



**Experiências com o Método do Caso no Ensino  
de Administração - Um Estudo Exploratório**

**Banca Examinadora:**

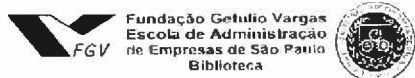
Prof. Orientador Esdras B.Costa  
Profa. Polia Lerner Hamburger  
Profa. Ana Maria Malik

**FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS  
ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS DE  
SÃO PAULO**

**MARIA LUISA DE SIQUEIRA CAMPOS**

**Experiências com o Método do Caso no Ensino  
de Administração - Um Estudo Exploratório**

Dissertação apresentada no Curso  
de Pós-Graduação da FGV/EAESP  
para obtenção do título de mestre.



1190/2001



1200101190

**Prof. Orientador: Esdras B. Costa**

**São Paulo/2001**

05.04 65.01  
C198e  
Dis.  
1190/2001 e.1

SP-00021696-1

*Dedico este trabalho aos meus familiares e amigos. Sua compreensão e apoio foram fundamentais para a realização deste projeto.*



*Agradeço imensamente ao meu amigo e orientador Prof. Esdras Borges Costa por ter despertado em mim o interesse pelo método do caso e pela pesquisa acadêmica. Agradeço, também a todos os professores e amigos que contribuíram para a elaboração deste trabalho. A sua enorme disposição em colaborar tornou possível a realização deste trabalho.*

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>1</b>
1.1	Notícias preliminares	1
1.2	Anotações	10
<b>2</b>	<b>TEMA E OBJETIVO</b>	<b>24</b>
<b>3</b>	<b>O CASO DE ADMINISTRAÇÃO E O MÉTODO DO CASO</b>	<b>33</b>
<b>4</b>	<b>REVISÃO BIBLIOGRÁFICA</b>	<b>36</b>
<b>5</b>	<b>METODOLOGIA</b>	<b>51</b>
5.1	Introdução	51
5.2	Tipos de pesquisa	52
5.3	A Metodologia escolhida	60
5.4	Considerações adicionais sobre a metodologia escolhida	65
<b>6</b>	<b>ANÁLISE DOS DADOS</b>	<b>70</b>
6.1	Análise das entrevistas	70
6.2	Sumário e discussão	101
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>114</b>

# **1 Introdução**

De início apresentamos uma notícia sobre algumas instituições que se dedicam à produção de casos de administração e à difusão do método do caso para o ensino de administração.

## **1.1 Notícias preliminares**

O termo “caso” não é uma novidade. O caso tem sua origem nos primórdios do ensino da medicina. Com o tempo, passou a ser utilizado nas escolas de Direito e, nas primeiras décadas do século XX, começou a ser utilizado para ensinar administração na universidade de Harvard.

A partir de lá, o seu uso se difundiu entre as escolas de administração. Tanto que, ao longo do último século, tornou-se um dos recursos didáticos mais amplamente adotados.

Hoje, os casos estão presentes não somente nos MBAs americanos, como, também, em muitos outros cursos de administração de instituições de todos os continentes. Além disto, estão sendo utilizados em outros cursos, como, por exemplo, no de engenharia da universidade de Auburn, nos E.U.A..

Pode-se dizer que hoje existe uma verdadeira “produção industrial” de casos para atender ao grande volume da demanda.

Apesar da apresentação em papel ser ainda a mais popular, já existem casos em meio eletrônico, vídeo, CD-ROM, DVD e, também, casos que conjugam a utilização de mais de um destes meios.

Os maiores produtores de casos do mundo são as americanas Harvard Business School e Darden Graduate School of Business Administration e a canadense Richard Ivey School of Business. Estas escolas mantêm uma complexa rede de professores que trabalham, muitas vezes com a colaboração de alunos, para gerar muitos casos novos a cada ano. Estes casos são distribuídos para outras escolas através de “sales representatives” e de canais de venda direta na internet.

Os professores podem adquirir novos casos navegando em seus “web sites” ou no “site” da European Case Clearing House (ECCH), que é a maior distribuidora de casos do mundo (com quase quarenta mil casos cadastrados). Alguns estão disponíveis para “download” imediato. Os professores podem, também, adquirir materiais de apoio, tais como artigos e livros sobre a didática do método do caso. Além disso, para os cadastrados que comprovem seu vínculo acadêmico, há a possibilidade de testar casos e materiais antes de sua aquisição.

Outras entidades que se dedicam a produzir casos, dar treinamentos para professores e outras atividades relacionadas ao método são:

- North American Case Research Association (NACRA), que publica a revista Case Research Journal;
- World Association for Case Research & Application;
- Southwestern Case Research Association;
- The Case Teaching Network, que é um site de listas de discussão sobre a didática do método do caso;
- I-Case e a Global View.

Estas duas últimas são empresas virtuais dedicadas ao ensino pelo do método do caso. Utilizam a internet para possibilitar a elaboração de casos de maneira interativa e a realização de cursos com casos à distância. Nestes cursos os

alunos resolvem os casos interativos que foram previamente escolhidos pelo professor. Os casos são interativos porque, na medida em que o caso está acontecendo na vida real, cada solução dada pelos alunos influencia na elaboração da etapa seguinte. O desenrolar do caso é semelhante ao que ocorreria numa situação real de consultoria. Assim que o diagnóstico do problema é feito por eles, é elaborada a segunda fase do caso. Nesta segunda etapa se requer que o aluno trabalhe na proposição do planejamento da empresa. Terminada esta segunda fase, é elaborada a última fase do caso, na qual os alunos devem propor uma estratégia para a implementação da proposta desenvolvida por eles.

