ao final do processo, a implementar soluções, reconsiderar pontos de vista ou sanar erros de desvio de percurso. Sem tomada de decisão o ciclo de avaliação fica incompleto (NOGARRO, 2018).

Nessa direção, Nakamura (2018) aponta que é preciso repensar a forma de avaliação, uma vez que uma avaliação da aprendizagem que se baseia no conhecimento adquirido pelo aluno se tornará incompleta se não focar também no processo de investigação vivido pelo aluno e pelo professor pelo qual o conhecimento foi construído. O domínio do instrumento de investigação é tão importante quanto a assimilação.

Para bem utilizar essas estratégias de avaliação, é necessário, antes de tudo, planejar as situações de ensino de maneira que permita aos professores o acompanhamento dos alunos em seus processos de aprendizagem. É por meio de práticas avaliativas contínuas que os professores também avaliam o seu planejamento, o que lhes permite promover ajustes no processo de ensino. Assim, a sistemática de avaliação da aprendizagem se dá em diversos enfoques (ZANON; KAILER; ALTHAUS, 2017).

De acordo com Vasconcellos (2014, p. 44), o ato de avaliar não pode deixar de ser discutido, pois

[...] a avaliação é um processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos.

Desse modo, avaliar é uma tarefa complexa e ampla, que não visa atingir apenas um objetivo. Conforme aponta Borba, Ferri e Hostins (2007), a avaliação implica em algumas tarefas difíceis de realizar, embora inevitáveis, como comparar, classificar e selecionar o objeto (ou pessoa) em apreciação. Para que esses incômodos sejam minimizados, é necessário inverter a lógica e orientar a avaliação educativa no sentido de garantir a aprendizagem do aluno.

Partindo dessa premissa, Pipa (2017) afirma que avaliar é muito mais que medir e quantificar a aprendizagem visando atribuir uma nota ou conceito ao aluno. Avaliar significa estar aberto às mudanças e isso impõe ter conhecimento, coragem e se permitir ao diálogo entre professores e alunos.

Porém, as pesquisas realizadas por Carminatti e Borges (2012) afirmam que é possível compreender a problemática da aplicação da avaliação tradicional, uma vez que o docente está muito ligado a ela, quando se percebe que é uma herança histórica que se inicia na formação dos professores e se perpetua na reprodução destes quando se tornam docentes. O professor avalia segundo foi avaliado, inspirando-se em seus professores ao longo de sua escolaridade, e desta forma, a avaliação se mantém como a repetição de um modelo.

Complementando os estudos de Carminatti e Borges (2012), para Freitas, Costa e Miranda (2014), o sistema educacional, escola, professores, pais e alunos precisam compreender que a mudança de postura nas práticas avaliativas é algo necessário quando se busca uma melhor qualidade na educação. Nesse caso, o papel do avaliador não é mensurar o sucesso, ou o fracasso do educando, mas sim auxiliá-lo no desenvolvimento do seu processo de aprendizagem.

As pesquisas de Luckesi (2011) destacam que o sistema quer resultados quantitativos positivos, os pais querem a aprovação, os professores na busca de resultados ameaçam com a prova e os alunos pensam apenas na nota que precisam para serem aprovados.

Os autores apontam ainda que para o docente se manter atualizado e em permanente formação não é fácil. Todavia, é necessário, pois para refletir sobre a

própria prática pedagógica e buscar as mudanças necessárias na construção do processo avaliativo, é preciso ir em busca de novas competências e habilidades que serão adquiridas com estudos, troca de experiências e a prática.

Para auxiliar nessa transformação, o planejamento das aulas, bem como da avaliação da aprendizagem, é um passo importante para que o aluno consiga construir seu conhecimento de maneira sistêmica. Segundo Ferreira (2015), o planejamento é uma atividade que projeta, organiza e sistematiza o trabalho docente no que diz respeito aos seus fins, meios, formas e conteúdos, considerando as características do docente, do discente e do contexto social.

Em uma pesquisa realizada com professores dos cursos de Administração no Brasil e em Portugal, Silva, Santos e Paixão (2014) apontam que, no Brasil, todos os professores investigados planejam o semestre letivo incluindo em seu planejamento as avaliações da aprendizagem. Esse plano é apresentado aos estudantes e discutido nas turmas, oferecendo aos alunos esclarecimentos sobre as temáticas que serão discutidas ao longo do semestre, bem como as tarefas avaliativas.

Outra pesquisa realizada por Ramos (2016) aponta que todos os professores entrevistados em seu trabalho planejam, pois consideram o planejamento um auxílio no trabalho cotidiano, bem sistematizado no que se refere aos objetivos, ao tempo e aos procedimentos metodológicos. Entretanto, não é uma prática docente discutir o plano de aula com seus alunos.

Nesse contexto, Veiga (2008) afirma que a aula, lugar privilegiado da vida pedagógica, refere-se às dimensões do processo didático—ensinar, aprender, pesquisar e avaliar —preparado e organizado pelo professor e seus alunos. Segundo o autor, os discentes devem ser inseridos na elaboração do planejamento, para que juntos, alunos e professor, possam encontrar o melhor caminho em busca da aprendizagem, atendendo as necessidades dos estudantes. (ARAUJO, 2008)

Menegolla e Sant’Anna (2001) chamam a atenção para a importância do planejamento ao destacar que

- a. (o planejamento) ajuda o professor a definir os objetivos que atendam os reais interesses dos alunos;
- b. possibilita ao professor selecionar e organizar os conteúdos mais significativos para seus alunos;
- c. facilita a organização dos conteúdos de forma lógica, obedecendo a estrutura da disciplina;

- d. ajuda o professor a selecionar os melhores procedimentos e os recursos, para desencadear um ensino mais eficiente, orientando o professor no como e com que deve agir;
- e. ajuda o professor a agir com maior segurança na sala de aula;
- f. o professor evita a improvisação, a repetição e a rotina no ensino;
- g. facilita uma maior integração com as mais diversas experiências de aprendizagem;
- h. facilita a integração e a continuidade do ensino;
- i. ajuda a ter uma visão global de toda a ação docente e discente;
- j. ajuda o professor e os alunos a tomarem decisões de forma cooperativa e participativa. (MENGOLLA; SANT'ANNA, 2001, p. 6)

Conhecer os alunos é essencial para que se possa realizar a inserção de métodos de ensino direcionados ao público específico. Assim, é imprescindível um diagnóstico de forma que este esteja direcionado a necessidade de planejamento, para que o docente possa organizar conteúdos, recursos e métodos de trabalhos que maximizem a qualidade de suas ações, evitando, assim, o improvisado, facilitando a integração dos alunos com experiências de aprendizagem, para que a visão do discente seja ampliada, cooperativa, participativa e este desenvolva autonomia na aprendizagem (SASSAKI, 1997; MENEGOLIA; SANTANA, 2001; LE BOTERF, 2003; NOGARO, 2018).

Porém, para Luckesi (2011), a avaliação da aprendizagem é um mecanismo subsidiário do planejamento e da execução da prática pedagógica. Ela só faz sentido à medida que serve de diagnóstico por meio dos resultados que estão sendo buscados e obtidos, sendo um instrumento auxiliar na melhoria da ação educativa.

Luckesi (2011) afirma ainda que a avaliação da aprendizagem só obterá êxito se em seu planejamento se apresentar clareza naquilo que almeja alcançar, se evidenciar o comprometimento e investimento daqueles que realizam o ato de avaliar e se contribuir para a investigação e a transformação das práticas pedagógicas. O autor afirma que a avaliação deve ser processual, dinâmica e construtiva no sentido de subsidiar o professor para que sua ação seja a mais adequada possível, prevalecendo a aprendizagem do aluno.

Ao realizar o planejamento das suas aulas, o professor escolhe o modo de avaliação que irá utilizar, influenciando decisivamente na maneira como os estudantes irão direcionar seus estudos. Essa escolha servirá de parâmetro para que o discente planeje o tempo que dedicará aos estudos, defina os conteúdos e as prioridades a

serem apreendidas e determine o seu grau de engajamento nas atividades acadêmicas (SILVA, 2015).

Os estudos de Roman et al. (2017), realizados em uma IES brasileiras nos seus cursos da área de saúde que utilizam metodologias ativas, afirmam que a avaliação é realizada em três etapas: avaliação de desempenho durante as atividades, avaliação escrita e autoavaliação.

A realização das etapas auxilia o professor a avaliar o aluno em diversas fases da disciplina e utilizando vários métodos. Assim, o estudante pode demonstrar a sua evolução ao longo do processo em vários momentos e de formas diversas, uma vez que nem todos aprendem ao mesmo tempo e da mesma maneira.

2.3.1. Adoção de instrumentos e estratégias utilizados no processo de avaliação da aprendizagem

No cotidiano da sala de aula a avaliação da aprendizagem deveria ocorrer de maneira contínua, sendo utilizada regularmente como um dos aspectos suplementares do processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido, Haydt (1988, p.13), reforça que “[...] ela não pode ser esporádica nem improvisada, mas, ao contrário, deve ser constante e planejada”.

Nesse sentido, antes de iniciar a discussão acerca dos instrumentos de avaliação da aprendizagem, é importante abordar as formas de avaliação da aprendizagem.

A avaliação da aprendizagem, portanto, se dá em diversos enfoques. De acordo com Bolzan (2017), os principais enfoques da avaliação são a diagnóstica, somativa, avaliação mediadora e avaliação formativa.

A avaliação diagnóstica verifica a presença ou ausência de conhecimento do discente (conhecimento prévio). Trata-se da sondagem da situação da experiência e do desenvolvimento de cada envolvido no processo de construção de conhecimento e considera também o contexto da realidade escolar. Para aplicar esse tipo de avaliação é necessário que o docente assuma uma postura reflexiva e dialética, compreendendo o contexto em uma relação dinâmica de aprendizagem (TEIXEIRA; NUNES, 2018).

A avaliação somativa, também conhecida como avaliação classificatória, é a predominante no sistema educacional convencional. De acordo com Teixeira e Nunes (2018), esse tipo de avaliação tem o objetivo de medir o grau de conhecimento dos alunos e classificá-los ao fim de um período. É a verificação, parcial ou total, da absorção ou não de conteúdos (VILLAS BOAS, 2014).

A avaliação mediadora, para Teixeira e Nunes (2018), tem como enfoque principal a mediação e a intervenção no processo de construção de conhecimento, de modo a auxiliar o aluno na superação das dificuldades. A avaliação mediadora é uma relação dialética que orienta, de maneira individual, o discente a caminhos alternativos (TEIXEIRA; NUNES, 2018).

Quanto a avaliação formativa é um processo complexo de reorientação para a construção do conhecimento (TEIXEIRA; NUNES, 2018). Nessa mesma linha, Perrenoud (2007) assinala que a avaliação formativa é o processo que permite orientar e otimizar a construção de conhecimento. De acordo com Lamada (2018), ela propõe mudanças necessárias, possibilitando que haja correções durante o percurso da aprendizagem.

Para Perrenoud (2007), as práticas de avaliação têm se tornado menos severas. Ainda assim, o autor afirma que há um longo caminho a percorrer para se chegar ao paradigma e efetiva utilização da avaliação formativa. Esse modo de avaliar o aluno vai de encontro à sistemática de avaliação tradicional e é considerada e utilizada de maneira suplementar. Porém, assume sentido na luta contra o fracasso e as desigualdades, sendo dissociada da construção de conhecimento.

Nesse longo caminho citado por Perrenoud (2007), estão os obstáculos para a implementação da avaliação formativa como sistema de avaliação. De acordo com Fernandes (2006), essas dificuldades estão nas políticas de educação, nas turmas numerosas que dificultam a percepção individual por parte do docente, na sobrecarga de conteúdo que lotam os programas das disciplinas, nas concepções de didática, as quais não privilegiam a diferenciação, e na formação dos professores que pouco trata de avaliação – em especial da avaliação formativa.

Porém, Teixeira e Nunes (2018) defendem que a avaliação formativa não deve ser considerada uma utopia. Trata-se de uma ação concreta, facilmente de ser exercida quando ocorre uma avaliação contínua, quando o docente assume uma postura crítica e dialógica na relação com o discente. Os referidos autores ainda

completam que a escolha a respeito do enfoque do processo de avaliação refletirá na relação que a instituição tem com as formas de conhecimento e com a concepção de mundo e todos esses aspectos interferem na construção do sujeito.

Fernandes (2006; 2008) define a avaliação formativa como uma avaliação interativa e contínua, cuja atenção é voltada ao processo de aprendizagem do estudante, ou seja, aos processos cognitivos dos discentes. Todo o processo é acompanhado por *feedback* e mecanismos de regulagens/ajustes constantes.

Para colocar em prática as formas de avaliação aqui já citadas, é preciso que o professor faça uso de instrumentos de avaliação para auxiliá-lo na sua prática. Nesse sentido, conhecer quais são os instrumentos e a frequência com que são utilizados pode elucidar os conhecimentos acerca de diferentes tipos de instrumentos e de como eles estão presentes nos processos de ensino e aprendizagem (SANTOS, 2018).

Na visão de Cunha, Freitas e Raymundo (2000), avaliar o rendimento ou desempenho escolar é tarefa árdua tanto para professores quanto para técnicos que enfrentam a falta de instrumentos de medida desenvolvidos e apropriados à nossa cultura, além da complexidade dos processos envolvidos.

O docente, no entanto, ao escolher um instrumento deve fazê-lo de acordo com as informações que ele deseja coletar em relação à aprendizagem dos alunos. São os objetivos de ensino que devem nortear o que avaliar e na “escolha e elaboração dos instrumentos mais adequados de avaliação” (HAYDT, 2002, p. 295). Para Depresbiteris e Tavares (2009), os professores devem encontrar o significado em elaborar bons instrumentos, diversificar as formas de levantamento de informações e proceder a análise e a interpretação com o objetivo de melhorar esses processos.

Em relação ao predomínio do uso de instrumentos específicos, Gatti (2003), quando fala sobre o instrumento predominante utilizado pelo professor, assinala que não há uma única ou melhor maneira de avaliar os alunos em classe. No entanto, o uso da prova é visto pelos professores como o principal instrumento para medir a aprendizagem e o único tipo utilizado para validar a avaliação.

Ainda que o professor utilize outros instrumentos, há indícios de que formalmente é a partir da prova que o aluno é avaliado, deixando outros instrumentos igualmente importantes para segundo plano. Nesse sentido, Santos (2018) assegura em seus estudos que é possível verificar que os professores

atribuem grande importância à prova como o instrumento que termina por estabelecer o resultado do aluno.

Nesse sentido, Despresbiteris e Tavares (2009, p. 48) consideram que

[...] os instrumentos de avaliação deveriam ser construídos de modo a ser factível verificar não só a correção ou incorreção das respostas, como proporcionar informações funcionais sobre os processos utilizados pelos educandos. Em outras palavras, os instrumentos deveriam conter algumas questões de como o aluno seleciona os conteúdos para resolver um problema, os representa mentalmente, os organiza e os recupera. (DESPRESBITERIS; TAVARES, 2009, p. 48)

É importante que o professor tenha clareza e conhecimento acerca dos diversos instrumentos e tipos de avaliação, visto que podem oferecer subsídios para compreensão da aprendizagem e do ensino.

Assim, Depresbiteris (2004, p. 30) assegura que

Em seu primeiro significado, o instrumento é um utensílio manual de trabalho. Cada profissão tem seus próprios instrumentos que foram criados ao longo dos anos por aqueles que a praticam. Quem avalia a aprendizagem, por exemplo, tem seus instrumentos e técnicas, que são ferramentas necessárias para obter evidências do desempenho dos sujeitos em um processo educacional (DESPRESBITERIS, 2004, p. 30).

Para Depresbiteris e Tavares (2009, p.16), os instrumentos de avaliação são “como ferramentas de coleta de informações sobre a aprendizagem do aluno: provas, análises de caso, mapa conceituais, portfólios, entrevistas, projetos, provas situacionais, provas operacionais, entre outros”. As autoras destacam que é importante utilizar diferentes instrumentos, uma vez que isso dá a possibilidade de analisar a aprendizagem dos alunos de diferentes ângulos.

Nesse sentido, Raphael (1995) afirma que há um leque de instrumentos de avaliação

[...]que podem ser acionados pelo professor, desde a simples observação cotidiana até formas sofisticadas de elaboração do assunto. É preciso que haja relação do instrumento com a área ou domínio de aprendizagem (RAPHAEL, 1995, p. 5).

Logo, para a realização de uma avaliação comprometida com a diversificação de instrumentos de avaliação, é necessário que o professor saiba selecioná-los baseados nos objetivos propostos de ensino. Não convém ao professor utilizar apenas um instrumento de avaliação, sendo recomendável o uso de instrumentos variados para um melhor aproveitamento da aprendizagem dos alunos.

Considera-se também importante que o professor avalie sua classe e possa selecionar um ou mais instrumentos que atendam a esses alunos. Percebe-se, muitas vezes, que mesmo se encontrando um método eficaz de avaliação, dependendo do tipo de classe, este pode não atendê-la, ou seja, avalia-se a classe e os instrumentos de avaliação mais pertinentes a esse grupo, para que se obtenham melhores resultados. (SILVA, 2015)

Nessa esteira, Haydt (2002, p. 55) afirma que

[...] quanto mais dados ele puder colher sobre os resultados da aprendizagem, utilizando instrumentos variados e adequados aos objetivos propostos, tanto mais válida será considerada a avaliação (HAYDT, 2002, p. 55)

Apesar da diversidade de instrumentos existentes e a possibilidade de elaboração de novos dependerem do objetivo a ser atingido, da situação de aprendizagem e da criatividade de cada professor, apresenta-se, a seguir, alguns recursos mais comuns de instrumentos de avaliação.

Um dos instrumentos é a prova em casa. O professor repassa para o aluno questões sobre o conteúdo visto em sala de aula e o estudante responde em casa.

Na visão de Silva (2015), este instrumento dá ao aluno a oportunidade de rever todo o conteúdo que foi dado em sala, tirar as dúvidas com o professor da disciplina, discutir com os colegas, buscar outras fontes de informações e, ao mesmo tempo, não deixa de ser caracterizada como uma pesquisa que contribui para seu aprendizado.

Outro instrumento avaliativo é a observação do professor. Conforme as afirmações de Depresbiteris e Tavares (2009, p.122), “ela deve ser sistemática, planejada, premeditada, visando, como resultado, as informações mais ricas e precisas”, e, para tanto, deve ser realizada ao longo dos processos de ensino e aprendizagem. Para o uso da observação, o professor deve utilizar tipos de registros variados que sirvam de roteiro na organização do que será observado – o *checklist* –

também conhecido como lista de verificação, diário de bordo e escalas que auxiliam o professor na observação.

Segundo Haydt (2002, p.125),

O registro da observação e da análise da produção dos alunos é um instrumento de trabalho do professor. Quanto mais dados ele puder coletar e registrar sobre o aluno, como resultado da observação, mais condições terá para fazer um diagnóstico e uma análise precisa de seu aproveitamento na aprendizagem (HAYDT, 2002, p. 125)

Nesse direcionamento, as pesquisas realizadas por Birenbaum (2007) e Gulikers *et al.* (2013) afirmam que um dos muitos instrumentos da avaliação formativa é a observação dos estudantes.

O uso de seminário é um procedimento que possibilita ao aluno desenvolver competências e habilidades no que se refere à pesquisa, à autonomia na busca de conhecimento, ao trabalho em grupo, à comunicação e ao posicionamento crítico/reflexivo verbalizado do educando no decorrer do processo de organização e resultado do trabalho proposto (CARBONESI, 2014).

Fernandes (2015), quando fala a respeito de trabalhos em grupo, chama de tarefa com triplo propósito: apoiar os estudantes nas suas aprendizagens, os docentes no seu ensino e ambos nas avaliações acerca do trabalho realizado.

A autora explica que o processo avaliativo que tem a construção do seminário como técnica é um convite do professor para que o aluno desenvolva, no decorrer da realização do trabalho, competências e habilidades como pesquisa de dados para fazer um debate aprofundado, capacidade de reconhecer o posicionamento crítico do trabalho em equipe e o entendimento da importância de complementações que serão feitas a partir da interferência do professor e dos outros colegas no momento da apresentação do trabalho (CARBONESI, 2014).

O uso de apresentações de trabalho ou seminários como prática avaliativa, segundo Carbonesi (2014), contribui para a capacidade de discussão, a interpretação a partir de diferentes perspectivas teóricas e práticas, a promoção do trabalho em grupo e suas contribuições para o alcance da percepção do outro, situações estas que favorecem o bom desempenho profissional, hoje fundamentado no trabalho em equipe.

De acordo com Silva (2019), quando utiliza caso para ensino, na avaliação de apresentações de trabalhos, um dos itens que os professores devem analisar é a

profundidade da compreensão do tema proposto de acordo com a teoria que dá embasamento ao caso.

Segundo as afirmações, Possolli e Gubert (2014) asseguram que uma das formas de compreender o nível de aprendizagem dos alunos é avaliando a profundidade dos trabalhos apresentados pelos estudantes.

Outro procedimento utilizado como alternativa de avaliação formativa é a avaliação por critérios. De acordo com Depresbiteres (2007, p. 37), “os critérios são princípios que servirão de base para o julgamento da qualidade dos desempenhos compreendidos aqui, não apenas como execução de uma tarefa, mas como mobilização de uma série de atributos que para ela convergem”.

Para Moreira e Sanches (2016), os critérios são considerados a via para se acompanhar o processo de aprendizagem. Eles são apontados como o ponto de partida para a qualificação da valoração dos objetivos propostos, dos conteúdos e da metodologia adotada, bem como da expectativa de aprendizagem do aluno.

Os critérios de avaliação precisam indicar com clareza as ações executadas pelos alunos nos momentos de ensino e aprendizagem e elucidar os níveis que eles possam alcançar.

Portanto, os critérios decorrem dos objetivos, isto é, uma vez selecionados, deverão ser sistematizados. Cabe ao professor definir os critérios que ele usará para avaliar o conhecimento do aluno. Para isso, eles devem ser pensados no momento da elaboração do plano de ensino e acompanhar a prática pedagógica. De acordo com Batista (2008, p. 1), “ousa-se defini-lo como o detalhamento do objetivo, ou seja, a essência do mesmo, que o torna imprescindível para a compreensão do conhecimento na sua totalidade”.

Freitas et al. (2012) asseguram que no julgamento de questões qualitativas deve-se ter a elaboração de critérios claros, mesmo que haja o risco de influências advindas da diversidade de avaliadores e avaliados e suas respectivas especificidades, diferenças e subjetividades, o que torna esse processo mais complexo e multidimensional.

Caporal et al. (2018) asseguram que para avaliar questões dissertativas os professores exigem dos alunos conhecimentos sobre um determinado tema proposto, cujo critério de correção leva em consideração não somente o conteúdo das respostas apresentadas, mas também a argumentação lógica e a coerência e, no fim, associam uma nota após a correção das questões

Há ainda muitos mecanismos utilizados na avaliação da aprendizagem. Outros dois deles são a autoavaliação e a avaliação por pares (PERRENOUD, 2007; FERNANDES, 2008; VILLAS BOAS, 2014). Villas Boas (2014) complementa que tais ajustes têm o objetivo de promover a reorganização do trabalho pedagógico a fim de atender às diferenças individuais.

Mansur e Alves (2018, p. 462) afirmam que a autoavaliação é um

[...] processo de avaliação formativa durante o qual os alunos refletem e avaliam a qualidade do trabalho e a aprendizagem, julgam o grau em que refletem os objetivos explicitamente declarados ou critérios, identifique pontos fortes e fracos em seus trabalhos e revise em conformidade.

A autoavaliação antevê a aprendizagem, pois orienta os alunos dando-lhes pontos de referência e rumos a seguir, uma vez que há a possibilidade de revisitar seus trabalhos e avaliações, identificando os obstáculos e as necessidades de aperfeiçoamento no seu processo de aprendizagem (GOBBO; BEBER; BONFIGLIO, 2016).

Uma das bases que nutre e explica a autoavaliação são as teorias construtivistas. Nesse sentido, Sitzmann et al. (2010) afirmam que a autoavaliação está fortemente ligada à motivação e à satisfação do aluno durante o processo de aprendizagem, refletido em sua experiência instrucional, maior esforço em aplicar o conhecimento obtido e maior confiança ao executar tarefas relacionadas à formação. Vale ressaltar aqui que a autoavaliação não deve ser vista apenas como um momento pontual em que o aluno atribui nota a ele mesmo. Esse tipo de avaliação deve gerar um processo de reflexão contínuo sobre a aprendizagem, assim como a capacidade do aluno de registrar sua percepção a respeito de suas próprias avaliações (NAKAMURA, 2018)

Mcmillan e Heran (2008) assinalam que o estudante precisa se autoavaliar para saber quando está aprendendo e qual o esforço necessário para que esse aprendizado aconteça e os objetivos sejam atendidos.

Como já relatado, a autoavaliação está ligada a um aumento da motivação dos estudantes (SITZMANN et al., 2010). Já a autoeficácia envolve o estímulo a estudantes dentro do que eles podem fazer e a probabilidade de obterem um bom desempenho. Para Monteiro et al. (2015), a autoeficácia é como o sujeito sente, pensa, se motiva e se comporta. Como exemplo, pode-se pensar na seguinte

situação: ao encontrar, em sala de aula, um colega com dúvida, é possível auxiliá-lo.

Esse processo permite a participação do aluno de forma efetiva, deixa-o mais seguro, assim pode-se perceber a influência da autoeficácia no processo de aprendizagem, uma vez que é possível encorajar os outros na busca pelo conhecimento pelo simples fato de acreditarem em si mesmos (MONTEIRO et al., 2015). Desse modo, autoavaliações positivas podem encorajar os estudantes a continuar buscando um melhor desempenho. Os estudantes necessitam se autoavaliar para saber quando, de fato, estão aprendendo, qual o esforço necessário para obter sucesso em seu objetivo e quando obterão ou não sucesso (MCMILLAN; HEARN, 2008).

Outro ponto importante na autoavaliação é o *feedback* dado pelos alunos a partir do momento que se autoavaliam. Villas Boas (2011) esclarece que, embora a avaliação pelo professor seja essencial, não se deve prescindir dos processos de autoavaliação e do *feedback* que é gerado a partir dela.

Almeida (2019) defende que avaliação em sala de aula deve ser exercida pelos diferentes atores envolvidos, professores e alunos, e assumida tomando diversos instrumentos. Os estudos de Ribeiro e Escrivão Filho (2011) apontam que com a avaliação por *feedback* o aluno pode acompanhar o seu próprio andamento.

Nessa perspectiva, Lima (2017) aponta que

O *feedback* e a autoavaliação formam um par dialético essencial para que o caminho da avaliação formativa seja percorrido com êxito por aqueles que ensinam, aprendem e avaliam, uma vez que estudantes e professores assim procedem (LIMA, 2017, p. 177).

Além disso, a autoavaliação, *feedback* e avaliação por pares tende a provocar a autocrítica e senso de responsabilidade. Essas capacidades são construtivas e permitem o desenvolvimento de maior criticidade, tanto na análise do seu próprio desempenho quanto no desempenho dos demais, competências úteis durante a vida profissional (RIBEIRO, ESCRIVÃO FILHO, 2011)

Nessa direção, percebe-se que avaliar é um ato complexo na prática da docência em qualquer nível do ensino, sendo necessário se fazer uma crítica às formas de avaliação tradicional estabelecidas (PIPA, 2017).

Outra modalidade que deve ser citada aqui é a avaliação por pares, na qual os alunos são avaliados pelos colegas e durante esse processo é possível refletir sobre o seu próprio conhecimento e, no intuito de querer ajudar o colega, traça estratégias e compreende as suas próprias dificuldades (NAKAMURA, 2018). Segundo Jones e Alcock (2014), tal método de avaliação requer que o estudante julgue o trabalho de seus pares baseados em um critério de avaliação pré-definido.

As atividades de avaliação por pares podem variar de inúmeras formas, operando em diferentes áreas do currículo. Dessa maneira, o envolvimento no processo de avaliação por pares pode promover uma série de competências que o aluno pode levar para a sua vida profissional (TOPPING, 2009).

A avaliação por pares tem valor educativo expressivo tanto para o aluno quanto para o professor. Segundo Silva (2018), a percepção dos estudantes é a de que há influência positiva na autoconfiança, no comportamento, na capacidade de reconhecimento de pontos fortes e de limitações pessoais. Isso ocorre pela contribuição dos pares no desenvolvimento das competências de cada aluno, que pode auxiliar na evolução do pensamento crítico de cada um, apoiando-se nas contribuições cruzadas. Este é um efeito dificilmente obtido exclusivamente com a autoavaliação (BONK e SMITH, 1998; CHANG; TSENG; LOU, 2012; CHEN, 2010; NG, 2014; SADLER, 2007; THEISING; WU; SHEEWAN, 2014).

Os autores ainda afirmam que a avaliação por pares contribui ainda com a melhoria da capacidade de relacionar objetivos e instruções para avaliar atividades, além de possibilitar a identificação de lacunas de conhecimento por meio da assimilação de pontos fortes e fracos, promovendo o autoconhecimento, a confiança e melhorando desse modo o desempenho futuro dos estudantes

Silva (2018) acrescenta que outros benefícios obtidos pela avaliação por pares podem incluir um maior tempo gasto pelos estudantes na realização de atividades e na prática, juntamente a um maior senso de responsabilidade pelo processo de aprendizado.

O método pode implicar questionamentos inteligentes, transparência, reflexão, melhor generalização para novas situações, além de benefícios cognitivos e metacognitivos aos estudantes, permitindo a identificação e a análise de erros de modo mais tempestivo, levando a identificar lacunas no conhecimento e permitindo seu preenchimento (TOPPING, 2009).

O critério final sobre julgar a veracidade do conhecimento pode ser

considerado o consenso entre os indivíduos. A avaliação por pares se enquadra nesse contexto por valorizar o consenso acerca da qualidade proveniente dos membros de uma comunidade de prática, em vez de confiar exclusivamente no julgamento do professor sobre o resultado das atividades (TAYLOR; RYAN; PEARCE, 2015). Isso se enquadra no pensamento social construtivista, que destaca a importância crítica das interações sociais de aprendizagem, enfatizando o papel do ambiente social em que ocorre o processo de desenvolvimento de compreensões cognitivas e de geração do conhecimento (ADAMS, 2006; VYGOTSKY, 2012).

Outro fator importante possibilitado pelo ambiente promovido em avaliação por pares é a melhoria na comunicação entre os pares. Segundo Ladyshevsky e Gardner (2008), a comunicação entre pessoas de status similar é menos ameaçadora do que quando envolve supervisores ou autoridades, sendo que desse modo a transparência, a discussão e o aprendizado mais profundos se tornam possíveis.

A avaliação por pares cria um ambiente menos formal e de intimidade, proporcionado pelo contexto da avaliação por pares, e com o potencial de auxiliar estudantes de diferentes origens culturais e educacionais a se adaptarem à universidade, com os pares atuando de modo positivo por meio das interações sociais (TAYLOR et al., 2015).

A avaliação por pares facilita, ainda, a aplicação de avaliações formativas, tendo como característica a capacidade de gerar informações úteis ao aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem, possível por meio do *feedback* contínuo gerado durante o processo fornecendo subsídios para sanar as dificuldades encontradas. Um fator importante, destacado na pesquisa de Costa (2017), são os *feedbacks* fornecidos pelos alunos e professores durante o processo de avaliação por pares.

Tanto no caso da avaliação por pares quanto no da autoavaliação, um importante fator para o sucesso dos métodos se refere ao critério a ser utilizado para as avaliações, e, conforme relatado por Jones e Alcock (2014), a avaliação deve seguir critérios pré-estabelecidos de julgamento.

2.3.2. Mecanismos de acompanhamento e ações adotadas a partir dos resultados da avaliação da aprendizagem

Em relação à avaliação que pode ser adotada especificamente na aplicação do método do caso para ensino, podem ser aplicados durante todo o processo múltiplos instrumentos de acompanhamento no processo de ensino-aprendizagem: avaliação do desempenho dos estudantes pelos docentes (seminários, debates e apresentações orais das soluções), avaliação de pares e autoavaliação por parte dos estudantes. Este sistema incorpora não só o preceito de diversificação dos instrumentos de avaliação, como também a premissa desta ser parte integrante do processo de ensino-aprendizagem e adequada à metodologia de ensino aplicada (RIBEIRO; ESCRIVÃO FILHO, 2011).

O uso dessa sistemática de avaliação ainda é capaz de fornecer aos docentes - e aos próprios estudantes – os caminhos do desenvolvimento conceitual e cognitivo discente (domínio de conteúdos técnico-científicos e raciocínio lógico). A avaliação no método do caso para ensino deve ser vista antes de tudo como uma ferramenta para promover o exercício de conhecimentos procedimentais e atitudinais, tais como comunicação oral e escrita, argumentação e apresentação visual, autocrítica, crítica construtiva, respeito pela opinião de outros, cooperação e ética. (RIBEIRO; ESCRIVÃO FILHO, 2011)

Para Bento, Mattar Neto e Oliveira (2017), uma vez que o docente decida utilizar das técnicas das metodologias ativas e considere a avaliação como processo para a ação-reflexão-ação de seu trabalho e do aprendizado de seu aluno, faz-se necessário rever os instrumentos da/para a avaliação.

A realidade vivenciada pela maioria dos educadores não permite que ela seja realizada desta forma. No ensino superior as aulas possuem, em média, uma hora e meia duas vezes por semana. Esse tempo não é suficiente para que o professor acompanhe o aluno de maneira adequada no seu processo de aprendizado, aliando-se a isso o número elevado de alunos nas disciplinas, o que também dificulta esse acompanhamento (CARNEIRO et al. 2017).

De acordo com Carneiro et. al (2017), a possibilidade de avaliar de forma longitudinal permite observar o aluno de maneira progressiva durante a disciplina, com acompanhamento do seu ritmo participativo e produtivo, evidenciando sua evolução ou retrocesso.

Hoffman (2018) considera que para avaliar a aprendizagem se pode ir por dois caminhos: de cerceamento e de acompanhamento. Quando o controle ocorre com fins de julgamento só é necessário o docente estar ao lado do aluno, observar e registrar de forma pontual a avaliação. Quando o professor acompanha o aluno no processo, é necessário percorrê-lo junto diante das dificuldades que se apresentam, apoiando, conversando e sugerindo rumos adequados para cada um, conforme apontam as observações de Hoffman (2018).

