

A LUNOS NO PAPEL DE PROTAGONISTAS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA.

Alexandre Borba Salvador ¹
Ana Akemi Ikeda ²

RESUMO

Este ensaio relata a experiência de uma turma de pós-graduação na qual a dinâmica foi alterada de forma a colocar os alunos no papel de protagonistas e o professor como facilitador do aprendizado. Os alunos foram responsáveis pela elaboração de um estudo de caso com notas de ensino, bem como participação na avaliação dos demais casos apresentados em aula. A proposta aplicada atendeu aos objetivos da disciplina de fechamento ao promover a revisão e integração dos conteúdos apresentados ao longo do curso e trabalhar na solução de problemas reais a partir da aplicação dos conhecimentos adquiridos. Mais do que isso, aparentemente a proposta ainda atuou na motivação e disposição ao aprendizado ao valorizar a bagagem experiencial e a área de interesse de cada indivíduo, colocando-os como protagonistas do processo de aprendizagem.

¹ Professor, Palestrante e Pesquisador. Possui graduação em Administração pela Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade - USP (1997), especialização em Marketing pela FGV (GV PEC 2001) e MBA Executivo pelo IBMEC SP (2007). Cursando Mestrado em Marketing na FEA USP desde o primeiro semestre de 2013. 15 anos de experiência profissional em Administração, com ênfase em Marketing, em empresas multinacionais de bens de consumo não duráveis. Experiências críticas em definição de estratégia de Marketing, estratégia de Comunicação, Branding, lançamento de produtos, processo de inovação Stage-Gate, gestão de crise, gestão de portfólio e gestão de equipe.

² Professora Titular da Universidade de São Paulo desde outubro de 2012. Livre-docente em 2000. Possui graduação em Administração pela Universidade de São Paulo (1982), mestrado (1988) e doutorado em Administração pela Universidade de São Paulo (1994). Vice-coordenadora do MBA Marketing da Fundação Instituto de Administração. É associada ao Business Association of Latin American Studies - BALAS e Academy of Marketing Science. Estudou na Loyola University - New Orleans/LA; ESSEC - França; Thunderbird, AZ e; Harvard, MA. Tem experiência na área de Administração, com ênfase em Marketing, atuando principalmente nos seguintes temas: marketing de serviços, planejamento de marketing e comportamento do consumidor.

PALAVRAS-CHAVE

Método do Caso; Andragogia; Co-criação.

O DESAFIO DA DISCIPLINA DE... FECHAMENTO

Conversas com colegas professores e executivos dão conta que alunos, profissionais de administração, por vezes demonstram dificuldades em estabelecer conexões entre as disciplinas estáticas e os desafios reais dinâmicos. Mais do que isso, demonstram desconforto para relacionar e sequenciar os conhecimentos aprendidos em diferentes disciplinas, dados por diferentes interlocutores, em diferentes momentos. Muitos fechamentos de cursos contam com disciplinas e palestras com o objetivo de promover a revisão e integração dos conteúdos, com aplicação de casos de ensino e jogos de empresas. Com o objetivo de valorizar o conhecimento dos alunos e estimulá-los a realizarem o resgate dos conhecimentos adquiridos ao longo do curso bem como de suas vidas profissionais, somada a escassez de casos brasileiros atuais, a estratégia de ensino foi alterada em uma disciplina de fechamento de curso e foi solicitado para os alunos desenvolverem seus próprios casos.

Este ensaio relata a experiência de uma turma de Seminários Avançados da pós-graduação de Comunicação e Marketing da FMU, na qual a dinâmica

foi alterada de forma a colocar os alunos no papel de protagonistas e o professor como facilitador do aprendizado. Os alunos foram divididos em quatro grupos e foram responsáveis pela escolha de um tema e elaboração de um estudo de caso com notas de ensino, bem como participação na avaliação dos demais casos apresentados em aula. O artigo começa pela apresentação do breve referencial teórico que inspirou a mudança, abordando o método do caso e a facilitação ao aprendizado de adultos, e segue com a descrição da experiência em sala de aula.

