MÉTODO DO CASO: UMA ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO CRÍTICO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Klever Corrente Silva

Resumo: Em face ao desenvolvimento das sociedades contemporâneas, a educação profissional e tecnológica passou por mudanças em relação ao perfil dos egressos e a relação dialética destes com o mundo do trabalho. Por conta desta complexidade, o ofício de um técnico atualmente não está mais restrito à execução mecânica de atividades pré-determinadas, como um mero cumpridor de ordens sem raciocínio. Hoje, um dos desafios da educação profissional é possibilitar que os estudantes sejam formados como seres reflexivos e críticos, que possua autonomia intelectual e que propicie o avanço científico e tecnológico. Diante desse contexto, por meio deste trabalho, propõe-se uma prática pedagógica que tenha como estratégia didática o método do caso para desenvolver o pensamento crítico na componente curricular empreendedorismo. Para tal, a metodologia empregada foi a pesquisa bibliográfica e a pesquisa-ação. Por meio dos resultados, verificou-se que a intervenção pedagógica logrou êxito, legitimando que a utilização do caso de ensino possibilitou que as alunas desenvolvessem o pensamento crítico participando ativamente da construção do conhecimento, aplicando a teoria na prática, buscando a resolução dos problemas apresentados, discutindo sob diferentes pontos de vista a solução mais adequada do caso e percebendo a aplicação do conteúdo no cotidiano.

Palavras-chaves: Método do caso; Casos de ensino; Prática pedagógica; Reflexão. Pensamento Crítico.

Abstract: *In face of the development of the contemporary societies the professional and technological education has undergone changes in relation to the profile of graduates and the dialectical relationship of them with the world of work. Because of this complexity, the craft of a technician is no longer restricted to the mechanical execution of predetermined activities, as a mere doer of thoughtless orders. Today, one of the challenges of professional education is to enable students to be educated as reflective and critical beings, that have intellectual autonomy and that promote scientific and technological advancement. Faced this context, through this work, it is proposed a pedagogical practice that has as didactic strategy the case method for the development of the critical thinking in the curriculum component of entrepreneurship. For this, a methodology used was a bibliographical research and an action-research. Through the results, it was verified that the pedagogical intervention was successful, legitimizing that the use of teaching cases enabled that as students to develop critical thinking participating actively in knowledge construction, applying a theory in practice, seeking a problem solving, discussing under different points of view the most adequate solution of the case and realizing the application of the content in the day-to-day.*

Keywords*: Case Method; Teaching cases; Pedagogical practice; Reflection; Critical Thinking.*

1. Introdução

Os processos educativos estão ligados à realidade econômica, social, política e cultural de uma determinada sociedade. Na contemporaneidade, o mundo do trabalho está passando por transformações devido às inúmeras inovações tecnológicas e às novas relações sociais que vêm sendo estabelecidas. Esse cenário demanda uma educação profissional que tenha como objetivo a preparação para o trabalho e a cidadania do educando, assim como o aprimoramento deste como pessoa, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.

Segundo Preto-Bay (2007), a realidade do século XXI é caracterizada por constante movimentação de pessoas e produtos, falta de estabilidade de mercados de trabalho em nível mundial e local, diversificação e rápida reestruturação de organizações e empresas, reconfigurações de tarefas e responsabilidades que requerem adaptação a qualquer momento. Sendo assim, o acesso real aos meios de produção, o consumo e a participação social, tudo isso está ligado à capacidade de adaptação a essas mudanças.

Para adaptar-se a esse mundo, são necessários novos conhecimentos e habilidades. São inúmeros os desafios de conhecimento nas sociedades de hoje. Já não basta mais ter acesso às informações e conhecimentos, é preciso ter capacidade para utilizar esses conhecimentos para enfrentar os desafios de vida real. É preciso ser capaz de refletir sobre esse conhecimento e aplica-lo em questões do mundo real. Para isso, os indivíduos das sociedades do século XXI devem ter pensamento crítico, argumentação, capacidade de resolução de problemas e de estabelecer relações. Essas mudanças atingem a formação profissional. Em virtude dessas demandas existentes para essa modalidade de ensino, é necessário estabelecer como princípio educativo a incorporação das relações sociais que um egresso de um curso da educação profissional e tecnológica venha se deparar, com a finalidade de formar um cidadão-profissional crítico e reflexivo, pois as sociedades contemporâneas e o mundo do trabalho questionam a dualidade estrutural do trabalho com a divisão das funções instrumentais e intelectuais. Nessa conjuntura a educação profissional não requer apenas o domínio operacional de uma determinada técnica, mas a compreensão de relações mais amplas que se constituem na sociedade, na qual o indivíduo exerce as funções instrumentais e intelectuais.

É com base nesse contexto que se propõe este estudo, que é a consolidação de transformações ocorridas ao longo da trajetória formativa do pesquisador, e que emergiu de questões detectadas no estágio observacional, em que se verificou que eram poucos os espaços em que os alunos tinham a possibilidade de exercer a autonomia intelectual, o pensamento crítico, a iniciativa própria e a capacidade de resolução de problemas. Além da observação, outro fator decisivo para a constituição deste projeto foi o estudo da estrutura e legislação da educação profissional. Por meio desse estudo o pesquisador percebeu que havia um apelo nos instrumentos normativos para que os alunos da educação profissional desenvolvessem conhecimentos, saberes e competências que os habilitassem para entender, analisar e tomar decisões sobre os fatos do dia a dia.

Diante disso, este projeto interventivo focaliza especificamente uma questão-chave: Como realizar uma ação pedagógica que possibilite aos alunos da educação profissional o desenvolvimento do pensamento crítico?

A utilização do método do caso como estratégia pedagógica é o princípio do qual o pesquisador partiu para tentar reverter a situação de passividade discente na educação profissional, buscando contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes. Considera-se, então, o objetivo de propor uma prática pedagógica que tenha como

estratégia didática o método do caso para desenvolver o pensamento crítico na componente curricular empreendedorismo.