No Brasil o caso é menos disseminado. Talvez isto ocorra em função das dificuldades enfrentadas na elaboração de casos locais. Esta tarefa requer que o escritor do caso conheça bem a metodologia de elaboração de casos. Além disso, sempre consome bastante tempo, exige a disponibilidade de linhas de financiamento e requer a existência de empresas dispostas a colaborar.

Uma das pioneiras no uso de casos em sala de aula foi a Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas (EAESP-FGV). Na época de sua fundação isto ocorreu de forma quase que natural, já que um

grande número dos seus docentes tinham sido preparados, acadêmica e profissionalmente, em universidades americanas que se utilizavam amplamente de casos.

Nessa época, a instituição costumava ministrar os seus cursos para pós-graduandos com o auxílio de casos. Alguns anos depois, os casos passaram a ser utilizados também no curso de graduação.

Hoje, os casos ainda são utilizados na EAESP-FGV, porém, não com a mesma abrangência com que o eram há cinquenta anos atrás. A forma tradicional de se conduzir uma aula, em que o professor, ou um grupo de alunos estão em posição central, expondo os tópicos a serem abordados para os demais, parece ser a mais empregada.

No entanto, a instituição tem tomado iniciativas para promover o uso de metodologias de ensino alternativas que complementem o conjunto de recursos didáticos à disposição dos seus professores. Uma destas metodologias é a do método do caso.

Um exemplo disto foi a criação, em 1993, da Central de Casos da FGV-EAESP, denominada hoje Núcleo de Recursos Didáticos, com os objetivos de (*“web site” da EAESP, fev/01*):

- Incentivar a elaboração de casos novos;
- Traduzir casos produzidos e utilizados nas principais escolas da América do Norte e Europa;
- Adquirir casos para aplicação nos cursos da Escola;
- Elaborar casos novos em colaboração com empresas;
- Organizar um cadastro de casos com informações retiradas de catálogos das escolas estrangeiras que mais se dedicam à produção de casos e utilização do Método do Caso;
- Informar e apoiar empresas e escolas de administração que estão investindo no Método do Caso para desenvolvimento didático e gerencial;
- Capacitar docentes da FGV-EAESP e de outras escolas na metodologia de elaboração de casos e no aprimoramento de sua aplicação didática;

Desde a sua criação, este órgão tem promovido periodicamente workshops que põem à disposição dos professores conhecimentos e práticas para a elaboração de casos e para o ensino com a sua utilização.

Além disto, tem procurado levar a instituição a participar de inúmeros concursos de análise de casos. Estes concursos são tradicionais no exterior e, geralmente são



promovidos por escolas de renome como, por exemplo, as escolas de administração da Universidade do Texas e da Universidade de Washington. Desta maneira, ao longo dos últimos anos, tem crescido significativamente o grau de interesse dos próprios alunos pelo método do caso .

Outro exemplo é o CEDEA (Centro de Desenvolvimento do Ensino de Administração), cuja atuação está voltada para o desenvolvimento didático dos professores da instituição.

Na EAESP-FGV, os casos, também, estão começando a ser utilizados no recém criado programa de educação à distância. Neste programa, a proposta é que os casos sejam utilizados não somente nas aulas presenciais que compõem os cursos. Neste sentido, algumas experiências têm sido feitas na tentativa de adaptar as aulas presenciais com casos para o ambiente virtual.

Em outras faculdades é incomum a adoção de casos em sala de aula por iniciativa institucional. Um dos exemplos em que isto ocorre é na COPPEAD, no Rio de Janeiro. A COPPEAD, assim como a EAESP-FGV, tem uma longa tradição de envolvimento com o tema. Em meados da década de setenta, foi a sede da Central Brasileira de Casos (CBC), organização que procurava ser o centro de referência a respeito do método e de distribuição de casos no país, possuindo,

inclusive, sedes regionais em outros estados. Para promover a divulgação do método a CBC promovia seminários anuais sobre estudos de caso. Tais eventos contavam com a presença do professor Michel Leenders, que, anos mais tarde, também viria a ministrar diversos cursos sobre elaboração e didática do caso na EAESP-FGV.

De modo semelhante ao que ocorre atualmente na EAESP, na COPPEAD, o método do caso não é um assunto que está sendo amplamente explorado. No entanto, lá, além de existir uma coleção de casos de administração, há, também, a produção e comercialização de materiais, como apostilas que ensinam o professor a utilizar casos em classe.

Outros exemplos de escolas de administração que procuram incentivar o uso do método são a FEA-USP, onde, além de uma Central de Casos, existe uma biblioteca virtual de casos, e UFBA, cujo Núcleo de Pós Graduação em Administração está lançando, dentro do Projeto Escola Virtual, cursos de administração pública e de empresas, que se utilizam de casos.

Um outro aspecto do uso de casos é o chamado “uso informal” de casos nas salas de aula das faculdades de administração brasileiras. Este fenômeno se caracteriza pela

reprodução e uso de casos de forma não oficial, sem que haja autorização do autor e, muita vezes, sem que haja a participação oficial da instituição neste processo.

Apesar de se tratar de um acontecimento rotineiro, não se tem notícias da existência de pesquisas sobre o tema. Isto quer dizer que existe uma dificuldade real para se estimar as dimensões e características do fenômeno.

Além disto, há, também, as situações em que são utilizados materiais que muito se assemelham aos casos. Um exemplo disto é a Central de Cases da Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM), que reúne diversos “cases de sucesso”. Diferentemente dos casos, os cases de sucesso são descrições que abrangem tanto uma determinada situação problema, quanto a solução que foi adotada pela empresa.