MÉTODO DO CASO

O método do caso é uma estratégia de ensino que objetiva estimular o aluno a refletir e fazer a conexão entre a teoria e decisões envolvidas numa situação factível ou verídica apresentada. O método do caso se diferencia de exercícios, exemplos e narração de episódios pela complexidade de elaboração e resolução, envolvendo a narração de uma história baseada em eventos reais, ou

ficções factíveis, com fornecimento de informações contextuais sobre passado, personagens, organização e ambiente. Sua aplicação em Administração de Empresas foi introduzida na década de 1920 na Escola de Negócios de Harvard, tomando como inspiração a prática do caso já aplicada desde 1880 na Escola de Direito de Harvard (CONVERSE, 1945).

Os casos em administração poderiam ser tipificados entre (a) casos clássicos, (b) incidentes críticos, (c) casos curtos, (d) histórias curtas baseadas em experiências pessoais, (e) casos de resolução de problemas técnicos, (f) casos baseados em novas descobertas, (g) casos iceberg, (h) casos ilustrativos, (i) casos com personagem principal, (j) casos diálogos, (l) casos de aplicação, (m) casos com dados, (n) casos questão, (o) casos de prognóstico, (p) casos de avaliação, (q) casos com foco na decisão e (r) casos vivos. Os casos

Tipos de casos	Finalidades pedagógicas			Disponibilidade de informação			Nível de Estruturação			Nível de Complexidade		
	Ilustração	Habilidades	Insights	Escassa	Suficiente	Abundante	Baixo	Moderado	Alto	Baixo	Moderado	Alto
a) Casos clássicos												
b) Incidentes críticos												
c) Casos curtos												
d) Histórias curtas baseadas em experiência pessoal												
e) Casos de resolução de problemas técnicos												
f) Casos baseados em novas descobertas												
g) Casos iceberg												
h) Casos ilustrativos												
i) Casos com personagem principal												
j) Casos diálogos												
l) Casos de aplicação												
m) Casos com dados												
n) Casos questão												
o) Casos de prognóstico												
p) Casos de avaliação												
q) Casos com foco de decisão												
r) Casos vivos												

Tabela 1 – Classificação dos tipos de casos
Fonte: adaptado de Ikeda, Veludo-de-Oliveira, Campomar (2005)

poderiam ainda ser classificados de acordo com quatro critérios: finalidade pedagógica (os objetivos educacionais que se procura atingir), disponibilidade de informações (quantidade de informações disponíveis, podendo ser escassa, suficiente ou abundante), nível de estruturação (faz referência à sequência lógica em que os conceitos são apresentados) e nível de complexidade (grau de dificuldade e nível de maturidade exigido para a solução do caso) (IKEDA; VELUDO-DE-OLIVEIRA; CAMPOMAR, 2005). A Tabela 1 apresenta de forma simplificada como os diferentes tipos de casos poderiam ser classificados de acordo com os critérios apresentados.

Como estratégia de ensino, o método do caso estaria relacionado ao estímulo à motivação, participação ativa, *feedback* e transferência de aprendizagem (NUÑES, 2003). Entre os principais benefícios do emprego do método estão a necessidade de envolvimento dos alunos, colocando-os em posição ativa frente ao aprendizado e o desenvolvimento de habilidades, conhecimentos e atitudes através do oferecimento de terreno seguro para o erro frente a desafios práticos e possivelmente reais (IKEDA; VELUDO-DE-OLIVEIRA; CAMPOMAR, 2006). Como limitações, os casos normalmente apresentam ou uma visão filtrada de problema reais (uma vez que raramente são aprovados pelas empresas ao apresentarem visões muito críticas), ou limitação de informações (apresentando falta de informações mais profundas quando elaborados apenas com informações públicas). Como limitações para sua aplicação, um estudo inglês (JENNINGS, 1996) levantou com professores, entre os principais motivos para sua não adoção, demanda de tempo dos alunos para a atividade, falta de informação para análises mais completas, falta de recursos