Bittencourt, Severo e Gallon (2013, p. 212) ressaltam que

[...] o processo avaliativo não pode se limitar à constatação da aprendizagem de conteúdos, com a mera utilização de provas e trabalhos (embora estes sejam parte do processo), porque o que está em jogo é a formação profissional do discente

Corroborando com essa afirmação, Silva e Ramos (2015) acrescentam que há a necessidade de traçar outros caminhos, identificando a avaliação como um processo contínuo, cumulativo e compreensivo, valorizando o desenvolvimento de habilidades e atitudes

Para Souza e Macedo (2012), a avaliação deve ser identificada como processo e não utilizada unicamente para detectar quantitativamente o que o discente memorizou. Ao ser realizada apenas em etapas estanques da formação dos alunos desconsidera o caráter processual da apropriação dos conceitos.

Diferentemente das avaliações diagnóstica, que representam uma avaliação inicial, e a somativa, que tem função classificatória, a avaliação formativa tem um caráter mediador e permite o acompanhamento do aluno durante todo o processo de aprendizagem.

Para isso, torna-se fundamental o acompanhamento de todo o processo e não somente dos resultados alcançados nos momentos de avaliação. Geralmente, essas avaliações encerram um ciclo de estudo que poderia ter alcançado resultados melhores se orientações adequadas tivessem acontecido em sintonia com estes momentos da aprendizagem de cada estudante.

A possibilidade de acompanhamento mais detalhado e personalizado às características de cada aprendiz contribui com o processo de avaliação, seja este mais formativo, somativo ou de diagnóstico. (GONÇALVES *et al.* 2009)

Com isso, mostra-se necessário escapar do processo avaliativo tradicional, no qual o rigor seja medido por meio da atribuição de critérios puramente quantitativos da nota final. Nesse sentido, a negociação clara e prévia dos critérios de avaliação é apontada por Borba et al. (2007) como essencial, visto que permite o acompanhamento da atividade e da aprendizagem dos alunos pelo professor, de modo a identificar quais capacidades estão sendo construídas e quais estão em dificuldade.

Uma das formas de acompanhar os alunos é o trabalho em grupo, que promove a interação entre os estudantes. Cobb e Yackel (1996) enfatizam a importância dessas interações, argumentando que a aprendizagem ocorre ao estudante negociar significados e interpretações em busca de formas consensuais ou compatíveis de entendimento em e por meio de interações sociais. O professor, ao observar o trabalho em grupo de seus alunos, pode gerar informações que servirão para subsidiar decisões relativas aos processos de ensino e de aprendizagem. (MENDES; TREVISAN; SOUZA, 2016)

Conforme apontam Martin, Towers e Pirie (2006), em ações conjuntas as ideias e ações inicialmente decorrentes de um aprendiz individual se tornam construídas, desenvolvidas, retrabalhadas, e elaboradas por outros e, assim, emergem como entendimentos compartilhados em todo o grupo, em vez de permanecerem localizadas dentro de um indivíduo. Essas ações podem incentivar os alunos a adotar uma atitude mais reflexiva sobre o seu processo de aprendizagem.

O professor, ao observar o trabalho em grupo de seus alunos, pode gerar informações que servirão para subsidiar decisões relativas aos processos de ensino e de aprendizagem. Observar a atividade do aluno em grupo envolve prestar atenção ao nível de solução buscado para a tarefa, aos tipos de erros cometidos, sua colaboração para com os colegas da turma, sua necessidade de apoio, suas sugestões, os aspectos emocionais, a motivação e a concentração (TER HEEGE, 1978 apud VAN DEN HEUVEL PANHUIZEN, 1996).

De acordo com Zanon, Kailer e Althaus (2016), ao planejar as situações de ensino, os professores organizam propostas que permitem acompanhar os alunos em seus processos de aprendizagem. É por meio de práticas avaliativas contínuas que os professores também avaliam o seu planejamento, o que lhes permite promover ajustes no processo de ensino.

Para os autores, essa consideração remete ao conceito de que, para haver uma avaliação verdadeiramente produtiva, há de se enfrentar os inevitáveis erros e obstáculos, tendo em vista uma reorganização significativa da ação na escola. Nessa perspectiva, a avaliação não se configura apenas como algo que ocorre ao final do processo de ensino-aprendizagem, mas como uma prática contínua atrelada ao planejamento das ações relacionadas ao processo pedagógico. (ZANON; KAILER; ALTHAUS, 2016)

Pedir aos alunos para trabalharem em grupo pode não ser suficiente para o surgimento de um trabalho que favoreça a aprendizagem e que permita ao professor recolher informações que servirão para subsidiar suas decisões: é preciso um planejamento adequado e um acompanhamento ao longo do processo. (MENDES; TREVISAN; SOUZA, 2016)

Para Zapala e Lima (2014), a verificação se o aluno está de fato atingindo os objetivos previstos passo a passo, é aplicado durante todo o ano letivo. A avaliação formativa é orientadora e tem mecanismo de *feedback*, assim o professor identifica falhas na sua forma de ensinar, verifica se os objetivos estão sendo alcançados, possibilita a reformulação. O aluno também é orientado no que deve melhorar academicamente, tendo incentivo para estudar.

Sendo assim, a avaliação formativa pode ser vista como estímulo e fonte de motivação, pois ela norteia todo o processo de ensino aprendizagem, tendo efeitos positivos, e permite que os próximos resultados sejam melhores que os anteriores por meio do controle da aprendizagem. A avaliação formativa bem aplicada permite que a maioria dos alunos alcance resultados satisfatórios. (ZAPALA e LIMA, 2014)

Os autores ainda acrescentam que a partir da avaliação formativa é possível identificar os sujeitos do processo de aprendizagem: o professor, que identificará os resultados do seu trabalho em sala de aula e, a partir disso poderá reformular a metodologia de ensino utilizada e a sua prática, e o aluno, que passa a ter consciência das suas facilidades e dificuldades no processo de aprendizagem, o que facilita a autocorreção. A avaliação formativa ainda tem como propósito o emprego de regulação. Assim, ela busca corrigir as ações educativas do professor, tornando o processo flexível e com maior variedade didática, sempre objetivando o desempenho e aprendizagem do aluno (ZAPALA e LIMA, 2014).

Existe, portanto, a necessidade de que o ato avaliativo percorra um caminho em que estão o diagnóstico e a observação formativa, para que não só se possa

aferir um grau de conhecimento, mas também verificar o caminho da aprendizagem, seus percalços e avanços e que, a partir dos resultados, o professor possa tomar as decisões e planejar as ações necessárias para contribuir com o processo contínuo de aprendizagem dos alunos.

De acordo com Talmag (2018), há uma forte corrente de educadores que desejam afastar da prática docente a avaliação utilizada como instrumento de seleção, centrada em resultados, com características reguladora e classificatória. No entanto, é preciso que o professor tenha sua estratégia de avaliação bem definida para entender que objetivo deseja alcançar para cada instrumento de avaliação aplicado. Outro ponto importante é que o professor consiga retornar um *feedback* para o aluno a partir do resultado da avaliação. O que não acontece na maioria dos casos, pois o único retorno que o aluno recebe é a quantidade de acertos e erros e a nota referente à prova (PIPA, 2017).

O *feedback* é um recurso importante para alunos e professores, embora, de acordo com os estudos de Campos e Almeida (2013), há pouco tempo de sala de aula para aplicação dos casos e é preciso usar esse tempo para a discussão dos problemas apresentados.

Se comparadas a outras metodologias ativas como o Project-based Learning - PjBL, as observações de Valenga et al. (2019) concluem que o PjBL pode durar várias aulas ou todo o semestre letivo, em que o aluno vai sendo acompanhado pelo professor, uma vez que é um projeto e tem um produto a ser entregue no final. O tempo de aplicação e discussão do caso, por ser mais curto se comparado a outras metodologias de ensino, pode influenciar na quantidade e/ou no período da realização do *feedback*, conforme afirma Valenga et al. (2019).

Além disso, ainda há a utilização predominante de testes e provas para avaliação da aprendizagem dos alunos. No entanto, estabelecer métodos fechados de avaliação em turmas que possuem características diferenciadas - ritmos e níveis de abstração - não é uma tarefa fácil (TALMAG, 2018).

Portanto, é fundamental que o professor ofereça ao aluno as oportunidades de mostrar seu desempenho, suas habilidades, evitando, assim, fazer do processo de ensino um mecanismo de só aplicar instrumentos de avaliação (DEPRESBITERIS, 2017).

Hoffman (2014) propõe uma avaliação mediadora em que o professor volta o seu olhar para o aluno ao invés de apenas atender aos critérios do regime escolar. A

mediação exige, do professor, prestar mais atenção ao aluno, conhecê-lo, ouvi-lo, reconhecer suas habilidades e, a partir delas, propor-lhe questões novas e desafiadoras, guiando-o por um caminho voltado à autonomia intelectual.

A concepção de uma avaliação mediadora da aprendizagem está norteada por três princípios: i) avaliar não é fazer provas, medir e testar apenas, ao final de um período, mas principalmente, avaliar para promover melhores oportunidades de aprendizagem aos alunos; ii) todos os alunos aprendem melhor com apoios pedagógicos adequados e conhecendo melhor seus diferentes jeitos de ser, de aprender e de viver; iii) o papel do professor é essencial no ato avaliativo, a aproximação do aluno promove um olhar subjetivo do professor (HOFFMAN, 2014).

Diante disso, a avaliação deve ser utilizada para promover a reflexão sobre a ação do ato de ensinar e aprender, deve ser útil para as partes envolvidas nos processos de ensino e de aprendizagem (professores, alunos, coordenação, instituição e sociedade), a fim de contribuir para o autoconhecimento, reflexão e para a análise das etapas já transpostas no caminho rumo aos objetivos propostos previamente. Deve ser um constante diagnóstico da situação, para que se tenha uma noção real dos progressos da aprendizagem tanto por parte dos alunos como por parte dos professores. (PIPA, 2017)

Nesta mesma direção, Luckesi (2017) aponta que é preciso fugir do aspecto classificatório, que apenas verifica a aferição do aproveitamento escolar. O autor afirma que quando avaliar, o professor deve

- coletar, analisar e sintetizar, de forma objetiva, as condutas - cognitivas, afetivas, psicológicas - dos alunos, configurando um aprendizado efetivo;
- atribuir uma qualidade a essa configuração de aprendizagem, a partir de um padrão (nível de expectativa) estabelecido previamente e admitido como válido pelos outros professores e especialistas dos conteúdos que estejam sendo trabalhados em sala de aula;
- a partir dessa qualificação, tomar algumas decisões a respeito das condutas dos docentes e discentes, de acordo com
 - a reorientação imediata da aprendizagem, se a sua qualidade não estiver satisfatória e, caso o conteúdo, habilidade ou hábito que esteja sendo ensinado (e aprendido) seja um conteúdo efetivamente essencial para a formação do aluno;
 - encaminhamento dos alunos para níveis subsequentes da

aprendizagem, caso se considere que, qualitativamente, atingiram um nível satisfatório de aprendizado no que estava sendo trabalhado.

Desse modo, Luckesi (2017) aponta que o primeiro objetivo da avaliação da aprendizagem não será a aprovação ou reprovação do aluno, simplesmente. Mas, sim, o direcionando da aprendizagem e seu consequente desenvolvimento. O autor ainda afirma que

[...] a avaliação é um diagnóstico da qualidade dos resultados intermediários ou finais. Já a verificação é uma configuração dos resultados parciais ou finais. A primeira é dinâmica a segunda é estática. (LUCKESI, 2017, p. 73)

Cavalcanti Neto e Aquino (2009) assinalam que de forma geral, a avaliação da aprendizagem contribui para o replanejamento de ações que possibilitem ajudar o aluno a prosseguir com êxito o seu processo educacional, uma vez que pode ser definida como um meio que o professor dispõe de obter informações a respeito dos avanços e das dificuldades dos alunos, constituindo-se como um procedimento permanente, capaz de dar suporte ao processo de ensino e aprendizagem.

Nesse mesmo sentido, Pimenta e Petrosino (2016) afirmam que o replanejamento tem sua origem nos resultados obtidos pelos alunos nas avaliações realizadas ao longo do processo de aprendizagem as quais ajudam a estabelecer que rotas devem ser corrigidas ou repensadas. É somente na execução do planejado que se tem como avaliar o êxito do previsto e, por isso, essa avaliação deve ser contínua, olhando para cada etapa como possibilidade de redirecionamento, se necessário.

Libâneo (2013) diz que a avaliação está diretamente ligada aos objetivos de aprendizagem, sendo por meio dela que se tem maior clareza do que se quer atingir, permitindo, inclusive, um replanejamento das ações.

De acordo com Furlan (2007) é função da avaliação ajudar a construir a aprendizagem e a interferir ativamente em uma situação em curso. Para tanto, faz-se necessário conhecer o processo e perceber indicadores de intervenção que possam redirecionar o caminho da aprendizagem.

Para Pipa (2017), a avaliação é um elemento que merece uma reflexão aprofundada, pois ela nos fornece informações que podem subsidiar nosso crescimento intelectual, moral e social, considerando-a um ato social, político e

cultural que influencia diretamente à formação humana.

Em relação à avaliação em método do caso para ensino, o benefício que se espera é a possibilidade de o aluno desenvolver habilidades para análise de situações de negócios em função das teorias administrativas e de construção do conhecimento. (MCENRUE, 2002)

Kolb (1984) mostra que para aprender a partir da resolução de problemas específicos, o aluno deve ter acesso à teoria e obrigatoriamente realizar leituras.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo se apresentam os métodos que esclarecem e analisam a temática proposta para a construção dos resultados da pesquisa. Desse modo, explicam-se a caracterização da pesquisa, população e amostra, as técnicas utilizadas para a coleta de dados e o tratamento destes.

3.1. Caracterização da Pesquisa

A metodologia deste trabalho se caracteriza quanto aos objetivos como exploratória, quanto aos procedimentos como um estudo de caso múltiplo e, em relação à sua natureza, como qualitativa, sustentada pelo caráter interpretativista.

A pesquisa se apresenta como exploratória, pois busca levantar informações sobre um determinado objeto, do qual se tem pouco conhecimento produzido, sendo considerada, portanto, pelo fato de procurar compreender mais profundamente sobre o processo de avaliação da aprendizagem por meio da metodologia de casos para ensino no curso de Administração.

A pesquisas exploratória têm ainda como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores (GIL, 2008). São desenvolvidas com o objetivo de proporcionar uma visão geral acerca de um determinado fato e, portanto, são as que apresentam menor rigidez no planejamento. Habitualmente envolvem levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e estudos de caso.

Neste trabalho, analisa-se a avaliação da aprendizagem quando se aplicam casos para ensino em disciplinas do curso de Administração em duas instituições

federais de ensino público, por isso se optou pelo estudo de caso múltiplo como procedimento de pesquisa. A escolha de mais de um caso, como já apontado, não visou a replicação, mas a possibilidade comparativa. Assim, estudar os dois casos e trabalhar os discursos possibilitou criar linhas de convergência e divergência do material.

Em relação ao estudo de casos múltiplos, Yin (2015) aponta que desenvolver um estudo de até mesmo dois casos elevam a chance de realizar um bom trabalho, frente à abordagem de um caso único. Isso porque os projetos de caso único são no mínimo vulneráveis pelo fato de o pesquisador apostar “todas as suas fichas em um só número” e os benefícios analíticos de ter dois (ou mais) casos podem ter maior significância. (ALVES, 2019)

O estudo está fundamentado na interpretação e no significado do objeto, bem como se encontra inserido no contexto de uma ciência social aplicada e, portanto, adotou-se o paradigma interpretativista. De acordo com Saunders et. al (2016), o desafio desse tipo de pesquisa é entender o objeto de pesquisa a partir da visão de mundo dos sujeitos sociais pesquisados.

3.2. Sujeitos da pesquisa

A área de abrangência do estudo compreende duas instituições federais de ensino superior, que são as universidades federais do Rio Grande do Norte e da Paraíba. A escolha das universidades levou em consideração a aproximação da pesquisadora com os professores e alunos do curso de Administração da UFRN, uma vez que foi aluna do mesmo curso nesta instituição. Em relação à UFPB, considerou-se a aproximação e o contato entre os professores das duas instituições, que possibilitou maior acessibilidade. Aliado a isso, nessas duas instituições existem professores que adotam essa metodologia no curso de Administração, inclusive com bases e projetos de pesquisa, livros publicados e oferecem capacitação na área, portanto, com professores que são informantes-chave.

Os sujeitos da pesquisa foram professores e alunos das duas instituições de ensino. A escolha dos professores foi não probabilística por acessibilidade e por meio da bola de neve, em que um professor foi sugerindo o nome de outro professor a partir do critério de adoção da metodologia de caso para ensino em sala de aula, em ambas universidades. Foram entrevistados dez professores das duas

instituições, sendo quatro do curso de Administração da UFRN/Campus de Natal e seis do curso de Administração da UFPB/Campus de João Pessoa.

Além disso, o segundo grupo pesquisado foi formado por alunos da UFRN e UFPB dos diversos níveis do curso de Administração que já participaram de alguma disciplina na qual foi aplicado o método do caso.

A indicação dos primeiros alunos foi feita pelos professores durante a sua entrevista, sugerindo estudantes que participaram das suas disciplinas. Logo em seguida, a pesquisadora solicitava aos alunos entrevistados uma nova indicação de pessoa que poderia colaborar com uma compreensão mais aprofundada do objeto de estudo. Então, foi adotada a técnica de bola de neve por meio da qual os alunos iam sugerindo nomes para compor a pesquisa. Ao final, foram selecionados 53 (cinquenta e três) alunos que correspondem a uma amostra não probabilística intencional.

Conforme pode ser visualizado na figura 05, para definir a quantidade de sujeitos da pesquisa se adotou o critério de saturação e, quando os sujeitos começaram a responder as questões, a partir do sujeito 49 não há mais novas ocorrências.

Optou-se por analisar cada questão para definir a saturação teórica. Analisando a primeira questão que corresponde ao enunciado de planejamento da avaliação, verificou-se que a partir do sujeito 36 não há ocorrências novas. Para considerar as demais questões na saturação, continuou-se entrevistando os sujeitos para verificar a possibilidade de novas ocorrências nas outras questões. No enunciado sobre etapas da avaliação, que correspondia a segunda questão do instrumento, surgiram novas ocorrências até o sujeito 46, assim como na questão referente a acompanhamento da avaliação, surgiu até o sujeito 49, e no enunciado sobre ações desenvolvidas após o resultado da avaliação, as novas ocorrências aconteceram até o sujeito 46.

A partir do sujeito 49, quando se alcançou a última ocorrência nova das entrevistas, optou-se por se entrevistar mais 4 sujeitos e confirmar que as novas ocorrências já não estavam mais surgindo, corroborando com a visão de Glaser e Strauss (2006) e Thiry-Cherques (2009) que afirmam que o investigador deverá fazer a análise dos dados logo depois de realizada a coleta e só saberá o número de entrevistas (ou observações) que serão necessárias depois de encontrado o ponto

em que as categorias saturaram, ou seja, o momento da pesquisa em que não há mais informação relevante para coletar porque os dados estão se repetindo.

A figura 5, portanto, mostra por que a pesquisadora optou por realizar entrevistas com cinquenta e três sujeitos. A última ocorrência nova ocorreu no sujeito 49, e como não surgiu mais nenhuma nova ocorrência para nenhum dos enunciados apresentados, para abrir uma possibilidade de uma de surgimento de uma nova ocorrência, ainda foram entrevistados quatro sujeitos.

Tabela 03 – Saturação teórica das respostas coletadas com alunos

Enunciado	Entrevistas																																																					Ocorrências		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53			
Planejamento da avaliação	X	x	X	x	x	x	x	X	x	x	x	x	X	x	x	x	x	x	x	x	x	X	x	x	x	x	x	X	x	x	x	X	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	8		
Etapas da avaliação	X	x	x	x	X	X	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	X	x	x	x	X	x	x	x	X	x	x	X	x	x	X	X	X	X	x	x	x	X	X	x	x	X	x	x	x	X	x	x	x	x	x	x	x	x	14	
Acompanhamento da avaliação	X	X	X	x	x	x	x	x	x	x	x	x	X	X	x	x	x	x	x	X	x	x	X	x	x	X	X	X	x	x	x	X	X	x	x	x	x	X	X	x	x	x	x	x	x	X	x	x	x	x	x	x	x	x	13	
Ações desenvolvidas após a avaliação	X	x	x	x	x	x	X	X	x	x	x	x	x	x	X	X	X	x	x	x	X	X	X	x	x	x	x	X	X	x	x	X	x	x	x	X	x	x	X	X	x	x	X	X	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	11
total de novo enunciado para cada entrevista	4	0	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	2	1	0	0	1	2	2	2	1	1	2	2	0	0	1	2	1	0	0	1	2	0	0	1	0	0	0	0		

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020), adaptado de Fontanella et al. (2011).

X: novo enunciado; x: recorrência.

3.3. Coleta de Dados

As entrevistas aconteceram de forma presencial com os professores da UFRN e à distância com os professores da UFPB por meio de ligações de telefone ou Skype®, de acordo com a disponibilidade de cada um deles, no período de novembro de 2019 a março de 2020.

Os alunos da UFRN foram entrevistados na maioria por telefone, devido à rotina de trabalho e faculdade de cada um deles. Apenas 3 participantes tiveram disponibilidade de fazer a entrevista de forma presencial. Os estudantes da UFPB foram entrevistados todos por ligações telefônicas no período de novembro de 2019 a março de 2020.

A opção por esse procedimento de coleta de dados se justifica por ser a entrevista “uma comunicação verbal entre duas ou mais pessoas, com grau de estruturação previamente definido, cuja finalidade é a obtenção de informações de pesquisa”. (DENCKER, 2007, p. 165)

O primeiro roteiro de entrevista (APÊNDICE A), composto por dez questões, sendo cinco relacionadas ao eixo de perfil do entrevistado e as demais relacionadas aos processo de avaliação adotado na aplicação do método do caso para ensino em disciplinas de cursos de Administração, foi aplicado aos professores dos cursos de Administração da UFRN e da UFPB que aplicam essa metodologia em suas disciplinas, sendo o roteiro elaborado a partir da teoria sobre avaliação da aprendizagem e casos para ensino. A pesquisadora aplicou um teste piloto, para fins de validação e ajustes, com 2 professores da UFRN.

As entrevistas foram realizadas face a face e por videoconferência por meio do aplicativo Skype®. A pesquisadora entrevistou presencialmente todos os professores da UFRN, os professores da UFPB foram entrevistados via Skype®. Todas as entrevistas foram gravadas por aplicativo de celular, totalizando uma duração de 04:16:03 horas com entrevistas de professores e 12:14:35 horas com os alunos.

O contato com os professores da UFRN foi feito por meio de telefone ou aplicativo de mensagens Whatsapp® para marcar as entrevistas e, posteriormente, os encontros foram realizados presencialmente. Os professores da UFPB foram contactados por e-mail, telefone e WhatsApp® e suas entrevistas foram feitas via ligações telefônicas ou Skype.

O segundo roteiro de entrevista (APÊNDICE B), composto por nove questões, sendo cinco relacionadas ao eixo de perfil do entrevistado e as demais relacionadas aos processo de avaliação adotado na aplicação do método do caso para ensino em disciplinas de cursos de Administração, foi aplicado aos alunos dos cursos de Administração da UFRN e da UFPB que já cursaram as disciplinas em que os professores aplicam casos para ensino, sendo o roteiro elaborado a partir da teoria sobre avaliação da aprendizagem e casos para ensino.

Foi realizada ainda uma revisão sistemática da literatura, conforme apresentado no item 2.1 deste trabalho.

3.4. Tratamento de dados

O tratamento e análise dos dados obtidos nesta pesquisa foram realizados por meio da análise de conteúdo, triangulação e utilização do software Iramuteq®, como ferramenta de apoio nesta análise.

Neste estudo foi feita a triangulação de dados, obtendo-se os relatos dos professores e dos alunos, com a finalidade de melhorar a qualidade da análise e interpretação dos dados.

Para Azevedo et al. (2013, p. 04), “a triangulação de dados significa coletar dados em diferentes períodos e de fontes distintas de modo a obter uma descrição mais rica e detalhada dos fenômenos.” De acordo com Flick (2004, p. 237), “a triangulação dos dados se refere ao uso de diferentes fontes de dados, e não deve ser confundida com o uso de métodos distintos para a produção de dados”.

Foi adotada ainda, a análise de conteúdo, que consiste em uma técnica de tratamento de dados que identifica o que se diz a respeito de determinado tema (VERGARA, 2005). Para Bauer (2002, p. 191), é “uma técnica para produzir inferências de um texto focal para seu contexto social de maneira objetivada”.

Já para Bardin (2016), a análise de conteúdo está fundamentada em três fases: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, inferência e interpretação. A fase de pré-análise se refere-se à organização propriamente dita, como a escolha de documentos, formulação de hipóteses e objetivos e elaboração de indicadores que irão fundamentar a interpretação, caracterizada pela leitura flutuante.

Já a fase de exploração do material está relacionada a operações de codificação, decomposição ou enumeração desses dados. Nesse contexto, a codificação corresponde a “uma transformação - efetuada segundo regras precisas - dos dados do texto, transformação esta que, que por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão” (Bardin, p. 67, 2016).

Nessa mesma fase são escolhidas as unidades de codificação, adotando-se os seguintes procedimentos de codificação: o recorte - escolha das unidades; a enumeração - escolha das regras de contagem; e a classificação e agregação - escolha das categorias.

Lembrando que o importante é não se desviar do contato com o objetivo da codificação: que é fragmentar e compreender um texto e agregar e desenvolver categorias, colocando-as em uma ordem no decorrer do tempo. (FLICK, 2004).

Conforme Bardin (2016, p. 74), a categorização é considerada “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação, e em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”, ou ainda, a categorização “permite reunir maior número de informações à custa de uma esquematização e assim correlacionar classes de acontecimentos para ordená-los” (CÂMARA, 2013, p. 186).

Nesse contexto, considerando o objetivo do estudo, foi realizado o processo de codificação dos pressupostos para determinar algumas categorias, a *priori*: perfil dos professores e alunos; planejamento da avaliação, instrumentos e estratégias, mecanismos de acompanhamento e ações promovidas.

A terceira e última fase da análise de conteúdo, de acordo com Bardin (2016), é o tratamento dos resultados, inferência e interpretação, para tanto foi utilizado o software Iramuteq para auxiliar na tabulação dos dados e na representação dos resultados, como meio também para facilitar a interpretação dos resultados.

Após a coleta dos dados, as entrevistas dos professores e alunos foram transcritas na íntegra no Microsoft Word®. Como a quantidade de professores e respostas das entrevistas totalizava um número menor de gravações, optou-se por realizar um tratamento de dados manual. Em relação aos alunos, a quantidade de entrevistas totalizava um número maior de dados, assim os dados transcritos do

Microsoft Word® foram transferidos para um arquivo do programa OpenOffice Writer, para então inseri-lo no software Iramuteq®.

O software Iramuteq auxiliou na construção das nuvens de palavras, recurso usado para apoiar a análise de conteúdo. De acordo com Silva e Jorge (2019), as nuvens de palavras são artifícios que ajudam o pesquisador na análise de conteúdo, com quadros conceituais úteis à síntese, sistematização e compreensão enriquecida de um conjunto de ideias que poderiam subsidiar proposições.

Conforme aponta Surveygizmo (2017), as nuvens de palavras são recursos gráficos que representam frequências de termos em hipertextos. Elas são representadas por imagens que contém palavras utilizadas em um texto, nas quais o tamanho de cada palavra indica sua frequência ou importância.

Mais recentemente, e transcendendo ao seu mero apelo ilustrativo, as NP tem sido consideradas uma opção à análise de textos e na disseminação de resultados de pesquisas de abordagem qualitativa. Acrescentam clareza e transparência na comunicação de ideias, revelando padrões interessantes a análises posteriores (SURVEYGIZMO, 2017).

A partir das palavras consideradas mais relevantes demonstradas na nuvem, foi possível integrar os trechos que possuem essas palavras, e analisá-los a partir da análise de conteúdo, identificando núcleos de sentido, cujas similitudes compõem um conjunto de expressões que foram aglutinadas em categorias de análise (SILVA; JORGE, 2019).

4. ANÁLISE DE RESULTADOS

Nesta seção se discutem os resultados da pesquisa de campo aplicada com professores e alunos das duas instituições de ensino, UFRN e UFPB, comparando com os resultados de outras pesquisas, para a partir dessa análise desenvolver reflexões apresentando as contribuições, diferenças ou novos achados dos resultados advindos da pesquisa em relação às pesquisas já desenvolvidas.

Para facilitar a interpretação do leitor, este capítulo foi subdividido em três partes. A primeira parte apresenta os dados coletados nas duas instituições de ensino por meio da entrevista com os professores; a segunda parte, os dados coletados com os alunos, e a terceira parte, a síntese comparativa dos resultados das pesquisas com alunos e professores.

Serão apresentados dados dos dois sujeitos de pesquisa, alunos e professores, vinculados ao perfil dos respondentes, além disso, serão apresentadas as demais partes vinculadas, respectivamente, ao atingimento dos objetivos específicos: planejamento e etapas da avaliação da aprendizagem; instrumentos e estratégias utilizados para avaliação; acompanhamento da avaliação e ações realizadas a partir dos resultados da avaliação.

4.1. Dados da pesquisa com os docentes

A fim de manter o anonimato dos respondentes, estabeleceu-se uma codificação para os sujeitos e suas falas, distinguindo-os entre professor e aluno e entre participantes do Rio Grande do Norte e da Paraíba.

Deste modo, o código “P” representa que o respondente é o professor. Como na UFRN, foram entrevistados quatro professores, os códigos variaram de P1 a P4; por outro lado, entre os professores da UFPB, que eram cinco, os códigos variaram de P5 a P10. Acrescentou-se ao final dos códigos dos professores as siglas RN, para facilitar a identificação dos professores do Rio Grande do Norte e os docentes da Paraíba – PB.

Ao final da sigla do estado de cada professor, estabeleceram-se ainda os códigos que variavam de f1 a f7 para representar as falas dos participantes.

4.1.1. Perfil dos docentes

Para traçar o perfil dos professores, tomou-se como base informações das quais fosse possível ter uma ideia da representatividade deste grupo. Assim, informações como a faixa etária e o tempo de docência se tornaram relevantes em relação aos docentes que aplicam o método do caso em suas aulas. Assim, dez professores utilizam o método como prática docente. Destes, seis são mulheres, o que representa 60% do total.

Cabe destacar que em relação à titulação, todos os professores são doutores. Já em relação ao tempo de docência, não há a mesma unanimidade. Dos sujeitos entrevistados, sete professores se situam na faixa de 7 a 25 anos de docência, dos quais três são professores da UFRN, e quatro estão na UFPB. Sobre este aspecto, vê-se que a experiência docente pode ser um fator que impulsiona o uso das metodologias ativas de ensino. Ainda sobre o tempo de docência, apenas uma professora da UFPB está na faixa dos 4 a 6 anos, as demais (duas) encontram-se na fase inicial da carreira docente, entre 1 e 3 anos, sendo uma na UFRN e a outra na UFPB, conforme podemos ver no quadro 6.

No que se refere à faixa etária, 2 estão entre os 30 e os 34 anos, 2 entre os 35 e os 39 anos, 4 entre os 40 e os 44 anos e 2 professores com mais de 50 anos. Nesse aspecto, os professores mais velhos estão na UFRN e os mais novos estão na UFPB,

Em relação às disciplinas, percebe-se que, na maioria, a aplicação de casos para ensino ocorre nos componentes obrigatórios do curso, ou seja, àqueles que abordam os conteúdos de formação profissional. Os estudos de Valdevino et al. (2017) apontam que esse método de ensino pode auxiliar os professores na integração com seus alunos, a fim de se atingir os objetivos de determinada disciplina e desenvolver as competências que devem ser adquiridas pelos discentes.

Quadro 06: Perfil dos docentes entrevistados

ID	Instituição	Titulação	Faixa etária	Tempo de docência	Gênero	Disciplinas
P1	UFRN	Doutorado	50-54 anos	7-25 anos	F	Desenvolvimento gerencial e interpessoal, comportamento organizacional Gestão de pessoas I Gestão de pessoas II Orçamento empresarial Administração financeira I Valuation e viabilidade de negócio Administração Financeira II
P2	UFRN	Doutorado	35-39 anos	1-3 anos	F	
P3	UFRN	Doutorado	50-54 anos	7-25 anos	M	
P4	UFRN	Doutorado	40-44 anos	7-25 anos	M	
P5	UFPB	Doutorado	30-34 anos	4-6 anos	F	
P6	UFPB	Doutorado	30-34 anos	7-25 anos	F	
P7	UFPB	Doutorado	40-44 anos	7-25 anos	F	
P8	UFPB	Doutorado	35-39 anos	7-25 anos	M	
P9	UFPB	Doutorado	40-44 anos	7-25 anos	M	
P10	UFPB	Doutorado	40-44 anos	1-3 anos	F	

Fonte: Dados da pesquisa, 2020

4.1.2. O processo de planejamento e as etapas da avaliação de aprendizagem na aplicação do método do caso

No roteiro de entrevista dos professores, ver apêndice A, existia uma primeira questão que procurava identificar como o professor planejava a avaliação da aprendizagem na aplicação dos casos para ensino na disciplina ministrada.

Os resultados das entrevistas realizadas demonstraram que todos os professores entrevistados da UFRN e UFPB planejam, de alguma forma, o processo de avaliação aplicado em sala de aula.

Nesse sentido, a resposta dos professores quando dizem que planejam suas avaliações corrobora com os estudos de Silva, Santos e Paixão (2014) que apontam que em uma pesquisa realizada entre professores do curso de Administração em universidades do Brasil e de Portugal, todos os professores brasileiros entrevistados realizam o planejamento do semestre letivo, incluindo nele as avaliações realizadas. O planejamento é apresentado aos estudantes e discutido nas turmas, mesmo que

os alunos não se envolvam de maneira ativa, a intenção é esclarecer tudo aquilo que será abordado durante as aulas.

Em relação aos professores portugueses, os autores relatam que há também a realização do planejamento das aulas e das avaliações, porém esta ação é centrada no professor. Esse plano é apresentado aos alunos, que ouvem e tomam nota das atividades que serão realizadas.

Do mesmo modo, em pesquisas realizadas por Ramos (2016), todos os professores entrevistados planejam, considerando essa ferramenta um auxílio para a organização do trabalho cotidiano e bem sistematizado no que se refere aos objetivos, ao tempo e aos procedimentos metodológicos.

Assim, e de acordo com os estudos apontados, o planejamento serve como um guia para orientar os professores durante o período da disciplina, auxiliando a atingir os objetivos de aprendizagem. Dessa forma, o docente não “atropela” o conteúdo e acompanha o calendário para se orientar no andamento das aulas.

Entende-se que o professor que planeja as suas avaliações tem condição de organizar o seu trabalho antecipadamente para a execução das aulas, aplicando as atividades avaliativas nos momentos oportunos, evitando os improvisos e tendo condição de acompanhar seus alunos durante o processo de aprendizagem.