Acredita-se que essa reflexão sobre a ação docente justifica-se pela necessidade de oferecer, na educação profissional, uma formação que possibilite o desenvolvimento de competências instrumentais e intelectuais. Portanto, estudar a efetividade de uma metodologia pedagógica, como o método do caso, poderá possibilitar a constatação da melhoria da atividade pedagógica de acordo com as exigências da educação profissional na atualidade.

Nesse sentido, a Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012, afirma que os currículos dos cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio devem proporcionar aos estudantes o "domínio intelectual das tecnologias pertinentes ao eixo tecnológico do curso, de modo a permitir progressivo desenvolvimento profissional e capacidade de construir novos conhecimentos e desenvolver novas competências profissionais com autonomia intelectual". Logo, este projeto, em consonância com o perfil delineado na legislação e nos atos normativos da Educação Profissional e Tecnológica, buscará viabilizar aos estudantes o desenvolvimento dessas competências.

Ao realizar o presente projeto interventivo, acredita-se que se pode contribuir para a superação da educação bancária e desenvolver a criticidade dos discentes da educação profissional. Pacheco (2012, p.10) afirma que "devem dar aos jovens e adultos trabalhadores, na interação com a sociedade, os elementos necessários para discutir, além de entender, a ciência que move os processos produtivos e as relações sociais geradas com o sistema produtivo". Dessa forma, espera-se que através desse projeto interventivo e da metodologia desenvolvida os educandos tenham uma melhora na compreensão das relações do mundo do trabalho e, consequentemente, melhor preparação para o exercício da profissão e da cidadania.

O projeto interventivo foi realizado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB), *campus* Taguatinga. O IFB é uma autarquia pública federal que foi criada em 2008, por meio da Lei nº 11.892/2008, e compõe a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, existente em todo o país. O IFB oferta educação profissional e tecnológica gratuita, por meio de cursos de formação inicial e continuada, educação profissional técnica de nível médio e educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação. A missão do IFB é oferecer ensino, pesquisa e extensão no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, por meio da inovação, produção e difusão de conhecimentos, contribuindo para a formação cidadã e o desenvolvimento sustentável, comprometido com a dignidade humana e a justiça social.

Esta intervenção foi destinada aos discentes da componente curricular Empreendedorismo, módulo II do curso Técnico subsequente em Vestuário; e o pesquisador é o professor regente dessa turma. A fim de compreender o perfil do público-alvo deste projeto interventivo, é pertinente entender a oferta da modalidade subsequente e identificar o objetivo da formação proposta no plano de curso da Instituição de Ensino:

A modalidade subsequente é uma das formas que a educação profissional técnica de nível médio é desenvolvida. Os cursos nessa oferta são destinados a quem já tenha concluído o ensino médio. Essa modalidade, portanto, abrange tanto aqueles que recentemente concluíram a educação básica como aqueles que o fizeram há algum tempo.

O curso técnico em vestuário tem por objetivo formar profissionais empreendedores, capazes de desenvolver atividades ou funções típicas da área, segundo os padrões de qualidade e produtividade requeridos pela natureza do trabalho do técnico (IFB, 2011). Conforme o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT), instrumento que serve como

referencial para subsidiar o planejamento dos cursos de educação profissional técnica de nível médio, o curso técnico em vestuário faz parte do eixo tecnológico "Produção Industrial", que é caracterizado como aquele que "abrange planejamento, instalação, operação, controle e gerenciamento de tecnologias industriais; programação e controle da produção; operação do processo; gestão da qualidade; controle de insumos; e aplicação de métodos e rotinas". (BRASIL, 2016, p. 202).

Desse modo, a organização curricular do curso contempla, dentre outros, conhecimentos relacionados a empreendedorismo, pois um técnico em vestuário poderá atuar no setor de confecção ou cooperativas que desenvolvam produtos de vestuário em geral, podendo exercer, entre outros, os seguintes cargos ou funções: empreendedor em negócios de modelagem, risco, e confecção de produtos (IFB, 2011). Portanto, um egresso do curso técnico em vestuário precisa de competências relacionadas à gestão e negócios para que ele desenvolva o perfil adequado a uma melhor compreensão do cotidiano das organizações e consiga tomar decisões mais acertadas, fazendo-se necessária uma formação empreendedora que possibilite o pensamento crítico e a reflexividade e é nesse sentido que se propõe este projeto interventivo.

2. Educação profissional: formação para a vida e para o mundo do trabalho

A Lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB) afirma que a educação, de uma forma geral, engloba os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996). Os processos formativos que são desenvolvidos em instituições de ensino devem estar vinculados ao mundo do trabalho e à prática social. Portanto, a educação está ligada à realidade política, econômica, social e cultural de uma determinada sociedade e em uma determinada época.

A Educação Profissional é uma modalidade de ensino que, a fim de cumprir os objetivos da educação nacional (a saber: o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho), integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia.

A organização dos estudos e a oferta da educação profissional pública sempre estiveram ligadas às demandas sociais. A concepção inicial desse tipo de educação, segundo Tavares (2012), era assistencialista, filantrópica e servia como mecanismo de regulação social; na década de 1950 um dos principais objetivos da educação profissional era a qualificação de mão-de-obra para a indústria, o que legitimava a separação entre o trabalho manual e o intelectual.

Na contemporaneidade, o mundo do trabalho está passando por transformações devido às inúmeras inovações tecnológicas e às novas relações sociais que vêm sendo estabelecidas. Esse contexto exige profissionais que tenham um processo formativo de qualidade, que os possibilite uma formação integral de cidadão-trabalhador comprometido com a sua atividade profissional. A Educação Profissional é uma modalidade de ensino que conduz ao permanente desenvolvimento das aptidões para a vida produtiva, assim sendo esse tipo de educação precisa estar adequado às demandas econômicas e sociais da sociedade globalizada, portadora de novos padrões de produtividade e competitividade (MANFREDI, 2002).