(incluindo financeiros para aquisição ou desenvolvimento dos casos) e relevância (uma vez que alguns temas não seriam suficientemente cobertos por casos já desenvolvidos). Sobre a escassez de casos brasileiros, Ikeda, Veludo-de-Oliveira e Campomar (2005) escreveram:

No Brasil, é inquestionável a falta de casos locais que abordem problemas de empresas ou situações do País, o que pode gerar desinteresse e dificuldade de entendimento. Muitos fatores contribuem para essa situação, como a:

- falta de tradição na produção de casos;
- falta de infraestrutura para a elaboração, tanto intelectual como física, pois as aulas requerem disposição física e acústica adequadas;
- dificuldade em obter informações de executivos pelo alegado temor de revelar aspectos estratégicos sigilosos das organizações em que trabalham, o que esbarra no trabalho de relações-públicas das empresas;
- falta de preparo dos possíveis autores de casos brasileiros;
- falta de treinamento de instrutores para a aplicação dos casos em classe — poucos parecem ter recebido um treinamento formal para a aplicação do método na sala de aula;
- falta de mecanismos que façam com que os casos estejam disponíveis a maior audiência;
- pouca valorização da produção de casos. A maioria das universidades brasileiras não conta com a produção de casos como atividade acadêmica, e só recentemente congressos e conferências têm começado a aceitar casos em seus encontros.

3.....ANDRAGOGIA, PROTAGO-..... NISMO, CRIATIVIDADE E INO- VAÇÃO

O modelo de educação pedagógico, desenvolvido, no século VII, com o objetivo de preparar jovens para o serviço religioso, é a base da educação de crianças e adultos, apesar de pedagogia significar “a arte de ensinar crianças” e ter sido desenvolvida com esta finalidade. Na década de 1920, Linderman, na tentativa de melhorar o aprendizado de adultos e percebendo a falta de adequação dos métodos de ensino, escreveu “nós aprendemos aquilo que nós fazemos. A experiência é o livro texto vivo do adulto aprendiz” (CARVALHO et al., 2010). Na década de 1970, Knowles trouxe à tona as ideias de Linderman sob o termo andragogia, como “a arte e a ciência de ajudar adultos a aprender”. As quatro premissas que diferenciariam a andragogia da pedagogia são (i) as mudanças de autoconceito, sendo os adultos responsáveis por sua vida, pelo que acontece com ela e com seu aprendizado, (ii) o papel da experiência, considerando que adultos acumulam mais experiências que crianças e jovens, (iii) a prontidão para aprender, sabendo da importância prática do aprendizado e (iv) a orientação para o aprendizado, principalmente ao entenderem os motivos pelos quais devem aprender (CARVALHO et al., 2010; KNOWLES, 1973). Em 1980, Knowles incluiu (v) motivação como uma quinta premissa (VOGT; ALVES, 2005).

A andragogia considera que, para aprender, o adulto deve sair da posição passiva de receber conteúdos e ser convidado a fazer reflexões sobre o que se

aprende, exigindo uma mudança na postura do professor para a de um facilitador que provê condições para o aprendizado (VOGT; ALVES, 2005), como (i) clima para aprendizagem (incluindo cuidado com ambiente físico, decoração, acústica e iluminação), (ii) diagnóstico de necessidades (envolvendo os alunos da definição de conteúdo), (iii) formulação de programas adequados aos diagnósticos, (iv) condução do processo de ensino-aprendizagem de forma a desenvolver um processo de mútua responsabilidade entre alunos e professores e (v) avaliação da aprendizagem, analisando os elementos que facilitaram ou inibiram o processo por parte dos alunos e professores (CARVALHO et al., 2010; VOGT; ALVES, 2005).