Ao afirmarem que planejam a avaliação, é possível perceber como uma das contribuições dessa pesquisa que, de acordo com a fala dos professores eles realizam o planejamento de duas maneiras: um grupo foca nas formas de avaliação, e subdivide-se em três grupos, que são o que avalia com base na participação de grupos de alunos, o que avalia com base em um padrão de resposta definido e os que avaliam com base na autoavaliação.

O grupo de professores que realiza a avaliação com base em um padrão de resposta ainda se subdivide em dois grupos, que são aqueles que avaliam com base em um padrão de resposta definido *a priori* e aqueles que avaliam com base em um padrão de resposta que pode ser flexibilizado.

Além disso, o segundo grupo foca no planejamento, pensando a avaliação antes de aplicá-la com seus alunos. Esse grupo se subdivide em mais um grupo, que são os professores que afirmam planejar a avaliação previamente de forma sistematizada.

Assim, o primeiro grupo valoriza nos seus depoimentos que prefere planejar a sua avaliação considerando as formas de avaliação que aplicará em sala de aula.

No outro grupo, os docentes focam no momento ou no período em que aplicará a avaliação, pensando e planejando cada atividade no início da disciplina, ou seja, antes dela acontecer.

Nesse sentido, os estudos de Zanon, Kailer e Althaus (2017) afirmam que para bem utilizar as estratégias de avaliação é necessário, antes de tudo, planejar as situações de ensino.

Complementando esse pensamento, Tormena e Figueiredo (2010) apontam em suas pesquisas que são as ações previamente planejadas que irão melhorar a atuação do professor em sala de aula no momento de aplicar a avaliação.

Acredita-se que, a partir desses estudos, o uso do planejamento prévio permite que o professor escolha avaliar o aluno da melhor maneira a partir da metodologia de ensino utilizada para aplicar o conteúdo. Com isso, ao desenvolver o planejamento em sala de aula, o professor terá maior segurança na sua atuação e na aplicação do método de avaliação escolhido, uma vez que possui as ferramentas adequadas para auxiliar na aprendizagem dos alunos.

A partir dos dados da pesquisa sobre o processo de planejamento da avaliação da aprendizagem na aplicação do método do caso, organizou-se o quadro 7, no qual são apresentadas as categorias encontradas e suas subdivisões. Além disso, o quadro mostra as categorias que já tinham sido elencadas por outros estudos (antigas categorias) e aquelas que emergiram a partir dos dados desta pesquisa (novas categorias), bem como as respectivas relações com os autores.

Quadro 07 – Processo de planejamento da avaliação da aprendizagem na aplicação do método do caso

Categorias encontradas na pesquisa	Subcategorias encontradas na pesquisa		Autores
Avaliação é planejada (AC)	Formas de avaliação (AC)	Com base na participação em grupos de alunos (AC)	Silva, Santos e Paixão (2014); Fernandes e

		Com base em um padrão de respostas definido (AC)	Com base em um padrão de respostas definido <i>a priori</i> (AC)	Fialho (2012) Freitas et al. (2012) Miranda (2008); Hoffman (2014); Roesch (2007); Albertoni e Silva (2018); Silva, Santos e Paixão (2014); Zanon, Kailer e Althaus (2017) Tormena e Figueiredo (2010); Gobbo, Beber e Bonfiglio (2018); Sitzmann et al. (2010); Sasaki (1997), Menegolia e Santana (2001), Le Boterf (2003), Nogaro (2018)
			Com base em um padrão de resposta que pode ser flexibilizado (NC)	
	Momento da avaliação (AC)	Com base na autoavaliação (AC)		
		Planejamento prévio (AC)		

Fonte: Dados da pesquisa, 2020

Legenda:

- Representa a(s) categoria(s) mais citada(s)
- Representa a(s) categoria(s) intermediária(s)
- Representa a(s) categoria(s) menos citadas

AC: Antigas Categorias

NC: Novas Categorias

Em relação ao primeiro grupo, conforme relatado nas falas dos docentes, valoriza no seu planejamento de avaliação quando aplicam casos para ensino as formas de avaliação, — ou seja, eles não detalharam sobre o período de tempo em que planejaram as avaliações, mas descreveram o momento da aplicação da avaliação.

Sobre esse assunto, as pesquisas de Depresbiteres (2010) apontam que é importante que a forma de avaliação seja escolhida de acordo com os objetivos que se deseja atingir.

Nesse mesmo sentido, os estudos de Fernandes e Fialho (2012) afirmam que, em geral, os professores utilizam diversas formas de avaliação, não se limitando às provas.

Vale ressaltar que o fato de os professores não relatarem o momento da realização do planejamento desses métodos, não significa dizer que eles não planejam as atividades avaliativas aplicadas em sala de aula.

Ao contrário disso, isso pode estar relacionado ao fato de o planejamento ser uma prática corriqueira na sua atividade docente, que ele já realiza de forma natural, sem que precise discriminar essa fase do processo e prefira falar das formas de avaliação que aplica com seus alunos.

Freitas et al. (2012) concluem em suas pesquisas que o planejamento, a execução e a avaliação estão articuladas e não são dissociados no processo de aprendizagem, mesmo que o planejamento ocorra de maneira instintiva.

Portanto, o professor quando responde diretamente relatando as formas de avaliação que utiliza em sala de aula, já realizou, mesmo que de maneira involuntária, um planejamento para essas aulas.

Prosseguindo nas formas de avaliação relatadas pelos respondentes, foi identificado outro grupo de professores, sendo cinco sujeitos, um da UFRN e quatro da UFPB, que realizam as avaliações com base nas participações dos alunos, quando estão discutindo em pequenos grupos, e depois ampliam o debate para uma discussão em grande grupo, de acordo com os trechos das falas abaixo.

[...] aí os alunos podem discutir em grupo e aí depois a gente faz uma abordagem maior com toda a sala e aí eu faço as vinculações teóricas e esclarecimento de alguns conceitos (Prn2F1).

[...]a gente faz a discussão nos pequenos grupos e depois faz a discussão na plenária (Ppb10F1).

[...]eles dividem em grupos, eles debatem em grupo as respostas e depois, aí reúne a turma toda pra gente chegar mais ou menos em um denominador comum, mais ou menos (Ppb6F1)

[...]eu nunca trabalhava individualmente, trabalhava em grupo (Ppb8F1).

No primeiro momento na participação dos alunos e o envolvimento deles nos pequenos grupos, né? Quando a gente separa a turma, vai nos grupos e passa as questões, passa o caso e passa as questões. Então avalio a interação entre eles, né observo a participação de todos, círculo entre os grupos observando a interação, a participação e a contribuição, né. Isso é um primeiro momento. No segundo momento faz um grande grupo e aí novamente eu avalio né a participação geral grupo por grupo e individualmente na resolução das questões (Ppb9F1).

Nos relatos apresentados pelos professores percebe-se que eles realizam atividades que envolvem a participação do aluno, tanto nos pequenos grupos quanto

na discussão em plenária, de maneira que o próprio estudante pode interagir, argumentar e discutir as soluções do caso e aprender durante os debates.

Os trechos das falas corroboram com os estudos de Miranda (2008) que assinalam que nas discussões em pequenos grupos e em plenária há a oportunidade de debater os posicionamentos individuais e avançar o nível de compreensão completa e detalhada do caso.

Desta forma, quando o professor descreve a participação do aluno nas discussões, utilizando-se disso para avaliá-lo, de acordo com o que os estudos apresentam, ajuda o estudante a posicionar-se nas discussões, colocar-se como o tomador de decisões, refletindo sobre o problema e compreendendo a situação apresentada.

De acordo com as pesquisas de Hoffman (2014), no grupo o professor avalia o aluno observando as discussões. Quanto mais significativas são essas observações, melhores condições o professor terá de avaliar o estudante.

Portanto, quando o professor relata que faz as suas avaliações, considerando as participações dos alunos nos pequenos e grandes grupos e a partir daí ele chega a um resultado final, ou seja, quanto mais o aluno participar e mais rica forem essas discussões nos debates, maior a possibilidade de efetuar o registro da avaliação do aluno, corroborando com os resultados da pesquisa de Hoffman (2014).

Outro formato de planejamento de avaliação encontrado nos resultados da pesquisa foi o de realizar com base em um padrão de resposta esperado. Nesta pesquisa, esse formato de avaliação subdivide-se em dois grupos de professores, quais sejam: um que se apoia no padrão de resposta definido nas notas de ensino e outro que valoriza o mesmo padrão de resposta, mas que este pode ser flexibilizado a partir das novas soluções para o caso encontradas pelos grupos de alunos

Deste modo, o sujeito da pesquisa que se apoia no padrão de resposta definido nas notas de ensino, um professor da UFRN, relata em sua fala que

Eu realizo a avaliação com base na resposta que os alunos dão ao caso, estabelecendo padrões de resposta esperada (Prn3F1).

O professor espera que o aluno responda as questões presentes no caso e os avalia de acordo com os padrões de resposta que estão nas notas de ensino. Os

alunos devem perceber, conforme os estudos de Roesch (2007) e Marion e Marion (2006), as possíveis soluções do problema relatado no caso, uma vez que não há apenas uma resposta para o dilema apresentado, e escolher aquela que ele julga ser a mais adequada.

Entende-se, portanto, que pode haver soluções apontadas pelos alunos que não estão contempladas nas chaves de respostas, ou seja, os estudantes podem dar uma solução diferente daquela que o professor já espera.

Porém, não havia na fala desse docente evidências de que ele estava aberto para que, porventura, alguma solução fosse diferente das que já estavam previamente estabelecidas.

O trecho da fala do professor está de acordo com os estudos de Roesch (2007), quando aponta que as notas de ensino devem conter questões para a discussão do caso, devendo bem formuladas para despertar o interesse da discussão e estimular a aprendizagem individual e grupal.

Além disso, as pesquisas de Albertoni e Silva (2018) afirmam que o autor deve especificar as alternativas para a análise do caso, apresentando a teoria utilizada para fundamentar o caso e que servirão de base para direcionar nas respostas das questões propostas em sala de aula.

De acordo com os estudos apontados, compreende-se que no momento que o professor pesquisado relata que aguarda o padrão de resposta, esse padrão está presente nas notas de ensino do caso que apresentam as possíveis alternativas para a solução das questões.

Assim como o sujeito de pesquisa Prn3 em sua fala F1, há mais um docente que também avalia com base em um padrão de resposta, mas que é flexível para aceitar as soluções diferentes dadas pelos estudantes diferentes das que estão entre aquelas apresentadas nas notas de ensino.

É válido ressaltar que nas teorias de método do caso não foi encontrado registro que fale sobre essa flexibilização nas respostas, como relata o sujeito Prn4 em sua fala F1 abaixo. Portanto, essa subcategoria emergiu a partir dos dados coletados e analisados nesta pesquisa.

Assim, o padrão de resposta esperado serve como um parâmetro geral no processo de avaliação, embora não impeça a capacidade de inovação do grupo de alunos, permitindo uma abertura no processo de avaliação para contemplar, além

das opções de respostas sugeridas nas notas de ensino, outros elementos adicionais que foram considerados e discutidos pelo grupo, visto que

Não existe resposta pontual, existem alguns indicadores que a gente vai seguir pra tentar orientar a racionalidade da decisão. Mas eventualmente isso tá aberto, a solução que o grupo eventualmente pode encaminhar é completamente diferente ou diversa do encaminhamento de outro grupo (Prn4F1)

O professor relata que soluções diferentes dadas pelos grupos são aguardadas. Dessa forma, não se engessa a avaliação e permite que o aluno possa buscar, inclusive, a resolução do caso a partir de conteúdos vistos em outras disciplinas, para além daqueles utilizados no caso.

O docente, portanto, utiliza os indicadores de maneira flexível, ou seja, se porventura algum aluno ou algum grupo solucionar o caso de forma diferente daquilo que ele espera, essa solução pode ser válida.

Ainda em relação ao planejamento com base nas formas de avaliação, uma outra subcategoria encontrada no estudo e no depoimento de um professor da UFRN foi que ele realiza a avaliação com base em uma autoavaliação que adota com seus alunos.

E também temos a auto avaliação deles ao final do semestre do que temos visto dessa área, então a gente também tem de certa forma essa avaliação. Então a gente também solicita que eles avaliem, deem o *feedback* deles, tanto no momento do caso, que tem aquela reação imediata, né, que a gente chama de avaliação da avaliação, como também pra avaliar no final o que, o que é que na aplicação desses casos contribuem para a aprendizagem deles (Prn1F1).

Dos docentes pesquisados este foi o único que citou esse formato de avaliação diferente dos demais respondentes. Nota-se que, apesar de outros professores mencionarem tipos de avaliação formativa, este pesquisado apontou que utiliza um método de avaliação formativa que não está centrado apenas no professor, mas visa à autocrítica e à corresponsabilidade em relação ao desenvolvimento intelectual do aluno.

No modelo de autoavaliação o professor amplia o formato de avaliação utilizado, uma vez que não só ele avalia, mas o aluno também participa ativamente do processo, autoavaliando-se, analisando a sua evolução em relação ao processo de aprendizagem, as suas responsabilidades nesse processo e as necessidades

para chegar ao objetivo desejado. A autoavaliação, portanto, deixa de ser apenas a atribuição de uma nota para ser a análise de um caminho percorrido e tudo o que ele significa.

O trecho da fala do professor está na mesma direção das pesquisas de Gobbo, Beber e Bonfiglio (2018), quando apontam que a autoavaliação orienta os alunos, dando pontos de referência e rumos a seguir, uma vez que o aluno revisita seus trabalhos e participações, identificando os obstáculos e as necessidades de aperfeiçoamento no seu processo de aprendizagem.

Similarmente, os estudos de Sitzmann et al. (2010) confirmam o relato do professor quando evidenciam que a autoavaliação está fortemente ligada à motivação e à satisfação do aluno durante o processo de aprendizagem, refletido em sua experiência instrucional, no maior esforço em aplicar o conhecimento obtido e na maior confiança ao executar tarefas relacionadas à formação.

Quando o professor relata que utiliza a autoavaliação, conforme as pesquisas apontadas, ele cria a situação em que o aluno pode refletir sobre a sua trajetória de aprendizagem e avaliá-la a partir dos critérios estabelecidos em sala de aula, encontrando novos caminhos para a melhoria da sua formação.

Usando a autoavaliação, o estudante se confronta, verificando o que aprendeu, analisando o seu desempenho e contribuindo com dados relevantes para o professor sobre a evolução do processo de aprendizagem. Dessa forma, o aluno subsidia o docente para dinamizar as formas de avaliação em sala de aula, utilizando os métodos adequados para diferentes momentos da disciplina.

Diferente da percepção desse grupo anterior de professores, — no segundo grupo, focando no momento da avaliação, dois professores da UFPB realizam o planejamento prévio da avaliação de uma forma sistematizada. Os trechos das falas dos professores que registram esse formato de planejamento podem ser comprovados nos depoimentos dos sujeitos, quando eles comentam que

Eu costumo entregar um plano de aulas, onde eles já sabem os dias que tem atividade porque eu pontuo todas elas né, não faço só prova, eu gosto de fazer avaliação continuada e eu utilizo o caso não só pra aproximar o aluno da prática, mas também eu faço avaliação com ele. [...] O planejamento é sempre prévio (Ppb7F1).

Eles sabem, oh, vocês serão avaliados assim, eles sabem de tudo, de todo o processo, antes, bem antes, eles não sabem antes, eles sabem bem antes, eles sabem de todo processo

avaliativo e de quanto o caso vai pesar na avaliação deles no processo de aprendizagem da disciplina. Eles sabem de tudo para não ter improvisos (Ppb5F1).

Os relatos demonstraram que eles valorizam a importância do planejamento realizado a *priori* em relação às escolhas metodológicas e às avaliações realizadas durante o curso das disciplinas.

As falas dos professores confirmam os resultados das pesquisas realizadas por Sasaki (1997), Menegolia, Santana (2001), Le Boterf (2003), Nogaro (2018), quando afirmam que é necessário a realização de um planejamento, evitando, assim, o improviso e facilitando a integração dos alunos com as experiências de aprendizagem.

No momento em que realiza o planejamento prévio das suas aulas, o professor pesquisado escolhe o modo de avaliação mais adequado que irá utilizar para cada momento da disciplina, de acordo com o conteúdo programado e repassa essas informações para os alunos.

As falas dos sujeitos fortalecem a preocupação deles no que diz respeito a antecipação do planejamento das atividades por entenderem a importância do cuidado com o processo educacional e com a formação de profissionais. O ato de formar requer de o professor se antecipar a respeito de questões, tais como o que pretende desenvolver no aprendizado dos alunos, quais competências e como atingi-las, como atingir os objetivos de aprendizagem.

De acordo com os estudos aqui apontados, quando os docentes apresentam aos alunos o planejamento de aulas que contém as atividades avaliativas que serão realizadas, essa atitude pode estar relacionada à necessidade de evitar o improviso, uma vez que se sabe o que irá acontecer em sala de aula, auxiliando assim na qualidade da aprendizagem dos alunos.

Além disso, quando o sujeito Ppb5 na sua fala F1, por exemplo, afirma “eles já sabem os dias que tem atividade” e “Eles sabem de tudo”, essas falas demonstram que para ele a comunicação prévia com o aluno é também um parâmetro relevante para o planejamento antecipado.

Quando se analisam todas as falas dos professores sobre o planejamento de avaliação quando aplicam casos para ensino, entende-se que todos os docentes realizam o planejamento da avaliação de alguma forma, alguns valorizando o momento da avaliação e outros a forma de avaliar.

Aqueles que consideram o momento do planejamento importante, dão valor a elaboração do plano de ensino e de pensar a avaliação de forma antecipada porque valorizam a importância do seu fazer docente e na responsabilidade empenhada na formação do administrador.

Ao mesmo tempo há aqueles professores que preferem considerar as formas de avaliação utilizadas com seus alunos para explicar o planejamento das atividades. Isso pode estar relacionado ao fato de o docente ter a atividade de planejamento já normalizada, que já o faz de forma intuitiva.

Entre as formas de avaliação relatadas nas falas dos docentes, mesmo utilizando o método do caso como metodologia de ensino, há diferenças, desde a convencional, quando avalia a partir das respostas das questões, até o uso da autoavaliação.

Percebe-se que a utilização de diversas formas de avaliar pode estar relacionada a grande quantidade de estudos acadêmicos que se tem sobre avaliação da aprendizagem, e portanto, vários direcionamentos a respeito dos caminhos que devem ser seguidos em sala de aula. Além disso, mesmo com essa grande quantidade de pesquisas científicas, os estudos sobre avaliação da aprendizagem, quando o professor utiliza o método do caso é muito restrito, deixando o docente sem as fontes de estudo que ele precisa para aplicar o método avaliativo.

Outro fator percebido é quanto à formação do professor, que passou toda a sua vida escolar e acadêmica sendo avaliado de maneira tradicional. Além disso, o sistema de ensino no qual o professor está inserido e a comunidade escolar, como pais e os próprios alunos, exigem, muitas vezes, que o docente realize avaliações convencionais como uma necessidade de exibir as notas atribuídas aos alunos e como estes se classificam. Compreende-se, portanto, que alguns professores têm dificuldade de romper com todas essas barreiras e escolher formas diferentes de avaliar seus alunos.

Ainda em relação ao planejamento da avaliação, a segunda questão do roteiro de entrevista dos professores se refere às etapas realizadas no processo avaliativo.

Os resultados demonstram que todos os professores entrevistados da UFRN e UFPB iniciam as etapas da avaliação a partir da discussão em pequenos grupos e em plenária.

O professor começa a discussão nos grupos para motivar o debate na busca da solução do caso. A partir disso, os alunos debatem entre si sobre o problema relatado no caso e suas possíveis soluções. Dessa forma, é possível o docente avaliar a participação dos alunos nos debates que estão ocorrendo.

Os estudos de Martin, Towers e Pirie (2006) afirmam que quando os alunos trabalham em grupo compartilham os conhecimentos entre eles e isso incentiva o processo de aprendizagem de cada estudante.

Portanto, de acordo com as pesquisas apontadas, à medida que os professores relatam que dividem as salas em grupo para promover as discussões entre os alunos, eles observam a interação, a participação e o compartilhamento de ideias.

No tempo em que os professores dividem as salas em grupos como etapa inicial do processo de avaliação, percebe-se uma contribuição desta pesquisa que, de acordo com a fala dos docentes, eles continuam as etapas de avaliação, tomando como base a avaliação somativa e formativa. Em relação ao grupo que utiliza avaliação somativa, os professores realizam a avaliação a partir das respostas das questões dos alunos. Aqueles que valorizam a avaliação formativa se dividem em três grupos, avaliam a partir das apresentações dos grupos, a partir de avaliação por critérios e da autoavaliação.

Segundo os estudos de Fernandes (2006; 2008) e Teixeira e Nunes (2018), a avaliação formativa é interativa e contínua e a atenção fica toda voltada para os processos de aprendizagem do estudante. Portanto, os professores devem ter uma relação crítica e dialógica com o aluno.

Deste modo, o professor acompanha o aluno durante todo o processo e não apenas aplica uma atividade avaliativa no fim de um período. Isso tende a melhorar a relação do professor com o aluno em sala de aula, uma vez que o discente sabe que será assistido no desenvolvimento da sua aprendizagem.

De acordo com os dados da pesquisa sobre as etapas de avaliação da aprendizagem na aplicação de caso para ensino, foi elaborado o quadro 8, no qual serão apresentadas as categorias encontradas e suas subdivisões. Além disso, o quadro mostra as categorias que já tinham sido encontradas em outras pesquisas (antigas categorias) e aquelas que emergiram a partir dos dados desta pesquisa (novas categorias), bem como as respectivas relações com os autores.

Quadro 08 – Etapas de avaliação da aprendizagem na aplicação de caso para ensino

Categoria encontrada na pesquisa	Subcategorias encontradas na pesquisa	Antigas Categorias ou Novas Categorias	Autores
Inicia com a discussão em grupo	Avaliação a partir das respostas das questões	AC	Tejo-Pech (2017); Roesch e Fernandes (2007)
	Avaliação a partir da apresentação dos grupos	AC	Carbonesi (2014)
	Avaliação por critérios	AC	Depresbíteres (2007); Batista (2008)
	Autoavaliação	AC	Nakamura (2018); Mcmillan e Heran (2008); Vieira (2013)

Fonte: Dados da pesquisa, 2020

Legenda:

Representa a(s) categoria(s) mais citada(s)

Representa a(s) categoria(s) intermediária(s)

Representa a(s) categoria(s) menos citadas

AC: Antigas Categorias

NC – Novas Categorias

Nesse sentido, quatro professores da UFPB e um da UFRN relatam que avaliam os alunos a partir das respostas das questões do caso que são entregues ao professor, conforme as falas abaixo.

Eu faço em dois momentos, nas duas entregas na realidade, que é a entrega individual e a entrega em grupo. Então eu dou uma pontuação tanto pra essa entrega individual, quanto pro grupo (Ppb7F2).

[...]avaliao também o trabalho escrito individual e do grupo. (Ppb6F2).

[...]eles chegam com essas respostas prontas, eu peço pra eles se juntarem nos pequenos grupos, eles não me entregam de imediato porque eu mando eles (sic) discutirem e eles ali vão elaborar uma resposta única pro (sic) grupo e me entregar (Ppb10F2).

Aí eles entregam as respostas dos casos, uma por grupo pra eu avaliar (Ppb5F2).

Eles discutem entre si, respondem, me entregam o material depois pra eu analisar o nível de aprendizado, claro (Prn2F2).

As falas dos docentes mostram que após a separação da turma em grupos para fomentar a discussão entre os alunos, os professores utilizam as respostas escritas, individuais ou em grupo, para realizar a avaliação dos discentes.

De acordo com os estudos realizados por Tejo-Pech e Wine(2017) e Roesch e Fernandes (2007), as questões contidas no caso convidam o aluno a refletir e a se posicionar, despertando seu interesse para solucioná-las a partir das discussões realizadas.

Entende-se que responder as questões propostas no caso, como mostram as pesquisas apontadas, levam o aluno à reflexão do problema e ao seu posicionamento quanto às soluções encontradas para resolver as questões apresentadas no caso.

Outra etapa utilizada por dois professores da UFRN e um da UFPB é a apresentação que os grupos fazem quando encontram a solução para as questões do caso.

[...]eu distribuo o caso para ensino entre os grupos, que o respondem e apresentam à turma (Prn3F2).

E aí no final eles fazem as apresentações e os grupos discutem e aí a nota ela vai: primeiro, diagnóstico, a riqueza do diagnóstico, e depois os encaminhamentos (Prn4F2).

[...]eu lembro que eu pedia com certeza uma apresentação do grupo pra todo mundo, porque isso eu gostava de mobilizar uma discussão em termos de veja a solução que esse grupo... para a solução que vocês deram (Ppb8F2).

Os professores avaliam os alunos a partir da apresentação da solução dos casos, o que permite que os grupos vejam entre eles o resultado de cada um e promova-se a discussão dos diversos caminhos encontrados por cada grupo para responder ao caso.

Os estudos de Carbonesi (2014) evidenciam que as apresentações de trabalho como prática avaliativa contribui para desenvolver a capacidade de discussão, bem como auxiliam na promoção do trabalho em grupo e suas contribuições para alcançar a percepção do outro.

Entende-se que, conforme apontam as pesquisas, quando o docente afirma que proporciona a apresentação das soluções e a discussão entre os grupos,

estimula os alunos a desenvolverem a capacidade de ouvir os posicionamentos diferentes e ajuda a contribuir mutuamente na solução encontrada por cada grupo.

Outro mecanismo de avaliação formativa utilizada por um professor da UFPB, como uma das etapas de avaliação, foi a avaliação por critérios, conforme relatado no trecho de fala a seguir.

[...]vejo individualmente, como falei anteriormente, o nível de interação entre eles, de discussão entre eles, vou fazendo minhas anotações, têm alguns critérios que eu coloco como participação nas discussões, insights, ideias, né, as contribuições das questões, vejo se todos atenderam a isso, esse é o segundo momento (Ppb9F2).

O professor relata que utiliza critérios pré-estabelecidos para avaliar seus alunos em um dos momentos do processo. E a partir desses critérios faz as suas anotações para verificar se os alunos estão respondendo, conforme aquilo que está proposto.

Nos estudos de Depresbíteres (2007) e Batista (2008), os critérios de avaliação são tidos como princípio que vão servir como base para verificar a qualidade do desempenho.

Os critérios utilizados pelo respondente para avaliar os estudantes, portanto, dão ao professor a condição de monitorar o desenvolvimento dos alunos, seus avanços ou não, de acordo com o que ele almeja que o discente alcance no seu processo de aprendizagem.

Acredita-se que de acordo com as pesquisas apontadas e, considerando a avaliação nessa perspectiva, o professor pode acompanhar detalhadamente o desempenho do aluno, pois tem condição de analisar aqueles critérios atendidos, fazendo suas anotações e dando continuidade ao processo educacional.

Ainda na perspectiva da avaliação formativa, um professor da UFRN relatou que a etapa realizada é a autoavaliação dos alunos

Aí eles se autoavaliam na vivência deles no caso e se o caso contribuiu para o desenvolvimento das competências, pra aplicação das teorias, se eles conseguiram estabelecer esse *link*, né? (Prn1F2)

O professor relata que realiza autoavaliação com os alunos para que eles possam avaliar a sua aprendizagem e as competências adquiridas, de acordo com as atividades realizadas em sala de aula.

De acordo com os estudos de Nakamura (2018), a autoavaliação não deve ser vista como uma situação pontual em que o aluno atribui a si mesmo uma nota, mas antes disso esse instrumento deve gerar uma reflexão contínua sobre o seu processo de aprendizagem e a percepção de suas avaliações.

Além disso, as pesquisas de Mcmillan e Heran (2008) assinalam que o estudante precisa se autoavaliar para saber quando está aprendendo e qual o esforço necessário para que esse aprendizado aconteça e os objetivos sejam atendidos.

Entende-se que, de acordo com as pesquisas citadas, quando o professor relata a aplicação de autoavaliação na sua turma para que o aluno verifique a sua vivência e o desenvolvimento de competências, isso vai além da associação de uma nota, mas permite que o estudante reflita sobre o seu processo de aprendizagem e analise se atingiu os objetivos a partir do aperfeiçoamento das competências requeridas.

Cabe observar que o professor, quando relata que se utiliza do recurso da autoavaliação, diferencia-se dos demais docentes entrevistados, uma vez que esta é uma das etapas mais complexas do processo de aprendizagem. Este fato acontece porque o docente divide a responsabilidade de avaliar, mesmo quando durante toda a sua vida escolar e acadêmica ele foi instruído a ter o total controle sobre as atividades avaliativas e associação de notas dos estudantes.

Nesse processo, portanto, é preciso que o professor esteja preparado para assumir uma nova postura diante do processo de aprendizagem do aluno. Nos estudos de Vieira (2013), o professor, que assume um papel de orientador, deverá dividir com o aluno responsabilidades que antes eram apenas suas.

O respondente, portanto, assume o comportamento de orientador e permite que o aluno participe de todo o processo de avaliação junto com ele e com isso avance na sua aprendizagem.

4.1.3. Adoção de instrumentos e estratégias utilizadas no processo de avaliação na aplicação de caso para ensino

A questão 3 do roteiro de entrevistas dos professores tinha por finalidade descobrir os instrumentos e estratégias utilizados pelos docentes no momento da avaliação da aprendizagem ao aplicar casos para ensino na disciplina ministrada.

Os relatos apontam que a maioria dos professores da UFRN e da UFPB não aplica um instrumento de avaliação. Somente um professor relata que aplica instrumento predefinido, conforme as falas.

Eu não uso instrumento. (Prn1F3)

[...]eu não uso instrumento, não. (Prn2F3)

Não uso nenhum instrumento de avaliação. (Prn3F3)

Eu não utilizo instrumento formal não. [...]ainda não tem um instrumento, alguma coisa que me organizasse um pouco mais. (Prn4F3)

Não utilizo instrumentos. (Ppb6F3)

Não, eu não. Eu pessoalmente não tenho esse tipo de instrumento. [...]eu acho que se a gente consegue encontrar instrumentos que eu ainda não achei, mas estou em busca, de instrumentos, talvez que sejam um pouco mais sistemáticos, talvez isso facilite a vida de uma maioria de docentes, que eu entendo que tenha essa preocupação muito forte com a avaliação. (Ppb7F3)

Não, eu nunca utilizei instrumentos de avaliação [...]eu não sei até que ponto existe algum tipo e instrumento de mensuração disso, mas acho que isso pode ser um caminho. (Ppb8F3)

Não, não uso instrumento, nem sei se existe algo desse tipo. (Ppb9F3)

Não, eu não utilizo instrumento de avaliação. (Ppb10F3)

[...]eu tenho um instrumento que eu fiz ao longo do tempo, ao longo do tempo, de acordo com minhas experiências (Ppb5F3)

Ao responderem à questão, a grande maioria dos professores, nove deles, afirma que não utiliza instrumentos de avaliação. Apenas um docente relatou utilizar instrumento de avaliação predefinido, que foi criado por ele a partir das suas experiências. Pela análise das falas da maioria dos sujeitos, considerando o contexto da resposta, isso leva a crer que talvez eles tenham associado a pergunta à existência de um modelo de instrumento formal e sistematizado de avaliação, uma vez que em parte dos trechos das falas de alguns docentes se evidencia a relação desse instrumento como sendo algo mais formalizado: “ainda não tem um

instrumento, alguma coisa que me organizasse um pouco mais ou o que eu espero.”, “eu acho que se a gente consegue encontrar instrumentos que eu ainda não achei, mas estou em busca, de instrumentos talvez que sejam um pouco mais sistemáticos talvez isso facilite a vida de uma maioria de docentes que eu entendo que tenha essa preocupação muito forte com a avaliação.”, “eu não sei até que ponto existe algum tipo e instrumento de mensuração disso, mas acho que isso pode ser um caminho.”, “nem sei se existe algo desse tipo.”

A resposta da maioria dos professores diz que não adotam um instrumento de avaliação, mas logo depois de fazerem essa afirmação, todos eles continuam a resposta ressaltando a respeito das ferramentas de avaliação que utilizam em sala de aula quando aplicam o caso para ensino. Isso fortalece ainda mais a interpretação de que eles associaram instrumentos a algo formal quando eles não utilizam formas mais prescritivas de avaliar

Por outro lado, os docentes utilizam estratégias de avaliação mais coerentes com o formato da metodologia de ensino escolhida, confirmando assim o que disse Bento, Mattar Neto e Oliveira (2017), quando concluem que, uma vez que o docente decida se utilizar das técnicas das metodologias ativas e considere a avaliação como processo para a ação-reflexão-ação de seu trabalho e do aprendizado de seu aluno, faz-se necessário rever os instrumentos da/para a avaliação.

Entende-se, portanto, que o professor escolhe o sistema de avaliação à medida em que define a metodologia de ensino, uma vez que não há um único modelo de avaliação, mas diversas alternativas possíveis para avaliar, desenvolver e construir novos conhecimentos.

Compreende-se ainda que, apesar dos docentes relatarem em suas falas que não adotam, na prática eles adotam instrumentos de avaliação, mas não são sistematizados e padronizados. Eles usam, por outro lado, alternativas de avaliação mais coerentes com a metodologia de ensino que está sendo aplicada em sala de aula.

Percebe-se também uma certa insegurança nas falas dos professores quando relatam que não utilizam instrumentos. Essa insegurança encontrada nas falas de alguns professores, quando dizem que “alguma coisa que me organizasse um pouco mais”, “eu acho que se a gente consegue encontrar instrumentos que eu ainda não achei, mas estou em busca”, está relacionada aos docentes se sentirem mais confiantes à utilização de métodos convencionais de avaliação, uma vez que

essa é uma prática disseminada por muito tempo, não só no momento da prática docente, mas desde toda a formação escolar e acadêmica dos professores. Essa afirmação corrobora com os estudos de Batista (2017) que observou que a insegurança dos professores ao responderem que não possuem instrumentos de avaliação está relacionada com a dificuldade de avaliarem os alunos dentro de abordagens que não sejam as prescritivas.

Além da insegurança, os docentes ainda demonstram em suas falas, quando dizem “eu não sei até que ponto existe algum tipo e instrumento de mensuração disso”, “nem sei se existe algo desse tipo”, um certo desconhecimento sobre os critérios existentes para avaliar essa metodologia de ensino, uma vez que eles adotam uma avaliação com critérios mais subjetivos, considerando as próprias características de uma metodologia ativa como o caso para ensino, que pretende desenvolver no aluno, conhecimento técnico, atitudes e habilidades. Corroborando com essa afirmação, Freitas et al. (2012) asseguram que no julgamento de questões qualitativas se deve ter a elaboração de critérios claros, mesmo quando há o risco de influências advindas da diversidade de avaliadores e avaliados e suas respectivas especificidades, diferenças e subjetividades, o que torna esse processo mais complexo e multidimensional.