Na ESPM, também existe um departamento chamado “Academia de Professores”, dedicado ao treinamento e aperfeiçoamento do seu corpo docente. Neste departamento seus professores podem encontrar tanto treinamentos focados no desenvolvimento de habilidades de pesquisa, quanto no aperfeiçoamento de habilidades didáticas.

Outro exemplo é o próprio exame nacional de cursos do MEC, o “provão” dos cursos de administração. Apesar de não se configurarem como casos, grande parte das questões dos exames tem assumido a forma de uma descrição de um problema de negócios. Assim como ocorre nos casos, o aluno é posto no lugar do tomador de decisão e, para responde-las acertadamente, deve ser capaz de aplicar os conceitos e teorias aprendidos na faculdade para solucionar um problema da vida empresarial.

## **1.2 Anotações**

As anotações que se seguem foram feitas pela autora desta dissertação. Retratam diversos aspectos das suas próprias experiências com o método do caso e estão organizadas de acordo com os papéis por ela desempenhados:

- **Como aluna em cursos que utilizavam casos**

### ***a) No mestrado da EAESP- FGV***

Dentre as cerca de 15 disciplinas cursadas, duas envolviam a utilização de casos.

Em uma delas, os casos eram usados em conjunto com aulas expositivas, seminários dados pelos alunos e jogos de empresas. As aulas eram sempre muito variadas. Numa mesma aula, o professor utilizava vários recursos e técnicas, como casos, seminários e exercícios. Nos primeiros 15 minutos, procurava promover a discussão de um caso, o qual os alunos já deveriam ter preparado em casa. Havia também a necessidade de se entregar a análise do caso por escrito.

Fora de sala de aula, os grupos precisavam planejar e realizar as jogadas semanais do jogo de empresas e preparar o seminário que cada um tinha que apresentar.

As discussões dos casos, quase sempre, acabavam por não ocorrer. Por mais que o professor tentasse, usando diferentes abordagens, incentivar a discussão, na maioria das vezes, nenhum aluno se manifestava. Em algumas ocasiões, diante da ausência de participação, o professor chegou até a convocar alunos para conduzir a discussão do caso. Mesmo assim, isto pareceu não assustá-los. Afinal, alunos de pós-

graduação, geralmente, estão acostumados a lecionar e a lidar com as situações imprevistas envolvidas nesta atividade.

Por outro lado, a impressão era de que, numa mesma aula, havia um certo excesso de “movimento”, um certo exagero na variação de recursos didáticos. Alguns colegas costumavam comentar que tinham a impressão de estar num curso da graduação, referindo-se ao baixo grau de profundidade das discussões em classe e ao jogo de empresas.

Outro fato que desencorajava ainda mais a participação dos alunos nas discussões dos casos, para muitos, era a postura de um determinado colega, que, desde o primeiro caso, e apesar das tentativas feitas pelo professor para controlar a situação, sempre se exaltava, e, numa atitude arrogante, estava sempre “corrigindo” as manifestações dos colegas.

Na outra disciplina o uso de casos ocorreu de uma forma mais esporádica. Porém, a impressão foi de que o aproveitamento dos alunos foi melhor. Além dos casos, o professor utilizou aulas expositivas e deu um trabalho semestral. Foram usados casos curtos a cada três ou quatro aulas, que tinham bastante relação com os assuntos que vinham sendo discutidos. Nestas ocasiões, os casos foram preparados e discutidos em classe. A leitura e a preparação foram realizadas

em grupo e a discussão envolveu a classe toda. Geralmente, eram destinados quarenta minutos para leitura e preparação, seguidos do mesmo período de tempo para discussão. Como as aulas eram de três horas, depois do caso ainda havia metade da aula para ser aproveitada de outra maneira.

**b) Na Richard Ivey School of Business –  
University of Western Ontario (Canadá)**

Através do programa de intercâmbio do mestrado da EAESP-FGV, a autora deste trabalho cursou um semestre no último ano do MBA da Richard Ivey School of Business, que é uma das escolas mais tradicionais na elaboração, distribuição e utilização de casos.

Nessa escola, tanto o curso de graduação em administração, quanto o MBA, tinham a duração de quatro semestres e utilizavam intensamente casos e outros recursos didáticos não tradicionais, como role plays, jogos, e outros.

Segundo informações dos alunos, o primeiro ano de cada um desses cursos, apesar de incluir o uso de tais recursos, por envolver o aprendizado de muita teoria, costumava ser

dado de forma mais tradicional. No último ano, em que os alunos, de acordo com seu foco de interesse, escolhiam a maioria das disciplinas que querem cursar, o método do caso, os jogos e os role plays passavam a estar presentes em quase todas as aulas. Era, também, no último ano, que os alunos da graduação e do MBA passavam a assistir aulas juntos.

É interessante, também, comentar que os materiais usados em cada disciplina, incluindo casos, textos de revistas e outros, tinham que ser adquiridos pelo aluno nos primeiros dias de aula. As próprias taxas de mensalidade e matrícula já incluíam estas despesas (cerca de R\$ 100,00/matéria). No material também estava incluso um exemplar do livro “Learning with Cases”( Mauffette Leenders et al., 1997), que ensina o aluno a trabalhar com o método do caso. Este livro deveria ser estudado pelo aluno antes do início das aulas. Ele foi muito útil pois, ajudou a autora com dicas sobre como participar das aulas dando contribuições que agregassem valor às discussões e, também, com técnicas de análise de problemas e de tomada de decisão que podiam ser aplicadas para resolver os casos.