Analogamente, Piazzzi (2012) sugere o posicionamento dos professores ao lado dos alunos, trocando sua posição de responsável pela cobrança pelo aprendizado para a de parceiro e facilitador do aprendizado, defendendo a separação da função avaliador da função professor (PIAZZI, 2012). Para De Masi (2000) o aprendizado contínuo levaria à redução da alienação e o equilíbrio entre aprendizado, ócio (como atividade intelectual) e diversão aumentaria a capacidade de criar do homem contemporâneo, bem como sua motivação através da significação de sua vida (DE MASI, 2000). A visão mecanicista do trabalho como atividade dissociada do pensar e do aprendizado levaria apenas à repetição e aperfeiçoamento de tarefas, contudo seria incapaz de produzir algo novo e diferencial, fruto do processo criativo. O modelo de gestão voltado para a redução de custos no curto prazo levaria à repetição dos processos e à insustentabilidade humana e econômica no longo prazo. Em contra partida, a gestão voltada para a valorização do conhecimento levaria à melhoria dos processos e das propostas de

valor (FIALHO et al, 2008). A criatividade que aparece como um produto dos aprendizados possui entre pressupostos uma sólida base de conhecimentos sobre o assunto, busca de outras referências, disposição a sair da zona de conforto, envolvimento de diferentes pessoas na solução, distanciamento momentâneo do problema e um ambiente divertido e acolhedor (CHRYSIKOU, 2012).

Para Jucá (2014) o aprendizado não deveria ser confinado a um lugar de aprendizado ou a um momento de aprendizado, não dependendo de um professor ou um livro. O aprendizado poderia vir da observação das atividades rotineiras, realizadas de forma não mecânica: “aprendo quando enriqueço ou reformulo meus modelos mentais, alterando meu comportamento”. Entende-se por modelos mentais como as ligações feitas a partir de um dado ponto de vista. Alguns adultos demonstrariam maior dificuldade em aprender devido à dificuldade em fazer novas conexões neurais para enriquecer seus modelos mentais; para aprender, seria necessário um desaprender para reaprender. O autor propõe então um modelo de aprendizado, coerente com a proposta de Knowles, baseado em experiência, pensamento e prática, viabilizado por uma postura humilde de disposição ao desaprender para aprender e clareza no objetivo do aprendizado (Figura 1). Segundo o autor (JUCÁ, 2014):

Sem a tensão positiva entre humildade e objetivos de aprendizagem, provavelmente estaremos pouco engajados e empregando uma dedicação muito inferior àquela necessária em projetos de desenvolvimento que, de fato, provoquem mudanças profundas. Sem a transformação originada em experiências e no pensamento sobre elas,

não estamos nos desenvolvendo, mas apenas adotando uma cópia mecânica de instruções já prontas. E sem a real adoção de novas práticas depois, ..., produziremos apenas fumaça intelectual....

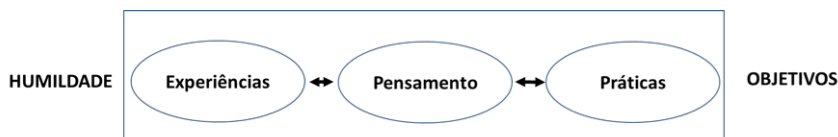


Figura 1 – Modelo de aprendizado para adultos
Fonte: adaptado de Jucá (2014)

Para Fialho et al (2008), o conhecimento “é mais valioso que qualquer outro meio de produção” e entre suas características aparece a intangibilidade e sua valorização pela abundância, o que a difere de outros recursos tangíveis valorizados pela escassez. O conhecimento pode ser tácito, obtido através da prática, ou explícito, adquirido pela informação. A teoria da formação do conhecimento organizacional de Nonaka e Takeuchi (apud Fialho et al, 2008) está baseada na formação de uma espiral formada pelos eixos epistemológico (correspondendo à conversão interativa entre o conhecimento tácito e explícito) e ontológico (o conhecimento é criado por indivíduos e as organizações deveriam apoiá-los, criando contextos apropriados para a criação do conhecimento). Socialização, externalização, combinação e internalização seriam os quatro modos de conversão do conhecimento, a partir da interação entre o conhecimento tácito e o explícito.