Nesse sentido, Pacheco (2012) afirma que a educação profissional não se trata de um processo formativo específico para um emprego, mas de uma formação omnilateral (ou seja, em todos os aspectos) em que a educação possa possibilitar ao estudante compreender o

mundo do trabalho, inserir-se de forma crítica e atuante na sociedade, inclusive nas atividades produtivas, nesse mundo de rápida transformação científica e tecnológica.

O parecer CNE/CEB nº 11/2012, que versa sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, afirma que:

> As mudanças sociais e a revolução científica e tecnológica, bem como o processo de reorganização do trabalho demandam uma completa revisão dos currículos, tanto da Educação Básica como um todo, quanto, particularmente, da Educação Profissional, uma vez que é exigido dos trabalhadores, em doses cada vez mais crescentes, maior capacidade de raciocínio, autonomia intelectual, pensamento crítico, iniciativa própria e espírito empreendedor, bem como capacidade de visualização e resolução de problemas.

Portanto, a fim de atender aos apelos legislativos, às demandas sociais e garantir um melhor aproveitamento dessa modalidade de ensino, o desenvolvimento das práticas pedagógicas na educação profissional deve ocorrer de modo a propiciar o desenvolvimento das competências supracitadas.

3. A educação problematizadora como forma de superação da educação bancária

Franco (2015) conceitua práticas pedagógicas como "aquelas práticas que se organizam para concretizar determinadas expectativas educacionais. São práticas carregadas de intencionalidade e isso ocorre porque o próprio sentido de práxis configura-se através do estabelecimento de uma intencionalidade". Assim, tendo em vista que toda ação pedagógica é executada a fim de atender uma determinada finalidade, a concepção que se tem da educação que se pretende oferecer é um aspecto importante para a definição de como ela será desenvolvida.

Paulo Freire (2011) destaca duas concepções antagônicas de educação: a bancária e a problematizadora, as quais serão correlacionadas respectivamente com os paradigmas conservador e inovador apontados por Behrens (1999).

Na educação bancária, Freire (2011, p.80) afirma que "a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante", por meio dessa concepção se transfere e transmite valores e conhecimentos, não há transformação, não há criatividade. Os conteúdos são impostos, estáticos, compartimentados e desconexos com a realidade vivida pelos estudantes. É estabelecida uma relação narradora em que o professor é o sujeito ativo, central e detentor do conhecimento, enquanto os educandos são os objetos passivos, ouvintes, como recipientes a serem preenchidos. Assim sendo, enquanto a incumbência do professor é "encher" os alunos dos conteúdos, e quanto mais "enchê-los", melhor ele é considerado; a tarefa dos alunos é fixar, memorizar e repetir, sem perceber o que realmente significa, e quanto mais receptivos às informações, melhores eles são considerados (FREIRE, 2011).

As práticas pedagógicas desenvolvidas nessa concepção de educação, de acordo com Behrens (1999), estão assentadas sobre os paradigmas conservadores, que são caracterizados pela fragmentação e reprodução do conhecimento e pelas ações mecânicas dos alunos.

Em oposição à educação bancária se tem a educação problematizadora, na visão de Freire (2011, p. 94) se baseia na "problematização dos homens em suas relações com o mundo", tendo um caráter autenticamente reflexivo que implica num constante ato de desvelamento e inserção crítica na realidade, é um ato cognoscente de conscientização dos educandos. Os conteúdos se organizam e se constituem na visão do mundo dos educandos. Busca-se a superação da contradição educador-educando e propõe-se a relação dialógica na

qual os alunos são investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico também (FREIRE, 2011).

Conforme Behrens (1999), as ações pedagógicas realizadas nessa concepção são influenciadas pelos paradigmas inovadores, que tem por características: a abordagem progressista com uma visão holística, o ensino com pesquisa, a transformação da realidade e o uso de instrumentais "para tornar os alunos críticos, reflexivos e investigadores contínuos em suas áreas de atuação" (p. 385).

A formação que ocorre no âmbito da educação profissional precisa superar a forma como veio sendo desenvolvida historicamente, para atender às demandas emergentes do novo contexto social. O parecer CNE/CEB nº 11/2012 adverte:

> Impõe-se a superação do enfoque tradicional da formação profissional baseado apenas na preparação para execução de um determinado conjunto de tarefas a serem executadas. A Educação Profissional requer, além do domínio operacional de um determinado fazer, a compreensão global do processo produtivo, com a apreensão do saber tecnológico, a valorização da cultura do trabalho e a mobilização dos valores necessários à tomada de decisões no mundo do trabalho.

Nesse contexto, a Educação Profissional deve proporcionar aos educandos "o domínio intelectual das tecnologias pertinentes ao eixo tecnológico do curso, de modo a permitir progressivo desenvolvimento profissional e capacidade de construir novos conhecimentos e desenvolver novas competências com autonomia intelectual" (CNE/CEB nº 11/2012).

Behrens (1999) explica que, nessa conjuntura de mudança, o docente tem um papel fundamental de articulador e mediador, desenvolvendo práticas pedagógicas adequadas nas quais o aluno torne-se sujeito do processo de construção do conhecimento, possibilitando o desenvolvimento de características que são exigidas de todos os cidadãos do século XXI: reflexividade, criticidade, autonomia, criatividade, raciocínio lógico e espírito investigativo.

Percebendo a necessidade de desenvolver atividades pedagógicas que articulem o fazer e o pensar, promovendo a criticidade, a reflexividade e a capacidade de resolução de dilemas vividos em sociedade e nas organizações, a próxima seção versará sobre um método que pode auxiliar no desenvolvimento de uma educação problematizadora.