Das oito disciplinas cursadas pela autora, seis eram dadas quase que totalmente através do método do caso. Em todas elas, apesar de não haver um controle da participação em



aula por meio da chamada, não era comum que um aluno faltasse. Todos os colegas queriam não só participar das aulas, mas, também, fazer isto da forma mais apropriada, procurando agregar valor ao que estava sendo discutido em sala.

E quem não procedeu desta forma acabou por ser mal avaliado pelo professor. Claro que, cada um desses oito professores tinha seu próprio estilo de dar aulas. Uns eram mais brincalhões, outros sérios, uns falavam baixo, outros eram oradores natos. Entretanto, todos os que usavam o método do caso pareciam, estar aplicando as mesmas técnicas básicas para conduzir a classe durante as discussões.

Em todas as disciplinas os casos deveriam ter sido lidos e preparados em casa e o aluno que queria participar da discussão precisava se candidatar erguendo a mão. O professor podia vir a autorizar ou não o aluno a falar. Muitas vezes, a autora, ou outros alunos que se candidatavam, caso o professor assim decidisse, permaneciam sem se manifestar por algum tempo. Era comum, também, o professor simplesmente interromper a fala de um aluno, por julgar que era inapropriada ou que não estava agregando valor à discussão. Interessante observar que ele agia de uma forma tão objetiva e direta que nós, brasileiros, poderíamos achar até rude.

Da mesma forma, era comum que ele elogiasse somente aqueles alunos que julgava estarem participando bem da aula. Outras vezes, era o próprio professor que convocava aqueles alunos que não haviam ainda se candidatado para se posicionar. Todas estas atitudes, que a princípio, pareceram meio estranhas para a autora, pareciam estar sendo aceitas com naturalidade pelos outros alunos.

Cabe aqui dizer que as turmas não eram predominantemente compostas por canadenses. A escola, por ter um perfil bastante internacionalizado, tinha alunos de todas as partes do globo.

Também era comum a participação de executivos de empresas nas aulas. Naquelas que se utilizavam de casos, muitas vezes o professor, ao final da aula, acabava por apresentar o executivo da empresa X que havia estado presente durante a discussão do caso X. Nestas ocasiões, este executivo acabava por comentar um pouco a respeito do que havia sido feito na vida real e a conversa acabava sendo bastante interessante.

Com relação a este ponto, lá era comum que o professor usasse os casos que ele mesmo elaborou. Desta maneira, era normal que ele comentasse com os alunos a

solução que havia sido adotada pela empresa para o caso. Como os alunos eram bastante competitivos, isto acabava por resultar numa corrida para se tentar, ao longo da discussão, “acertar” o que a empresa havia realmente feito, como se isto equivalesse a dar a solução mais acertada. Geralmente os professores não tomavam atitude nenhuma quando isto ocorria. Porém, algumas vezes, houve professor que passou a contar não só qual foi a solução adotada na vida real, como, também, qual foi o impacto dela sobre o desempenho da empresa. Desta forma, muitas vezes quem pensava estar “acertando” acabou por descobrir que, na vida real, teria levado a empresa a ter seu desempenho ainda mais prejudicado.

Além desta forma mais clássica de se trabalhar com casos, havia, também, professores que trabalhavam casos de outras formas. Uma delas era a que era usada pelo professor de estratégia, um dos cursos mais importantes do programa, ministrado numa seqüência de dois semestres. No início do período, o professor pedia que os alunos, divididos em grupos, comesçassem a fazer um projeto de consultoria de estratégia numa empresa. Este projeto deveria durar o ano todo e, além de gerar alguns relatórios parciais a serem entregues, deveria gerar um relatório final e, sob a sua supervisão, resultar na elaboração de um novo caso. Era um grande desafio para os alunos.

Além deste projeto, também eram utilizados casos em aula. Alguns deles eram discutidos em classe, outros deveriam ter a solução proposta e apresentada por um dos grupos, que era sorteado somente no momento da apresentação. E, tanto durante as apresentações, quanto durante as discussões em classe, o professor era extremamente severo com os alunos. Muitas vezes, era tão severo que simplesmente interrompia a apresentação de um grupo, criticando fortemente a qualidade do trabalho, e colocando os alunos em uma posição bastante difícil.

Tal forma de condução do curso acabava por se refletir numa competitividade extrema, com todos os prós e contras que os extremos podem ter. Se, por um lado parecia que os alunos acabavam por se esforçar ao máximo, por outro havia uma impossibilidade de haver um ambiente de troca de aprendizado entre os grupos. Pelo contrário, muitas vezes o que se via era um grupo tentando espionar ou atrapalhar o projeto do outro. No entanto, o professor sabia lidar com as peculiaridades deste contexto e atuava, ora incentivando a guerra, ora apaziguando os ânimos quando os conflitos se acentuavam demais. Seu papel, neste aspecto, era bastante difícil de ser desempenhado. Por mais que os canadenses, assim como os norte-americanos e europeus, sejam, em geral,

mais pragmáticos que os latinos, a escola tinha alunos vindos de várias culturas diferentes e, mesmo que não tivesse, havia sempre o risco de algo sair muito fora de controle.

Outro uso diferente de casos ocorreu num mini-curso. Cabe aqui explicar que os mini-cursos geralmente tinham um terço dos créditos das disciplinas normais e abrangiam tópicos muito específicos. Um aluno do último ano podia trocar uma ou duas disciplinas pelos créditos equivalentes em mini-cursos.