Surgiram nos discursos seis estratégias de avaliação subjetivas que estão mais vinculadas à utilização de metodologias de ensino ativas. A maior parte dos professores realiza a avaliação com base na observação dos alunos, valorizando a reflexão, o comportamento e as competências dos alunos. Uma parte intermediária dos professores realiza a avaliação com base na leitura das respostas das questões entregues pelos alunos e uma menor parte faz a avaliação da aprendizagem com ênfase na criatividade/inação dos alunos, *feedback* dos alunos e com base na densidade das respostas.

De acordo com os dados da pesquisa sobre as etapas de avaliação da aprendizagem na aplicação de caso para ensino, foi elaborado o quadro 9, no qual serão apresentadas as categorias encontradas e suas subdivisões. Além disso, o quadro mostra as categorias que já tinham sido encontradas em outras pesquisas (antigas categorias) e aquelas que emergiram a partir dos dados desta pesquisa (novas categorias), bem como as respectivas relações com os autores.

Quadro 09 – Adoção de instrumentos e estratégias utilizadas no processo de avaliação da aprendizagem na aplicação de caso para ensino

Categorias encontradas na pesquisa		Antigas Categorias ou Novas Categorias	Autores
Sem instrumento de avaliação pré definido (AC)	Observação dos alunos (AC)	com base na reflexão dos alunos	AC
		com base no comportamento	AC
		com base nas competências	AC
	Leitura das respostas questões entregues pelos alunos		AC
	Com ênfase em criatividade/ inovação		AC
	<i>Feedback</i> dos alunos		AC
	Com base na densidade das respostas		AC
Instrumento de avaliação predefinido		AC	Depresbiteris e Tavares (2009); Moreira e Sanches (2016); Silva (2019); Possolli e Gubert (2014)

Fonte: Dados da pesquisa, 2020

Legenda:

Representa a(s) categoria(s) mais citada(s)
 Representa a(s) categoria(s) intermediária(s)

Representa a(s) categoria(s) menos citadas
AC: Antigas Categorias
NC – Novas Categorias

Dos dez professores, quatro deles disseram que adotam a observação dos alunos como estratégia de avaliação. Esse instrumento se caracteriza como um tipo de avaliação formativa, que ocorre ao longo do processo de aprendizagem, e de maneira geral é relacionada a fatores contextuais para contemplar fatores amplos nos diferentes aspectos do aluno, ao invés de simplesmente avaliar o seu conhecimento, conforme apontam as pesquisas de Oliveira-Barreto et al. (2017).

As observações de Barrows; Tamblyn (1980), Birenbaum (2007) e Wiliam (2011) asseguram que técnicas de avaliação tradicionais, como os exames de múltipla escolha e verdadeiro-falso, fazem muito pouco para avaliar verdadeiramente a compreensão do discente e do aprendizado contínuo na experiência em metodologias ativas, exigindo formas de avaliação mais complexas, como a avaliação formativa.

Complementando esse pensamento, as pesquisas de Romanowski e Wachowicz (2003) afirmam que na avaliação formativa professores e alunos estão empenhados em verificar o que se sabe, como se aprende o que não se sabe para indicar os passos a seguir, o que favorece o desenvolvimento pelo aluno da prática de aprender a aprender. A avaliação formativa é um procedimento de regulação permanente da aprendizagem realizado por aquele que aprende.

Compreende-se, portanto, que essas colocações ampliam as perspectivas de compreensão da avaliação formativa, contribuindo para o entendimento de uma avaliação sem finalidade seletiva, agregada ao processo de formação, visando aos docentes e discentes redefinir prioridades e ajuste de estratégias.

Nesse direcionamento, segundo as pesquisas realizadas por Birenbaum (2007) e Gulikers et al. (2013), um dos muitos instrumentos da avaliação formativa é a observação dos estudantes, permitindo que o professor observe, registre e aja frente aos indícios das dificuldades apresentadas pelos discentes durante a aprendizagem, além de ser processual, ocorrendo a reflexão do desempenho, por parte do discente, que pode modificar sua atuação nas próximas oportunidades – o que já não ocorre em avaliações somativas, por sua própria definição, de acordo com os estudos de Alvarenga (2001).

Segundo Méndez (2002), ao utilizar a observação como instrumento é importante delimitar e estabelecer seus campos, isto é, o que vale a pena ser observado, qual a importância atribuída aos dados observados e qual o papel dos sujeitos observados no processo. Também é importante que os envolvidos, no caso, os alunos, conheçam as regras do jogo, ou seja, o que será observado, o uso que será feito dos dados coletados na observação e o que será transformado em nota.

Nesta pesquisa, entre os professores que relataram aplicar essa técnica estão dois da UFPB e dois da UFRN, conforme trechos das falas a seguir.

[...]eu geralmente, eu observo de fato, porque como eu entendo que o caso, ele é o momento para gerar apenas reflexões, discussões, que não é o certo ou errado, né, das respostas, cada um tem a sua forma de gerenciar e de resolver os problemas. (Ppb9F4)

[...]é mais em termos qualitativos mesmo, pelas reflexões que ele faz a gente percebe que aquele ali realmente teve uma aprendizagem melhor. (Ppb6F4)

[...]como o caso ele tem essa particularidade de não ter uma resposta única, é importante você observar como é que os alunos se comportam, porque eles gostam muito de casos, é muito interessante ver. (Ppb10F4)

Eu avalio de acordo com o que a aula tá fluindo. Eu não uso instrumento agora nesse momento em cada caso, não. Eu tenho umas competências que eu quero, por exemplo, que eles desenvolvam, por exemplo, a parte de trabalho em equipe do relacionamento interpessoal, é uma competência interessante que eles trabalhem em sala de aula. Então eu observo isso, vejo como é que vai fluir (Prn2F4)

Os professores que adotam essa estratégia avaliam o aluno acompanhando a avaliação da aprendizagem desses estudantes em sala de aula e não apenas realizando avaliações de forma pontual.

Compreende-se ainda que no momento da observação pelo professor, de acordo com as reflexões dos estudantes e com o conhecimento que eles já possuem, talvez seja possível realizar a avaliação de maneira processual, uma vez que ele pode estimular o estudante a expor suas ideias e defender seus posicionamentos durante a aplicação do caso sem que esse seja um momento

pontual de avaliação convencional, muitas vezes marcado com antecedência e tenso como o dia da aplicação de uma prova, por exemplo.

Percebe-se ainda que os professores usam a observação como estratégias de avaliação por diferentes perspectivas, quais sejam pela reflexão, comportamento e competências desenvolvidas pelos alunos.

Em relação à reflexão dos alunos, de acordo com as pesquisas de Depresbiteris e Tavares (2017), a observação deve ser sistemática e planejada para se obter ricas informações de acordo com as reflexões que o estudante faz ao longo de todo o processo de aprendizagem.

Nesse mesmo direcionamento, os estudos de Haydt (2002) concluem que quanto mais dados o professor coletar e registrar em suas observações sobre aquilo que o aluno refletiu, mais condição terá de fazer uma análise precisa de seu aproveitamento.

Portanto, acredita-se que, a partir dos estudos descritos, o professor que utiliza a observação como estratégia de avaliação valorizando a reflexão dos estudantes consegue acompanhar a evolução da aprendizagem dos alunos a partir de suas ponderações e do que eles discutem com seus colegas e com o professor ao longo de todo o processo em sala de aula.

Quando o professor Ppb9 em sua fala F3 descreve que “não é o certo ou errado, né, das respostas, cada um tem a sua forma de gerenciar e de resolver os problemas.” percebe-se que em suas observações ele parece estar atento às diversas soluções encontradas pelos alunos quando eles se colocam na posição de gestor da empresa apresentada no caso e fazem as suas ponderações sobre o problema apresentado.

A fala do professor está de acordo com os estudos de Soares et al. (2019) que assinalam que os casos não apresentam uma resposta única e dessa forma, todos devem propor soluções e assim promover o debate.

Nesse mesmo sentido, os estudos de Spricigo (2014) afirmam que no caso para ensino as opiniões e argumentações dos alunos são valorizadas pelo professor que não estão interessados em que os estudantes alcancem uma resposta única, mas sim na qualidade das argumentações e do aprendizado.

De acordo com as pesquisas demonstradas, os professores estimulam o aluno ao debate, enfatizando que a situação-problema não possui uma única

resposta certa e auxiliando o aluno a pesquisar e argumentar a partir da sua visão de gestor.

O docente P10 em sua fala F3 descreve a sua observação valorizando o comportamento dos alunos na aplicação de caso para ensino, quando afirma que “como o caso ele tem essa particularidade de não ter uma resposta única, é importante você observar como é que os alunos se comportam porque eles gostam muito de casos, é muito interessante ver”. O docente, portanto, realiza a avaliação fazendo observações que valorizam o comportamento dos estudantes.

O trecho da fala do professor está de acordo com as pesquisas de Mendes et al. (2012) quando afirmam que o comportamento dos alunos pode ser identificado por meio de observação e avaliação, que são dois processos interligados. O estudo afirma ainda que quanto maior a afinidade entre esses dois processos, maior será a possibilidade de ajustar o processo de ensino e favorecer o aprendizado do aluno.

No mesmo sentido, os estudos de Barbosa (2008) afirmam que uma das maneiras de avaliar os alunos por meio da observação é quando os objetivos da avaliação se traduzem em observar a mudança de comportamento dos estudantes ao tempo em que esses objetivos estão sendo atingidos.

Portanto, percebe-se, diante dos estudos apresentados, que o docente pesquisado observa o comportamento dos discentes para acompanhar a evolução da sua aprendizagem, uma vez que a mudança de atitudes dos alunos ocorre diante da possibilidade dele se aproximar da prática, assumindo a posição do tomador de decisão, discutindo e debatendo as soluções em sala de aula.

Outro tipo de observação relatada pelo professor P2 é com base na avaliação das competências dos alunos. As pesquisas de Mendes et al. (2012) sustentam que antes de iniciar a observação, o docente deverá selecionar as competências que pretende avaliar, para que, dessa forma, saiba o que realmente irá observar no processo avaliativo.

Complementando o pensamento de Mendes et al. (2012), as pesquisas de Vito e Szezerbatz (2018) afirmam que a sociedade atual requer um profissional com um desenvolvimento crítico e reflexivo e com competências para além das técnicas, para que a avaliação aconteça como um processo de construção e desenvolvimento de todo o indivíduo enquanto ele está no processo de formação.

É possível afirmar ainda que, quando o professor P2 em sua fala F4 diz que “Eu tenho umas competências que eu quero, por exemplo, que eles desenvolvam”,

ele já possui uma definição prévia de quais competências ele deseja avaliar durante o momento da observação.

Além disso, o docente demonstra que as competências avaliadas por ele vão além dos critérios técnicos, quando complementa em sua fala F4 que “a parte de trabalho em equipe, do relacionamento interpessoal, é uma competência interessante que eles trabalhem em sala de aula.” As duas competências citadas pelo professor são importantes para a formação integral do sujeito diante das exigências do mercado.

Outra estratégia de avaliação mencionada por dois professores, um da UFPB e um da UFRN, é a leitura das respostas das questões entregues pelos alunos. Os trechos das falas dos sujeitos são comprovados quando eles dizem que

[...]eles enviam a versão final das questões escritas para o SIGAA¹, que é corrigida e dada a nota (Prn3F4)

[...]eu realmente leio as questões, as respostas dos alunos do caso e dou uma nota por esse relatório, tanto um relatório individual quanto o relatório da equipe (Ppb7F4)

As falas demonstram que eles utilizam como estratégia de avaliação as respostas das questões entregues pelos alunos, sejam individuais ou em grupo.

Porém, a avaliação realizada pelos professores pesquisados se caracteriza no tipo somativa, em que ao final de um período, o professor determina o grau de aprendizagem do aluno e o classifica por meio de uma nota. E, apesar dos professores utilizarem uma metodologia ativa como é o caso para ensino, utilizam um método tradicional de avaliação, o que pode estar ligado à dificuldade de o docente encontrar um instrumento predefinido de avaliação para métodos ativos ou ainda pode estar ligado à formação do professor que sempre utilizou métodos tradicionais de avaliação.

Vale ressaltar que responder as questões não é uma ação encerrada em si mesma, porque antes de respondê-las os estudantes discutiram o caso e seu dilema com os grupos, conforme relatado pelos professores nos itens anteriores desta análise. Portanto, no momento das respostas escritas, essas questões já foram amplamente debatidas.

¹ Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas, utilizado pela UFRN e UFPB

Roesch e Fernandes (2007) apontam em seus estudos que as questões do caso, quando bem formuladas, animam a discussão, despertam o interesse do aluno e estimulam a aprendizagem individual e do grupo.

De acordo com as afirmações da Anpad (2011), as questões do caso servirão para auxiliar o professor na aplicação do caso em sala de aula e como um guia para o aluno estruturar melhor a solução.

Percebe-se, portanto, que de acordo com as pesquisas apontadas, o fato de os professores pedirem aos alunos para responderem às questões pode ajudar na discussão e estimular a aprendizagem.

Em relação à avaliação de questões subjetivas, as observações de Caporal et al. (2018) asseguram que para avaliar questões dissertativas os professores exigem dos alunos conhecimentos sobre um determinado tema proposto, cujo critério de correção leva em consideração não somente o conteúdo das respostas apresentadas, mas também a argumentação lógica e a coerência e, no fim, associam uma nota após a correção das questões

Outra estratégia de avaliação relatada por um professor da UFPB foi com ênfase na criatividade e inovação presentes nas soluções apresentadas pelos alunos para o problema exposto no caso para ensino.

[...]eu não utilizava critérios que fossem objetivos, nada de escalas ou tabelas que objetivassem, era muito mais no sentido de o quão criativo ou o quão inventivo [...]quão plausíveis eram as soluções (Ppb8F4)

De acordo com os estudos de Alencar e Fleith (2004), um dos fatores que favorece a criatividade no ensino superior é o incentivo que os professores dão para novas ideias do aluno.

Corroborando com esse pensamento, as pesquisas de Vanzin, Ulbricht e Batista (2015) assinalam que o estímulo ao desenvolvimento dos atributos criativos dos alunos deve vir acompanhado de uma postura aberta do professor acerca das ideias apresentadas por estes.

As observações de Dalfovo (2013) afirmam que uma das vantagens da aplicação dos casos para ensino é estimular a criatividade do aluno nas soluções apresentadas.

A partir das pesquisas apresentadas, portanto, percebe-se que quando o professor avalia os alunos se utilizando de estratégias como a criatividade e a

inovação, estimula os alunos a terem novas ideias para solucionar o problema apresentado, uma vez que o professor tem uma postura aberta para tal.

O fato de o professor se utilizar-se de critérios como criatividade e inovação pode estar relacionado à sua percepção quanto à necessidade de o mercado demandar profissionais com visão analítica e com criatividade, uma vez que a empresa que possui o capital intelectual criativo pode se diferenciar em sua área de atuação.

Um professor da UFRN também citou a aplicação do *feedback* como estratégia de avaliação com seus alunos, conforme trecho da fala abaixo.

Eu uso, eu uso o *feedback* deles, a referência, normalmente eu peço o *feedback* a eles (Prn1F4).

Ressalta-se que esse professor, que valoriza o *feedback* dos próprios alunos como estratégias de avaliação, em uma outra questão respondeu que realiza a autoavaliação com seus alunos, demonstrando assim que adota uma postura de valorizar uma avaliação formativa.

Lima (2017), em suas pesquisas, assinala que o *feedback* e a autoavaliação formam um par essencial para que o percurso da avaliação formativa seja traçado com êxito por aqueles que ensinam e aprendem.

Os estudos de Ribeiro e Escrivão Filho (2011) complementam essa afirmação quando apontam que a avaliação por *feedback* ajuda o aluno a acompanhar o desenvolvimento da sua própria aprendizagem.

Compreende-se, a partir dos estudos apontados, que o professor pesquisado avança na utilização dos instrumentos de avaliação em relação aos demais sujeitos da pesquisa, uma vez que divide a responsabilidade de avaliar com o aluno, permitindo que ele tenha presença ativa no desenvolvimento da sua aprendizagem.

Entende-se ainda que quando o professor usa um método como o *feedback*, em que o aluno participa de forma ativa na construção do seu aprendizado, consegue associar a aplicação da metodologia de ensino ao método de avaliação. Ou seja, do mesmo modo que ele encontra outros métodos de ensino para utilizar em sala que não sejam os tradicionais, também é possível fazer isso com as formas de avaliação.

A pesquisa demonstrou ainda um professor da UFPB que utiliza instrumentos de avaliação predefinido. Este professor relata que o instrumento usado foi construído por ele mesmo a partir das suas diversas experiências em sala de aula.

Eu fiz ao longo do tempo, ao longo do tempo, de acordo com minhas experiências né, certo ou errado, fracasso ou sucesso né, a gente vai vendo o que dá certo. Aí eu fiz, tipo uma caixinha assim com quatro critérios, aí eu mostro para os estudantes também [...] tem critérios que utilizo para avaliar, por exemplo, resoluções das questões, compartilhamento das suas experiências, das experiências do caso e assim vai. (Ppb5F4)

Observa-se que o docente valoriza no instrumento criado por ele a avaliação por critérios os quais julga como necessários para avaliar seus alunos.

De acordo com os estudos de Depresbiteris e Tavares (2009), o professor deve procurar elaborar bons instrumentos, realizar o levantamento das informações, analisá-las e interpretá-las, objetivando melhorar os processos de aprendizagem.

As pesquisas de Moreira e Sanches (2016) apontam que os critérios são a via para se acompanhar o processo de aprendizagem e devem deixar claro os objetivos que os alunos devem alcançar.

Entende-se, de acordo com os estudos apresentados, que os critérios de avaliação do instrumento elaborado estão relacionados às atividades que o professor aplica para que os alunos alcancem o aprendizado desejado.

A ficha de avaliação do caso elaborada pelo docente pesquisado tem três grandes critérios, ver Apêndice C, que são: entrega da atividade individual, interação efetiva com o grupo, participação efetiva na aula. Este último se divide em mais dois critérios que são: demonstração do interesse em contribuir com o debate e indicação de argumentos relacionados ao caso.

Portanto, percebe-se que a fala 3 do professor Ppb5, quando diz “tem critérios que utilizo para avaliar, por exemplo, resoluções das questões, compartilhamento das suas experiências, das experiências do caso” corrobora com os itens que estão descritos no instrumento de avaliação criado por ele para aplicar em sala de aula.

Outra estratégia de avaliação utilizada por um professor da UFRN é com base na densidade das apresentações dos alunos, conforme fala.

Normalmente eu faço um julgamento qualitativo mesmo, eu pego a caracterização do que foi produzido nas apresentações e eu faço o julgamento em relação a densidade, a profundidade. [...]fica mais na perspectiva qualitativa de eu como julgador observo se aquele provimento faz sentido, não faz sentido e em que condições isso tá sendo tratado (Prn4F4).

O professor relata que faz uma avaliação qualitativa em relação às apresentações dos alunos, analisando se aquelas providências para resolver o problema apresentado fazem sentido.

Os estudos de Silva (2019) afirmam que na avaliação de apresentações de trabalhos, um dos itens que os professores devem analisar é a profundidade da compreensão do tema proposto de acordo com a teoria que dá embasamento ao caso.

As pesquisas de Possolli e Gubert (2014) asseguram que uma das formas de compreender o nível de aprendizagem dos alunos é avaliando a profundidade dos trabalhos apresentados pelos estudantes.

Assim, de acordo com os estudos apresentados, percebe-se que o professor avalia a solução dada pelos alunos no momento da apresentação dos trabalhos, verificando a aprendizagem a partir da compreensão da teoria associada ao problema proposto no caso para ensino.

Compreende-se ainda que quando o professor afirma que “eu como julgador observo se aquele provimento faz sentido, não faz sentido e em que condições isso tá sendo tratado”, o professor realiza a avaliação da aprendizagem de forma deliberada, no final da aplicação do caso, julgando os trabalhos apresentados. Portanto, apesar de aplicar uma metodologia ativa como método do caso, a estratégia de avaliação ocorre de forma convencional.

4.1.4. Mecanismos de acompanhamento e controle adotados na avaliação do método do caso

A questão 4 do instrumento de coleta de dados aplicado com os professores objetivava identificar os mecanismos de acompanhamento adotados no processo de avaliação da aprendizagem.

Os relatos apontam que a maioria dos professores da UFRN e da UFPB realiza o acompanhamento da avaliação da aprendizagem dos alunos. Apenas um sujeito entrevistado respondeu que não realiza o acompanhamento do processo de avaliação dos estudantes.

Eu acompanho durante toda a aplicação do caso. (Prn1F5)

Eu acompanho o tempo todo porque assim, até quando os alunos estão discutindo entre si eu estou rodando. (Prn2F5)

Faço o acompanhamento no fim da aplicação do caso. (Prn3F5)

Não tem nada contínuo, é realizado em dois momentos. (Prn4F5)

[...]consigo acompanhar durante toda a aplicação. E eu percebi que essa metodologia de fazer os dois dias me dá essa possibilidade (Ppb5F5)

o meu acompanhamento é basicamente em uma aula e é durante todo o caso. (Ppb7F5)

[...]é pela participação e engajamento nas atividades. (Ppb8F5)

Eu consigo acompanhar durante a aplicação do caso. (Ppb9F5)

A gente acompanha a discussão e vê a forma como eles estão trabalhando em grupo. (Ppb10F5)

[...]o caso eu uso mais na terceira unidade. Aí eu não tenho nem como observar e acompanhar. (Ppb6F5)

Ao responderem à questão, a maioria dos professores, sete deles, relata que acompanha a avaliação dos alunos durante toda a aplicação do caso para ensino, o que caracteriza o processo de avaliação formativa da aprendizagem. Uma parte intermediária dos docentes, dois deles, afirma que acompanha a avaliação de forma pontual, ou seja, de acordo com os princípios da avaliação somativa. Apenas um deles diz que não acompanha a avaliação dos alunos.

Quadro 10 – Mecanismos de acompanhamento e controle adotados na avaliação do método do caso

Categorias encontradas na pesquisa	Antigas Categorias ou Novas Categorias	Autores
------------------------------------	--	---------

Acompanhamento durante toda a aplicação do caso (AC)	Observação das discussões em grupo	AC	Nogaro (2018); Hoffman (2018); Zanon, Kailer e Althaus (2016); Martin, Towers e Pirie (2006); Ter Heege (1978 apud VAN DEN HEUVEL PANHUIZEN, 1996)
Acompanhamento no fim da aplicação do caso (AC)	Apresentação do diagnóstico e do parecer final	AC	Mansur e Alves (2018); Villas Boas (2014) e Teixeira e Nunes (2018); Nogaro (2018); Hemphill et al. (2015); Lyons (2018); Ribeiro (2016); Vedramin (2018)
	Acompanha a partir da correção das questões	AC	Souza e Macedo (2012); Nogaro (2018)
Não realiza o acompanhamento da avaliação		AC	Hoffman (1994); Luckesi (2004)

Fonte: Dados da pesquisa, 2020

Legenda:

- Representa a(s) categoria(s) mais citada(s)
- Representa a(s) categoria(s) intermediária(s)
- Representa a(s) categoria(s) menos citadas

AC: Antigas Categorias

NC – Novas Categorias

Na visão de Hoffman (2018), a avaliação da aprendizagem se divide em duas dimensões: de cerceamento e de acompanhamento. Quando o controle ocorre com fins de julgamento, só é necessário o docente estar ao lado do aluno, observar e registrar de forma pontual a avaliação. Quando o professor acompanha o aluno no processo, é necessário percorrê-lo junto, diante das dificuldades que se apresentam, apoiando, conversando e sugerindo rumos adequados para cada um, conforme apontam as observações de Hoffman (2018).

Percebe-se, portanto, que, quando o professor realiza a avaliação em momento específico, não é possível acompanhar o processo de aprendizagem dos estudantes e interessa-se mais pela associação da nota. Por outro lado, o professor que acompanha o aluno de forma processual, continuada, consegue observar o seu desenvolvimento e realizar intervenções no processo de aprendizagem, a fim de gerar melhorias.

A partir dos resultados já apresentados que demonstraram que a maioria dos professores acompanhava o processo de avaliação, percebeu-se nas falas dos sujeitos que em relação à avaliação formativa, os acompanhamentos ocorrem pelas

discussões em grupo; em relação à avaliação somativa, ela é feita pela correção das questões propostas no caso, além da apresentação do diagnóstico e do parecer final.

Desse modo, há sete professores, sendo três da UFRN e três da UFPB, que realizam o acompanhamento observando as discussões em grupo, de acordo com as falas dos sujeitos da pesquisa.

Eu vou acompanhando nos grupos à medida que eles vão discutindo e falando sobre as respostas. (Ppb9F6)

[...]a gente não intervém na resolução dele, a gente acompanha as discussões e vê a forma com que eles estão trabalhando em grupo. (Prn1F6)

[...]eu rodo os grupos, observo os comentários mais interessantes, né, inclusive uso isso nas discussões grandes. (Prn2F6)

A gente acompanha a discussão e vê a forma como eles estão trabalhando em grupo (Ppb10F6)

[...]aí nos pequenos grupos eu já vou fazendo minhas anotações né, quando eu vou passando por eles, já vou observando as discussões. (Ppb5F6)

[...]acompanho se os alunos se envolveram nas discussões dos grupos, conseguiram fazer resgate da teoria. (Ppb7F6)

[...]é pela minha observação nos grupos quanto a discussão, participação e engajamento das atividades. (Ppb8F6)

Percebe-se que no momento das discussões em grupo esses professores agem como observadores em relação ao que está sendo discutido, realizando registros das ocorrências identificadas em sala de aula, além de dar autonomia aos alunos para que eles possam se aprofundar nas discussões.

As pesquisas de Zanon, Kailer e Althaus (2017) assinalam que uma das maneiras de acompanhamento dos alunos em seus processos de aprendizagem é a discussão em grupos, sendo esta uma prática de avaliação processual.

Conforme apontam as pesquisas de Martin, Towers e Pirie (2006), Nas atividades desenvolvidas em grupos, os alunos podem colocar as suas ideias e melhora-las assim como compartilhar os conhecimentos de cada um com os demais componentes.

Os achados de Ter Heege (1978 apud VAN DEN HEUVEL PANHUIZEN, 1996) afirmam que o professor, ao observar o trabalho em grupo de seus alunos,

pode gerar informações que servirão para subsidiar decisões relativas aos processos de ensino e de aprendizagem. Acompanhar a atividade do aluno em grupo envolve prestar atenção ao nível de solução buscado para a tarefa, aos tipos de erros cometidos, sua colaboração para com os colegas da turma, sua necessidade de apoio, suas sugestões, os aspectos emocionais, a motivação e a concentração.

De acordo com os estudos apontados, avaliar os alunos por meio de acompanhamento das atividades em grupo permite que o professor observe o desempenho do estudante durante todo o processo de discussão do caso e não apenas de maneira pontual como a realização de uma prova. Dessa forma, o professor pode captar a evolução da aprendizagem do discente ao longo de toda a realização da atividade.

Um professor destacou que a forma que a sua sistemática de avaliação se subdivide em dois momentos: em uma primeira etapa, ele solicita a apresentação do diagnóstico da empresa estudada no caso e, no final da aplicação do caso, solicita um parecer, conforme pode ser demonstrado na fala do professor.

[...]eles têm um momento que fazem a apresentação do diagnóstico e depois num segundo momento que é a apresentação do parecer de fato, do que é que ele entendeu como algo relevante. [...]Então isso é feito basicamente em dois momentos, não há nada contínuo não. (Prn4F6)

É possível observar que o professor acompanha a avaliação dos alunos de acordo com as apresentações dos grupos em sala de aula, em momentos pontuais da disciplina: a apresentação em relação ao diagnóstico da empresa apontada no caso para ensino e, no fim da aplicação do caso, a solução encontrada por cada grupo para o problema relatado.

Percebe-se ainda que a avaliação realizada em dois momentos específicos, sem a observação durante o processo, é característica da avaliação somativa. As pesquisas de Mansur e Alves (2018) assinalam que esse tipo de avaliação não promove necessariamente a aprendizagem, uma vez que o foco está no resultado, na obtenção de uma nota e não no processo da aprendizagem. Dessa maneira, professores e alunos estão mais preocupados em repassar e absorver a maior quantidade de conteúdo possível.

Os estudos de Villas Boas (2014) e Teixeira e Nunes (2018) revelam que a avaliação somativa, também conhecida como avaliação classificatória, é a predominante no sistema educacional convencional. Esse tipo de avaliação tem o objetivo de medir o grau de conhecimento dos alunos e classificá-los ao fim de um período. É a verificação, parcial ou total, da absorção ou não de conteúdos.

Compreende-se, de acordo com os estudos apontados, que a avaliação realizada pelo professor em determinado momento, não valoriza acompanhar o processo de aprendizagem do aluno, mas antes está interessada no resultado e, a partir deste, na atribuição de uma nota.

As pesquisas de Nogaro (2018) indicam que com a disseminação de metodologias ativas de ensino e aprendizagem, torna-se cada vez mais necessário pensar em uma avaliação que dê suporte ao que há de diferente do ensino tradicional.

Entende-se, portanto, que o professor Prn4, embora utilize uma metodologia ativa como o caso para ensino, acompanha o processo de avaliação de seus alunos através da avaliação somativa, utilizada predominantemente no sistema de avaliação tradicional.

Nesse sentido, as pesquisas realizadas por Hemphill et al. (2015), Lyons (2018), Ribeiro (2016), Vedramin (2018) mostram que uma dificuldade encontrada pelos professores na adoção dos métodos ativos é a sistemática de acompanhamento da avaliação. Por terem dúvidas de como avaliar o aluno ao aplicar a metodologia ativa, o professor prefere continuar utilizando a avaliação tradicional.

No entanto, para Zapala e Lima (2014) a avaliação formativa ainda tem como propósito o emprego de regulação. Assim, ela busca corrigir as ações educativas do professor tornando o processo flexível e com maior variedade didática, sempre objetivando o desempenho e aprendizagem do aluno (ZAPALA e LIMA, 2014).

Os autores relatam que existe, portanto, a necessidade de que o ato avaliativo percorra um caminho em que estão o diagnóstico e a observação formativa, para que não só se possa aferir um grau de conhecimento, mas também verificar o caminho da aprendizagem, seus percalços e avanços e que, a partir das discussões, o professor possa avaliar seus alunos, contribuindo com o processo contínuo de aprendizagem.

Portanto, dependendo do nível do professor com a experiência dele em educação pode ser que essa subjetividade seja muito relevante porque o professor constrói a discussão de maneira mais espontânea e ali é o momento de reflexão e avaliação.

Por outro lado, se o professor não tem muita aderência com a área de ensino e com atividades educacionais em si, dificulta o fato dele não ter os critérios bem definidos e a subjetividade poderá leva-lo a desviar do melhor caminho da avaliação da aprendizagem dos estudantes

Outra forma de acompanhamento encontrada na resposta de um professor da UFRN foi a partir da correção das questões, conforme trecho de fala a seguir

Depois de recebidos os trabalhos, os monitores fazem as correções e me apresentam uma correção modelo, para que eu confira se está de acordo com o que pensei. (Prn3F6)

O professor realiza o acompanhamento da avaliação dos alunos por meio das respostas entregues pelos grupos. Este modo de acompanhamento reforça a resposta que o docente deu quando perguntado sobre o planejamento da avaliação em que relatou que avalia com base nas respostas que os alunos dão às questões, de acordo com um padrão de resposta esperado.

As investigações de Souza e Macedo (2012) concluem que o acompanhamento ao ser realizado apenas em etapas estanques da formação dos alunos desconsidera o caráter processual da apropriação dos conceitos. Para isso, torna-se fundamental o acompanhamento de todo o processo e não somente os resultados alcançados nos momentos de avaliação. Geralmente, estas avaliações encerram um ciclo de estudo que poderia ter alcançado resultados melhores se orientações adequadas tivessem acontecido em sintonia com estes momentos da aprendizagem de cada estudante.

A partir da pesquisa citada pode-se perceber que este sujeito da pesquisa realiza o acompanhamento dos alunos em momento específico, qual seja após os alunos responderem às questões que estão no caso. Isso caracteriza que o professor faz uma avaliação somativa e não observa o desenvolvimento do estudante durante todo o processo.

Por outro lado, os estudos realizados por Nogaro (2018) assinalam que a partir do acompanhamento das avaliações, o professor tem a oportunidade de intervir no percurso da aprendizagem do aluno, fazendo as correções e melhorias que sejam necessárias.

Diferente das pesquisas realizadas, uma vez que lança mão de acompanhamento tradicional, mesmo utilizando-se de uma metodologia ativa de ensino em sala de aula, o professor não acompanha a evolução no processo de aprendizagem dos alunos, uma vez que só corrige as questões respondidas no final da aplicação do caso.

Há ainda um professor da UFPB que não faz acompanhamento da avaliação, conforme o trecho de fala abaixo.

[...]o caso eu uso mais na terceira unidade. Aí eu não tenho nem como observar, nem como te dizer ao quanto ao aprendizado do aluno a partir da aplicação do caso, né, pra poder dar continuidade a disciplina. (Ppb6F6)

O professor não realiza acompanhamento da avaliação dos alunos porque aplica o caso na terceira unidade e não tem como observar, devido a necessidade de continuar a disciplina.

Os estudos de Hoffman (1994) apontam que a falta de acompanhamento da avaliação dos alunos está ligada ao sistema de ensino no qual o docente está inserido, o qual não valoriza a observação do processo de evolução da aprendizagem do aluno, mas sim com o fato dos professores concluírem seus programas de ensino.

Entende-se, a partir das pesquisas apontadas, que o professor não tem o hábito de realizar esse acompanhamento e um dos motivos é devido ao sistema de ensino no qual se insere, que requer ainda do docente a execução de todo o programa de ensino que está planejado para o período. Isso pode ser confirmado na expressão “pra poder dar continuidade a disciplina”, denotando que ele está atento a dar continuidade ao conteúdo programado.

Esses programas muitas vezes são extensos, o que não permite que o professor fique atento ao desenvolvimento dos alunos e possa dar mais ênfase a determinados conteúdos, reorientando a aprendizagem. Ao invés disso, para que o docente atinja a meta de cumprir todo o programa, é necessário avançar sempre, sem analisar a aprendizagem e fazer correções no percurso, caso seja necessário.

Nesse sentido, as pesquisas de Luckesi (2004) revelam que o ato de avaliar implica em acompanhamento e reorientação permanente da aprendizagem.