A partir da leitura do material apresentado neste referencial e de algumas conversas com professores

e facilitadores de diferentes instituições, surgiu a intenção de explorar o método do caso de forma diferente, com o objetivo de aumentar o interesse dos alunos, valorizando suas experiências, estimulando o pensamento e sua prática, num ambiente estimulante e de confiança mútua, com a definição clara de um objetivo.

A EXPERIÊNCIA EM SALA.....

“Seminários avançados” é a disciplina de encerramento do curso de pós-graduação de Marketing e Comunicação da FMU e conta com cinco encontros presenciais semanais. O conteúdo dos encontros é dividido tradicionalmente de forma a propiciar uma reflexão sobre o aprendizado do curso e fazer uma revisão dos conteúdos no primeiro encontro. No segundo encontro o professor entrega diferentes casos para os grupos de alunos (de quatro a seis participantes) trabalharem na solução, fora da sala, para apresentação e

discussão no último encontro. Do segundo ao quarto encontro o professor mescla discussões sobre revisões das disciplinas

com aplicações de casos curtos para resolução em classe. No último encontro os grupos apresentam a solução de seus casos para uma banca formada por alunos de outros grupos, que comentam, questionam e avaliam a apresentação de acordo com a adequação e coerência da resposta com o conteúdo do curso. O caso final tem como objetivo o desenvolvimento de habilidades, com fornecimento de informação suficiente, moderadamente estruturado e com complexidade moderada.

Em função de aprendizados obtidos com turmas anteriores e conversas com colegas professores, a experiência realizada com os alunos, sem pretensão e rigor científico, foi a de desafiá-los para que os mesmos escolhessem os tópicos que gostariam de aprofundar e desenvolvessem um caso e as notas de ensino, para posterior aplicação deste caso. O objetivo da mudança da estratégia de aula foi o de aumentar a motivação do aluno, posicionando-o como protagonista de seu

Tabela 2 – Programação de encontros semanais

Encontro	Conteúdo
1ª semana	- Reflexão sobre aprendizados - Revisão conteúdo do curso - Instruções sobre construção de casos e notas de ensino - Divisão dos grupos
2ª semana	- Entrega de resumo conteúdo do curso - Escolha do caso a ser desenvolvido - Resolução, em sala, de caso curto
3ª semana	- Discussão sobre dúvidas na elaboração dos casos - Resolução, em sala, de caso curto
4ª semana	- Discussão sobre dúvidas na elaboração dos casos - Resolução, em sala, de caso curto
5ª semana	- Apresentação dos casos e solução através das notas de ensino - Avaliação e comentários da banca formada por colegas
6ª semana	- Fechamento e comunicação das notas
6ª a 9ª semana	- Ajuste dos casos para publicação

Fonte: dos autores

processo de aprendizado.

O conteúdo programático foi rearranjado de forma a disponibilizar mais tempo de discussão em conjunto sobre a escolha dos temas e adequação das soluções às disciplinas do curso. O primeiro encontro continuou com as reflexões sobre o aprendizado e revisão dos conteúdos, mas também com uma apresentação sobre como elaborar casos e notas de ensino. Como trabalho para o segundo encontro, os alunos se dividiram em grupos e cada qual trabalhou em um resumo sobre parte das disciplinas do curso (máximo vinte slides por disciplina). O material foi trocado entre os alunos de forma que todos ficaram com um guia dos principais temas discutidos ao longo do ano. Entre o segundo e o quarto encontro, o tempo em sala foi dividido entre discussão de casos curtos e esclarecimento de dúvidas sobre a elaboração do caso. No quinto encontro os casos foram apresentados pelos alunos (Tabela 2), por meio das notas de ensino. A apresentação foi avaliada e comentada por banca formada por alunos que receberam um questionário com sugestão de critérios de avaliação (Apêndice A).