4. Método do caso

O método do caso, de acordo com Gil (2004), é uma estratégia de ensino que parte do relato acerca de situações, por meio das quais indivíduos ou grupos podem tomar decisões e/ou solucionar problemas. O Método do caso (CESAR, 2010; CHIAVENATO, 2003; IIZUKA, 2008) também pode ser chamado de caso de ensino (SILVA; MARINHO, 2012) ou estudo de caso (CARREÃO, 2012; GIL, 2004; GRAHAM, 2010).

De acordo com Carreão (2012), o estudo de caso é uma forma de simulação de situações reais, o que auxilia na introdução dos discentes no universo do assunto abordado e ajuda no exercício de tomada de decisões. Na visão de Chiavenato (2003, p. 20) "Como o aluno não pode manipular experimentalmente uma empresa [...] o método do caso procura simular uma realidade fictícia, na qual o aluno pode aplicar seus conhecimentos 'na prática'".

Embora Chiavenato (2003) aponte que o método do caso simule uma realidade fictícia, neste trabalho se dará ênfase na visão de Carreão (2012) e de Cesar (2010) de que o caso de ensino não se trata de uma situação fictícia, nem de uma atividade que apresente dados organizacionais; não é um fragmento de alguma situação; nem é uma mera descrição de uma certa situação; nem um material a ser usado como ilustração. Nesse método "o que se

espera com o uso dos casos é que o estudante se coloque no lugar da pessoa a quem cabe tomar a decisão ou resolver o problema. Dessa forma o estudante tem uma oportunidade para desenvolver habilidades administrativas num ambiente de laboratório" (GIL, 2004, p. 8).

Uma das funções do caso na visão de Cesar (2010, p. 11) é "apresentar situações reais que possibilitem que os alunos desenvolvam análise, discussões e que tomem decisões finais quanto ao tipo de ações que deveriam ser desenvolvidas se estivessem atuando sobre a situação". Graham (2010, p. 40) confirma que "O objetivo é desenvolver a competência e a confiança do aluno no pensamento crítico e analítico e nas habilidades de argumentação e persuasão". Logo, esse tipo de atividade é uma possibilidade para o desenvolvimento do pensamento crítico, que, de acordo com Canal (2013, p. 66),

> pode ser entendido como o estudo daquela parte da atividade de nossa vida mental (cognitiva ou intelectual, que lida com ideias) em que procuramos meios (métodos e orientações) de saber como chegar a boas razões pelas quais conseguimos sustentar, fundamentar, justificar: pontos de vistas (filosóficos, científicos, de senso comum, religiosos, etc.), teorias (filosófica, científica, de senso comum, religiosa, etc.) ou mesmo as afirmações que fazemos na vida cotidiana e profissional (seja esta última filosófica, teológico-religiosa, científica, etc.).

O método do caso é mais apropriado quando se enfatiza a utilização de habilidades crítico-analíticas e de solução de problemas, expondo os alunos aos processos de tomadas de decisões e às situações que executivos vivem no cotidiano (GIL, 2004; IIZUKA, 2008). E também no desenvolvimento das habilidades de análise e síntese, de negociação de suas ideias e de suas decisões, dentre tantas outras habilidades. (CESAR, 2010).

O interessante nesse método é que

> frente às mesmas informações, diferentes alunos e professores podem chegar a diferentes resoluções plausíveis, considerando suas diferenças individuais - quanto a tipos de análise, formas de resolução de problemas, processos de tomada de decisões, crenças e valores pessoais, atitudes frente às situações envolvidas no caso. (CESAR, 2010, p. 12-13)

Para ser eficaz um caso deve possibilitar a percepção da conexão existente entre a experiência do profissional envolvido na situação e a teoria que embasa a resolução do caso, bem como propiciar aos discentes o desenvolvimento de competências que lhes serão requisitadas futuramente em situações profissionais (CESAR, 2010).

Iizuka (2008, p. 3) afirma que "esse é um método de ensino diferente do tradicional, pois ao invés dos estudantes receberem passivamente os fatos e as teorias, exercitam suas habilidades e liderança perante um grupo de trabalho quem tem a tarefa de solucionar os desafios propostos no caso". Graham (2010) acrescenta que, ao invés de receberem passivamente as informações, os alunos tornam-se participantes ativos no processo de aprendizagem e, portanto, professor e aluno são responsáveis e contribuem para esse processo.

O professor assume a postura de facilitador que tem por incumbência buscar ou confeccionar os casos, preparar as perguntas para instigar a discussão, escolher os conteúdos a serem trabalhados, além disso, o docente deve despertar o interesse na turma, estimular as participações com ideias, análises e conclusões (CÉSAR, 2010; GRAHAM, 2010).

Conforme Graham (2010, p. 40) "o dever do estudante é aceitar a responsabilidade por sua própria aprendizagem, bem como elaborar, contribuir, arriscar-se e expressar suas próprias ideias." Os casos costumam requerer dos estudantes a identificação dos problemas, a apresentação de possíveis soluções e a ponderação entre as vantagens e desvantagens de cada uma delas. (GIL, 2004)

O caso de ensino propicia que o aluno construa conhecimento de forma ativa, pois "a análise de um caso oferece a possibilidade, ao aluno, de visualizar a integração entre teoria e prática; [..], possibilita a identificação de conceitos; [...] possibilita que o aluno faça a interligação necessária entre conceitos para a identificação e a resolução de problemas". (CESAR, 2010, p. 17).

5. Metodologia

O projeto de intervenção é a realização de uma pesquisa centrada nos desafios enfrentados pela prática docente, envolvendo sua comunidade e visando a uma transformação por meio da mediação de regência como possível alternativa pedagógica. Para classificação da pesquisa, toma-se como base a taxionomia apresentada por Vergara (2005), que a qualifica em relação a dois aspectos: quanto aos fins e quanto aos meios.