Corroborando com esse pensamento, as pesquisas de Hoffman (1994) afirmam que o acompanhamento do processo de construção de conhecimento implica favorecer o desenvolvimento do aluno, orientá-lo nas tarefas, oferecer-lhe novas leituras ou explicações, sugerir-lhe investigações, proporcionar-lhe vivências enriquecedoras e favorecedoras à sua ampliação do saber.

O professor pesquisado vai de encontro aos estudos apresentados, pois não realiza esse acompanhamento e, portanto, não os auxilia em toda a evolução do seu aprendizado e de seu desenvolvimento como estudante. Quando ocorre esse acompanhamento, o docente pode reorientar o aluno quanto à sua aprendizagem, mostrando-lhe outros caminhos, direcionando da melhor maneira os seus estudos.

4.1.5 Ações promovidas a partir dos resultados identificados na avaliação de aprendizagem

A questão 5 do instrumento de coleta de dados aplicado com os professores objetivava descobrir as ações realizadas pelos professores após o resultado da avaliação da aprendizagem.

Os relatos apontam que todos os professores da UFRN e da UFPB tomam uma ação a partir dos resultados da avaliação da aprendizagem dos alunos. A maioria dos docentes, sete deles, realiza essas ações ao longo do mesmo semestre. Três professores, porém, a partir dos dados encontrados na avaliação, fazem modificações para a turma do próximo semestre letivo, conforme as falas.

[...]eu faço as modificações logo após a avaliação. (Prn1F7)

Sim, faço mudanças no fim de cada unidade. (Prn2F7)

Eu faço alterações após cada avaliação. (Prn3F7)

Eu tomo as providências no fim da avaliação. (Prn4F7)

[...]eu vou reprogramando ao longo da disciplina. (Ppb5F7)

[...]a minha ação é para a turma do semestre seguinte.
(Ppb6F7)

Eu faço modificações no mesmo semestre. (Ppb9F7)

[...]eu faço as mudanças necessárias para o semestre seguinte. (Ppb7F7)

Eu mudava a estratégia de ensino para o semestre seguinte. (Ppb8F6)

Eu mudo o direcionamento para a turma seguinte, caso algo não dê certo. (Ppb10F7)

A partir das falas, percebe-se que antes de responderem sobre as ações que realizam, os professores relatam sobre o período no qual essas ações acontecem, ou seja, de posse dos resultados da avaliação, eles aplicam as mudanças no mesmo semestre letivo ou no semestre seguinte.

Entende-se que o período em que os professores evidenciam as ações realizadas por eles é importante porque evidencia se ele está preocupado ou não com o processo de aprendizagem dos estudantes. Isso fortalece a visão que os docentes tem a respeito da avaliação como algo processual porque a maior parte deles valoriza a possibilidade de realizar os ajustes ainda para o período vigente, ou seja, a avaliação acontece de maneira formativa, conforme discutem Christensen (1987) e Marion; Marion (2006).

Compreende-se ainda que adotar um método de avaliação processual é importante quando o professor aplica uma metodologia ativa como o caso para ensino.

Quadro 11 – Ações promovidas a partir dos resultados identificados na avaliação de aprendizagem

Categorias encontradas na pesquisa			Antigas Categorias ou Novas Categorias	Autores
Realiza algum tipo de ação (AC)	Realiza as modificações no mesmo semestre letivo (AC)	Reforça, no fim do caso, a necessidade do aluno conhecer a teoria	AC	Christensen (1987) e Marion; Marion (2006); Cavalcanti Neto e Aquino (2009); Furlan (2007); Knowles, Holton e Swanson (2011), Gallagher; Stevenson; Fordyce

				(1998), Araujo (2014)
		Realiza <i>feedback</i> geral e individual para alunos e monitores	AC	Pipa (2017); Romão (2003)
		Reavalia no fim de cada unidade	AC	Plaza e Santos (2015); Pimenta e Petrosino (2016);
		Realiza prova convencional após a aplicação do caso	AC	Graham (2010); Silva e Ramos (2015)
		Realiza as modificações no semestre letivo seguinte	AC	Libâneo (2013); Nogaro (2018)

Fonte: Dados da pesquisa, 2020

Legenda:

Representa a(s) categoria(s) mais citada(s)

Representa a(s) categoria(s) intermediária(s)

Representa a(s) categoria(s) menos citadas

AC: Antigas Categorias

NC – Novas Categorias

Os estudos de Cavalcanti Neto e Aquino (2009) afirmam que, de forma geral, a avaliação da aprendizagem contribui para o replanejamento de ações que possibilitem ajudar o aluno a prosseguir, com êxito, no seu processo educacional, uma vez que pode ser definida como um meio que o professor dispõe de obter informações a respeito dos avanços e das dificuldades dos alunos, constituindo-se como um procedimento permanente, capaz de dar suporte ao processo de ensino e aprendizagem.

As pesquisas de Furlan (2007) assinalam que é função da avaliação ajudar a construir a aprendizagem e a interferir ativamente em uma situação em curso. Para tanto, faz-se necessário conhecer o processo e perceber, na avaliação, indicadores de intervenção que possam redirecionar o caminho da aprendizagem.

O docente, portanto, de acordo com as pesquisas apontadas, tem a avaliação como uma ferramenta para obter dados da aprendizagem dos alunos com

seus progressos e dificuldades para reprogramar as ações necessárias para auxiliar o estudante a avançar.

Ainda em relação ao grupo que realiza as ações no mesmo semestre, encontrou-se uma subdivisão de categorias nas falas deles: aquele que a partir dos resultados da avaliação reforça a necessidade do aluno em conhecer a teoria, o que realiza um *feedback* geral para alunos e monitores a partir da aplicação do caso, o que reavalia no fim de cada unidade e o que aplica uma prova convencional depois de aplicar o caso.

Quando se analisa esses resultados, percebe-se que as duas primeiras categorias encontradas estão relacionadas ao processo de avaliação formativa, visto que os professores se preocupam em analisar o processo de aprendizagem dos alunos e em realizar as modificações que forem necessárias para auxiliar no desenvolvimento daqueles estudantes.

Deste modo, há quatro professores, sendo dois da UFRN e dois da UFPB, que reforçam, no final da aplicação, a necessidade de o aluno conhecer a teoria antes de começar a participar da seção de aplicação do caso para ensino, de acordo com as falas.

[...]vocês precisavam de aporte teórico nisso, né, então como eles não conseguiram resgatar o que estudaram aí eu conseguia dar uma reforçada. (Ppb5F7)

[...]a gente tá sempre reforçando o uso do alicerce teórico, a gente pede pra o aluno ler e ter o alicerce teórico e aí ele vai testar. (Prn1F8)

Eu sempre coloco pra eles no final que é importante conhecer a teoria porque sem instrumento vc não caminha. (Prn4F8)

Os sujeitos da pesquisa descrevem em suas falas a necessidade de os alunos conhecerem a teoria para que eles tenham o suporte na resolução do caso.

Em conformidade com a fala dos professores, os estudos de Christensen (1987) e Marion; Marion (2006) afirmam que conhecer as teorias estudantes antes da aplicação do caso para ensino é importante para que o aluno possa fundamentar as soluções encontradas para o problema.

Na perspectiva dos estudos de Knowles, Holton e Swanson (2011), Gallagher; Stevenson; Fordyce (1998), Araujo (2014), o conhecimento prévio é fator primordial para a aprendizagem de adultos, sendo necessária uma preparação para que o

indivíduo se envolva com a atividade. Assim, é importante que o docente leve em consideração o conhecimento prévio dos alunos sobre a teoria que está embasando o caso para ensino, bem como auxiliá-lo na construção do conhecimento necessário para solucionar o problema apresentado.

Corroborando com as pesquisas, está a fala do professor Ppb5 em sua fala F5, quando diz que “você precisavam de aporte teórico nisso, né, então como eles não conseguiram resgatar o que estudaram aí eu conseguia dar uma reforçada.”

O docente, quando percebe que os alunos não conseguiram associar a teoria vista em sala de aula à solução para resolver o problema relatado, replaneja a sua aula e reforça o conteúdo necessário para dar suporte à solução do caso para ensino.

A devolução de um *feedback* geral e individual para alunos e monitores é mais uma das ações tomadas por um professor da UFRN após o resultado da avaliação com casos para ensino.

[...]eu conversei com os monitores e com os alunos, dando um *feedback* geral e individual sobre a avaliação. (Prn3F8)

Após o resultado da avaliação da aprendizagem, o professor faz um momento de *feedback* das avaliações com alunos e monitores, a respeito de como foi a avaliação a partir da aplicação do caso para ensino.

As pesquisas de Pipa (2017) revelam que é importante que o professor consiga retornar um *feedback* para o aluno a partir do resultado da avaliação, o que não acontece na maioria dos casos, pois o único retorno que o aluno recebe é a quantidade de acertos e erros e a nota referente à prova.

Entretanto, as contribuições de Romão (2003) mostram que o professor deve ser aquele que fornece, em todos os momentos, o *feedback* ao estudante sobre as suas principais fortalezas e fragilidades. Para isso, esse retorno deverá ser uma reflexão problematizada coletiva, para que, junto ao professor, retome o processo de aprendizagem.

Assim, de acordo com as pesquisas apontadas, entende-se que depois de fazer a avaliação, o docente dá um retorno aos alunos a partir dos resultados dela, mas como esse retorno só ocorre no fim do processo, não é possível fazer os ajustes, caso seja necessário e encontrar junto com o aluno o melhor caminho para

atingir os objetivos da aprendizagem.

Portanto, apesar do *feedback* ser um recurso utilizado em avaliações formativas, nesse caso, ele é caracterizado como artifício do tipo somativo, pois só é usado no final da avaliação.

Quando se analisam as outras duas categorias encontradas em relação àqueles professores que realizam as ações dentro do mesmo semestre letivo, entende-se que elas estão ligadas a uma forma de avaliação tradicional de avaliação. À vista disso, o processo de aprendizagem é ajustado dentro do semestre, o que se leva a crer que o professor teria uma aproximação com a abordagem de avaliação formativa, mas ele está ligado à somativa.

Nesse contexto, outra ação feita no mesmo semestre é a reavaliação no fim da unidade, de acordo com a fala de um professor da UFRN.

[...]eu avalio a unidade e os alunos me entregam por escrito também o que eles acharam daquela unidade que passamos, sempre sem identificação, entendeu? Porque aí eu dou chance de todo mundo falar, aí eu tenho como olhar também e modificar alguma coisa que não esteja funcionando. (Prn2F8)

O professor avalia a unidade e recebe também a avaliação dos alunos para que, caso seja necessário, ele possa replanejar e fazer mudanças nas próximas unidades da disciplina.

As descobertas de Plaza e Santos (2015) enfatizam que o processo avaliativo deve proporcionar ao professor mudanças, alterações em seu decorrer, ou seja, caso o professor detecte algo diferente, o mesmo possa ter autonomia suficiente para modificar seu plano pedagógico, abrir mão de um instrumento ou técnica avaliativa por outro que julgar pertinente a situação atual.

Corroborando com estas pesquisas, os estudos de Pimenta e Petrosino (2016) assinalam que o replanejamento tem sua origem nos resultados obtidos pelos alunos nas avaliações realizadas ao longo do processo de aprendizagem e que ajudam a estabelecer quais rotas devem ser corrigidas ou repensadas. É somente na execução do planejado que se tem como avaliar o êxito do previsto e, por isso essa avaliação deve ser contínua, olhando para cada etapa como possibilidade de redirecionamento.

Entende-se que, de acordo com as pesquisas apontadas, a partir dos resultados da avaliação realizada com os alunos, o docente pode replanejar a sua

disciplina e modificar o caminho do processo de ensino e aprendizagem, valorizando novas rotas.

Compreende-se ainda que o docente Prn2 em sua fala F5, “os alunos me entregam por escrito também o que eles acharam daquela unidade que passamos, sempre sem identificação, entendeu? Porque aí eu dou chance de todo mundo falar”, leva em consideração a opinião do aluno sobre o andamento da disciplina e a partir disso pode repensar as aulas e promover as ações que levarão às mudanças necessárias.

Um professor da UFPB realiza uma prova convencional após a aplicação do caso para ensino, conforme a fala que se segue.

Geralmente, eu aplico antes de uma avaliação convencional e aí eu percebo que o desempenho deles em uma avaliação convencional após a aplicação do caso é maior [...]na prova convencional há um desempenho maior então acho que gera uma habilidade e uma competência de assimilação de conteúdo interessante após a aplicação do caso. (Ppb9F8)

Na sua fala o professor demonstra que, apesar de utilizar o caso e perceber a sua importância em relação ao desenvolvimento de habilidades e competências dos alunos, ele ainda tem um apego forte com a avaliação convencional.

Graham (2010) afirma em suas pesquisas que o caso para ensino desenvolve nos alunos habilidades individuais de estudo quando incentiva os estudantes a realizar pesquisas da teoria, dentro e fora do ambiente de sala de aula, além de exigir a investigação e estimular os alunos a utilizar diferentes fontes de informações.

As constatações de Silva e Ramos (2015) acrescentam que há a necessidade de traçar outros caminhos, além da prova, identificando a avaliação como um processo contínuo, cumulativo e compreensivo, valorizando o desenvolvimento de habilidades e atitudes.

Entende-se, à vista disso, que o docente não adota um processo avaliativo condizente com a proposta metodológica do caso para ensino. Ele aplica o caso com os alunos como se fosse uma preparação para a prova tradicional, mesmo reconhecendo em sua fala que os estudantes desenvolvem habilidades e competências quando usam o caso para ensino. Percebe-se, portanto, uma resistência do docente no uso de avaliações formativas, mesmo que as notas de

ensino do caso tragam sugestões desse tipo de avaliação.

Em relação aos professores que tomam as decisões para as turmas dos semestres seguintes, têm-se quatro docentes da UFPB, de acordo com as falas seguintes.

Se não deu resultado, a gente redireciona e replaneja para a próxima turma. (Ppb6F8)

[...]se eu sentisse que a atividade não tinha funcionado eu tentava melhorar ela para o outro semestre, mas não repetindo nesse semestre. Por que? ou porque eu sentia que não valia a pena ou porque eu já tinha uma outra engatilhada pra fazer então eu conduzia dessa forma. (Ppb8F7)

[...]sempre tenho tentado modificar alguma coisa para o próximo semestre se percebo que não tá dando certo. (Ppb7F8)

[...]o que faço é mudar o direcionamento não pra mesma turma, mas pra turma próxima, acho que aí dá pra ver o que não deu tão certo, o que que deu mais certo, vê aí qual é a forma de aplicar, do que dizer, talvez seja mais nesse sentido. (Ppb10F8)

Os professores percebem aquilo que precisam modificar na disciplina a partir dos dados obtidos na avaliação, embora só replanejem para o semestre seguinte, demonstrando que não têm uma postura de flexibilidade para aceitar a mudança ao longo do processo. Para Libâneo (2013) a avaliação está diretamente ligada aos objetivos de aprendizagem, e é por meio dela que se tem maior clareza do que se quer atingir, permitindo, inclusive, um replanejamento das ações.

Na mesma direção, as pesquisas de Nogaro (2018) destacam que a avaliação deve estar disponível para alunos e professores para que possam melhor conduzir e replanejar o seu trabalho, se for o caso.

Compreende-se que os docentes só replanejam as atividades para o semestre seguinte. Os alunos que estão em curso na disciplina, por outro lado, não terão a possibilidade de o professor modificar as atividades para auxiliar no desenvolvimento da aprendizagem. Essa decisão do docente pode estar ligada ao fato dele já ter o seu planejamento de aulas para cumprir e, portanto, não querer redirecionar o seu cronograma para ajudar os alunos naquilo que ficaram como dificuldade durante o processo.

Percebe-se essa escolha do docente quando o sujeito da pesquisa Ppb8 em sua fala F5 afirma que “ou porque eu sentia que não valia a pena ou porque eu já

tinha uma outra engatilhada pra fazer então eu conduzia dessa forma”, justificando que não refazia a atividade porque já tinha uma outra para dar prosseguimento na disciplina.

4.2. Dados da pesquisa com os discentes

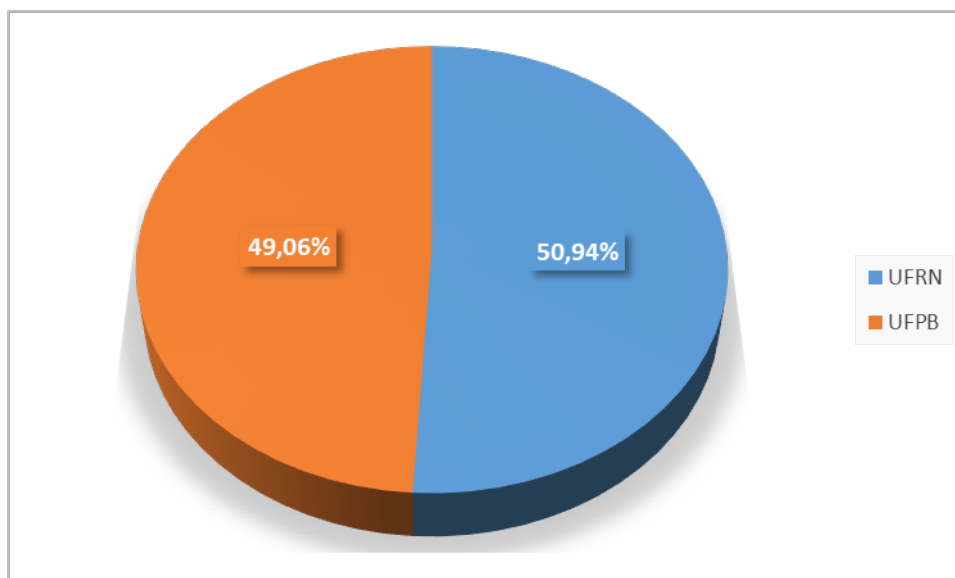
Para os alunos foram definidos outros códigos, “A” significando que foi um depoimento de um aluno, os alunos da UFRN foram numerados de A1 a A27, pois foram 27 alunos; os alunos da UFPB foram numerados de A28 a A53. Ressalta-se que, da mesma forma que os professores, também foram acrescentados aos códigos dos alunos as siglas dos estados, ou seja, Rio Grande do Norte – RN e Paraíba – PB.

Ao final da sigla do estado de cada aluno também foram atribuídos códigos aos depoimentos dos participantes por cada questão às perguntas formuladas. Como eram 7 (sete) questões para cada público-alvo da pesquisa, as respostas das questões abertas foram numeradas de f1 a f7 para cada respondente por estado.

4.2.1. Perfil dos discentes

Em relação aos alunos se encontrou uma aproximação na amostra de ambas instituições de ensino. Do total de 53 alunos que aceitaram participar da pesquisa, 27 alunos, que corresponde a 50,94% da amostra, estão matriculados na UFRN e 26 alunos, que corresponde a 49,06%, estão matriculados na UFPB, conforme gráfico 1 apresentado.

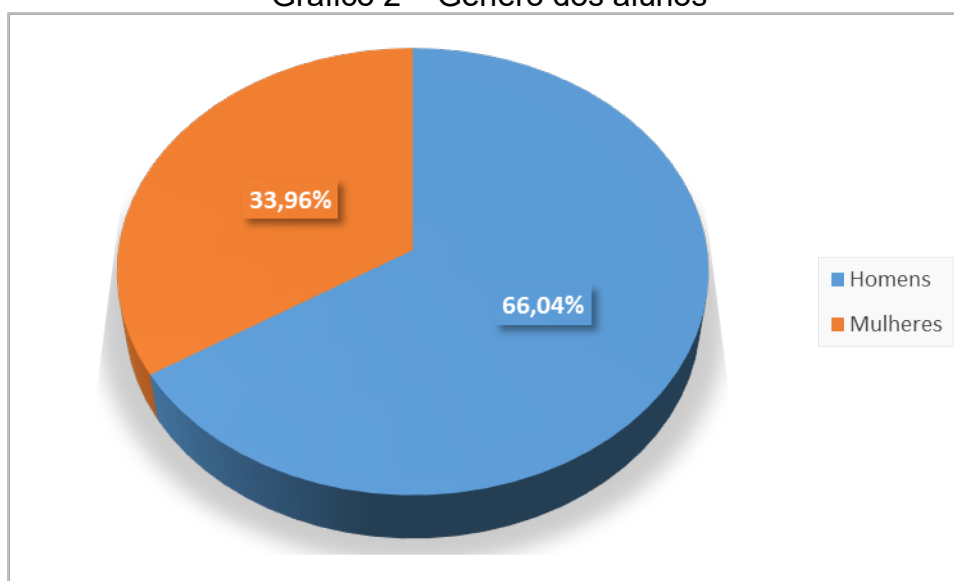
Gráfico 1 – Instituição de ensino dos alunos



Fonte: Dados da pesquisa, 2021

Essa equidade não se apresenta quando se observa o gráfico 2, que mostra o critério de gênero, uma vez que há predominância dos homens, em um total de 35, que corresponde a 66,04%, em contraste com as mulheres, apenas 18, que corresponde a 33,96%.

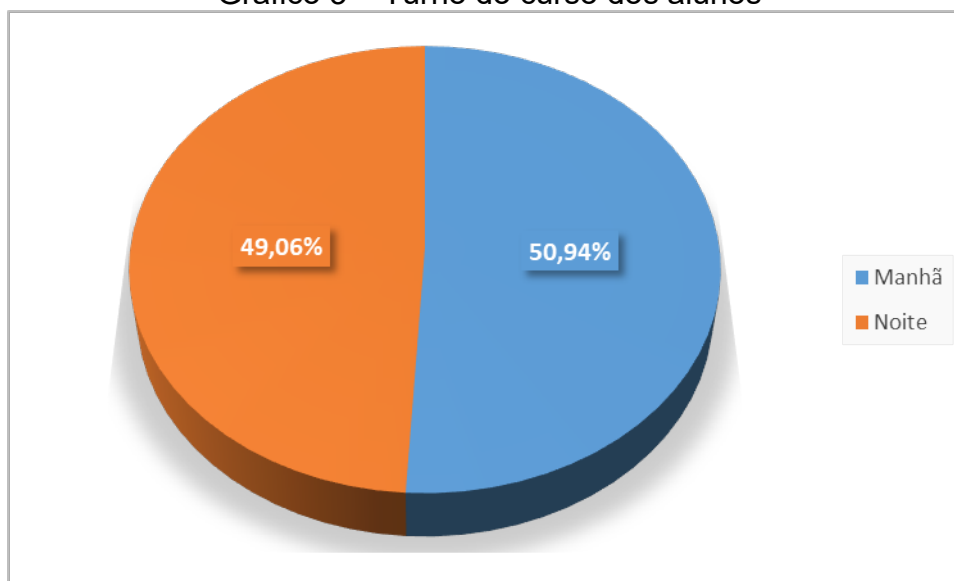
Gráfico 2 – Gênero dos alunos



Fonte: Dados da pesquisa, 2021

Quanto ao turno em que os estudantes frequentam as aulas, de acordo com o gráfico 3, dos 53 alunos entrevistados, temos 27, que corresponde a 50,94%, matriculados no matutino, e 26, que corresponde a 49,06%, no turno noturno, em ambas instituições de ensino.

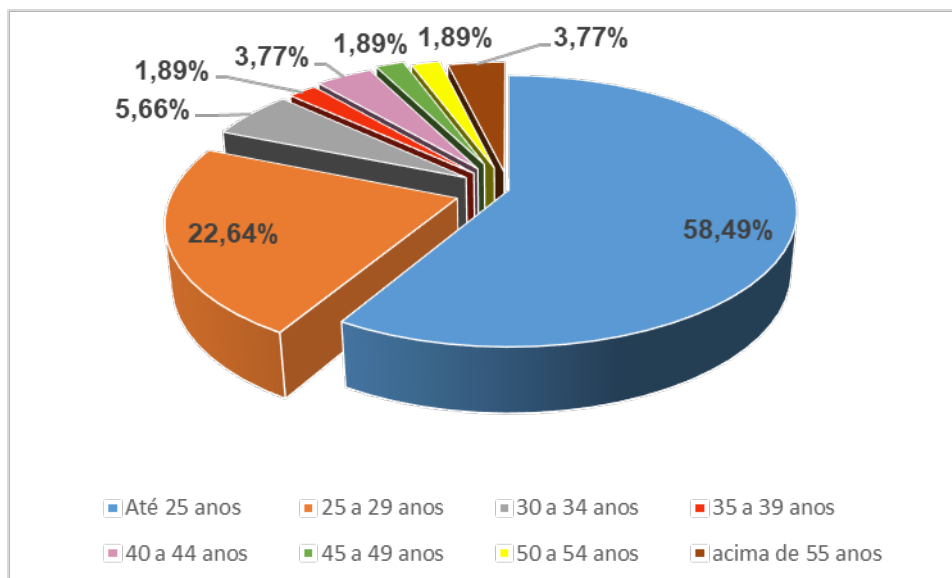
Gráfico 3 – Turno do curso dos alunos



Fonte: Dados da pesquisa, 2021

Em relação à faixa etária, há uma grande variação de idades. Para uma melhor interpretação e apresentação desse dado, optou-se por usar o mesmo critério utilizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística — IBGE, dividindo em faixas etárias. Com isso, conforme gráfico 4, há uma predominância de jovens adultos, com idades até 25 anos, um total de 31, que corresponde a 58,49% dos alunos. Na sequência da faixa etária, 12, que corresponde a 22,64%, com idades que variam dos 25 aos 29 anos; 3, que corresponde a 5,66%, entre 30 e 34 anos; 1, que corresponde a 1,89%, na faixa entre 35 e 39 anos; 2, que são 3,77% dos estudantes com idades entre 40 e 44 anos. Encontrou-se ainda 1, correspondente a 1,89%, entre 45 e 49 anos; 1, correspondendo a 1,89%, entre 50 e 54 anos e 2, que corresponde a 3,77%, acima de 55 anos.

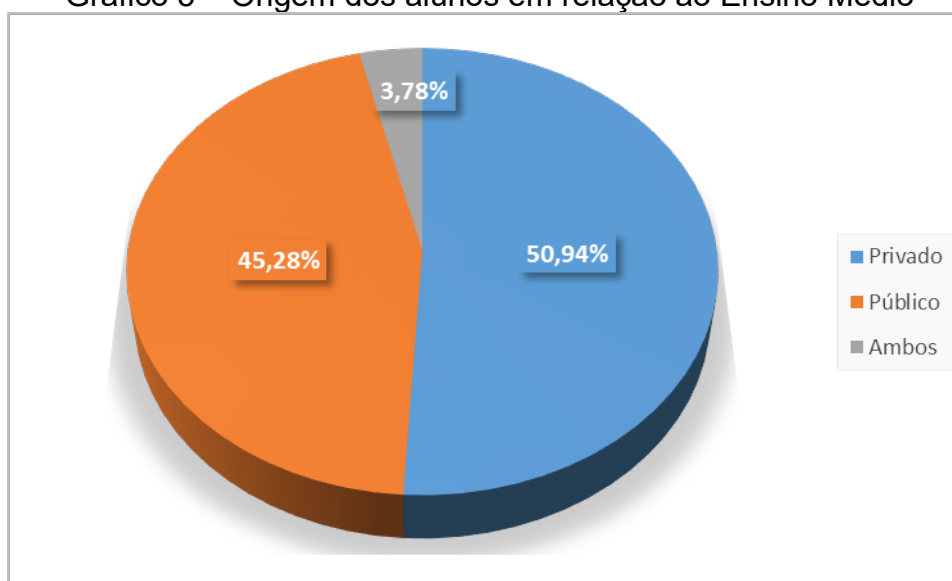
Gráfico 4 – Faixa etária dos alunos



Fonte: Dados da pesquisa, 2021

Um outro dado relevante diz respeito à origem dos alunos em relação ao Ensino Médio, de acordo com o que mostra o gráfico 5. Para tal, selecionaram-se três categorias: público, privado e ambos. A opção ambos vem do conhecimento sobre alguns alunos que dividem essa escolarização em instituições de ambas origens. Neste quesito, 27, que corresponde a 50,94%, alunos são egressos de instituições de ensino privado; 24 (45,28%) egressos do ensino público e 2, que corresponde a 3,78%, alunos fizeram o Ensino Médio em instituições públicas e privadas.

Gráfico 5 – Origem dos alunos em relação ao Ensino Médio



Fonte: Dados da pesquisa, 2021

No que se refere às disciplinas citadas pelos alunos em que foram aplicados os casos para ensino, percebe-se que todas aquelas relatadas pelos professores também foram mencionadas pelos estudantes, confirmando a fala dos docentes.

Porém, vê-se que há outras disciplinas que os alunos apontam e que não foram referenciadas pelos professores, específicas do curso, mas também algumas básicas. Isso pode ter sido devido ao fato de algumas disciplinas específicas terem sido dadas por professores substitutos que já não estão mais no quadro de docentes das universidades, uma vez que seus contratos são temporários. Além disso, as disciplinas básicas muitas vezes são lecionadas por docentes de outros departamentos e os professores sujeitos desta pesquisa são todos do departamento, como pode acontecer com Filosofia e Ética e Responsabilidade Socioambiental de Administração, por isso essas disciplinas não foram citadas por eles.

4.2.2. O processo de planejamento e as etapas da avaliação de aprendizagem na aplicação do método do caso

No roteiro de entrevista dos alunos, ver apêndice B, a primeira questão era relacionada a planejamento e buscava identificar como o aluno vê o planejamento do professor na aplicação dos casos para ensino.

Os resultados das entrevistas realizadas demonstram que a maioria dos alunos entrevistados da UFRN e UFPB discute nas suas respostas a forma como o professor realiza a aplicação do caso para ensino em sala de aula sem mencionar sobre o planejamento desenvolvido pelos docentes, conforme trechos de falas

Tem situações-problema e aí a gente teve que ler, né, que entender, que diagnosticar, que aplicar ferramentas de qualidade e explicar o porquê. (A26F1)

Então eles apresentavam o caso de forma geral e davam instrução do que eles queriam que fosse feito. (A4F1)

[...]a princípio ela passava os casos, ela postava no Sigaa, depois fazia uma leitura prévia e já chegava todo mundo pra discutir. (A20F1)

[...]os professores explicavam um pouquinho o que era o caso a diferença entre o caso pra ensino e o estudo de caso, e explicavam um pouquinho do método que eles usavam pra

fazer com que o caso fosse resolvido na época, em geral algumas etapas assim, pra construir diagnóstico e depois uma, uma avaliação do problema coisas assim, até chegar à conclusão, né, cada um com o seu método específico. (A35F1)

[...]os professores que apresentavam de forma mais simples disponibilizavam o estudo de caso pra a gente ler, mas geralmente tinha um questionário, tinha um questionamento que era feito e os que faziam de formas mais simples, né, pediam só pra que a gente lesse, tentasse responder e tal, o que tava sendo questionado e os professores que abordavam de uma forma mais sofisticada, eles dividiam a sala, em duas partes e o estudo de caso muitos, pelo menos a maioria que foi usada tinha uma solução, aliás, não tinha uma solução objetiva. (A33F1)

[...]eles colocam previamente no SIGAA, né, o caso para os alunos lerem, e durante a aula eles discorrem sobre esse caso e trabalham com exercícios, um pouco, né, no caso o conteúdo das disciplinas. (A30F1)

Os estudos de Veiga (2008) e Araújo (2008) afirmam que a aula, lugar privilegiado da vida pedagógica, refere-se às dimensões do processo didático – ensinar, aprender, pesquisar e avaliar – preparado e organizado pelo professor e seus alunos. Os discentes aqui pesquisados, no entanto, não estão inseridos nesse processo de preparação e organização, uma vez que, o que se percebe nas falas dos alunos, eles já recebem o caso pronto para discussão: “Então eles apresentavam o caso de forma geral e davam instrução do que eles queriam que fosse feito.”, “a princípio ela passava os casos, ela postava no SIGAA”, “os professores explicavam um pouquinho o que era o caso a diferença entre o caso pra ensino e o estudo de caso, e explicavam um pouquinho do método que eles usavam pra fazer com que o caso fosse resolvido na época”, “os professores que apresentavam de forma mais simples disponibilizavam o estudo de caso pra a gente ler”, “os professores explicavam um pouquinho o que era o caso a diferença entre o caso pra ensino e o estudo de caso, e explicavam um pouquinho do método que eles usavam pra fazer com que o caso fosse resolvido na época”, “eles colocam previamente no SIGAA, né, o caso para os alunos lerem, e durante a aula eles discorrem sobre esse caso”.

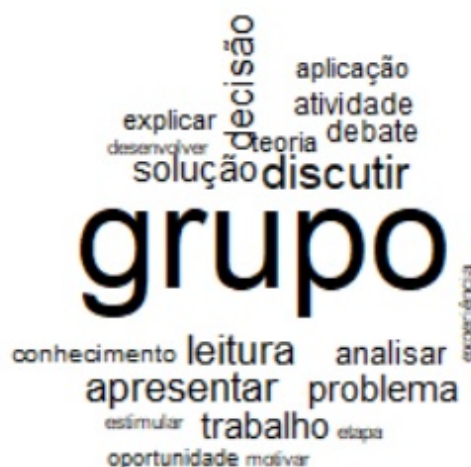
Segundo as observações de Soares et al. (2019), para a aplicação de um caso de ensino, é necessária a apresentação do caso em si para os alunos, os questionamentos para gerar as discussões em grupos e as soluções apresentadas por estes grupos.

Portanto, de acordo com os achados citados, o fato de os estudantes relatarem sobre a aplicação dos casos para ensino sem citar como ocorreu o planejamento da metodologia se dá pela aproximação maior dos alunos com o momento de utilizar o caso em sala de aula, enquanto que o planejamento é uma tarefa exclusiva do professor.

Isso também pode ter sido um reflexo do desconhecimento/baixa utilização/carência de conhecimento da metodologia de casos para ensino, visto que a mesma é considerada uma prática relativamente recente no Brasil, conforme apontam os estudos de Roesch (2007).

Para auxiliar na análise das respostas dos alunos, apresentamos a nuvem de palavras a seguir.

Figura 6 – Planejamento da aplicação de casos para ensino na visão dos alunos (nuvem de palavras)



Fonte: Dados da pesquisa, 2020

A palavra mais citada pelos discentes em relação à questão do planejamento realizado pelos docentes na aplicação de casos para ensino foi a palavra “grupo”, seguida do vocábulo “discutir”. Em seguida a esses dois termos, surgiram ainda as palavras “debate”, “leitura”, “solução” e “decisão”. Os trechos das falas dos alunos da UFRN e da UFPB confirmam essa afirmação.