O mini-curso em questão se chamava “Doing Business in China” e foi dado por um professor visitante proveniente de uma universidade chinesa.

Ele usou os casos, para, a partir das alternativas levantadas pelos alunos, ir apresentando as características de seu país. Por exemplo, um dos casos usados foi o da expansão da rede de fast-food KFC para a China.

A cada alternativa de estratégia de entrada levantada pelos alunos, ele aproveitava para introduzir as peculiaridades de cultura e economia da China que a tornavam viável ou inviável. Aproveitava, também, para ao final do caso,

comparar a realidade do país no tempo do caso, com a realidade atual.

Para os alunos foi bastante interessante pois, além de aprender sobre a China através de exemplos reais, puderam perceber, na prática, a importância das peculiaridades locais na implantação de uma estratégia de negócios: muitas vezes uma excelente alternativa, era excelente Canadá mas, inadequada para o contexto chinês.

Outra prática comum entre os professores era o uso de casos nas provas e exames finais. Nestas ocasiões os casos podiam ser dados com antecedência ou no momento do teste. Durante a correção, pelos comentários que foram escritos nas provas, apesar de ser tarefa complicada, os professores pareciam saber muito bem com o que deveriam comparar o que foi feito e que itens deveriam estar presentes na análise para que um aluno fosse bem avaliado.

- **Como monitora e instrutora de treinamentos sobre o método do caso**

O envolvimento da autora com o ensino do método do caso para docentes e alunos teve início em 1997. Nesta época, atuou como monitora dos workshops de didática e elaboração de casos que foram promovidos pela Central de Casos. Os alunos destes treinamentos, em sua maioria eram funcionários de empresas interessadas em aplicar o método internamente. Este tipo de aluno era pagante e subsidiava o treinamento do restante da turma, que era de professores e alunos da pós-graduação da EAESP-FGV.

Em maio de 1998, retornou do intercâmbio no Canadá e começou a se envolver e se tornou instrutora dos treinamentos preparatórios para concursos de casos.

Esses concursos são eventos que reúnem equipes de alunos das melhores escolas de negócios dos do mundo. Cada equipe recebe o caso é instruída a se colocar no papel de uma consultoria, e tem um certo número de dias para resolvê-lo. Depois, cada uma tem de apresentar e defender sua proposta perante a uma banca de jurados, que é composta por professores e executivos da empresa que é objeto do caso.

Desde essa época, a escola participou de seis concursos de casos. Foi a vencedora de um deles, obtendo boas classificações em todos os outros.

Os alunos que se inscreviam no treinamento, apesar de estarem no último ano, não costumavam estar familiarizados com a tarefa de analisar um caso em profundidade e ter que apresentar e defender sua proposta de solução. Alguns até passaram por cursos que utilizavam casos, mas de uma forma diferente. Existia, também, a falta de prática de se fazer apresentações e defender idéias em inglês.

Desta forma, no curso os casos eram escolhidos e a maneira de se utilizá-los com os alunos era planejada para que eles pudessem adquirir estas habilidades. Um caso novo era utilizado a cada aula, das mais diferentes maneiras. Por exemplo, poderia haver uma discussão comentada do caso, ou, o caso ser usado para ensinar técnicas de análise e de apresentação e defesa de idéias.

Ao longo de cada treinamento, dependendo dos objetivos didáticos e da situação da classe, a postura da instrutora mudava quanto ao grau de controle e imposição da sua autoridade sobre o aluno. Em alguns momentos ela interferia, corrigindo o aluno numa discussão de casos, dando orientações



quanto à técnicas de análise, etc. Em outros, ela e outros colegas simulavam uma banca de jurados perante a qual os alunos defendiam suas soluções para o caso. Outras vezes, ficava somente observando a discussão fluir.

A autora, também, teve a oportunidade, de atuar como instrutora para professores em workshops de didática do caso para professores de algumas escolas, como a própria EAESP-FGV e o Centro de Ensino Superior do Pará (CESUPA).

Nesse tipo de treinamento, os casos são usados de uma forma diferente. A idéia é que os instrutores consigam que os alunos percebam que não há uma maneira certa, ou melhor, de se dar uma aula com casos. Uma aula pode ter um maior ou menor grau de interferência do professor, ele pode ser mais ou menos passivo, pode dirigir ou não a classe para algum objetivo específico, etc. Ele precisa decidir como vai trabalhar uma aula com casos em função do seu próprio temperamento, do comportamento da classe e dos objetivos didáticos que pretende atingir.

São feitas várias discussões de casos. Cada uma era conduzida por um aluno. Desta forma, a turma pode ter contato com diversas experiências e cada um pode começar aprender a lidar a relação que existe entre a forma de se dar uma aula de

casos, as sua personalidade, a classe e os objetivos didáticos que ele quer atingir.

## **2 Tema e objetivo**

Da mesma forma que ocorre no universo empresarial, na escola, a palavra mudança provoca reações ambivalentes, apesar de, muitas vezes ser aparentemente bem-vinda e, até desejada. Num olhar mais profundo, o que se vê é uma intrincada rede de fatores, originários dos indivíduos e das instituições, que se somam de forma a garantir a permanência do “status quo”.

A própria questão das expectativas do aluno em relação à escola tem sido objeto de pesquisas controvertidas. Um certo número de trabalhos aponta que o aluno, em geral, gostaria que o professor utilizasse técnicas mais dinâmicas e participativas. Outras tantas mostram o contrário. Isto é, apesar de tender a cultivar a visão de que a faculdade precisa se

modernizar, adotando novos métodos didáticos, no fundo, muitos alunos parecem querer e esperar as tradicionais aulas expositivas e uma professor que seja, ao mesmo tempo, um controlador da aula e um disciplinador de comportamentos à moda antiga.