No primeiro encontro, a proposta de elaboração do caso foi apresentada para os alunos que puderam escolher entre seguir com o método tradicional ou fazer algo diferente e inovador. Também foi debatida com os alunos a possibilidade de uso de seus casos em turmas futuras e talvez a publicação dos melhores casos, o que se demonstrou como grande fator de motivação. Alguns se motivaram pela possibilidade de publicação; outros, por te-

rem seus casos aplicados em turmas futuras; outros, pela possibilidade de trabalharem com casos atuais, de seu interesse e inéditos; outros ainda por fazer algo diferente; alguns somente pela nota e finalização do curso.

Os casos possuíam entre cinco e dez páginas cada, mais fotos em anexos. As notas de ensino possuíam entre duas e cinco páginas. Casos construídos com base em informações públicas deveriam ser desprovidos de juízos de valor e as críticas e elogios deveriam ser suportados por matérias jornalísticas. Casos construídos com apoio de organizações e com liberação de informação confidencial deveriam ser entregues acompanhados de uma autorização da organização para o uso e publicação do caso. Foram apresentados três casos feitos com base em informações públicas e um caso feito com colaboração de uma organização (Tabela 3).

Tabela 3 – Casos desenvolvidos

Caso	Tipo de Informação	Principais temas abordados
Recuperação brincando	Pública	Estratégia de marketing, coerência entre estratégia e programa de marketing
Celebridades	Pública	Comunicação integrada de marketing, uso de celebridades em promoção
Comunicação de cerveja	Pública	Marca pós-moderna, sustentabilidade humana, <i>usercontentgenerator</i>
<i>Expertise</i> em visitas a fábricas	Confidencial	marketing de serviços, experiência de marca

Fonte: dos autores

Ao longo das semanas os grupos demonstraram interesse no trabalho, promoveram discussões, por vezes, acaloradas sobre a escolha dos temas e adequação do caso. Nas interações com os professores, validaram entendimento de conceito, solicitaram orientações sobre desenvolvimento do trabalho, pediram revisões e indicação de materiais de leitura

adicional e demonstraram entusiasmo na realização da atividade. Nas apresentações finais, três dos quatro grupos demonstraram alto envolvimento com o trabalho, profundo conhecimento sobre o caso apresentado, domínio conceitual e facilidade de aplicação das disciplinas abordadas. Quando no papel de banca, os grupos ocuparam a primeira fileira de assentos na sala e, munidos da ficha de avaliação, demonstraram maturidade e senso crítico na elaboração de questões, comentários e avaliações.

A proposta aplicada atendeu aos objetivos da disciplina de fechamento ao promover a revisão e integração dos conteúdos apresentados ao longo do curso e trabalhar na solução de problemas reais a partir da aplicação dos conhecimentos adquiridos. Mais do que isso, aparentemente a proposta ainda atuou na motivação e disposição ao aprendizado ao valorizar a bagagem experiencial e a área de interesse de cada indivíduo, colocando-os como protagonistas do processo de aprendizagem (CARVALHO et al., 2010; KNOWLES, 1973; VOGT; ALVES, 2005). A atividade exigiu dos alunos o trabalho com suas experiências, pensamentos e prática. A mudança de postura do professor para um par facilitador propiciou uma atmosfera colaborativa de humildade para o aprender. A existência de uma causa, além da nota atribuída ao exercício (romper o status quo, realizando um trabalho inédito, tornar-se referência, através da aplicação de seu caso em turmas futuras ou divulgação em uma publicação) também serviu como alavanca motivacional para melhoria do desempenho dos grupos (FIALHO et al, 2008; JUCÁ, 2014). O sequenciamento das atividades do processo teria possibilitado o processo de construção de conhecimento de Nonaka e Takeuchi (apud FIALHO et al, 2008), envolvendo (i)

as pesquisas de casos reais atuais com olhar crítico, (ii) a interpretação dos casos à luz das disciplinas, (iii) a transcrição da realidade em formato de caso, (iv) sua análise e decupação em notas de ensino, (v) externalização através dos documentos e apresentação para os grupos e (iv) discussões e defesas para as bancas.