A gente discutia as questões em pequenos grupos, ia para o grupo maior para discutir a melhor solução daquele problema e tomar uma decisão e também a gente tinha cada semana a gente também tinha um momento de trazer uma questão onde

a gente discutia, debatia também essas questões de trazer ao grupo e depois com o grupão. (A7F2)

[...] a gente discutia em grupo e depois debatia com o restante das equipes sobre o caso para ensino e também existia aqueles onde cada grupo, cada equipe, a gente recebia um estudo de caso diferente. (A19F2)

A princípio ela passava os casos para ensino, ela postava no SIGAA, depois fazia uma leitura prévia e já chegava todo mundo pra discutir nos grupos e depois no grupão. (A20F2)

[...]a maioria dos professores davam o caso para ensino por escrito para a gente fazer a leitura. [...] debatia em grupos e depois a gente apresentava uma ou duas soluções ou para sala toda em que a gente pudesse discutir. (A21F2)

[...]pedia pra gente se reunir em grupo, fazer a leitura do caso e mostrar como a gente resolveria aquela situação. (A29F2)

[...]o professor ele enviava o caso, no momento anterior a aula, para a gente conseguir fazer a leitura dele e o estudo, é, durante a aula geralmente era feita uma leitura dinâmica. [...] a aplicação geralmente era dividida em grupos. a gente era colocado em grupos baseada na quantidade de alunos da turma. (A34F2)

[...]o professor dava o texto com o caso, uma semana antes, aí a gente lia individualmente, respondia algumas perguntas e aí em sala de aula nós formávamos grupos, discutíamos o caso respondíamos as perguntas em grupo, às vezes alguns discordavam da opinião do outro, mas era bem interessante. (A36F2)

Primeiro o professor passava o caso para a gente ler, geralmente em casa, na sala de aula, dividia em grupos, para discutir as questões do caso, porque o caso sempre termina com algumas questões para responder algum tema, e era debatido em grupo, depois o professor retomava, discutindo no geral quais foram os resultados e respondendo as questões. (A44F2)

As palavras citadas pelos alunos estão muito relacionadas, ou seja, quando eles falavam em grupo, logo em seguida citavam discussão, assim como acontecia com os termos debate e leitura.

Os alunos relatam a discussão dos casos em pequenos grupos para responder as questões propostas e depois debater no grande grupo as diversas soluções encontradas.

Os trechos das falas estão de acordo com os achados de Cobb e Yackel (1996) que afirmam que uma das formas de acompanhar os alunos é o trabalho em grupo, que promove a interação entre os estudantes quando eles precisam negociar

significados e interpretações em busca de formas consensuais ou compatíveis de entendimento em e por meio de interações sociais.

A respeito de trabalhos em grupo, a pesquisa de Fernandes (2015) chama de tarefa com triplo propósito: apoiar os estudantes nas suas aprendizagens, os docentes no seu ensino e ambos nas avaliações acerca do trabalho realizado.

Na mesma linha, as discussões de Berbel (2011), Diesel, Baldez e Martins (2017) assinalam que o método do caso para ensino permite que os professores foquem no protagonismo dos estudantes, estimulem a motivação e promovam a autonomia dos alunos, estimulando as discussões em grupos. Dessa forma, oportunizar a escuta aos estudantes, valorizar suas opiniões, exercitar a empatia, responder aos questionamentos, encorajá-los, ajudam a criação de um ambiente favorável à aprendizagem.

Portanto, de acordo com os estudos apontados, o fato da palavra grupo aparecer como a maior evidência na nuvem de palavras está relacionado à forma como os casos para ensino são trabalhados, valorizando as discussões em grupos de alunos.

Entende-se ainda que os debates em grupo possibilitam que os estudantes coloquem suas opiniões para os colegas, ouçam diferentes posicionamentos, discutam as soluções do caso, o que auxilia no processo de aprendizagem.

Uma vez que o aluno pode se posicionar nas discussões, ocupando o lugar do tomador de decisões da empresa relatada no caso e refletir sobre o problema apresentado para encontrar uma solução, ele entende que não está mais na posição de ser somente receptor, mas tem um papel importante na construção do seu conhecimento.

Com relação ao surgimento da palavra leitura, ela foi citada por alguns alunos referindo-se a uma atividade feita com uma certa antecedência, e outros disseram que o professor exigia a leitura em sala de aula, no momento de fazer a atividade, o que demonstra a necessidade da realização da leitura prévia.

As investigações de Moran (2015) afirmam que os professores que utilizam métodos ativos de ensino passam a envolver o aluno por meio de projetos mais interdisciplinares, enfatizando o método de sala de aula invertida. No método de sala de aula invertida, o conteúdo é disponibilizado antecipadamente pelo professor e o aluno já vai a aula de posse desse material e já tendo feito as leituras prévias. O

estudante, poranto, tem acesso a esse material por meio das tecnologias da informação.

Nessa mesma direção, ressalta-se a aproximação dos resultados com a pesquisa de Miranda (2018) ao afirmar que se fazem necessárias leituras prévias, sejam sobre informações acerca do caso de estudo ou sejam leituras complementares para subsidiar conceitos e teorias.

De acordo com os estudos apresentados, os alunos precisam realizar a leitura para responderem o caso. Ao contrário disso, os métodos convencionais não têm o mesmo cuidado e a preocupação de uma exigência em relação às leituras.

Outro termo citado pelos alunos e que está presente na nuvem de palavras é “solução”, conforme as falas.

Normalmente ele passa um dado para a gente com uma problemática para a gente resolver, a gente discute normalmente em grupo essas atividades, tenta encontrar as soluções, os caminhos mais prováveis, sei lá, dentro do que a gente sabe e formaliza com o professor e ele avalia depois. (A9F3)

Lia todos os textos que a gente tinha que usar como base da atividade onde a gente ia responder uma pergunta baseada num caso real que aconteceu realmente. E com base nisso aí a gente teria que dar uma solução que não existe certo ou errado, mas uma resposta correta com base em cada situação. (A13F3)

Ele trazia alguns casos para ensino para a gente analisar e achar a solução mais viável para o problema da empresa (A24F3)

[...]a professora entregava o papel com o caso para ensino, né, e pedia que a gente opinasse, como a gente iria resolver aquela situação, qual seria a solução mais viável (A28F1)

[...]ela dividiu a turma em duas e cada uma das turmas foi defender uma ideia diferente buscando os pontos, prós ou contra, ou defendendo cada uma das vertentes do caso apresentado para achar a solução mais adequada para solucionar o problema. (A43F1)

Os estudantes relatam que o professor ao aplicar a metodologia do caso para ensino, solicita-lhes as soluções possíveis para o problema da empresa apresentada, cabendo aos estudantes ocuparem a posição de administrador da empresa, resolvendo o problema, aproximando a realidade da empresa à sala de aula.

Percebe-se que os professores aceitavam as soluções apresentadas pelos estudantes, mesmo que não fossem as mesmas que estavam sugeridas nas notas de ensino do caso no momento em que aparecem falas como “a gente teria que dar uma solução que não existe certo ou errado, mas uma resposta correta com base em cada situação.”, “achar a solução mais viável para o problema da empresa”, “achar a solução mais adequada para solucionar o problema.”

As falas corroboram com os estudos de Graham (2010), Clemente Junior (2012) e Soares et al. (2019) para quem não há uma única resposta correta para o caso para ensino, possibilitando inclusive o confronto de opiniões entre os alunos que propõem as soluções.

Outro termo que surgiu na nuvem de palavras relacionada a planejamento foi “decisão”, que está diretamente relacionada à “solução”, conforme as falas.

[...]o professor colocava um tipo de atividade para casa, para o aluno desenvolver no processo de tomada de decisão no âmbito da Administração (A29F4)

Então você tinha uma tempestade de ideias que depois você tinha que conjuga-las todas e disso fazer uma conclusão, sair uma decisão dentro diversas formas de analisar, diversas formas de pensar. (A46F4)

[...]a gente precisou decidir isso, ele deu oito dias, deu todos os dados, os detalhes e a gente precisou cada um levar a sua opinião, o que faria, qual a sua decisão como administrador. (A53F4)

Os alunos afirmam que precisam tomar decisões para encontrar as soluções do problema apresentado no caso, o que corrobora com as pesquisas de Spricigo (2014) quando afirma que metodologias, como o caso para ensino, que se baseiam em situações reais são poderosas para desenvolver nos estudantes competências e habilidades relativas à tomada de decisão e resolução de problemas.

Nesse mesmo sentido, as observações de Soares et al. (2019) assinalam que os casos para ensino descrevem situações e problemas realísticos e suficientemente complexos que possuem múltiplas decisões hábeis para solucionar problemas, engajando os estudantes a problemas do “mundo real”, promovendo boas discussões em busca do entendimento sobre qual seria a melhor decisão a ser tomada para solucionar os problemas propostos no caso.

As pesquisas realizadas por Macedo (2002) asseguram que a tomada de decisão é a análise das condições e dos mecanismos encontrados para se fazer a

opção por aqueles caminhos que se acredita que sejam os mais adequados para resolver o que nos propomos.

Na mesma direção, as observações de Nogaro (2018) afirmam que a tomada de decisão leva ao final do processo, a implementar soluções, reconsiderar pontos de vista ou sanar erros de desvio de percurso.

O resultado dessa pesquisa e dos demais estudos apresentados apontam que é diante da tomada de decisão que os alunos poderão encontrar as respostas para as questões do caso, replanejando e corrigindo os erros que aparecerem durante o processo, escolhendo por uma alternativa que julguem ser a mais adequada diante dos elementos envolvidos no processo decisório apresentado.

Mesmo não tendo sido citado por muitos alunos, mas considerando o contexto de que os estudantes respondem à questão de planejamento narrando sobre a forma como os professores aplicam o caso, um termo que pode ser analisado relacionado à primeira questão do instrumento de coleta de dados dos alunos é “experiência”, de acordo com as falas.

Foi uma experiência interessante, porque a gente não tinha ainda passado e inclusive isso motivou alguns alunos a escreverem, no período seguinte, os seus trabalhos de conclusão de curso nesse formato de casos pra ensino. (A43F2)

[...]o professor já tinha uma experiência de aplicar casos, inclusive ele também orientava alunos pra construir casos para ensino e a experiência era bem positiva porque os alunos se motivavam a escrever casos no tcc. (A47F1)

Os alunos relatam sobre a experiência positiva de ter os casos para ensino em sala de aula e que, a partir disso, alguns estudantes se motivaram a escrever um caso como trabalho de conclusão de curso.

O estudante se interessar pela experiência do caso para ensino pode estar ligado ao fato de ser uma metodologia diferente dos métodos convencionais de ensino que ele está acostumado a lidar na maior parte das disciplinas. No caso para ensino, ele ocupa a posição de gestor para tomar decisões relacionadas a problemas reais, uma oportunidade de se aproximar da prática profissional.

O fato de os alunos se interessarem em construir casos para o trabalho de final de curso pode estar relacionado ao estudante ter vivido alguma experiência que sirva para a construção de um caso. Além disso, a metodologia aproxima o aluno da

prática profissional e permite que ele solucione em sala de aula questões que ele vivencia no mercado de trabalho, conforme aponta Soares et. al. (2019)

Percebe-se que só alunos da UFPB relatam a experiência de terem colegas que escolhem como trabalho de final de curso a construção de caso. Isso se dá devido ao curso de Administração dessa universidade ter entre as opções de trabalhos finais os casos para ensino, conforme UFPB (2016),

No roteiro de entrevista dos alunos, ver apêndice B, a segunda questão era relacionada à percepção do aluno em relação à avaliação da aprendizagem quando o professor aplicava casos para ensino.

As respostas dos alunos geraram a nuvem de palavras a seguir

Figura 7 – Percepção da avaliação da aprendizagem na aplicação de casos para ensino na visão dos alunos (nuvem de palavras)



Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Uma das palavras mais citadas pelos discentes foi “grupo” que está relacionada com os termos “participação” e “nota”, de acordo com as falas.

[...]eu acho que a nota é em termos de participação do aluno no grupo. (A5F2)

[...]só por ter participado da atividade já era pontuado, já tinha nota. (A9F2)

[...]eu acredito que na maior parte do caso o professor pontuava a nota máxima ou quase máxima pra aqueles grupos que se esforçaram, participaram e realmente se engajaram no caso. (a13f2)

[...]acho que com relação à nota, pelo que eu lembro, ela, era ponto por participação no grupo mesmo. (A32F2)
ele dava a nota como você agiu, como você esteve, como participou da discussão no grupo. (A34F2)

[...]avaliavam também a participação dos alunos nos grupos em sala de aula, através do debate. (A40F2)

Os alunos relatam que os professores atribuem as notas de acordo com a participação nos grupos. Os trechos das falas corroboram com os estudos de Miranda (2008) que assinalam que nas discussões em pequenos grupos e em plenária há a oportunidade de os alunos debaterem os posicionamentos individuais e avançar o nível de compreensão completa e detalhada do caso.

Desta forma, as discussões ajudam o estudante a se posicionar, colocar-se como o tomador de decisões, refletindo sobre o problema, compreendendo a situação apresentada.

Conforme apontam as pesquisas de Martin, Towers e Pirie (2006), as discussões em grupo ajudam os alunos a pensarem em conjunto e complementarem suas ideias com o conhecimento dos colegas, auxiliando no processo de aprendizado de todos os participantes.

De acordo com os estudos apontados, entende-se que a construção do conhecimento acontece durante todo o processo de discussão do caso e não apenas de maneira pontual como a realização de uma prova. Além disso, a evolução da aprendizagem do discente acontece de maneira colaborativa, uma vez que os saberes são compartilhados no grupo e aprimorados para se chegar à decisão final.

Porém, mesmo que a metodologia de ensino aplicada seja ativa e que os estudantes percebam a avaliação com critérios formativos, a participação deles nas discussões reflete uma preocupação com a nota da disciplina.

O critério formativo utilizado para avaliar o aluno é a participação dele nas discussões, de maneira que o próprio estudante pode interagir, argumentar e discutir as soluções do caso e aprender durante os debates.

De acordo com os estudos de Teixeira e Nunes (2014), Villas Boas (2014 e Mansur e Alves (2018), as abordagens tradicionais de avaliação, também chamadas de avaliação somativa, são predominantes no sistema educacional convencional e estão centradas na obtenção da nota. Elas não promovem necessariamente a aprendizagem, uma vez que o foco está no resultado, e não no processo da aprendizagem do estudante. Dessa maneira, alunos estão mais preocupados em

absorver a maior quantidade de conteúdo possível. Esse tipo de avaliação tem o objetivo de medir o grau de conhecimento dos alunos e classificá-los ao fim de um período.

Entende-se que o aluno, apesar de compreender que está sendo avaliado pela sua participação nas discussões do caso, ainda está muito preocupado com a nota, devido à valorização deste item no sistema tradicional de aprendizagem e, portanto, está presente na rotina do estudante a obtenção de um valor como forma de medir o seu grau de conhecimento.

Uma das palavras mais citadas pelos discentes foi “resposta”, que está bastante relacionada com a percepção dos alunos sobre a avaliação, de acordo com as falas.

[...]não tem a resposta correta, mas tem a que pode levar a uma melhor decisão do administrador. (A6F2)

[...]não tem uma resposta certa, iam sendo respondidas pelo grupo ou de forma individual e o professor ia tendo uma base mais ou menos pra onde que tava sendo direcionado o pensamento daquele aluno em relação aquele caso específico que tinha relação com a matéria. (A13F2)

[...]o estudo de caso ele nunca tem uma resposta certa (A37F2)

[...]nunca existia uma só resposta certa (A34F2)

Os alunos relatam que não há uma só resposta correta para o caso para ensino, corroborando com as observações de Graham (2010) e Soares et al. (2019), quando afirmam que no caso não é condição pressuposta a existência de uma resposta certa ou errada, mas elas surgem a partir do debate entre os alunos, que tomam as decisões de acordo com os conhecimentos adquiridos.

Entende-se, portanto, que os alunos escolhem a solução para o caso a partir da discussão do problema e do posicionamento para a tomada de decisão e este posicionamento está embasado na teoria vista em aulas anteriores.

Observa-se ainda que as diversas repostas apresentadas pelos alunos demonstram a multiplicidade de decisões que podem ser tomadas em uma situação real, aproximando-os da realidade do mercado. O aluno toma a posição de gestor e resolve o problema de acordo com as informações apresentadas no caso, de modo que as soluções podem ser diversas, uma vez que não há apenas uma única

resposta, conforme apontam as pesquisas de Graham (2010), Clemente Junior (2012) e Soares et al. (2019).

Mesmo não tendo sido mencionado por uma grande quantidade de estudantes, um termo que pode ser analisado é “conhecimento”, de acordo com as falas.

[...]acho que é mais isso, o grau de conhecimento que tanto o aluno consegue aplicar à medida que aprende. (A26F2)

[...]você traz soluções com o conhecimento que você já tem pra um problema. (A21F2)

Tinha a questão do conhecimento do assunto que o aluno tem e eles avaliavam isso. (A51F2)

Os alunos relatam a importância de ter o conhecimento prévio para aplicar em uma situação real, o que auxilia a compreender o conteúdo visto em sala de aula.

As pesquisas de Soares et al. (2019) afirmam que a utilização da metodologia do caso está ligada diretamente à consolidação do conhecimento previamente adquirido nas aulas expositivas, sendo possível a sua utilização como forma de trazer a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos em sala de aula.

Nesse mesmo sentido, os estudos de Marion e Marion (2006) ressaltam que o aluno tem a oportunidade de aplicar a teoria em situações do mundo real.

Deste modo, percebe-se que o aluno pode consolidar melhor os conteúdos vistos em sala de aula a partir da aplicação destes nas situações apresentadas nos casos para ensino.

É possível compreender ainda que para resolver questões práticas é necessário o aluno recorrer à teoria para solucioná-las, o que desperta o interesse do aluno na compreensão do assunto para auxiliá-lo na tomada de decisão. Deste modo, o estudante é motivado a pesquisar mais, buscar informações, estudar e construir o seu aprendizado.

Ainda que não tenha sido mencionado por uma grande quantidade de estudantes, mas considerando o contexto das respostas da questão sobre a percepção dos alunos a respeito da avaliação da aprendizagem, dois termos que têm relação entre si e que podem ser analisados é “trabalho” e “apresentar”, de acordo com as falas.

[...]parte da avaliação foi feita de forma escrita e outra foi a apresentação do trabalho (A43F2)

[...]avaliam também pela sua apresentação nos trabalhos que são feitos (A7F2)

[...]avaliação pela desenvoltura da apresentação do trabalho (A14F2)

Os alunos afirmam que os professores avaliam a aprendizagem de acordo com a apresentação dos trabalhos que são as soluções encontradas pelos grupos para o problema da empresa relatada no caso.

Os estudos de Carbonesi (2014) evidenciam que as apresentações de trabalho como prática avaliativa contribui para desenvolver a capacidade de discussão dos alunos, bem como auxiliam na promoção do trabalho em grupo e suas contribuições para alcançar a percepção do outro.

As observações de Scarpato (2004) afirmam que as apresentações possibilitam que o aluno realize transformações de ordem conceitual (coleta, seleção, organização, relação e registro de informações), de ordem procedimental (fazendo leituras, pesquisa, expressando-se oralmente) e de ordem atitudinal (desenvolvimento do sentido de cooperação e autoconfiança).

Entende-se que, conforme apontam as pesquisas, a apresentação dos trabalhos estimula os alunos a desenvolverem a capacidade de ouvir os posicionamentos diferentes e ajuda a contribuir mutuamente na solução encontrada por cada grupo. Além disso, desenvolve habilidades nos estudantes como organização, argumentação, melhora da comunicação e autoconfiança, além de auxiliar a estudarem sozinhos, fazendo pesquisas para melhor realizarem suas apresentações.

4.2.4. Mecanismos de acompanhamento e controle adotados na avaliação do método do caso

No roteiro de entrevista dos alunos, ver apêndice B, a terceira questão era relacionada à percepção do aluno em relação ao *feedback* dado pelo professor em relação à avaliação da aprendizagem quando era aplicado casos para ensino.

As respostas dos alunos geraram a nuvem de palavras a seguir.

Figura 8 – Mecanismos de acompanhamento e controle adotados na avaliação do método do caso na visão dos alunos (nuvem de palavras)



Fonte: Dados da pesquisa, 2020

Uma das palavras mais citada pela maioria dos discentes foi o termo “*feedback*”. Outras palavras também citadas com um quantitativo representativo foram as palavras “final” e “discutir”, conforme pode ser identificado em alguns depoimentos dos alunos.

[...]o professor aplicava o caso de ensino e no final da discussão ele dava o *feedback*. (A6F3)

Ao final depois da gente discutir ele geralmente dá um *feedback* sim. (A10F3)

[...]o fechamento era com esse *feedback* no final da discussão. (A11F3)

[...]dava sim um *feedback* no final. (A33F3)

[...]depois da discussão, a gente sempre tinha esse retorno do professor no final pra saber como é que a gente deveria agir melhor, numa outra ocasião, isso aí geralmente acontecia. (A34F3)

[...]algumas disciplinas os professores davam *feedback* no fim da discussão do caso. (A36F3)

Os estudantes demonstram em suas falas que os professores realizam os *feedbacks* no final da aplicação dos casos para ensino, corroborando com as pesquisas de Pipa (2017) quando afirma a respeito da importância que o professor deve dar um *feedback* para o aluno ao obter os resultados da avaliação.

Os estudos de Romão (2003), no entanto, assinalam que o docente deverá realizar o *feedback* durante todo o processo da avaliação formativa, demonstrando

para o aluno os pontos fortes e fracos e desenvolvendo junto com o aluno o processo de aprendizagem.

Percebe-se, portanto, que com o *feedback* apenas no final da atividade, o aluno não identifica as falhas durante o processo de aprendizagem e não tem a oportunidade de redirecionar junto com o professor o melhor caminho para a construção do conhecimento.

As fortalezas e fragilidades dos estudantes só são discutidas no final do processo, o que Permite que o aluno só melhore academicamente nas próximas oportunidades e não naquele momento pelo qual ele está passando.

Isso mostra que apesar do *feedback* ser uma forma de acompanhamento utilizado pela avaliação formativa, o estudante acaba por ter o retorno da evolução do seu aprendizado apenas no fim da aplicação do caso, o que caracteriza a avaliação somativa, apesar da metodologia de ensino ser curta, ou seja, os professores aplicam os casos em, no máximo dois encontros. Dessa forma, a aplicação do método ocorre de forma muito rápida se comparada a outras metodologias de ensino-aprendizagem, mas isso não significa que não possam existir os mecanismos de acompanhamento durante a sua aplicação.

De acordo com os estudos de Campos e Almeida (2013), há pouco tempo de sala de aula para aplicação dos casos e é preciso usar esse tempo para a discussão dos problemas apresentados.

Se comparadas a outras metodologias ativas, como o Project-based Learning - PjBL, as observações de Valenga et al. (2019) concluem que o PjBL pode durar várias aulas ou todo o semestre letivo, em que o aluno vai sendo acompanhado pelo professor, uma vez que é um projeto e tem um produto a ser entregue no final.

Compreende-se, portanto, que o tempo de aplicação e discussão do caso, por ser mais curto se comparado a outras metodologias de ensino, pode influenciar na quantidade e/ou no período da realização do *feedback*, conforme afirma Valenga et al. (2019)

Além das palavras já apresentadas No contexto da questão sobre acompanhamento da avaliação, também foi mencionado por um grupo menor de alunos o termo “resultado”, de acordo com as falas.

Eu acho que quando o professor consegue sentar com cada equipe, discutir e trazer o resultado e a percepção a respeito daquilo é melhor. O professor consegue ser muito mais crítico na avaliação. Porque ele consegue, na proximidade com o aluno dizer: “Olha, acho que você se enganou nisso e naquilo, você podia ter melhorado daquela forma e não nessa.” (A19F3)

Melhora mais o resultado porque se tiver alguma coisa pra ajustar em alguma resposta que a gente der durante a aula ou desde o início o professor vai direcionando ao que é certo né, no caso. (A30F3)

Esses alunos demonstram nas suas falas que quando o professor discute o caso com cada grupo, avaliando-o e mostrando os pontos de melhoria que cada equipe pode realizar, o resultado é melhor, corroborando com os estudos de Hoffman (2014), quando aponta que todos os alunos aprendem melhor com apoios pedagógicos adequados e conhecendo melhor seus diferentes jeitos de ser, de aprender e de viver.

Os estudos da autora propõem uma avaliação da aprendizagem em que o professor volta o seu olhar para o aluno ao invés de apenas atender aos critérios do regime escolar. Essa mediação exige que o professor tenha mais atenção ao aluno, conheça-o, ouça-o, reconheça suas habilidades e, a partir delas, proponha-lhe questões novas e desafiadoras, guiando-o por um caminho voltado à autonomia intelectual.

De acordo com as pesquisas apresentadas, os alunos obtêm melhores resultados quando o professor discute com eles, escuta-os, debate as questões do caso e pode perceber suas habilidades. O estudante entende que quando o professor se aproxima dele é possível argumentar melhor sobre suas respostas, discutindo com o docente o modo como ele pensou cada questão.

Essa argumentação verbal pode melhorar a avaliação se comparada às respostas escritas, uma vez que discutindo o estudante talvez apresente melhor suas soluções ao professor.

Um ponto que merece atenção em um discurso de um aluno foi quando ele comentou que poderia participar mais do momento da aplicação do método de ensino caso ele obtivesse algum tipo de acréscimo de nota na sua pontuação, demonstrando assim uma certa preocupação em obter vantagens de retorno em relação ao seu nível de participação, desconsiderando nesse seu discurso a aproximação entre comprometimento e aprendizado.

Se eu via que era uma atividade que ia valer ponto e que ia contribuir pra nota, participava mais. (A52F3)

O estudante relata que se a atividade valia alguma nota, ele participava mais, corroborando com os estudos de Silva (2013) e Scapin (2011) quando afirmam que os alunos estão acostumados culturalmente com avaliações estruturadas com o intuito de receberem uma nota que os classifique no final.

As pesquisas de Perrenoud (2007), Silva e Ramos (2015), Bolzan (2017) e Mansur e Alves (2018) afirmam que o processo de avaliação na metodologia de ensino convencional se caracteriza pelo estabelecimento de hierarquias de excelência. Tal processo visa a definição de um modelo de discente segundo o qual a preocupação é absorver a maior quantidade de conteúdo para ter uma nota. Trata-se de um processo classificatório e excludente, que introduz um ponto de ruptura, a fim de criar grupos homogêneos, segregando bons e maus desempenhos, e por consequência, bons e maus alunos.

Desse modo, compreende-se que o aluno está habituado a esse tipo de avaliação que objetiva a obtenção de uma nota no fim do processo e, conseqüentemente, a classificação dos estudantes. Esse hábito se dá pelo sistema de ensino no qual o discente está inserido desde os seus primeiros anos escolares, que valoriza a necessidade de associar um valor a cada estudante, estabelecendo uma hierarquia entre eles a partir das notas atribuídas, conforme apontam as pesquisas de Bolzan (2017).

Entende-se ainda que, devido a essa valorização de notas, o aluno se dedica mais àquelas atividades que geram uma pontuação para ele, dando mais importância à nota que ele receberá no fim que ao conhecimento adquirido ao longo da disciplina. O estudante ao se deparar com a atividade, portanto, considera antes o quanto aquilo valerá mais para ele como conceito acadêmico que o seu próprio aprendizado.

4.2.5 Ações promovidas a partir dos resultados identificados na avaliação de aprendizagem na visão dos alunos

No roteiro de entrevista dos alunos, ver apêndice B, a quarta questão era relacionada à percepção do aluno em relação às ações dos professores após o resultado da avaliação da aprendizagem quando era aplicado o caso para ensino.

As respostas dos alunos geraram a nuvem de palavras, conforme Figura 9.

Figura 9 – Ações promovidas a partir dos resultados identificados na avaliação de aprendizagem aplicando casos para ensino na visão dos alunos (nuvem de palavras)



Fonte: Dados da pesquisa, 2020

De acordo com as falas, uma das palavras mais citadas pelos discentes foi “aluno”, quando os estudantes relatam sobre as ações tomadas pelo professor após a avaliação da aprendizagem.

Não adianta o professor ter uma metodologia linda, mas quando vai aplicar não tem uma comunicação onde o aluno não consiga assimilar a metodologia dele. Então não serviu de nada, então além de ser uma boa metodologia, ele tem que ter uma boa comunicação e uma boa sensibilidade com os alunos pra saber se dava certo daquela forma ou não. (A16F4)

Alguns alunos não tem noção do que fazer e acabavam numa perspectiva de como chegar na solução porque o professor não tem uma boa explicação da metodologia. (A17F4)

[...]os casos não eram bem explicados, mas em geral somavam nota, pra avaliação final, né, alguns somavam a nota inteira ou meia nota, acabava que os alunos eram mais, meio que obrigados a fazer aquilo ali. (A35F4)

[...]o professor às vezes nem sabe quem tá aprendendo ou não, só quando o aluno abre a boca talvez, porque não há essa comunicação e a preocupação de explicar sobre a metodologia. (A8F4)

Conforme relato das falas dos sujeitos, aparece muito o termo “aluno” porque o processo educacional deve ser voltado para o estudante, e, portanto, a atenção deve estar direcionada para o educando e sua aprendizagem.

Os alunos reconhecem a importância deles nesse processo e demonstram isso quando relataram em suas falas sobre a importância de a comunicação ser eficiente a eles, assim como a explicação da metodologia ser adequada para que eles compreendam e saibam qual o seu papel no processo de aplicação do método do caso para ensino, portanto, enfatizam que as ações devem ser tomadas valorizando as suas necessidades.

As pesquisas de Golich (2000 apud SCOTT, 2007) assinalam que método do caso para ensino exige mais tempo que outras abordagens pedagógicas. Por isso, além de planejar a aplicação do método, há que se ter um olhar voltado para a preparação daqueles que estão envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem.

Nesse mesmo direcionamento, as pesquisas de Dalfovo (2013) apontam que uma questão importante é a preparação e conscientização do aluno para a importância da aplicação do método do caso para ensino e a sua relação com a aprendizagem, assim como o envolvimento do aluno para que se tenha, em sala de aula, proveitosas discussões sobre o assunto abordado. Diante disso, é importante que o discente tenha clareza da finalidade do uso do caso no contexto ensino-aprendizagem, conforme observações de Dalfovo. (2013)

Diante disso, na opinião dos alunos a comunicação do professor não é eficiente no momento que antecede a aplicação do caso, o que dificulta o envolvimento dos estudantes com a metodologia por não haver entendimento na finalidade e funcionalidade do método.

A falta de esclarecimento sobre como funciona a metodologia gera desinteresse, o que prejudica a participação na atividade, bem como o andamento e a qualidade dos debates, que são importantes para a construção do aprendizado.

Outras palavras muito citadas foram as palavras “grupo” e “ler”. Quando essas palavras são analisadas de uma forma integrada, percebe-se uma interação entre as duas, principalmente porque nos discursos eles comentam que as atividades de leitura são fundamentais para uma discussão em grupo realizada em seguida.

Apesar dos alunos ressaltarem a importância da leitura, alguns deles comentaram que quando a “leitura” não ocorria previamente, a discussão em grupo fica comprometida.

Então nesse caso, ele disse pra gente ler o caso antes de ir pra aula porque ele só fez resolver as questões e os grupos ficaram um grande tempo que seria para resolver as questões, fazendo nada, porque simplesmente não tinham lido o caso, aí tem que ter o caso algumas pessoas ficaram lendo, então mas teria que ler o caso e resolver as questões. (A44F4)

[...]acho que os professores esperam que os casos deem certo na aula, que todos os grupos participem, mas quando não tem essa participação é porque os alunos não leram antes e no final eles falam sobre isso, que os alunos tem que ler antes. (A52F4)

A gente chegava lá já tendo a leitura prévia mas não aconteceu com muitos grupos, aí no fim ele disse que a gente não tinha feito a leitura e que precisava fazer antes de ir para aula. (A27F4)

As observações de Valdevino et al. (2017) asseguram que a primeira etapa de aplicação do caso é a disponibilização do caso para ensino para leitura prévia dos alunos em casa.

As pesquisas de Lyra et al. (2017) afirmam que a entrega do material deve ser feita antecipadamente, de forma a permitir a preparação prévia do aluno com a leitura e análise individual do caso. A qualidade da discussão dependerá diretamente desta preparação antecipada, para que os alunos possam fundamentar suas respostas nas questões.

Na aplicação de metodologias ativas, como o caso para ensino, portanto, é importante que a utilização do método da sala de aula invertida, de modo que o estudante chegue à sala de aula com o caso lido, de modo que ele já conheça o que será tratado em sala de aula, auxiliando no debate entre os grupos e na interação professor-aluno.

O fato de o aluno não realizar a leitura antecipada do caso pode estar relacionado a ele trabalhar durante o dia e estudar à noite, e não conseguir gerir o tempo adequadamente entre trabalho e faculdade, o que dificulta a realização de atividades, como a leitura dos textos.

Os estudos de Corrêa et al. (2017) apontam que os alunos que estudam e trabalham têm muita dificuldade de fazer suas atividades, devido ao pouco tempo disponível para tal.

Outras palavras que também foram pouco mencionadas pelos estudantes, mas têm relação com as respostas deles no contexto de ações após o resultado da avaliação, foram “planejamento”, “conteúdo”, “cronograma” e “engajamento”, de acordo com as falas.

[...]o professor só seguia o conteúdo que ele tinha pra dar e as atividades que planejou fazer. (A49F4)

[...]no final do conteúdo, final da matéria e o professor manifesta o seu desagrado com a falta de engajamento da turma e o mesmo não fez nada, mesmo percebendo durante todo o processo pouco fez pra mudar. Ele só continuou o que já estava planejado para as aulas. (A14F4)

[...]na maioria das vezes, o que eu noto é o professor muito preocupado em obedecer ao cronograma e eu entendo a preocupação, então acaba passando muitas vezes por cima do conteúdo [...]Então ele dizia: “Se não foi aprendido [...]da forma com que era pra ter sido aprendido, vamos continuar pro próximo porque tem um cronograma a se cumprir”. (A19F4)

A professora não conseguia fazer com que a turma topasse o desafio, sabe? Só que ela não percebeu, passou o semestre inteiro. O clima da turma era muito fraco e ela sem mudar a metodologia dela. Ela só seguia o cronograma que ela tinha mesmo. (A2F4)

Os alunos afirmam que o professor está mais preocupado com a conclusão do conteúdo, e conseqüente cumprimento do cronograma planejado, que com o engajamento da turma e respectivo aprendizado com relação ao método utilizado.

De acordo com os estudos de Fernandes (2006), a necessidade de cumprir o cronograma e não se preocupar com a aprendizagem dos alunos está associada às políticas do sistema educacional, nas turmas numerosas que dificultam a percepção individual por parte do docente, na sobrecarga de conteúdo que lota os programas das disciplinas, nas concepções de didática as quais não privilegiam a diferenciação e na formação dos professores que pouco trata de avaliação – em especial da avaliação formativa.