Quanto aos professores, também há conflitos e contradições. A mesma academia que tem por função básica promover o ensino e o aprendizado, tradicionalmente valoriza muito mais o professor enquanto pesquisador do que o professor enquanto educador, que deveria se preocupar com a validade da sua forma de lecionar e dos recursos didáticos que utiliza para com o real aprendizado do aluno.

Tal questão é interessante tendo em vista a crescente necessidade da adoção de novas estratégias de ensino em resposta à concorrência cada vez mais acirrada no mercado de educação e, também, às novas demandas do mercado de trabalho.

A demanda, hoje, é por profissionais cada vez mais aptos, não só a desempenhar com sucesso funções que envolvem o domínio de uma área técnica específica, como também, a serem capazes de compreender a empresa como um todo, de atuar em diversas posições e áreas e, uma vez que a

descentralização e o ‘empowerment’ parecem estar cada vez mais presentes, de serem tomadores de decisões muito mais habilitados.

Alguns dilemas fundamentais caracterizam o ensino de Administração. Uma das questões mais evidentes tem relação com a própria natureza do campo. Administração é ciência, ou não?

Muito se tem discutido a respeito nos últimos anos e não há nada de inovador em se dizer que, numa interpretação purista, a Administração não possui os pré-requisitos necessários para ser considerada uma ciência, mesmo podendo ser caracterizada como campo de conhecimento. Também não é inédita a interpretação heterodoxa de que poderia ser classificada com ciência na medida em que envolve a geração e submissão de hipóteses à testes segundo as regras da metodologia científica tradicional, como ocorre com todas as ciências.

Menos importante do que a resolução de tal dilema, são os efeitos desta natureza complexa do campo da Administração sobre o seu ensino.

Por um lado, um acadêmico de administração pode vir a aprender administração de forma similar a de um filósofo ao aprender filosofia, questionando, problematizando, discutindo e comparando conceitos e suas origens e derivações, sem uma preocupação direta com a utilização prática de suas conclusões ou descobertas.

Por outro, a experiência do estudante de graduação é exemplo típico do fenômeno oposto. Enquanto aprende economia, finanças, marketing, utiliza-se de conceitos de outras ciências, que são pré-selecionados com o intuito de servirem de base para a construção de um instrumental que se preste para que o futuro executivo enfrente os problemas práticos da realidade empresarial. Neste processo é pequena a preocupação com os questionamentos, problematizações e testes que são típicos de qualquer ciência.

Nesta segunda dimensão o ensino de administração é fundamentalmente técnico e profissionalizante. Isto é, não tem como objetivo maior a reflexão sobre a realidade ou a história, mas sim a capacitação do futuro administrador enquanto profissional cujas funções básicas são o gerenciamento dos problemas presentes da empresa e a previsão e planejamento de suas ações futuras.

Neste sentido, ele se distancia das chamadas ciências puras, como a Filosofia e se aproxima das chamadas ciências aplicadas e de outros campos de conhecimento de natureza também polêmica, como o Direito, a Medicina e outros.

Estes campos todos se caracterizam por utilizar conceitos advindos de vários outros campos que, juntos, compõem a “caixa de ferramentas” com a qual o profissional irá enfrentar a vida profissional. Ou seja, cada conceito é escolhido pelo educador para compor a programação do curso com vistas ao seu potencial de contribuição para o desempenho profissional do futuro administrador.

Por esta razão, em princípio, não lhe interessa a fomentar a reflexão pura sobre determinado tópico, ou seja, não é sua finalidade primeira, por exemplo, apresentar ao aluno todos os detalhes de toda a história e teorias do lançamento contábil de forma a municiá-lo a questioná-las, desenvolvendo a sua visão crítica e motivando a criação de novas teorias a respeito.

Além deste não aprofundamento, o ensino da administração, na medida em que visa equipar o futuro administrador com “ferramentas” que lhe permitam lidar com a maior parte das esferas da vida empresarial, lhe confere um caráter fundamentalmente multidisciplinar.

Em quatro anos é preciso que o estudante de graduação de administração tenha sido exposto a inúmeros conceitos e a diversas áreas. Com isso o que se quer é que ele se torne capaz de lidar tanto com as questões de uma área específica (marketing, finanças, produção, etc.) quanto, o que é muito importante, de entender a empresa como um todo, de situá-la perante o mercado e concorrentes, desenvolvendo o que se costuma chamar de “visão estratégica ou sistêmica”.

Além das tradicionais aulas expositivas existe uma variedade de metodologias e recursos didáticos à disposição do professor envolvido no desafio de formar profissionais de administração aptos a desempenhar este novo papel. Alguns exemplos são:

- **Seminários** - Um aluno, ou grupo prepara e faz a apresentação de um ou mais tópicos da matéria para o restante da classe;
- **Jogos de empresas** - Um programa de computador simula o que acontece no mercado com determinado produto. Cada grupo de alunos representa uma das empresas concorrentes e, a cada mudança em uma ou mais variáveis do mercado, deve decidir o que fazer e realimentar o programa.