Em futuras turmas, as sessões poderiam ser melhor distribuídas, aumentando o tempo de revisão dos conteúdos para as duas primeiras sessões da disciplina e incluindo, na segunda sessão, já uma primeira discussão aberta sobre como contextualizar o caso à luz das disciplinas apresentadas. A dinâmica das aulas também poderia ser melhor estruturada de forma a propiciar o ambiente de um workshop de co-criação, incluindo atividades coordenadas para estruturação inicial dos casos e estimulando o pensamento visual (AZEVEDO et al., 2013; OSTERWALDER; PIGNEUR, 2011). A dinâmica de apresentação oral com apoio de projeção do caso e das notas de ensino sequencialmente não se demonstrou adequada, não transpassando clareza na separação entre caso e notas de ensino e dificultando a avaliação da banca. Seria oportuna a distribuição prévia do caso para leitura, explorando então o tempo em sala para discussões sobre a adequação do caso a teoria, possíveis soluções e enriquecimento das notas de ensino.

COMENTÁRIOS FINAIS.....

A construção de casos pelos alunos poderia contribuir para a reversão do quadro de baixa tradição em aplicação do método do caso no Brasil (IKEDA; VELUDO-DE-OLIVEIRA; CAMPOMAR, 2005), uma vez que contribuiria para o aumento da produção de

casos atuais e locais; aumentaria sua disponibilidade pela redução dos custos de elaboração ou pela eventual livre distribuição através de publicações; aumentaria a capacitação dos aplicadores através da produção e distribuição das notas de ensino; e aumentaria a capacitação e o interesse de profissionais de mercado para a escrita de caso. Como efeito adicional, ainda poderia contribuir para a aproximação da academia com o mercado pela criação de um vínculo intelectual, e até efetivo, entre professores e alunos: para os alunos, a academia poderia ser vista como um local de troca contínua, além do período de curso. Para os professores, os ex-alunos tornar-se-iam contatos mais próximos para busca de referências práticas.

A proposta exige uma dedicação maior de horas fora da sala do professor envolvido, uma vez que, mesmo após o término da disciplina, o trabalho de ajuste dos casos continua por algumas semanas. Para que o modelo seja sustentável, é necessário pensar na remuneração do profissional por estas horas de dedicação adicional. Uma reformulação do modelo tradicional de encerramento de cursos poderia viabilizar a proposta. Dada à escassez de casos nacionais atuais e a limitação de recursos financeiros para aquisição de bancos de casos, as faculdades de marketing e administração poderiam incentivar a retroalimentação do sistema ao estimularem seus alunos de pós-graduação (com experiência profissional e maior senso crítico) a substituírem seus artigos e trabalhos de conclusão de cursos por casos reais e atuais, para aplicação nos cursos de graduação da instituição, melhorando assim o interesse e o aprendizado em ambos os cursos. As horas de orientação dos professores seriam redirecio-

nadas para as oficinas de casos.