Os alunos percebem a falta do ajuste no planejamento das aulas, o que causa desinteresse e pouco envolvimento nas atividades ministradas. Eles entendem que o professor não busca outras maneiras de repassar o conteúdo

proposto, o que pode ser percebido quando o aluno A2 em sua F4 afirma que “O clima da turma era muito fraco e ela sem mudar a metodologia dela.”

De acordo com as pesquisas de Luckesi (2017), o professor deve redirecionar imediatamente a conduta de ensino, se a sua qualidade não estiver satisfatória e, caso o conteúdo, habilidade ou hábito que esteja sendo ensinado (e aprendido) seja um conteúdo efetivamente essencial para a formação do aluno.

Assim sendo, quando o estudante percebe que o professor tem uma postura de valorizar essa rapidez na aplicação da metodologia em detrimento da preocupação com o aprendizado, o próprio aluno começa a perder o interesse na participação e ele acredita que o professor também, até por valorizar o cronograma. Por outro lado, alguns alunos colocaram que perceberam que alguns professores não se sentiram satisfeitos quando os estudantes não leram o caso e não conseguiram participar das discussões com mais propriedade e domínio do conhecimento, gerando um debate mais superficial.

De acordo com as observações de Dalfovo (2013), é importante que o professor leia o caso e esteja motivado para aplicá-lo e que haja a preparação e conscientização do aluno para a importância da aplicação do método do caso para ensino e a sua relação com a aprendizagem, provocando-se proveitosas discussões sobre o assunto abordado.

Os estudos de Dalfovo (2013) assinalam que é importante que o docente deixe clara a finalidade do uso do caso no contexto ensino-aprendizagem e as expectativas em relação à ação participativa dos alunos presentes.

4.3. Síntese dos resultados da pesquisa com professores e alunos

Uma vez que professores e alunos tiveram quatro perguntas semelhantes em seus instrumentos de coleta, em relação aos aspectos de planejamento, etapas de avaliação, acompanhamento da avaliação e ações realizadas após o resultado da avaliação, conforme Apêndices A e B, para concluir as análises deste trabalho, optou-se por realizar uma síntese comparativa das respostas dos professores e alunos.

O objetivo dessa comparação é entender as semelhanças e diferenças entre a percepção dos professores e dos alunos em relação às questões respondidas sobre a avaliação da aprendizagem quando se utiliza o método do caso para ensino.

4.3.1. O processo de planejamento e as etapas da avaliação de aprendizagem na aplicação do método do caso

Em relação ao planejamento da avaliação, a resposta dos professores divide-se em dois grandes grupos: a maioria, nove deles, respondeu à questão citando as formas de avaliação que realiza em sala de aula quando aplica casos para ensino. Dessas formas de avaliação foram contempladas a participação dos alunos nos grupos, a correção das respostas dos casos de acordo com um padrão definido (que pode ser a priori ou flexibilizado) e a avaliação por meio da autoavaliação dos alunos. Apenas um professor relatou que realiza o planejamento de forma prévia e sistematizada.

Quando se compara essa questão com as respostas dos alunos, todos eles falaram sobre a forma como o professor aplica a avaliação da aprendizagem e a maioria citou a participação dos alunos nos grupos como meio de avaliar, confirmando o que foi dito pela maioria dos professores.

Isso demonstra, comparando-se o resultado geral de alunos e professores, que o planejamento da sistemática de avaliação contempla uma participação dos grupos, sendo adotada pela maior parte dos docentes em sala de aula, embora haja algumas formas diferentes de avaliação citadas apenas por alguns alunos: solução do problema do caso e tomada de decisão.

Percebe-se que esse tipo não está nas formas citadas pelos professores, porque as soluções são encontradas em grupo, portanto, esse modo de avaliar está inserido na participação dos alunos nos grupos mencionada pelos docentes.

Compreende-se ainda que a tomada de decisão também está inserida na discussão dos alunos em grupos, por isso este item pode também está inserido nessa forma de avaliação citada pelos professores.

Entende-se que os discentes mencionaram as formas de avaliar de maneira mais detalhada porque não possuem a experiência de planejamento e avaliação que o professor tem. Para o docente, avaliar a participação do aluno envolve verificar as soluções dadas ao caso, observar a posição do estudante como tomador de

decisão, mas isso não precisa ser pormenorizado porque pensar e estruturar suas aulas e, conseqüentemente, as avaliações é uma atividade presente no cotidiano do professor, enquanto que o aluno não possui essa prática e por isso detalha mais a sua resposta quanto à realização da atividade.

Os alunos ainda relataram sobre a experiência positiva de participar de momentos em que são aplicados casos para ensino, ao ponto de alguns estudantes escolherem construir um caso para ensino em seu trabalho de conclusão de curso.

Apesar de ter sido mencionada por uma pequena parte dos estudantes, a experiência positiva demonstra o interesse dos alunos em utilizar metodologias ativas de ensino, como o caso para ensino, e de conhecer o método de forma mais aprofundada, resultando na construção de casos para trabalhos de final de curso. Por outro lado, entende-se que, pelo fato de ter sido citada por poucos alunos, essa experiência positiva não chamou a atenção dos professores ao ponto de estar presente em suas respostas.

Quando se comparam as respostas obtidas dos professores e alunos em relação às etapas de avaliação da aprendizagem, todos os docentes relataram que iniciam a discussão em grupo. Essa discussão é seguida, conforme depoimento de uma grande parte de professores, pela correção das respostas das questões, além disso, uma parte intermediária dos docentes avaliam a partir das apresentações em grupos, outra parte intermediária realiza avaliação por critérios e uma pequena parte realiza autoavaliação dos alunos.

Quanto aos alunos, uma grande parte deles se referiu à obtenção de uma nota a partir da participação nos grupos. Uma parte intermediária relatou que não há uma única resposta para o problema do caso, ela sendo encontrada a partir da discussão e também citaram que deve haver conhecimento prévio para aplicação na situação real. Uma pequena parte dos alunos respondeu, mencionando a apresentação de trabalhos em grupo.

A maioria dos alunos, quando relatou sobre a participação em grupos, confirmou a resposta de todos os professores quando disseram que iniciam a avaliação com a discussão nos grupos. Assim como a menor parte dos alunos corroborou com uma parte intermediária dos professores quando relataram que a avaliação acontece pela apresentação dos trabalhos dos grupos.

Por outro lado, somente os discentes mencionaram que não há uma só resposta e que as soluções são encontradas a partir das discussões dos alunos.

Mesmo sendo mencionado por uma pequena parte, os estudantes valorizam essa forma, uma vez que é algo muito novo para eles uma metodologia em que há várias respostas para o mesmo problema, diferentemente da metodologia tradicional e os métodos de avaliação a que os discentes estão habituados.

O conhecimento prévio para resolver uma situação real também foi mencionado pelos alunos, de maneira que para eles isso também é uma forma diferenciada de avaliação e de aprendizado, uma vez que a metodologia ativa os estimula a pesquisar mais, estudar e buscar as informações para resolver as situações práticas, ao contrário da avaliação tradicional e costumeira para tão somente acumular o conteúdo e estudar tudo na véspera da prova.

Para os professores é algo que faz parte, que é inerente ao processo e deve sempre estar presente. Eles não mencionaram porque, na visão dos docentes, um não pode acontecer sem o outro, quando há a discussão, o professor pressupondo que ali há uma carga de conhecimento já de domínio do aluno.

O aluno, chega a ser contraditório, para compreender a complexidade das questões que precisam ser resolvidas no caso para ensino, precisa ter uma base de conhecimento para refletir e realizar uma discussão aprofundada. Sem isso, ele recorre ao senso comum e se assemelha a um gestor que não tem nenhum tipo de qualificação, porque para o estudante é possível dissociar teoria e prática e a prática torna-se mais importante.

4.3.2. Mecanismos de acompanhamento e controle adotados na avaliação do método do caso

A maioria dos professores entrevistados relatou que faz o acompanhamento da avaliação da aprendizagem, a maioria deles faz por meio da observação das discussões em grupo, demonstrando que têm uma preocupação com o aprendizado; uma parte intermediária acompanha a apresentação do diagnóstico da empresa e de um parecer final e a menor parte acompanha por meio da correção das questões. Apenas um professor afirmou que não realiza o acompanhamento ao longo do processo porque aplica o caso na terceira unidade.

Quando se faz uma análise geral das respostas dos professores e agrupam-se essas respostas em novas categorias maiores, percebe-se que há uma formação

de dois grandes grupos: um grupo de professores que, embora a metodologia seja breve de ser aplicada, valoriza o acompanhamento do trabalho dos grupos, fornecendo *feedback*. Enquanto isso há uma outra parte dos professores que prefere fornecer o *feedback* ao final desse processo.

Cabe ressaltar que o acompanhamento das discussões em grupo pelos docentes não retira a autonomia dos alunos de encontrarem diferentes soluções para o caso, além daquelas esperadas pelo professor. É uma forma de observar e acompanhar melhor o que está sendo discutido, e quando necessário apresentar novas reflexões para apoiar o debate de ideias, fazendo com o que o professor haja não como um supervisor, mas sim como um educador que está valorizando uma discussão coletiva em prol do aprofundamento do aprendizado.

Na dimensão de cerceamento da avaliação da aprendizagem, o controle ocorre com fins de julgamento e só é necessário o docente estar ao lado do aluno, observar e registrar de forma pontual a avaliação. Quando o professor acompanha o aluno no processo, é necessário percorrê-lo junto, diante das dificuldades que se apresentam, apoiando, conversando e sugerindo rumos adequados para cada um, conforme apontam as observações de Hoffman (2018).

Percebe-se na fala dos professores que o acompanhamento se dá para que o docente perceba as discussões entre os grupos e não como forma de cerceamento dos estudantes. Realizando esse “giro” pelos grupos, o docente pode auxiliar naquilo que for preciso e fornecer os *feedbacks* para a turma, ao longo ou no final do processo.

A maioria dos alunos afirmou que o professor realiza algum tipo de *feedback* no final da aplicação dos casos para ensino, uma parte intermediária disse que quando há discussão com o professor o resultado é melhor e uma pequena parte afirmou que participa mais da atividade quando ela vale nota.

Quando se comparam os resultados entre professores e alunos, percebe-se que os professores comentaram que fazem uma avaliação tanto formativa quanto somativa. Já para os alunos existe uma pequena diferença, uma vez que eles comentaram que a maior parte dos docentes não faz avaliação formativa.

Isso mostra que apesar do *feedback* ser uma forma de acompanhamento utilizado pela avaliação formativa, o discente acaba por ter um retorno apenas no fim da aplicação do caso, o que caracteriza a avaliação somativa, mesmo que a metodologia de ensino tenha um curto tempo de duração, ou seja, os professores

aplicam os casos em, no máximo, dois encontros, o que dificulta a realização de *feedbacks* no meio do processo. Mas isso não significa que não possam existir os mecanismos de acompanhamento durante a sua aplicação.

Há ainda uma diferença de percepção entre os dois grupos considerando que o aluno pode não perceber o acompanhamento processual considerando o tempo e a duração do caso para ensino se comparado a outras metodologias que o professor tem mais tempo, o aluno não consegue enxergar esse acompanhamento com mais dedicação, considerando que o professor tem menos tempo pra fazer isso. Por outro lado, quando os professores ressaltaram que acompanham a atividade diferentemente do que os alunos disseram, talvez como o docente já tem uma experiência e essa metodologia é muito menos prolongada em termos de aplicação, ele consegue perceber que realiza uma avaliação em processo, embora seja em um período de tempo mais curto, considerando as características do próprio método.

Outro ponto apresentado pelos estudantes com relação ao *feedback* é que quando os professores participam das discussões em grupo, o resultado é melhor, o que vai de encontro às formas de acompanhamento relatadas pelos professores sujeitos desta pesquisa, uma vez que nenhuma deles relatou a discussão com os alunos durante o processo de aplicação do caso. Os alunos se sentem mais seguros quando os professores debatem com eles as questões que estão no caso, discutindo com o docente como ele pensou cada questão, encontrando as melhores soluções para o problema e retirando as dúvidas que porventura apareçam. Apesar dos professores não mencionarem diretamente que o *feedback* que eles fornecem promova melhores resultados educacionais para os alunos, o fato de uma parte representativa deles comentar que realizam o acompanhamento, já demonstra o quanto eles se preocupam com a formação do aluno.

Ocorre ainda uma pequena parte dos alunos que relaciona o nível de sua participação na atividade com a existência de nota, ou seja, o aluno está habituado a um tipo de avaliação que devolve uma nota para ele ao fim do processo, e por isso ele se dedica mais àquelas atividades que geram uma pontuação para ele, que se preocupando com o conhecimento adquirido.

4.3.3. Ações promovidas a partir dos resultados identificados na avaliação de aprendizagem

Em relação às ações realizadas após o resultado da avaliação, todos os professores tomam alguma ação a partir dos resultados, sejam elas no mesmo semestre letivo ou no semestre seguinte.

A maioria dos docentes comentou que comunicam aos alunos a importância deles se apropriarem da teoria antes deles lerem, discutirem e responderem o caso. Foram mencionados ainda por um grupo menor de professores o fornecimento de *feedback* geral e individual para os alunos e os monitores, a reavaliação no fim da unidade e a realização de uma prova convencional após a aplicação do caso.

Quando o professor fala sobre a questão da importância da teoria, há algo muito além do caso, pois o docente está se referindo ao conhecimento científico que o aluno deve ter para sustentar as soluções dadas para os problemas do caso para ensino. O aluno, porém, dá maior importância à questão prática da metodologia e não associa isso à necessidade de falar sobre a questão da importância da teoria

É possível perceber também que quando os professores relataram sobre a importância do *feedback* e da possibilidade de reavaliação no final da unidade, mesmo que os alunos não percebam essas ações, os docentes demonstraram mais uma vez que estão preocupados com o aprendizado, mesmo que esse tipo de avaliação seja no meio ou no final do processo.

Por outro lado, em relação aos alunos, a maior parte relatou a pouca comunicação do professor na explicação do caso, uma parte intermediária disse que a ação tomada pelos professores é de reforçar a necessidade de os discentes lerem os casos antes da aula e a menor parte enfatizou que o professor está mais preocupado com o conteúdo programático que com o aprendizado do aluno.

Um ponto que merece ser destacado é o relato dos alunos com a dificuldade de comunicação em relação à explicação da metodologia, que dificulta o envolvimento do estudante com a metodologia por não haver entendimento da proposta, o que gera desinteresse e prejudica a participação na atividade, bem como a qualidade dos debates.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A metodologia ativa permite uma maior aproximação dos conteúdos com o cotidiano profissional e a quebra do paradigma há muito debatido pelos alunos e professores no ambiente acadêmico em torno da teoria *versus* prática. Nos cursos de Administração de universidades brasileiras, um dos métodos ativos utilizados em sala de aula é o caso para ensino, objetivando aproximar o aluno da realidade das organizações e tornar o aluno um participante ativo do processo de aprendizagem.

À medida que a metodologia de casos é explorada e experimentada em sala de aula, é necessário examinar todos os aspectos que compõem o ensino e a aprendizagem neste ambiente. Um desses aspectos é o processo de avaliação de componentes que fizeram parte da aprendizagem ativa. A partir da prática do método é necessário aplicar outras formas de avaliação que possam cobrir as fragilidades das formas de avaliação até então aplicada. (WIDIYOWATI; USMANTI, 2013; MANSUR; ALVES, 2018)

O trabalho, portanto, fornece a sua parcela de contribuição quando responde a seus objetivos. O primeiro objetivo específico consistiu em descrever o processo de planejamento para a aplicação de avaliação de aprendizagem. Com base na triangulação das entrevistas dos dois grupos de sujeitos se constatou que eles concordam na forma de avaliação aplicada quando a maioria dos professores e todos os alunos relataram a discussão em grupos como principal modo de avaliar. (MIRANDA, 2008; HOFFMAN, 2014) Nas respostas dos professores emergiu ainda uma nova categoria, que é a forma de avaliar com base em um padrão de resposta que pode ser flexibilizado.

Algumas formas de avaliação são citadas apenas por alguns alunos, tais como solução do problema do caso e tomada de decisão. Entende-se que para o docente, avaliar a participação do aluno envolve verificar as soluções dadas ao caso, observar a posição do estudante como tomador de decisão, mas isso não precisa ser pormenorizado porque está no cotidiano das atividades do professor, enquanto que o aluno não possui essa prática.

Alguns alunos ainda citam a importância da experiência positiva de terem visto os casos para ensino, mas esse ponto não estava presente na resposta dos professores devido ao fato de ter sido citada por poucos estudantes.

Ainda em relação ao primeiro objetivo, as etapas de avaliação demonstram que todas as etapas encontradas estão de acordo com a literatura e que todos os professores e a maioria dos alunos concordam que a primeira etapa no processo de

avaliação é a participação dos discentes nos grupos. (MARTIN; TOWERS; PIRIE, 2006) Parte dos dois grupos de sujeitos está de acordo quando suas respostas afirmam que outra etapa realizada é a avaliação por meio da apresentação dos trabalhos em grupos. (CARBONESI, 2014)

Ocorreram algumas etapas mencionadas apenas pelos estudantes, como a questão de que não há uma só resposta e que as soluções são encontradas a partir das discussões dos alunos. Apesar de ser mencionada por alguns alunos, percebe-se a valorização dessa forma por ser algo novo para eles, uma metodologia em que há várias respostas para o mesmo problema, diferentemente da metodologia tradicional e os métodos de avaliação aos quais os discentes estão habituados.

O conhecimento prévio para resolver uma situação real também é mencionado somente pelos alunos. Entende-se que para os professores isso é inerente ao processo e deve sempre estar presente. Eles não mencionam porque, na visão dos docentes, um não pode acontecer sem o outro, quando há a discussão, o professor pressupõe que ali há uma carga de conhecimento e o aluno já se apropriou disso.

O segundo objetivo específico abrangia investigar a adoção de instrumentos e estratégias utilizadas no processo de avaliação. Ao realizar esta análise se constatou que todos os instrumentos encontrados nas entrevistas estavam em sintonia com a literatura. A maioria dos professores relatou que não utiliza instrumentos pré definidos, sendo a observação dos alunos a forma mais utilizada entre eles. (OLIVEIRA-BARRETO et al., 2017; BARROWS; TAMBLYN, 1980; BIRENBAUM, 2007; WILIAM, 2011; ROMANOWSKI, WACHOWICZ, 2003; GULIKERS et al., 2013; ALVARENGA, 2001; MÉNDEZ, 2002).

O terceiro objetivo específico compreendeu identificar os mecanismos de acompanhamento e controle adotados na avaliação. De acordo com a análise realizada, a maioria dos professores e todos os alunos concordam que há acompanhamento do processo de avaliação (NOGARO, 2018; HOFFMAN, 2018; ZANON, KAILER E ALTHAUS, 2016), alguns professores afirmaram que o feedback é feito de maneira processual e outros afirmaram que o fazem apenas no final da aplicação dos casos. Enquanto isso, a maioria dos alunos afirmaram que os professores realizam o feedback no fim da aplicação dos casos.

Quando se compara os resultados entre professores e alunos, percebe-se que os professores comentaram que fazem uma avaliação tanto formativa quanto

somativa. Já para os alunos existe uma pequena diferença, uma vez que eles comentaram que a maior parte dos docentes não faz avaliação formativa.

Há ainda uma diferença de percepção entre os dois grupos considerando que o aluno pode não perceber o acompanhamento processual, mas quando os professores relataram que realizam o acompanhamento, talvez seja devido a uma experiência que o docente já tem, que percebe que realiza essa avaliação processual em um curto período de tempo. Outro ponto apresentado pelos alunos com relação ao feedback foi que, quando há acompanhamento dos professores, o resultado é melhor, o que vai de encontro ao relato dos docentes, uma vez que nenhum deles relatou sobre a discussão como forma de acompanhamento. Apesar disso, o fato de uma parte representativa dos professores comentar que realizam o acompanhamento já demonstra o quanto eles se preocupam com a formação do aluno.

A pesquisa mostrou ainda que todas as formas de acompanhamento encontradas estão de acordo com a teoria.

O quarto objetivo específico procurava apresentar as ações promovidas a partir dos resultados identificados na avaliação de aprendizagem. Ao realizar esta análise constatou-se que todas as ações encontradas nas entrevistas estavam sincronizadas com a literatura. Professores e alunos coincidiram em suas respostas quando afirmaram que há alguma ação realizada após o resultado da avaliação (CHRISTENSEN, 1987; MARION; MARION, 2006; CAVALCANTI NETO; AQUINO, 2009), porém os dois grupos diferiram quando relataram as ações tomadas.

A maioria dos docentes comentou que ressaltam a importância de os alunos conhecerem a teoria antes de lerem, discutirem e responderem o caso. Quando o professor fala sobre a teoria, ele está se referindo também ao conhecimento científico que o aluno deve ter para resolver o problema do caso e não ficar apenas no achismo. Mas o aluno, por sua vez, valoriza mais a parte prática da metodologia. Foram mencionados ainda por um grupo menor de professores o fornecimento de *feedback* geral e individual para os alunos e os monitores, a reavaliação no fim da unidade e a realização de uma prova convencional após a aplicação do caso, demonstrando a preocupação com o aprendizado dos estudantes.

Por sua vez, em relação aos alunos, foi mencionada pela maior parte deles a falta de comunicação dos professores para explicarem o caso, o que dificulta o estudante “comprar” a ideia da metodologia, envolver-se na discussão e interessar-

se para resolver o caso. Também foi citado pelos alunos que os professores reforçam a necessidade de eles lerem os casos e de que os docentes estão mais preocupados em cumprir o conteúdo que com a aprendizagem dos alunos.

Diversos estudos já tinham sido realizados acerca do método do caso para ensino (ROESCH e FERNANDES, 2006; ROESCH, 2007; HEMPHILL; RICHARDS; GAUDREAU; TEMPLIN, 2015; LYONS, 2018; RIBEIRO, 2016), mas não havia registros de estudos que relacionassem método do caso para ensino e avaliação da aprendizagem. Nesse ponto, tem um diferencial, pois ele demonstra a utilização de avaliação processual de aprendizagem em um método de ensino ativo que contribui para a aprendizagem dos alunos.

Além disso, uma outra contribuição é que o estudo compara a percepção de professores e alunos quanto à avaliação da aprendizagem em casos para ensino. Os dois grupos concordaram que com a aplicação dessa metodologia de ensino a avaliação, apesar de acontecer ainda de maneira convencional, ocorre também de maneira formativa, pois se dá, sobretudo, a partir da participação dos alunos nos grupos, ou seja, acontece durante todo o processo de aplicação do caso.

Outra contribuição deste trabalho é a semelhança nas respostas de alunos e professores quando afirmaram que o acompanhamento da avaliação é feito, na maioria das vezes, por meio de *feedback* no meio ou no fim da aplicação do caso, apesar desse método ser uma forma de acompanhamento caracterizada por ser realizada durante todo o processo de aplicação do caso, o que permite o redirecionamento da aprendizagem por professores e alunos, caso seja necessário. Os alunos relataram, porém, que esse *feedback* é realizado no final da aplicação do caso, mas mesmo que os alunos não percebam essas ações, os docentes demonstram sua preocupação com o aprendizado, mesmo que o acompanhamento seja no meio ou no final do processo.

Assim, como qualquer trabalho de cunho científico acadêmico, este também teve suas limitações. Uma delas foi a necessidade do distanciamento da pesquisadora com os professores e alunos sujeitos da pesquisa durante a coleta de dados, devido à pandemia da COVID-19. Outra limitação foi a infecção pelo coronavírus de todas as três pessoas que ocupavam o mesmo espaço da pesquisadora, sendo, além dela mesma, a mãe e a irmã, resultando na internação e morte de uma delas, trazendo consequências físicas e psicológicas para as outras duas, atrasando inclusive esta dissertação, pois era o momento de coleta,

tratamento e análise dos dados, o que exige muita concentração para a escrita e o momento de luto, além dos sintomas físicos, o medo e a insegurança que a COVID-19 deixa após os 14 dias da doença, tudo impediu a continuidade deste trabalho e a conclusão em tempo regimental. Outra limitação que pode ser citada foi a impossibilidade de ampliar o estudo para outras regiões do Brasil, uma vez que houve tentativa de contato com a UFBA e UFPE, por e-mail e telefone com as coordenações dos cursos, mas não se obteve sucesso.

Houve algumas dificuldades na coleta de dados com os professores, como a dificuldade de agendamento de horários devido à indisponibilidade de tempo dos entrevistados, ruídos nos áudios e a resistência de alguns entrevistados quanto à coleta de dados ser por meio de entrevistas, a duração da entrevista e ao conteúdo das perguntas.

Como principal implicação prática, este trabalho registra que os métodos de avaliação formativa de aprendizagem, quando se aplicam casos para ensino, podem ser uma ferramenta poderosa para melhorar o processo de aprendizagem dos alunos, possibilitando que estudantes e professores enxerguem seus papéis na construção do conhecimento. Esse fato pode servir para um processo de benchmarking para cursos de Administração de outras instituições de ensino.

Algumas pesquisas futuras podem ser conduzidas. Uma delas é a ampliação da pesquisa para nível nacional, realizando um estudo quantitativo em que os resultados poderiam servir para fins de inferência. Outra sugestão é o estudo para a construção de um modelo de instrumento de avaliação da aprendizagem em casos para ensino à luz das teorias de avaliação e aprendizagem, uma vez que a maioria dos professores relatou que não utiliza instrumentos predefinidos para avaliar seus alunos, por não se ter conhecimento de que exista tal ferramenta. Outro estudo que pode realizado é o estudo de outras metodologias ativas à luz das teorias da avaliação da aprendizagem e aplicadas nas disciplinas do curso de Administração.

Conclui-se, portanto, este trabalho compreendendo, apesar de ser utilizar métodos de avaliação somativa, quando se aplicam casos para ensino, a avaliação formativa é uma ferramenta útil no desenvolvimento de novas competências e que quando utilizada no método do caso é satisfatoriamente aplicável no contexto de disciplinas do curso de Administração, possibilitando que os futuros profissionais

dessa área trabalhem aptidões que nem sempre são trabalhadas por meio apenas das metodologias tradicionais de ensino e avaliação da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ADAMS, Paul. **Exploring social constructivism**: theories and practicalities. *Education* 3- 13, v. 34, n. 3, p. 243–257, 2006.

AFSOURAN, Naghi Radi et al. Case-method teaching: advantages and disadvantages in organizational training. **Journal Of Management Development**. Bingley, p. 711-720. out. 2018.

ALBERTON, Anete; SILVA, Anielson Barbosa da. Como Escrever um Bom Caso para Ensino? Reflexões sobre o Método. **Revista de Administração Contemporânea**, São Paulo, v. 22, n. 5, p.745-761, out. 2018. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1982-7849rac2018180212>.

ALENCAR, E. M. L. S. & FLEITH, D. S.. Inventário de Práticas Docentes que Favorecem a Criatividade no Ensino Superior. **Psicologia Reflexão e Crítica**, n. 17, 105-110, 2004.

ALMEIDA, Ana Maria Bezerra de. **Avaliação da aprendizagem no contexto dos ciclos**: sentidos da prática avaliativa docente. 2008. 202 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

ALVES, Thales da Costa Lago. **Gestão de projetos na administração pública**: um estudo sobre a implantação do processo eletrônico na ufrn e no ifrn. 2019. 100 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

ANPAD (São Paulo) (org.). **Orientações para Elaboração de Casos para Ensino**. 2011. Disponível em: http://www.anpad.org.br/diversos/regras_casos_ensino2011.pdf. Acesso em: 20 nov. 2020.

ARAUJO, J.C.S. Disposição da aula: os sujeitos entre a técnica e a polis. In: VEIGA, I. P.A.(Org.)Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas: Papirus, 2008. p. 45-72.

ARAUJO, Maria Valéria Pereira de; REJOWSKI, Mirian; LEAL, Sérgio Rodrigues. USO DE CASOS PARA ENSINO EM TURISMO: ESTRATÉGIA DE ENSINO-APRENDIZAGEM PARA A FORMAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL. **Revista Brasileira de Pesquisa em Turismo**, São Paulo, v. 6, n. 1, p.109-126, abr. 2012.

ARAUJO, Guilherme Diniz. As implicações da utilização do método de caso para ensino na prática reflexiva de alunos de graduação em administração. 2014. 165 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Administração, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

ARAUJO, Mirelle da Silva Monteiro. **O uso do gênero caso para o ensino no âmbito do estágio supervisionado em letras**: discussões sobre a relação teoria e prática.. 2016. 167 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Linguística,

Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

BARBOSA, Jane Rangel Alves. A Avaliação da Aprendizagem como Processo Interativo: m desafio para o educador. **Democratizar**, Petrópolis, v. 2, n. 1, p. 1-9, jan. 2008. Disponível em:

<http://cursos.unipampa.edu.br/cursos/progesus/files/2011/04/BARBOSA-JRA.-Avalia%25C3%25A7%25C3%25A3o-da-aprendizagem-como-processo-interativo.pdf>. Acesso em: 07 out. 2020.

BARROWS, H.; TAMBLYN, R. M. **Problem-based learning: an approach to medical education**. New York: Springer Publishing Company, 1980.

BATISTA, David Espinola. **ANÁLISE DA PRÁTICA AVALIATIVA DE BIOLOGIA FRENTE AOS INSTRUMENTOS E LIMITAÇÕES DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM**. 2017. 85 f. TCC (Graduação) - Curso de Ciências Biológicas, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

BELL, D.; KAHRHOFF, J. **Active learning handbook**. Missouri: Copyright Webster University, 2006.

BENTO, Maria Cristina Marcelino; MATTAR NETO, João Augusto; OLIVEIRA, Neide Aparecida Arruda de. METODOLOGIAS ATIVAS E NOVAS TECNOLOGIAS: o uso do plickers como ferramenta de avaliação. In: CONGRESSO INTERNACIONAL ABED DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA, 23., 2017, Foz do Iguaçu. **Anais [...]**. Foz do Iguaçu: Abed, 2017. p. 1-10. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2017/trabalhos/pdf/33.pdf>. Acesso em: 10 set. 2020.

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

BERTERO, C. O. **Ensino e pesquisa em Administração**. São Paulo: Thomson Learning, 2006.

BIRENBAUM, M. Evaluating the assessment: sources of evidence for quality assurance. **Studies in Educational Evaluation**, v. 33, p. 29–49, 2007.

BITENCOURT, Betina Magalhães; SEVERO, Marília Bortoluzzi; GALLON, Shalimar. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS E POTENCIALIDADES NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 7, n. 2, p.211-226, 30 nov. 2013. FAI-UFSCar. <http://dx.doi.org/10.14244/19827199607>.

BOAVENTURA, Patrícia Silva Monteiro et al. Desafios na formação de profissionais em Administração no Brasil. **Administração: Ensino e Pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p.1-31, 5 jan. 2018. ANGRAD. <http://dx.doi.org/10.13058/raep.2018.v19n1.775>.

BOLZAN, Larissa Medianeira. **Processos de Ensino, de Aprendizagem e de**

Avaliação nos Cursos Superiores de Administração sob a Percepção de Professores e de Estudantes. 2017. 254 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

BONK, Curtis Jay; SMITH, G. Stevenson. **Alternative instructional strategies for creative and critical thinking in the accounting curriculum.** *Journal of Accounting Education*, v. 16, n. 2, p. 261–293, 1998.

BORBA, A. M. de; FERRI, C.; HOSTINS, R. C. L. Avaliação da Aprendizagem no Ensino Superior: questões que emergem da prática docente. *Revista Contrapontos*, v. 7, n. 1, p. 43-54, jan/abr., 2007.

CADORIN, Eufrasia Santos et al. Proseando sobre métodos de avaliação com metodologias ativas em processos educacionais na saúde na concepção do Instituto de Ensino e Pesquisa – Hospital Sírio Libanês. In: *Gestão, Educação e Promoção à Saúde*, 2, 2018, São Paulo. **Anais...** . São Paulo: Convibras, 2018. p. 1 - 13.

CAMPOS, Roberta Dias; ALMEIDA, Victor Manoel Cunha de. Método do caso: .: não sei, não...: enfrentando as barreiras à implantação do método. **Administração: Ensino e Pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, p. 43-72, mar. 2014.

CADORIN, Eufrasia Santos et al. PROSEANDO SOBRE MÉTODOS DE AVALIAÇÃO COM METODOLOGIAS ATIVAS EM PROCESSOS EDUCACIONAIS NA SAÚDE NA CONCEPÇÃO DO INSTITUTO DE ENSINO E PESQUISA - HOSPITAL SÍRIO LIBANÊS. In: *GESTÃO, EDUCAÇÃO E PROMOÇÃO A SAUDE*, 2., 2018, São Paulo. **Anais...** . São Paulo: Convibras, 2018. p. 1 - 13.

CAPORAL, Alana Schirmer; PRADO, Maria Rosa Machado; BINI, Ivair Rogério; BOLLER, Christian. Padronização da Correção de Questões Dissertativas para Professores de Saúde Coletiva do Curso de Medicina em uma Instituição de Ensino Superior do Oeste do Paraná. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 28, p. 54-74, abr. 2018.

CARNEIRO, Verydianna Frota et al. Avaliação da aprendizagem: concepções e olhares de docentes do curso de odontologia. **Revista Ibero-americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. 02, p.900-915, jun. 2017.

CHANG, Chi Cheng; TSENG, Kuo Hung; LOU, Shi Jer. **A comparative analysis of the consistency and difference among teacher-assessment, student self-assessment and peer - assessment in a Web-based portfolio assessment environment for high school students.** *Computers and Education*, v. 58, n. 1, p. 303–320, 2012.

CHEN, Chao-hsiu. **The implementation and evaluation of a mobile self- and peer- assessment system.** *Computers and Education*, v. 55, n. 1, p. 229–236, 2010.

CHRISTENSEN, C. R. **Teaching and the case method.** Boston: HBS Publishing Division Harvard Business School, 1987.

COBB, P.; YACKEL, E. Constructivist, emergent, and sociocultural perspectives in the context of developmental research. **Educational Psychologist**, v. 31, n.3, p. 175–190, 1996.

CONCEIÇÃO, Joecléa Silva; SANTOS, Joelma Felix dos; SOBRINHA, Maria do Carmo Araujo Moura; OLIVEIRA, Márjori Aparecida Rocha de. **A importância do planejamento no contexto escolar**. 2016. Disponível em: <https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/A-IMPORTANCIA-DO-PLANEJAMENTO.pdf>. Acesso em: 20 set. 2020.

CORRÊA, Gessiele da Silva; TEIXEIRA, Eliane; DOMINGUEZ, Luis Alberto Echenique; CARVALHO, Ana Paula Moura Guimarães. As principais dificuldades enfrentadas por alunos da Licenciatura em Química no curso noturno do IFSul - Campus Visconde da Graça (IFSUL - CAVG). In: ENCONTRO DE DEBATES SOBRE O ENSINO DE QUÍMICA, 37., 2017, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre: Furg, 2017. p. 1-6.