Quanto aos meios, a pesquisa foi bibliográfica e pesquisa-ação. Bibliográfica porque se fez necessário o levantamento de uma fundamentação teórica sobre a educação profissional, a proposta de uma educação problematizadora e o método do caso. Pesquisa-ação porque é "um tipo particular de pesquisa participante e de pesquisa aplicada que supõe intervenção participativa na realidade social" (VERGARA, 2005, p. 49); e o investigador, ao realizar esse projeto interventivo em uma turma na qual ele é o professor regente, produziu novos conhecimentos, ressignificou a sua ação docente e visou uma transformação.

Quanto aos fins, a pesquisa foi intervencionista, pois teve como principal objetivo interpor-se, interferir na realidade estudada, para modificá-la. Segundo Vergara (2005) esse tipo de pesquisa não apenas propõe resoluções de problemas, mas também busca resolvê-los participativamente.

Quanto à natureza dos dados, este estudo é qualitativo, pois se preocupa com o aprofundamento da compreensão de um grupo social (GIL, 2010), em relação à prática pedagógica desenvolvida na regência proposta.

As técnicas adotadas para coleta de dados foram:

- A observação-participante, na qual o pesquisador era um ator e estava engajado na situação pedagógica enquanto docente;
- A gravação do áudio da regência, cuja realização foi autorizada pelos alunos, com a finalidade de registrar interações professor-aluno ocorridas;
- E o questionário aberto, que foi aplicado aos discentes com 4 (quatro) perguntas e um campo livre para comentários a fim de avaliarem a prática pedagógica desenvolvida.

Por meio do registro desses instrumentos foi possível analisar e discutir em torno dos dados obtidos empiricamente e relacioná-los com as contribuições teóricas, interpretando-os e dando-lhes significados.

5.1 Planejamento da aula

De acordo com Libâneo (1994) aula é a principal forma de se organizar o processo de ensino e é por meio dela que se criam as condições e os meios necessários para que os discentes assimilem ativamente conhecimentos, habilidades e se desenvolvam cognitivamente.

Para realizar o projeto de intervenção, o planejamento da aula é indispensável, pois, tendo em vista os objetivos junto aos alunos, busca-se sistematizar os conhecimentos, as atividades e os procedimentos a serem executados (LIBÂNEO, 1993). Abaixo segue o plano de aula elaborado para este projeto interventivo:

METODOLOGIA DE ENSINO

1. Apresentação da aula e levantamento de conhecimentos prévios – 10 min

- Expor no quadro o objetivo geral da aula e explicitar como será o desenvolvimento desta.
- Realizar algumas perguntas orais para sondar o que os discentes sabem sobre modelo de negócios: O que é um modelo? O que seria um modelo de negócios? Para que serve a modelagem de negócios? Qual é a importância de se planejar um empreendimento?

2. Exibição de vídeo – 10 min

- Explicar aos alunos que será exibido um vídeo e solicitar que eles façam anotações das partes que considerarem mais importantes para um posterior diálogo.
- Projetar um vídeo sobre o *Canvas*, abordando o conceito, a utilidade e os blocos. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WUAQBV52bNU>

3. Diálogo sobre o conceito e a utilidade do *Canvas* e sistematização da sua estrutura – 50 min

- Com base no vídeo apresentado, conversar com os alunos sobre o quadro de modelo de negócios: seu conceito, sua importância, sua aplicabilidade.
- Construir, no quadro branco, a representação gráfica do *Canvas*, para favorecer a visualização e a compreensão dos blocos que o estruturam, como na figura abaixo:

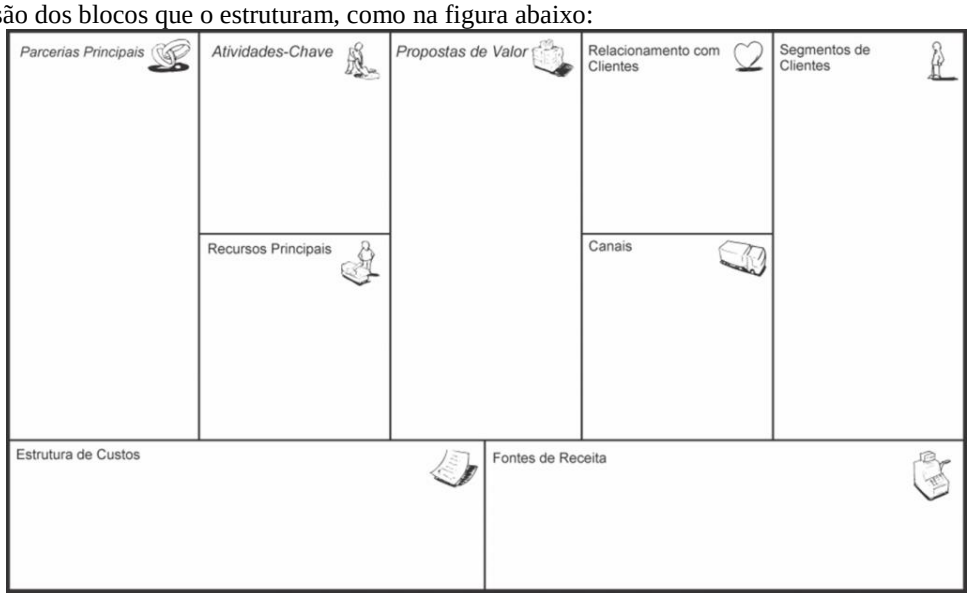

Figura 1 – O quadro de Modelo de Negócios
Fonte: OSTERWALDER e PIGNEUR (2011, p. 44)

- Diante dos títulos dos blocos e da compreensão do vídeo apresentado, a turma construirá coletivamente o entendimento de cada uma das seções do *Canvas* da seguinte forma: o professor questionará para a turma o que eles compreenderam de cada um dos blocos e, depois dos apontamentos dos alunos, o docente realizará comentários, exemplificará e assinalará no quadro branco (na representação gráfica já desenhada) os principais pontos que precisam ser desenvolvidos em cada seção para a constituição do modelo de negócios.