Aparentemente, uma proposta como esta apresentaria uma maior contribuição à sociedade em termos de construção de conhecimento em comparação a trabalhos de conclusão arquivados sem leitura e artigos não publicados. Esta provocação é fruto de uma análise exploratória que poderia ser estudada ainda com mais profundidade por meio de experimentos conclusivos.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, P. et al. Design thinking: uma nova forma de pensar. *Revista Científica das Escolas de Comunicação, Artes e Educação*, v. 2, n. jun/nov, p. 31 – 40, 2013.
- CARVALHO, J. A. DE et al. Andragogia: considerações sobre a aprendizagem do adulto. *REMPEC*, v. 3, n. 1, p. 78–90, 2010.
- CHRYSIKOU, E. *Mente criativa em ação*. *Mente Cerebro*, p. 30–39, ago. 2012.
- CONVERSE, Paul D. The development of the science of marketing: an exploratory survey. *Journal of Marketing*, New York, v.10, n.1, p.14-19, July 1945.
- DE MASI, D. *O ócio criativo*. Rio de Janeiro: Sextante, 2000. p. 336
- FIALHO, F. et al. *Gestão da sustentabilidade na era do conhecimento: o desenvolvimento sustentável e a nova realidade da sociedade pós-industrial*. Florianópolis: Visual Books, 2008. p. 160
- IKEDA, A. A.; VELUDO-DE-OLIVEIRA, T. M.; CAMPOMAR, M. C. A tipologia do método de caso em Administração: usos e aplicações. *O&S. Organizações & Sociedade*, v. 12, n. 34, p. 141–159, 2005.
- IKEDA, A. A.; VELUDO-DE-OLIVEIRA, T. M.; CAMPOMAR, M. C. O caso como estratégia na área de Administração. *RAUSP*, v. 41, n. 2, p. 147–157, 2006.
- JENNINGS, David. Strategic management and the case method. *Journal of Management Development*, Bradford, v.15, n.9, p.4-12, 1996.
- JUCÁ, F. *Expertise em aprender*. São Paulo: Papirus 7 Mares, 2014. p. 220
- KNOWLES, M. *The adult learner: a neglected species*. Houston: Gulf Publishing Company, 1973. p. 207
- NUÑEZ, Alejandro Mendoza. *El estudio de casos: un enfoque cognitivo*. México, DF: Trillas, 2003.
- OSTERWALDER, A.; PIGNEUR, Y. *Business Model-Generation: Inovação em Modelos de Negócios*. Rio de Janeiro: Alta Books, 2011. p. 300
- PIAZZI, P. *Ensinando a aprender*. 5. ed. São Paulo: Editora Aleph, 2012. p. 200
- VOGT, M. S. L.; ALVES, E. D. *Revisão teórica sobre a educação de adultos para uma aproximação com*

A pêndice A

FMU - Seminários Avançados

Relatório da Banca

Grupo Banca: _____

Grupo Avaliado: _____

Tema do Caso: _____

Avalie o caso, as notas de ensino e a apresentação de acordo com as afirmações abaixo, sendo 1 = discordo totalmente e 7 = concordo totalmente.

1 2 3 4 5 6

7

AVALIAÇÃO DO CASO

A escolha do tema foi adequada e coerente com o curso.

A abordagem do grupo reforça os aspectos didáticos do caso.

A disciplina relacionada é coerente com a proposta do caso.

A pergunta / proposta do caso é clara.

O caso é interessante.

O caso é inédito.

Nosso grupo concorda totalmente com o caso e não faria nenhuma sugestão ou correção.

AVALIAÇÃO DAS NOTAS DE ENSINO

A disciplina em que o caso se aplica está claramente identificada.

As notas de ensino estão coerentes com o caso e com a disciplina.

As notas de ensino mostram a melhor solução do caso.

As notas de ensino estão claras.

Nosso grupo concorda totalmente com o caso e não faria nenhuma sugestão ou correção.

AVALIAÇÃO APRESENTAÇÃO

O grupo fez uma excelente apresentação do caso.

O grupo escolheu os principais pontos das notas de ensino para apresentação e os apresentou de forma clara e direta.

A banca ficou plenamente satisfeita com as respostas do grupo às perguntas formuladas pela banca.

Disciplina abordada pelo caso: _____

Comentários gerais:

...

Sugestões para melhoria do caso:

...

Sugestões para melhoria das notas de ensino:

...

Sugestão de nota para o grupo (0-10):