COSTA, Carla Barroso da. Autoavaliação e avaliação pelos pares: uma análise de pesquisas internacionais recentes. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 52, p.431-453, jun. 2017.

COSTA, A. B.; ZOLTOWSKI, A. C. Como escrever um artigo de revisão sistemática. In: S. H. KOLLER, M. C. P. COUTO; J. V. HOHENDORFF. **Manual para produção científica**. Porto Alegre: Penso, 2014, p.55-70.

DALFOVO, Michael Samir. **CASOS MULTIFORMATOS EM ADMINISTRAÇÃO: ANÁLISE DA INFLUÊNCIA DOS ESTILOS E AMBIENTES DE APRENDIZAGEM**. 2013. 215 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós Graduação em Administração, Universidade do Vale do Itajaí, Biguaçu, 2013.

DENKER, Ada de F. M. **Pesquisa em turismo: planejamento, métodos e técnicas**. São Paulo: Futura, 2007.

DESLAURIERS, Louis; MCCARTY, Logan S.; MILLER, Kelly; CALLAGHAN, Kristina; KESTIN, Greg. Measuring actual learning versus feeling of learning in response to being actively engaged in the classroom. **Proceedings Of The National Academy Of Sciences**, [S.L.], v. 116, n. 39, p. 19251-19257, set. 2019. Proceedings of the National Academy of Sciences. <http://dx.doi.org/10.1073/pnas.1821936116>.

DEPRESBITERIS, Lea, TAVARES, MarialvaRossi. **Diversificar é preciso...** Instrumentos e Técnicas de avaliação da Aprendizagem. São Paulo: Senac, 2017. 192 p

DÍAZ BARRIGA, A. Uma polêmica em relação ao exame. In: ESTEBAN, M. T. (Org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 6 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011. p. 51-82.

DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda; MARTINS, Silvana. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, Pelotas, v. 14, n. 1, p.268-288, 23 fev. 2017. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-

Rio-Grandense. <http://dx.doi.org/10.15536/thema.14.2017.268-288.404>.

DYBA, T.; DINGSOYR, T. Empirical studies of agile software development: a systematic review. **Information and Software Technology**, v. 50, n. 9-10, p. 833-859, 2008. <http://dx.doi.org/10.1016/j.infsof.2008.01.006>

DOWD Jr, J. Case method teaching: suggestions for practice. **Marketing Education Review**, [S.l.], v. 2, p. 44-47, Fall. 1992.

FALQUETO, J.; FARIAS, J.2016.Saturação teórica em pesquisas qualitativas: relato de uma experiência de aplicação em estudo na área de administração. In:- Investigação Qualitativa em Ciências Sociais. Atas do 5º Congresso Ibero-americano em investigação qualitativa. V.3, pp 560-9

FARIA, Marina; FIGUEIREDO, Klebler Fossati. Casos de Ensino no Brasil: Análise Bibliométrica e Orientações para Autores. **Revista de Administração Contemporânea**, São Paulo, v. 17, n. 2, p.176-197, abr. 2013.

FERNANDES D. Para uma Teoria de Avaliação Formativa. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 19, n. 2, p. 21-50, 2006.

_____. **Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas**. Lisboa, Portugal: Texto Editores, 2008.

FERNANDES, D. Pesquisas de percepções e práticas de avaliação no ensino universitário português. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 26, n. 63, p. 596 - 629, 2015.

FERREIRA, Alini Gomes; MARQUES, Anne Alexandra Michaello. O ensino de administração em Universidades Federais: Uma perspectiva a partir da análise dos currículos dos cursos de graduação das Universidades do RS. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ESTUDOS ORGANIZACIONAIS, 4., 2016, Porto Alegre. **Anais... .** Porto Alegre: Ufrgs, 2016. p. 1 - 18.

FERREIRA, Lucinete Maria Sousa. Retratos da avaliação: conflitos, desvirtuamentos e caminhos para a superação. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009

FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. Trad: Magda Lopes; revisão técnica: Dirceu da Silva. Porto Alegre, Artmed, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia. 43 ed.** São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Sirley Leite; COSTA, Michele Gomes Noé da; MIRANDA, Flavine Assis de. Avaliação Educacional: formas de uso na prática pedagógica. **Meta:: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 16, p. 85-98, abr. 2014.

FREITAS, Ana Lucia Souza de; CÔRTEZ, Helena Sporleder; HARRES, João Batista Siqueira; CAMPOS, Márcia de Borba; LIMA, Valderéz Marina do Rosário. **Por que falar ainda em avaliação?** 2010. Disponível em: <http://atuaria.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/433/2018/08/porquefalaraindaemavaliacao.pdf>. Acesso em: 30 out. 2020.

FREITAS, Luiz C. **Implicações conceituais para uma prática avaliativa.** UNICAMP – Universidade de Campinas. 2001. In: Internet. Disponível em: <http://www.Prg.Unicamp.Br/implicacoes_conceituais_pratica_aval_luiz_carlos.htm>.

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

GARCIA, Thiago T.; BAZON, Sebastião D.; PASCOALINO, Wlamir José; ORTOLAN, José A.. A AVALIAÇÃO COMO FERRAMENTA FACILITADORA PARA A APRENDIZAGEM. **Revista Científica Unar**, Araras, v. 13, n. 2, p. 182-199, dez. 2016.

GASPERIN, Daniela; SILVA, José Edson Azevedo da; ALOISE, Pedro Gilberto; BIEGELMEYER, Uiliam Hahn; GANZER, Paula Patricia; CAMARGO, Maria Emilia; OLEA, Pelayo Munhoz; DORION, Eric Charles Henri. Caso para o Ensino em Administração: uma ferramenta pedagógica. **Mostra de Iniciação Científica, Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão**, [S.L.], v. 2, n. 2013, p. 1-20, 1 dez. 2013. Universidade Caixias do Sul. <http://dx.doi.org/10.18226/35353535.v2.2013.31>.

GIL, A. C.. Elaboração De Casos Para O Ensino De Administração. **Revista Contemporânea de Economia e Gestão**. Vol.2. N.2. 07-16. jul-dez, 2004

GLASER, B. G.; STRAUSS, A. L. **The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research.** New York: Aldine de Gruyter, 2006.

GOBBO, André; BEBER, Bernadette; BONFIGLIO, Simoni Urnau. METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM: uma experiência de qualidade no ensino superior de Administração. **Revista Educação e Emancipação**, [s.l.], v. 9, n. 3, p.251-276, 10 maio 2017. Universidade Federal do Maranhão. <http://dx.doi.org/10.18764/2358-4319.v9n3p251-276>

GRAHAM, Andrew. **Como escrever e usar estudos de caso para ensino e aprendizagem no setor público.** 2010. Disponível em: <https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/515/1/estudos_de_caso.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2019.

HEMPHILL, M.A.; K Andrew R Richards RICHARDS, K.A.R.; Karen Lux Gaudreault, K.L.; Thomas J TEMPLIN, T.J. Pre-service teacher perspectives of case-based learning in physical education teacher education. **European Physical Education Review**. v. 21, n. 4, 432-450, 2015.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: mito & desafio: uma perspectiva construtivista.** 44. ed. Porto Alegre, RS: Mediação, 2014.

_____. **Avaliação Mediadora: Uma relação dialógica na construção do conhecimento.** Ideias, v. 22: p. 51-59. (Disponível em http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_22_p051-059_c.pdf) – último acesso em 22 de abril de 2017.

_____. **Avaliar para Promover: as setas do caminho.** 17. ed. Porto Alegre: Mediação, 2018. 160 p.

HOWARD, T.; STOUT, D. Reasons accounting case/instructional resource papers are rejected for publication. **Journal of Accounting Education**, 24(1), 2006. 1-15. doi: 10.1016/j.jaccedu.2006.04.002

IAMADA, Cristina Forti. **Avaliação formativa na aprendizagem baseada em problemas: fortalezas e fragilidades.** 2018. 105 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Faculdade de Ciências Médicas, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Sorocaba, 2018.

IIZUKA, E. S. O Método do Caso de Harvard: Reflexões Sobre sua Pertinência ao Contexto Brasileiro. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 32., 2008, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2008.

IKEDA, A. A.; VELUDO-DE-OLIVEIRA, T. M.; CAMPOMAR, M. C. **A Tipologia do Método do Caso em Administração: Usos e Aplicações.** v.12, n.34, Julho/Setembro. 2007.

JONES, Ian; ALCOCK, Lara. **Peer assessment without assessment criteria.** *Studies in Higher Education*, v. 39, n. 10, p. 1774–1787, 2014.

KAKOURIS, A. Entrepreneurship pedagogies in lifelong learning: emergence of criticality? **Learning, Culture and Social Interaction**, v. 6, 2015, p. 87-97.

KELLER-FRANCO, E.; MASSETO, M. T. Currículo por projetos no ensino superior: desdobramentos para a inovação e qualidade na docência. **Revista Triângulo**, v. 5, n. 2, p. 3-21, 2012.

KINGSLEY, Lawrence. The case method as a form of communication. **The Journal of Business Communication, Urbana**, v.19, n.2, p.39-50, Spring 1982.

KOLB, D. A. **Experiential learning: experience as the source of learning and development.** New Jersey, EUA: Prentice Hall, 1984.

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

_____. **Aprendizagem de resultados: Uma abordagem prática para aumentar a efetividade da educação corporativa.** 3. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2016.

KRUEL, A.; SANTOS, C. Estudo de caso ou caso para ensino? Uma análise de casos produzidos em um curso de especialização no Sul do Brasil. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 32. **Anais...** Rio de Janeiro: Anpad, 2008.

LANCIONE, M.; CLEGG, S. R. The lightness of management learning. **Management**

Learning, v. 46, n. 3, 2015, p. 280-298

LADYSHEWSKY, Richard K.; GARDNER, Peter. Peer assisted learning and blogging: A strategy to promote reflective practice during clinical fieldwork. **Australasian Journal of Educational Technology**. Golden Coast, p. 241-257. dez. 2008.

LE BOTERF, Guy. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LEAL, Edvalda Araujo; OLIVEIRA, Rodrigo Lucena de. O método de estudo de caso aplicado no ensino em cursos de pós-graduação em ciências contábeis. **Revista Contemporânea de Contabilidade**, Florianópolis, v. 15, n. 35, p.69-87, 30 jun. 2018. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8069.2018v15n35p69>.

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

LEITE, Raimundo Helio; GONZAGA, Antônia Edivaneide de Sousa; ARAÚJO, Karlane Holanda. Concepções e práticas de avaliação da aprendizagem no ensino superior: implicações na formação de licenciandos em Matemática. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 26, n. 1, p.62-86, abr. 2019.

LEITE, A. C. T.; LIMA, C. A. **Avaliação como Motivação para Aprendizagem**. Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração, 2008. Disponível em: <http://www.angrad.org.br/area_cientifica/artigos/avaliacao_como_motivacao_para_aprendizagem/574/> Acesso em: 23/06/2014.

LYONS, P.; BANDURA, R.P. Case-based modeling for learning: socially constructed skill development. **Education + Training**. 60(2), pp.139-154, 2018

LYRA, Franciane Reinert; BUENO, Giovana; SOUZA, Maria José Barbosa de; ALBERTON, Anete; MARINHO, Sidnei Vieira. FAZER O BEM SEM OLHAR A QUEM: o caso do parque beto carrero world. Read. **Revista Eletrônica de Administração** (Porto Alegre), Porto Alegre, v. 23, n. 1, p. 234-251, abr. 2017. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1413-2311.167.60637>.

LUCENA, Francisco. O.; RAMALHO, Anderson. M. C.; SOUZA, José. G.; MELO FILHO, Luiz. C. F. Avaliação do processo de ensino-aprendizagem do curso de administração de uma IES: Perspectivas docente e discente. **Revista Brasileira de Administração Científica**, v.7, n.1, p.14-30, 2016

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem**. Jornal do Brasil. 2000. (Disponível em http://www.luckesi.com.br/textos/art_avaliacao/art_avaliacao_entrev_

_____. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

_____. **Ensino, Avaliação e Desenvolvimento Social**. 2017. Disponível em <http://luckesi.blogspot.com.br/2017/06/124-ensino-avaliacao-e-democratizacao.html>. Acessado em 01 de jul de 2019.

MACEDO, Kelly Dandara da Silva; ACOSTA, Beatriz Suffer; SILVA, Ethel Bastos da; SOUZA, Neila Santini de; BECK, Carmem Lúcia Colomé; SILVA, Karla Kristiane Dames da. Active learning methodologies: possible paths to innovation in health teaching. **Escola Anna Nery**, [S.L.], v. 22, n. 3, p. 1-9, 2 jul. 2018. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/2177-9465-ean-2017-0435>.

MACEDO, Lino de. Situações-problema: forma e recurso de avaliação, desenvolvimento de competências e aprendizagem escolar. In: PERRENOUD, Philippe; THURLER, Monica Gather. (Org.) **As competências para ensinar no Século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 137-155.

MANSUR, André Fernando Uebe; ALVES, Anabela Carvalho. A IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO POR PARES E AUTOAVALIAÇÃO EM ABP APLICADA A UM CURSO DE ADMINISTRAÇÃO. **Revista Ibero-americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, p.456-473, maio 2018.

MARION, J. C.; MARION, A. L. C. **Metodologias de ensino na área de negócios: para cursos de administração, gestão, contabilidade e MBA**. São Paulo: Atlas, 2006.

MARTIN, L.; TOWERS, J.; PIRIE, S. Collective mathematical understanding as improvisation. *Mathematical Thinking and Learning*, v. 8, n. 2, p. 149–183, 2006.

MATSUO, M. A framework for facilitating experiential learning. **Human Resource Development Review**, v. 14, n. 4, 2015, p. 442-461.

MCDONALD, R. e EISENHARDT, K.M. (2017), «Category kings and commoners: how market-creation efforts can undermine startups' standing in a new market». *HBS Working Paper* 16-095.

MCMILLAN, James H; HEARN, Jessica. **Student self-assessment: The key to stronger student motivation and higher achievement**. *Educational Horizons*, v. 87, n. 1, p. 40–49, 2008.

MENDES, Rui; CLEMENTE, Filipe; ROCHA, Rúben; DAMÁSIO, António Sérgio. Observação como instrumento no processo de avaliação em Educação Física. **Exedra**, Coimbra, v. 6, n. 1, p. 57-70, dez. 2012.

MENDES, M. T.; TREVISAN, A. L.; SOUZA, T. DA S. Observação do Trabalho em Grupo como Instrumento de Avaliação da Aprendizagem em Aulas de Matemática. **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 9, n. 20, 27 dez. 2016.

MÉNDEZ, J. M. A. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Porto alegre: Artmed Editora, 2002.

_____. Avaliar a aprendizagem em um ensino centrado nas competências. In: SACRISTÁN, José G. et al. (Org.) **Educar por competências: o que há de novo?** Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 233-264

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

MONTEIRO, Andrea C. et al. A crença da autoeficácia no contexto da avaliação psicopedagógica: um estudo de caso. **Psicofae**, Curitiba, v. 4, n. 1, p.61-74, dez. 2015.

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

MOREIRA, Jonathan Rosa; RIBEIRO, Jefferson Bruno Pereira. PRÁTICA PEDAGÓGICA BASEADA EM METODOLOGIA ATIVA: aprendizagem sob a perspectiva do letramento informacional para o ensino na educação profissional. **Periódico Científico Outras Palavras**, Brasília, v. 12, n. 2, p. 93-114, 2016.

NAKAMURA, Henrique Kendi. **Olhares dos discentes sobre a avaliação da aprendizagem em curso de graduação em ciências biológicas**. 2018. 177 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Estadual Paulista, Montes Claros, 2018.

NASCIMENTO, Edson Queiroz et al. Projeto Integrador do Curso de Administração e Ciências Contábeis: Aplicação da metodologia ativa como instrumento para a quebra do paradigma teoria x prática. In: CONGRESSO DE INOVAÇÃO E METODOLOGIAS DE ENSINO, 2., 2016, Belo Horizonte. **Anais...** . Belo Horizonte: Ufmg, 2016. p. 1 - 11.

NG, Eugenia M W. **Using a mixed research method to evaluate the effectiveness of formative assessment in supporting student teachers' wiki authoring**. Computers and Education, v. 73, p. 141–148, 2014.

NOGARO, Arnaldo. Metodologias ativas de ensino e aprendizagem e avaliação por matriz de competências na educação superior. In: TAUCHEN, Gionara; FÁVERO, Altair Alberto (Org.). **Avaliação do Ensino Superior: Perspectiva de ensino e aprendizagem**. Curitiba: Crv, 2018. Cap. 4. p. 79-100.

OLIVEIRA-BARRETO, Aline Cabral de; GUEDES-GRANZOTTI, Raphaela Barroso; DOMENIS, Danielle Ramos; PELLICANI, Ariane Damasceno; SILVA, Kelly da; DORNELAS, Rodrigo do Carmo; CESAR, Carla Patricia Hernandez Alves Ribeiro. Métodos de avaliação discente em um curso de graduação baseado em metodologias ativas. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, [S.L.], v. 12, n. 2, p. 1005-1019, 4 jun. 2017. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação. <http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v12.n2.8745>.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. As Funções Sociais da Escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ

GÓMEZ, A. I. **Compreender e Transformar o Ensino**. 4 ed. Porto Alegre: ArtMed, 2017.

PERRENOUD, P. **Avaliação da Excelência à Regulação das Aprendizagens: Entre duas Lógicas**. São Paulo: Artmed, 2007. 183.

PIMENTA, Alexandre Sales; PETROSINO, Solange. Planejar e replanejar: elementos da mesma ação. **Educatrix**, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 36-42, jan. 2016. Disponível em: <https://educatrix.moderna.com.br/planejar-e-replanejar-elementos-da-mesma-acao/>. Acesso em: 28 set. 2020.

PIPA, Mariana Serrano. **Avaliação do Processo de Ensino-Aprendizagem no Ensino Superior: práticas avaliativas no curso de Educação Física da UFRRJ**. 2017. 159 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2017.

PLAZA, Fernanda Rodrigues; SANTOS, Uillians Eduardo. **AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: recurso para a prática pedagógica**. RECURSO PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA. 2015.

Disponível em:

<https://www.marilia.unesp.br/Home/Eventos/2015/jornadadonucleo/avaliacao-da-aprendizagem.pdf>. Acesso em: 25 set. 2020.

POSSOLLI, Gabriela Eyng; GUBERT, Raphaela. **PORTFÓLIO COMO FERRAMENTA METODOLÓGICA E AVALIATIVA**. 2014. Disponível em: https://www.agrinho.com.br/site/wp-content/uploads/2014/09/2_17_Portfolio-como-ferramenta.pdf. Acesso em: 10 out. 2020.

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

PRINCE, M.. Does Active Learning Work?: A Review of the Research. **Journal Of Engineering Education**. Medford, p. 223-231. jul. 2004.

QUEIROZ, Dalva Maria de. **A avaliação como acompanhamento sistêmico da aprendizagem: uma experiência de investigação-ação colaborativa no ensino fundamental**. 2010. 344 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Coimbra, 2010.

RAMPAZZO, Sandra Regina dos Reis. **Instrumentos de avaliação:: reflexões e possibilidades de uso no processo de ensino e aprendizagem**. Londrina: Ufpr, 2011. Disponível em:

http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospede/pdebusca/producoes_pde/2010/2010_uel_ped_pdp_sandra_regina_dos_reis.pdf. Acesso em: 20 out. 2020.

RIBEIRO, Luis Roberto de Camargo; ESCRIVÃO FILHO, Edmundo. Avaliação formativa no ensino superior: um estudo de caso. **Acta Scientiarum. Human And Social Sciences**, [s.l.], v. 33, n. 1, p.45-54, 23 maio 2011. Universidade Estadual de Maringá. <http://dx.doi.org/10.4025/actascihumansoc.v33i1.9214>.

RIBEIRO, Roberto Pontes. **Aprendizagem baseada em problemas no ensino de**

simulação aplicada à administração. 2016. 329 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós Graduação em Administração, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

ROBERTS, M. Developing teaching cases. **Harvard Business School Publishing**, n. 9-900-001, Boston, MA, USA. 2004.

ROESCH, S. M. A. Casos de ensino em administração: Notas sobre a construção de casos para ensino. **RAC**, v. 11, n. 2, abr/jun, 2007.

ROESCH, S. M. A.; FERNANDES, F. Construção de casos para ensino. **Revista Angrad**, v. 7, p. 11-14, 2006.

ROMAN, Cassiela; ELLWANGER, Juliana; BECKER, Gabriela Curbeti; SILVEIRA, Anderson Donelli da; MACHADO, Carmen Lucia Bezerra; MANFROI, Waldomiro Carlos. METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM NO PROCESSO DE ENSINO EM SAÚDE NO BRASIL: uma revisão narrativa. **Clinical & Biomedical Research**, [s.l.], v. 37, n. 4, p. 349-357, 2017. Tikinet Edição Ltda. - EPP. <http://dx.doi.org/10.4322/2357-9730.73911>.

ROMANOWSKI, Joana Paulim, WACHOWICZ, Lílian Anna. Processos de ensinagem na universidade: Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. In: ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. SC: UNIVILLE, 2003.

SADLER-SMITH, Eugene. in **Management Education**. Management Learning, v. 6, n. 2, p. 186–205, 2007.

SANTOS, Silvana Cristina dos; GUERRA, Cicero José Oliveira. Avaliação de Aprendizagem no Ensino Superior: Um Estudo com Enfoque na Avaliação Formativa. **Anais** do II Seminário Científico da FACIG (Faculdade de Ciências de Guarulhos). Guarulhos, 2016.

SAUAIA, A. C. A. **Laboratório de Gestão: simulador organizacional, jogos de empresas e pesquisa aplicada**. 3. Ed. Revisada e Atualizada. - Barueri, São Paulo: Manole, 2013.

SAUNDERS, M., Lewis, P., & Thornhill, A. **Research Methods for Business Students**. Harlow: Pearson Education, 2016.

SCHMITZ, Leandro Costa et al. LIMITAÇÕES E DIFICULDADES NA UTILIZAÇÃO DA ABORDAGEM EXPERIENCIAL NO ENSINO DE GERENCIAMENTO DE PROJETOS EM UM CURSO DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO. **Administração: Ensino e Pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 3, p.537-569, 30 nov. 2015. ANGRAD. <http://dx.doi.org/10.13058/raep.2015.v16n3.283>.

SCOTT, N. An evaluation of the effects of using case method on student learning outcomes in a tourism strategic planning course. **Journal of teaching in travel & tourism**, [S.l.], v. 7, n. 2, p. 21-34, 2007.

SEBENIUS, J. Developing superior negotiation case studies. **Negotiation Journal**, 27(1), 69-85, 2011. doi: 10.1108/02621710210437563

SERPA, MARGARIDA DA SILVA DAMIÃO. **COMPREENDER A AVALIAÇÃO – FUNDAMENTOS PARA PRÁTICAS EDUCATIVAS**. LISBOA: EDIÇÕES COLIBRI, 2016.

SILVA, R. R.; BENEGAS, A. A. O uso do estudo do caso como método de ensino na graduação. **Economia & Pesquisa**, v. 12, n. 12, p. 9-31, 2010. Disponível em: <http://www.feata.edu.br/downloads/revistas/economiaepesquisa/v12_artigo01_uso.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2015. DOI: <https://doi.org/10.6005/2179-6009.2010v12p9>

SILVA, Sheila Serafim da; OLIVEIRA, Murilo Alvarenga; MOTTA, Gustavo da Silva. JOGOS DE EMPRESAS E MÉTODO DO CASO: CONTRIBUIÇÕES AO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM ADMINISTRAÇÃO. **Administração: Ensino e Pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 4, p.677-705, 31 dez. 2013. ANGRAD. <http://dx.doi.org/10.13058/raep.2013.v14n4.52>.

SILVA, Marianny Jessica de Brito; RAMOS, Raquel Souza. Avaliação da aprendizagem: Um estudo com base nas percepções dos alunos dos cursos de graduação em administração. **Administração: Ensino e pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 2, p.381-410, jun. 2015.

SILVA, Josué José da. **Avaliação da Aprendizagem pela Ótica da Taxonomia de Bloom: Quais são as Dimensões Privilegiadas pelos Professores de Administração?**. 2015. 125 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Administração, Universidade do Grande Rio, Rio de Janeiro, 2018.

SILVA, Paulo Vasconcellos; JORGE, Tania Araujo. Análise de conteúdo por meio de nuvem de palavras de postagens em comunidades virtuais: novas perspectivas e resultados preliminares. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO EM INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA, 8., 2019, Lisboa. **Anais [...]** . Lisboa: Ciai, 2019. p. 41-48.

SILVA, Thiago Gonçalves. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: considerações acerca das singularidades e ritmos de aprendizagem dos discentes. In: CONGRESSO DE TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO, 1., 2019, Caruaru. **Anais [...]** . Caruaru: Cte, 2019. p. 1-16. Disponível em: <http://www.pe.senac.br/cte/senac-2019/pdf/Comunica%C3%A7%C3%A3o%20Oral%20Senac%202019/AVALIA%C3%87%C3%83O%20DA%20APRENDIZAGEM%20CONSIDERA%C3%87%C3%95ES%20ACERCA%20DAS%20SINGULARIDADES%20E%20RITMOS%20DE%20APRENDIZAGEM%20DOS%20DISCENTES.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2020.

SITZMANN, Traci e colab. **Self-Assessment of knowledge: A cognitive learning or affective measure?** *Academy of Management Learning & Education*, v. 9, n. 2, p. 169–191, 2010.

SOARES, José Mauro Madeiros Veloso; SOUZA, Arlindo Nonato Morais de; AZEVEDO, Yuri Gomes Paiva; ARAÚJO, Aneide Oliveira. Metodologias Ativas de Ensino: evidências da aplicação do método de caso nos cursos de ciências contábeis e administração. In: USP INTERNATIONAL CONFERENCE IN

- ACCOUNTING, 18., 2019, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: Usp, 2019. p. 1-17.
Disponível em:
<https://pdfs.semanticscholar.org/88a2/5415a0f929dc8e4c4cb6f6862def0759b2cd.pdf>
. Acesso em: 22 set. 2020.
- SOUZA, Ana Maria de Lima; MACEDO, Marasella del Cármen Silva Rodrigues. Avaliação da aprendizagem e inclusão escolar: a singularidade a serviço da coletividade. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 16, n. 2, p.283-290, dez. 2012.
- SOUZA, Cacilda da Silva; IGLESIAS, Alessandro Giraldes; PAZIN-FILHO, Antonio. Estratégias inovadoras para métodos de ensino tradicionais – aspectos gerais. **Medicina**, v. 47, n. 3, p. 284-292, 2014.
- SPRICIGO, Cinthia Bittencourt. **Estudo de caso como abordagem de ensino**. 2014. Disponível em: <https://www.pucpr.br/wp-content/uploads/2017/10/estudo-de-caso-como-abordagem-de-ensino.pdf>. Acesso em: 21 out. 2020.
- STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento da teoria fundamentada**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- STRIJBOS, J. W.; SLUIJSMANS, D. Unravelling peer assessment: Methodological, functional, and conceptual developments. **Learning and Instruction**, v. 20, n. 4, p. 265–269, 2010 doi:10.1016/j.learninstruc.2009. 08.002.
- SURVEYGIZMO. **Using Word Clouds to present your qualitative data**. Acessível em <https://www.surveygizmo.com/survey-blog/what-you-need-to-know-when-using-word-clouds-to-present-your-qualitative-data>. Acessado em 05 de janeiro de 2021.
- SWIERCZ, P. M.; ROSS, K. T. Rational, human, political and symbolic text in Harvard Business School cases: a study of structure and content. **Journal of Management Education**, 27(4), 407-430. 2003. doi: 10.1177/1052562903252511
- TALMAG, Ane Frank Araujo. **Avaliação da aprendizagem de alunos surdos no ensino superior: estudo de caso em um curso de graduação em letras libras**. 2018. 107 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.
- TAYLOR, Sue; RYAN, Mary; PEARCE, Jon. **Enhanced student learning in accounting utilising web-based technology, peer-review feedback and reflective practices: a learning community approach to assessment**. Higher Education Research & Development, v. 34, n. 6, p. 1251–1269, 2015.
- TEIXEIRA, J.; NUNES, L. **Avaliação Escolar: da teoria à prática**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2018.
- THEISING, Katie; WU, Kimberly; SHEEHAN, Amy Heck. **Impact of peer assessment on student pharmacists’ behaviors and self-confidence**. Currents in Pharmacy Teaching and Learning, v. 6, n. 1, p. 10–14, 2014.

THIRY-CHERQUES, H. R. Saturação em pesquisa qualitativa: estimativa empírica de desenvolvimento. **Revista Brasileira de Pesquisa em Marketing**. Opinião e Mídia. v. 3, p. 20-7, 2009.

TOPPING, Keith. **Peer Assessment**. Theory Into Practice, v. 48, n. 1, p. 20–27, 2009.

TREJO-PECH, Carlos J. O.; WHITE, Susan. THE USE OF CASE STUDIES IN UNDERGRADUATE BUSINESS ADMINISTRATION. **Revista de Administração de Empresas**, [s.l.], v. 57, n. 4, p.342-356, ago. 2017. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0034-759020170405>.

UFPB. UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. Colegiado do Curso de Graduação em Administração. **Resolução nº 01, de 16 de Abril de 2010**. Disponível em:< www.anvisa.gov.br/legis> Acessado em: 16 dez. 2020.

VALDEVINO, Antonio Messias; BRANDÃO, Halana Adelino; CARNEIRO, Jailson Santana; SANTOS, Ítalo Anderson Taumaturgo dos; SANTANA, Webert Jannsen Pires de. Caso para ensino como metodologia ativa em administração. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 3, p. 1-12, 23 ago. 2017. Departamento de Empreendedorismo e Gestão da UFF. <http://dx.doi.org/10.12712/rpca.v11i3.1006>.

VALENGA, Francine; RAIMONDI, Ângela; COLOMBO, Kamila; BORDIN, Keliani. Uso de aprendizagem baseada em projetos com apoio de outras metodologias ativas para promover aprendizagem ativa no ensino de biotecnologia. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, Ponta Grossa, v. 12, n. 2, p. 148-163, ago. 2019.

VAN DEN HEUVEL-PANHUIZEN, M. Assessment and Realistic Mathematics Education. Utrecht: CD-β Press/Freudenthal Institute, Utrecht University. 1996.

VANZIN, Tarcísio; ULBRICHT, Vania Ribas; BATISTA, Claudia Regina (org.). **Criatividade e inovação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2015. 266 p.

VASCONCELLOS, C. D. S. Avaliação classificatória e excludente e a inversão fetichizada da função social da escola. In: FERNANDES, C. D. O. (Ed.). **Avaliação das Aprendizagens: sua relação com o papel social da escola**. São Paulo: Cortez, 2014. chap. 1,

VENDRAMIN, Elizabeth de Oliveira. **Criando caso:: análise do método do caso como estratégia pedagógica no ensino superior da contabilidade**. 2018. 123 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós Graduação em Controladoria e Contabilidade, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2018.

VILLAS BOAS, B. M. D. F. **Avaliação Formativa: Práticas Inovadoras**. Campinas/SP: Papirus, 2014. 192.

VYGOTSKY, Lev. **Thought and language**. Cambridge, MA: MIT Press, 2012.

WIDIYOWATI, I. I.; USMANTI, F. The implementation analysis of self assessment to assess the student of xi senior high school performance in chemistry equilibrium practicum. In: NATIONAL SEMINAR ON CHEMISTRY. 2013. **Anais...** . 2013. p. 1 - 10.

WILIAM, D. What is assessment for learning? **Studies in Educational Evaluation**, v. 37, p. 3–14, 2011.

YIN, Robert K., **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

ZANON, Denise Puglia; KAILER, Elismara Zaias. Avaliação da aprendizagem e planejamento didático: O que revelam pedagogos e professores sobre as reflexões e discussões em programa de desenvolvimento profissional. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, n. 66, p.44-56, jun. 2017.

APÊNDICE A - INSTRUMENTO DE COLETA – PROFESSORES

1. Como você planeja a avaliação da aprendizagem quando aplica caso para ensino?
2. Fale sobre a execução das etapas do processo de avaliação quando você aplica o caso.
3. Que instrumentos/estratégias você utiliza no processo de avaliação quando da aplicação dos casos? Fale sobre eles.
4. Como você acompanha o processo de avaliação?
5. A partir dos dados de avaliação, que ações você desenvolve? Fale sobre isso.
6. Que disciplina(s) aplicou casos para ensino?
7. Faixa Etária
 - a. Até 25 anos
 - b. 25 a 29 anos
 - c. 30 a 34 anos
 - d. 35 a 39 anos
 - e. 40 a 44 anos
 - f. 45 a 49 anos
 - g. 50 a 54 anos
 - h. Acima de 55 anos
8. Tempo de carreira docente
 - a. Entre 1 e 3 anos
 - b. Entre 4 e 6 anos
 - c. Entre 7 e 25 anos
 - d. Entre 25 e 35 anos
 - e. 35 a 40 anos
9. Qual a sua titulação
 - Especialização
 - Mestrado
 - Doutorado
10. Gênero
 - a. Masculino
 - b. Feminino

APÊNDICE B - INSTRUMENTO DE COLETA – ALUNOS

1. Como você vê o planejamento do professor na aplicação do caso para ensino?
2. Depois que o professor aplica o caso para ensino, como vc percebe a avaliação aplicada por ele? Comente a respeito.

3. Ao longo da aplicação do caso existiu algum tipo de *feedback* entre o professor e os alunos durante e após o resultado da avaliação? Explique como ocorreu.

4. Depois que todos os grupos responderam o caso, descreva a postura e as ações tomadas pelo professor

5. Em qual/quais disciplinas o professor utilizou casos para ensino?

6. Faixa Etária

a. Até 25 anos

b. 25 a 29 anos

c. 30 a 34 anos

d. 35 a 39 anos

e. 40 a 44 anos

f. 45 a 49 anos

g. 50 a 54 anos

h. Acima de 55 anos

7. Você é egresso de:

a. Todo ensino médio público

b. Todo ensino médio privado

c. Parte ensino médio público, parte ensino médio privado

8. Qual o turno do seu curso?

Manhã

Tarde

Noite

9. Gênero

a. Masculino

b. Feminino

APÊNDICE C - FICHA DE AVALIAÇÃO DO SUJEITO PPB5

Aluno:		Grupo
Entrega da Atividade individualmente (1,5)		
Interação efetiva com o grupo (1,5)		
Participação efetiva na aula com clareza que será:	Demonstração de interesse em contribuir com o debate (apresentação das questões do grupo (1,0)	
	Indicação de argumentos relacionados ao caso (1,0)	

Fonte: Arquivo do sujeito da pesquisa (2020)