4. Leitura e Proposta do Caso de Ensino – 10 min

- Distribuir os casos de ensino impressos (Apêndice A – Caso de Ensino), realizar a leitura coletiva e explicar a proposta: o caso de ensino apresentado trata-se da simulação de uma realidade empresarial na qual os alunos poderão aplicar os seus conhecimentos "na prática", tomando a posição de empreendedores e resolvendo essa situação problemática.

5. Discussão em grupos e resolução do Caso de Ensino – 1h e 10 min

- Solicitar que a turma se divida em grupos de 3 a 4 estudantes para discussão das problemáticas que envolvem o caso de ensino. O grupo deverá chegar a um consenso de qual seria a melhor decisão enquanto empreendedores para o problema apresentado e anotá-lo em um papel para entregar.
- A última questão do caso de ensino propõe que os estudantes criem um modelo de negócios *Canvas* para a estratégia empresarial que eles decidirem anteriormente. Para auxiliá-los a desenvolverem essa tarefa serão

distribuídos adesivos autocolantes e cartolina para que eles esbocem o quadro modelo de negócios e coloquem os principais aspectos de cada bloco com os adesivos. • O professor passará nos grupos atuando como mediador, observando a desenvoltura dos estudantes, questionando as maiores dificuldades na execução e tirando dúvidas.
6. Apresentação para a turma da resolução da problemática – 20 min • Cada grupo escolherá um membro para apresentar para a turma o que foi discutido nas equipes e as soluções que eles chegaram para a problemática apresentada.
7. Encerramento – 10 min • O professor dará um *feedback* com relação às apresentações e resumirá de forma oral os principais pontos abordados na aula, destacando o alcance do objetivo geral da aula.
8. Questionário – 20 min • O docente entregará um questionário impresso para cada estudante (Apêndice B - Questionário) para que eles possam avaliar a prática pedagógica desenvolvida e entregá-lo após responderem.

6. Análise dos resultados da regência

Tendo em vista o problema de pesquisa e o objetivo desse projeto interventivo que é a proposição de uma prática pedagógica que possibilite o desenvolvimento do pensamento crítico, os dados obtidos na regência foram analisados a partir das duas principais fontes geradoras de resultados: (*i*) a aula, propriamente dita, com base na participação das alunas, para permitir que o pesquisador verifique se elas realmente estavam desenvolvendo o pensamento crítico e (*ii*) as respostas aos questionários, a fim de interpretar o posicionamento das alunas em relação às impressões que elas tiveram da prática pedagógica desenvolvida.

A participação das discentes na aula foi investigada considerando as seguintes categorias: a construção do conhecimento, o trabalho colaborativo e o posicionamento crítico.

A **construção do conhecimento** pôde ser percebida durante a aula, através das respostas que as discentes davam aos questionamentos que o professor fazia e também na resolução do método do caso. Iizuka (2008, p.5) afirma que "Para estimular a participação dos estudantes, o professor inicia suas aulas, de forma geral, com perguntas que provoquem a reação da classe". Nessas participações foi possível identificar que a compreensão do conteúdo da aula estava sendo construído progressivamente. Elas respondiam aos questionamentos, algumas vezes com um entendimento rudimentar (que poderia ser proveniente da vivência do cotidiano ou da percepção do vídeo apresentado) e aos poucos, com as diversas participações das alunas e a mediação do docente, aprimoravam-se os conceitos e consolidava-se a compreensão acerca do assunto.

Durante a resolução do método do caso, aplicando o conteúdo e os conceitos da aula, elas também demonstraram estar construindo conhecimento. Isso corrobora a teoria dos autores que diz que o método do caso pode ser qualificado como um instrumento pedagógico que pode ser utilizado para a construção do conhecimento, para o qual concorrem de forma complementar: os alunos, o professor, os problemas atuais e o conhecimento já construído (CÉSAR, 2010; GIL, 2004).

Em relação ao **trabalho colaborativo**, verifica-se que o método utilizado demandou a utilização de habilidades interpessoais pelas alunas, pois, ao questioná-las sobre as dificuldades da resolução da atividade em grupo uma aluna destacou "*Entrar em um acordo, porque às vezes a opinião diverge"*. De fato, Gil (2004, p.9) destaca que o caso de ensino "Favorece o desenvolvimento de habilidades interpessoais, visto que, de modo geral, os casos são estudados em pequenos grupos, nos quais os integrantes precisam comunicar-se e influenciar as decisões de seus colegas; favorece a análise de um problema segundo diferentes pontos de vista".

Para entregarem uma resposta por grupo elas perceberam a importância do trabalho coletivo, da negociação, da visualização de pontos de vistas diferentes conforme os excertos *"três cabeças é melhor do que uma", "Os pontos de vistas foram parecidos, então não houve muita dificuldade não", "Entramos no consenso".* Corroborando que a discussão em grupos possibilita o desenvolvimento das habilidades de negociação de suas ideias e de suas decisões (CESAR, 2010), além de "encontrar as alternativas mais viáveis e que melhorariam os resultados. Durante o processo de resolução dos casos, os alunos são convidados ao debate de ideias e os diversos pontos de vista (com os devidos repertórios teóricos e empíricos)". (IIZUKA, 2008, p.4).

No tocante ao **posicionamento crítico**, foi possível identificá-lo no decorrer da aula, quando as discentes demonstravam refletir sobre as decisões que poderiam ser tomadas para a resolução do caso de ensino e, ao debaterem em grupos, buscavam justificar o motivo da melhor escolha, pensando nas diversas conjunturas conforme as seguintes falas: *"Nós pensamos também nos riscos... poderemos estar aprimorando, melhorando, inovando", "O principal desafio é pensar... por incrível que pareça não é fácil", "Se colocar no papel, aprendemos como lidar, como agir nessa circunstância, como ter uma noção", "Ajudou a gente a pensar em outras coisas, quando falamos em abrir empresas costumamos pensar só no capital e não é só isso", "Quando a gente se coloca no papel a gente sente aquela dificuldade e a necessidade de propor soluções e ver o resultado".* Os comentários das alunas corroboram a afirmação de Gil (2004, p. 8), que diz que "O que se espera com o uso dos casos é que o estudante se coloque no lugar da pessoa a quem cabe tomar a decisão ou resolver o problema. Dessa forma o estudante tem uma oportunidade para desenvolver habilidades administrativas num ambiente de laboratório".