- ***Visitas à empresas*** – Como o próprio nome diz, é uma forma de aproximar o aluno da realidade empresarial, de permitir que ele possa observar o dia-a-dia das áreas de marketing, operações, finanças, recursos humanos, etc;
- ***Role plays*** – Significa jogo de papéis. Os alunos recebem um texto que descreve uma situação problema e as características de personalidade e de vida dos envolvidos. A partir daí o que ocorre é uma representação teatral em que os alunos assumem os papéis dos envolvidos e tem a tarefa de buscar uma solução para o problema;
- ***Palestras dadas por especialistas*** - Um especialista da academia ou do mercado dá uma palestra sobre o tema em questão para os alunos;
- ***Vídeos/DVDs*** - Podem ser utilizados como forma de trazer novos conceitos (por exemplo, por meio de vídeos ou DVDs contendo palestras de especialistas), como ilustração de conceitos ou, retratar situações a serem analisadas pelos alunos;



- *Casos* – São descrições de situações reais de negócios que, via de regra, envolvem uma decisão ou problema.
- *Cases de Sucesso* - São descrições que abrangem uma determinada situação problema. Diferem dos casos porque, também, retratam a solução que foi adotada pela empresa para resolvê-la.

A prática tem mostrado que recursos tradicionais como o das aulas expositivas, seminários dados pelos alunos e outros podem ser adequados para o ensino de algumas das “ferramentas” e conceitos de marketing, finanças, recursos humanos e outras áreas da administração.

No entanto, quando se trata de capacitar o aluno a lidar com questões mais complexas, que requerem que ele desenvolva a chamada “visão estratégica ou sistêmica” ou, a habilidade de tomar decisões, a questão se tem mostrado bastante problemática. De um lado, a prática tem mostrado que, na maior parte dos casos, o uso de recursos didáticos tradicionais não tem se mostrado eficiente. De outro, o uso de outros recursos, sobretudo o uso de métodos participativos, como jogos de empresas, método do caso, simulações e outros, que, ao menos em teoria, permitem a integração de conceitos

teóricos através de experiência prática, também não parece estar sendo tão bem sucedido quanto se esperava que fossem.

Assim, algumas grandes indagações se fazem presentes:

“Quais as justificativas para as dificuldades dos métodos participativos? Em que contextos as experiências foram bem sucedidas? Quais as dificuldades enfrentadas por docentes e alunos durante a sua aplicação em sala de aula? Por que parece ser tão difícil ensinar e aprender utilizando-se dos recursos didáticos participativos?”

O intuito deste trabalho é discutir estas questões da análise de algumas experiências de ensino com casos. Não é um estudo sobre a natureza da lógica do método do caso.

### **3 O caso de administração e o método do caso**

Os conceitos de caso e método do caso têm diversas definições. Entretanto, as idéias centrais desses conceitos foram definidas de maneira muito similar pelos principais estudiosos do tema.

Tanto para Erskine, Leenders and Mauffette-Leenders (1981, p.10), quanto para Christensen and Hansen(1987) é o relato de um situação de negócios verídica , que, em geral, envolve um problema que exige a tomada de decisões.

Na definição de caso que se encontra no site da Universidade de York, aceita-se que um caso possa se basear, também, em situações fictícias, inventadas pelo autor. Mas, esta definição é uma exceção. Por mais interessante e criativa que possa ser a inteligência do elaborador de casos, é muito improvável que uma situação por ele inventada contenha todos os matizes e meandros que existem numa situação real de negócios. Apesar de um caso “inventado” também ter a sua função didática, ela é diferente da contribuição que provém do uso de um caso real.

Quanto ao método do caso, para os primeiros, trata-se da filosofia de ensino em que pelo menos um caso é utilizado num curso, independentemente do estilo de dar aulas do professor. Isto tem uma implicação bastante importante. Se, para eles, o método do caso pode estar presente em uma única aula de um curso, as demais podem ser dadas usando-se outras metodologias didáticas. Ou seja, em sua visão, o método do caso e as outras maneiras de se ensinar não são excludentes, podendo conviver e se complementar dentro da escola de administração.

Para outros autores, como Merry, citado pelos próprios Erskine, Leenders and Mauffette-Leenders (1981, p.16-17), o método do caso também é definido de maneira similar. Entretanto, para ele, contrariamente aos demais, o método somente se configura como tal se os casos forem utilizados de forma planejada e em grande número. Para ele, também não se configuram como método do caso: a) a sua utilização como material ilustrativo; b) a sua utilização para aplicação de princípios anteriormente ensinados; c) quando aulas expositivas são dadas a respeito dos problemas do caso.

De acordo com Merry, o método só se configura como tal quando o caso é utilizado com a finalidade de

desenvolver as habilidades práticas, analíticas e de tomada de decisão dos estudantes.

Com relação a este último ponto, existem autores, como os Rangan (1996, p.1-3) e os próprios Erskine, Leenders and Mauffette-Leenders que discordam da posição de Merry. Em sua visão o método do caso permite variações. Portanto, abrange todas estas formas diferentes de se dar aulas com casos. Exemplos destas variações são os role plays, os casos combinados com exercícios, os casos em outras mídias - como vídeo, CD-ROM e internet - e outros.

Esta definição mais ampla permite considerar numerosas e variadas experiências com a aplicação de casos como objeto de pesquisa sobre o processo de aprendizado em diferentes ambientes didáticos e com diferentes filosofias pedagógicas.

## **4 Revisão Bibliográfica**

A revisão da bibliografia permite que o pesquisador situe o seu trabalho no contexto do seu campo de conhecimento e fornece material subsidiário para novas investigações e para o debate entre posições técnicas.

A literatura sobre casos de administração não é, de forma alguma, composta de um acervo vasto. Se comparado ao de outros temas de Administração, tem é grande o número de pesquisas publicadas sobre este assunto.