A apreciação crítica das organizações que cercam as discentes no cotidiano também foi um aspecto que ocorreu na regência, de acordo com a fala das alunas: *"O mercado X acho que não fez modelo de negócios, porque está falindo", "Realmente lá não tem diferencial de nada: nem preço, nem atendimento, nada".* Ou seja, elas conseguiram fazer uma associação entre o cotidiano organizacional e a importância do conteúdo que se estava estudando. Nesse sentido, Silva e Marinho (2012) afirmam que o caso de ensino é um recurso eficaz para estimular a reflexividade crítica e a criatividade dos alunos.

Uma discente destacou que um dos desafios da atividade proposta era *"Resumir as ideias para por no adesivo autocolante"*, de fato os autores (CESAR, 2010; GIL, 2004) declaram que o caso de ensino é uma estratégia que favorece o desenvolvimento de habilidades cognitivas de análise, síntese e julgamento, possibilitando que os alunos identifiquem o problema, tomem a decisão e analisem criticamente a decisão tomada.

Finalizada a análise da participação das alunas, serão analisados os questionários. As categorias utilizadas para analisar as respostas aos questionários foram: a aplicação da teoria na prática, a solução de problemas, a execução coletiva e a percepção de aplicação na realidade.

Nas respostas das alunas ficou indicado que a aula permitiu que elas **aplicassem a teoria na prática**, pois afirmaram ter compreendido como planejar a abertura de um negócio, que a aula foi proativa, que colocaram em prática o que já haviam estudado e tiveram a possibilidade de expor as suas ideias, em conformidade com o pensamento de Iizuka (2008, p. 4), que afirma que os casos de ensino

> fomentam a aprendizagem ativa estimulando a aprendizagem independente, ou seja, os alunos tornam-se sujeitos ativos no processo de aprendizado e os professores são facilitadores. O estudo de caso é o ponto de partida do processo de ensino e aprendizagem. Privilegia-se, assim, uma postura pró-ativa no levantamento de

informações, a pesquisa, teórica e empírica, dos alunos na busca de soluções aos problemas e desafios inerentes aos casos.

Outra questão apontada pelas discentes foi que a proposta de colocar-se na posição de empreendedoras tinha melhorado a visão da situação, facilitando o entendimento e a fixação do aprendizado. De fato, propor um caso didático e solicitar que elas reflitam sobre ele, possibilita união entre a teoria e a prática, formando alunas mais bem preparadas para tomarem decisões, pois se propicia o estabelecimento de conexão entre a experiência do profissional envolvido na situação e a teoria que embasa a resolução do caso (CESAR, 2010).

Quanto à **solução de problemas**, ficou indicado pelas declarações das alunas que o caso de ensino ampliou o campo de visão, exigiu que elas pensassem com competência para procurar meios de sanar as falhas, abriu ideias para a proposição de novas soluções com suas devidas justificativas associando cada situação que a empresa enfrentaria. Uma das alunas trouxe um discurso interessante: *"Ao aplicar o conhecimento teórico para resolver a situação-problema analisamos e colocamos a opinião formada e construída por nós".* Esses indícios testificam o fato de que os casos têm como premissa básica retratar a realidade administrativa vivida por tomadores de decisão (IIZUKA, 2008) e que "a apresentação da situação problema, que tem o objetivo de gerar uma tensão interna no aluno. Os questionamentos poderão levá-los a oralisar suas ideias." (SILVA; MARINHO, 2012, p. 4).

No tocante à **execução coletiva** do caso de ensino, foi possível identificar, nas respostas aos questionários, que a realização da atividade em grupos oportunizou às alunas a discussão de ideias e pontos de vista diferentes, o que foi visto como um desafio (pois, às vezes elas tinham que ceder para opiniões diferentes), mas também como algo produtivo e que auxiliou no crescimento (pois foi possível desenvolver o espírito de equipe e as relações interpessoais). As afirmações ratificam o pensamento de Silva e Marinho (2012), que pontuam o caso de ensino como uma estratégia de ensino adequada para o envolvimento da classe; e também o de Iizuka (2008, p. 3), para quem "as dúvidas e as informações incompletas, bem como a diversidade de posições das pessoas propiciam um ambiente adequado para que os alunos trabalhem a sua capacidade em analisar, sintetizar, conciliar diferentes pontos de vista, priorizar os objetivos e, a partir disso, tentar persuadir e inspirar as pessoas que pensam diferente".

Em relação à **percepção de aplicação na realidade**, as alunas destacaram que o caso de ensino propiciou *"Pensar no próprio plano", "Compreender ainda mais a forma de empreender",* que quando abrirem uma empresa já sabem identificar onde estão os pontos fracos e que não pensariam apenas no capital, mas no plano inteiro. Ou seja, elas conseguiram realizar associações da aplicabilidade do conteúdo no cotidiano. Nesse sentido, Gil (2004, p. 9) expressa que o caso de ensino "Possibilita o estabelecimento de vínculos entre o ambiente de ensino e o mundo real das organizações", complementando a teoria de Iizuka (2010), que indica que, por meio do método do caso, os alunos vivenciam situações das organizações que extrapolam os limites da escola, fortalecem o encontro entre a teoria e a prática e entre os diversos saberes dos colegas e professores, com desafios e oportunidades inerentes à prática administrativa.

7. Conclusões e recomendações

O intuito desse projeto interventivo era propor uma prática pedagógica que tivesse como estratégia didática o método do caso para desenvolver o pensamento crítico na componente curricular empreendedorismo. Para tal, foi realizada uma pesquisa bibliográfica para embasar a proposta, um planejamento de aula para sustentar a sua execução e a regência, propriamente dita, em que se aplicou a metodologia. E por meio dos resultados verificou-se

que a intervenção pedagógica logrou êxito, ratificando que a utilização do caso de ensino reverteu a situação de passividade discente e contribuiu para o desenvolvimento do pensamento crítico das estudantes.

Com base na intervenção pedagógica desenvolvida, constatou-se que o método do caso é uma estratégia eficaz no processo de ensino-aprendizagem, pois possibilitou que as alunas participassem ativamente da construção do conhecimento, que aplicassem a teoria na prática, que buscassem a resolução dos problemas apresentados, que discutissem sob diferentes pontos de vista a solução mais adequada do caso de forma coletiva e que percebessem a aplicação do conteúdo no cotidiano.

Portanto, a estratégia foi bem sucedida, pois, por meio desta pesquisa-ação, o investigador pôde produzir novos conhecimentos, ressignificar a sua ação docente e transformar a realidade pedagógica de uma aula na qual ele é o professor regente. Além disso, o pesquisador percebeu a importância do planejamento de aula, como um processo que auxilia no direcionamento da ação pedagógica, bem como um instrumento que possibilita o aperfeiçoamento da prática pedagógica para o atingimento dos objetivos estabelecidos.

Emergido de uma reflexão, o intuito deste estudo não era esgotar as discussões acerca do método do caso, mas de indicá-lo como uma possibilidade pedagógica para mudanças no fazer docente na educação profissional, proporcionando aos alunos uma formação que tenha o pensamento crítico como fundamento. Essa intervenção foi importante, pois cada vez mais a sociedade exige que os profissionais participem de processos decisórios no âmbito profissional, agindo com autonomia, iniciativa própria e envolvendo trabalho em equipe.

Recomenda-se, para pesquisadores que queiram dar continuidade ao estudo desta problemática, que busquem comparar a resolução do caso de ensino de forma coletiva e individual, quais as suas implicações para o desenvolvimento do pensamento crítico. Outra sugestão é o estudo sobre as limitações e desvantagens da utilização dessa estratégia pedagógica e quais cuidados o docente deve ter ao utilizá-la. E tendo em vista a realidade política e as mudanças jurídicas que estão sendo impostas na atualidade, como por exemplo, a Medida Provisória nº 746 de 22 de setembro de 2016 (que institui a Política de Fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral), sugere-se também o estudo dos impactos dessas decisões para a formação omnilateral dos estudantes da educação profissional articulada.

Referências

BEHRENS, Marilda Aparecida. **A prática pedagógica e o desafio do paradigma emergente**. Revista Brasileira de Estudos de Pedagogia, Brasília, v. 80, n. 196, p.383-403, set/dez. 1999.

BRASIL. Lei 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB**. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 29 ago. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos** – 3ª Edição. Brasília: Maio, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=41271-cnct-3-edicao-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 30 ago. 2016.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010**. Disponível em:

<http://www.fnde.gov.br/index.php/rock-res2010/4766-res01913072010anexo01/download>. Acesso em: 10 set. 2016.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Seção 1, p. 22, 21 set. 2012.

CANAL, Rodrigo F. C.. **O significado de pensamento crítico. Perspectivas em Ciências Tecnológicas**, v. 2, p. 49-74, 2013.

CARREÃO, V. **O uso de estudos de caso nas aulas de cursos profissionalizantes. Revista Científica Semana Acadêmica**. Fortaleza, ano MMXII, Nº. 000010, 10/07/2013. Disponível em: <http://semanaacademica.org.br/artigo/o-uso-de-estudos-de-caso-nas-aulas-de-cursos-profissionalizantes>. Acesso em: 11 set. 2016.

CESAR, A. M. R. V. C. **Método do estudo de caso (Case Studies) ou Método do Caso (Teaching Cases)? Uma análise dos dois métodos no Ensino e Pesquisa em Administração**. 2010. Disponível em: <http://www.mackenzie.br/fileadmin/Graduacao/CCSA/remac/jul_dez_05/06.pdf>.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v41n3/1517-9702-ep-41-3-0601.pdf> Acesso em: 13 set. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Elaboração de casos para o ensino de Administração**. Contextus – Revista Contemporânea de Economia e Gestão, Fortaleza, v. 2, n. 2, p. 07-16, jul./dez. 2004. Disponível em: <http://www.contextus.ufc.br/2014/index.php/contextus/article/view/36/5> . Acesso em: 11 set. 2016.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

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

IFB, Campus Taguatinga. **Plano de Curso de Educação Profissional Técnico de Nível Médio Subsequente em Vestuário**. Brasília, 2011.

IIZUKA, E.S. **O Método do Caso de Harvard: Reflexões Sobre sua Pertinência ao Contexto Brasileiro**. In: EnANPAD, 32., 2008, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: Anpad, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Organização e gestão escolar: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 1993.

MANFREDI, Silvia Maria**. Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

PACHECO, Eliezer (Org.). **Perspectivas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio: proposta de diretrizes curriculares nacionais**. São Paulo: Moderna, 2012.

PRETO-BAY, Ana Maria Raposo. **Acesso social, práticas educativas e mudanças teórico-pedagógicas ligadas ao gênero textual**. In: SCHOLZE, Lia; RÖSING, Tânia M. K. (Org.). Teorias e práticas de letramento. Brasília/DF: INEP/UPF, 2007.

SILVA, E. R.; MARINHO, Y. . **Caso de ensino: o que é e como ele pode auxiliar o ensino da administração no Brasil**. In: SEGeT - Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia, 2012, Resende-RJ. SEGeT - Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia, 2012. Disponível em: <http://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos12/21316352.pdf> Acesso em: 10 set. 2016.

TAVARES, Moacir Gubert. **Evolução da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: Etapas Históricas da Educação Profissional no Brasil**. IX ANPED SUL. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/177/103>. Acesso em: 10 set. 2016.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2005.