Historicamente, o ensino de Administração como um todo, não tem sido foco de atenção para grande parte dos pesquisadores. É evidente que a didática sempre foi e continuará sendo um tema de interesse para a maior parte dos professores da área. Entretanto, pode-se observar que esta preocupação com a forma mais adequada de transmitir o conhecimento ao aluno parece ter refletido muito mais em ações para lidar com o dia-a-dia do que na produção de estudos científicos.

A este respeito, Boyatzis et al (1994, p.6-8), em seu trabalho sobre a crise do sistema de MBA nos U.S.A. propõe que há uma oposição entre o professor que tem a postura focada no “aprender do aluno” e aquele que concentra no “ensinar ao aluno”.

Neste panorama, segundo eles, de um lado temos a segunda postura, que é a mais tradicional e a mais fácil de ser mantida pelo professor. Esta postura, que tem no professor o centro da aula, é orientada para os “inputs” do processo de ensino. Suas origens estão no próprio sistema acadêmico tradicional. A maioria dos professores tende a começar suas carreiras bastante entusiasmados com a postura “ensinar ao aluno”.

No entanto, isto tende a se perder com o passar dos anos. Na realidade, a maior parte dos próprios sistemas de avaliação institucional de docentes incentivam este processo na medida em que enfocam muito mais a pesquisa do que o ensino e valorizam muito mais os estudos a respeito dos conteúdos de determinadas disciplinas do que aqueles sobre o ensino e a aprendizagem desses conteúdos.

Além disto, para a maior parte das instituições, e para cada docente, o aluno não é visto como cliente. Como

fator e, também, resultado disto, está a promoção da autonomia e da independência de cada docente. Além disso, aluno é constantemente levado a ver no professor a figura do grande especialista que irá transmitir a ele, que saber nada, todos o seu conhecimento e sabedoria.

Por outro lado, a postura em que o professor focaliza o “aprender do aluno” pressupõe a existência de uma orientação para os resultados do processo de ensino. Para que isto ocorra, esta postura requer uma preocupação constante, tanto do professor, quanto do aluno, com o que este último está efetivamente aprendendo. Isto significa que o professor deixa de acreditar que ensinar e aprender são sinônimos. Deixa de agir como se fosse o centro do processo de ensino, abdicando da comodidade e da conveniência que é se colocar no controle dos “inputs” e da avaliação deste. Passa a perceber que o aluno é o centro do processo e que, por isso, diante de tudo que o professor faça ou diga, tem o controle do que aprende ou deixa de aprender.

Nesta mesma direção, alguns autores complementam o que foi dito acima. Por exemplo, Paulo Freire argumenta que existem dois tipos de educação: a educação “bancária” e a “educação libertadora” (1979, pág.66). Educar de forma “bancária” é tratar o aluno como se ele fosse



uma conta bancária, que nada sabe e que recebe passivamente os “depósitos” feitos por aqueles que se julgam sábios. Seu oposto é a educação libertadora, na qual o educador é um problematizador, um orientador-questionador, que refaz o seu saber através da interação com o saber de seus alunos; estes deixam de ser vistos como “dóceis receptáculos de informações para se tornarem investigadores críticos que dialogam com o professor, agora, também, investigador crítico.

Complementando este argumento, Lucarelli se aproxima dos objetivos básicos do método do caso (1994, pág.11) ao sugerir que a didática deve mudar da práxis repetitiva, na qual se ensina por meio da repetição de esquemas existentes pelo professor a serem memorizados pelo aluno, pela práxis inventiva, na qual o professor e o aluno estarão envolvidos na produção de algo novo através da resolução intencional de um problema prático ou teórico.

Cabe aqui dizer, a este respeito, que alguns artigos publicados nos últimos anos já retratam as mudanças que vêm sendo introduzidas em diversos sistemas de educação superior em algumas partes do mundo. Por exemplo, o artigo de McCaffery (1997) descreve o processo de mudança, que vem ocorrendo ao longo destes últimos anos, no sistema de ensino superior da Inglaterra.

Naquele país um sistema de ensino superior que podia ser comparado a uma “torre de marfim”, com seu acesso restrito a muito poucos, com seus professores “sábios” e com suas tradicionais aulas magnas, por iniciativa do governo, está sendo gradativamente substituído por um sistema mais democrático. Este novo modelo permite o acesso de muito mais estudantes. Nele o professor deixa de lado o papel tradicional de “palestrante sábio” para se tornar um “facilitador do aprendizado”.

O artigo retrata tanto as conquistas, quanto as dificuldades enfrentadas e tentativas que foram feitas para superá-las. Aborda, por exemplo, o papel central que vem sendo desempenhado por uma comissão, criada com a finalidade de qualificar os professores a ensinar melhor e a monitorar a qualidade das faculdades com relação ao quanto os estudantes estão de fato aprendendo.

Por detrás de medidas como esta, estão pontos importantes, como o questionamento à tradicional visão de que o que ocorre entre professor e alunos é assunto particular a respeito do qual não cabem avaliações de agentes externos. Em função deste questionamento, começou-se a pensar em

formas de mensurar o aprendizado em termos objetivos e passíveis de comparação.

Os estudos produzidos até agora sobre o método do caso, de um modo geral, podem ser enquadrados em três grandes ramos. Em primeiro lugar estão os trabalhos que procuram defender a idéia de que o uso de casos contribui de forma positiva para o aprendizado. Este tipo de posicionamento costumava refletir a quase totalidade dos trabalhos existentes sobre o tema até há alguns anos. Mais recentemente, quando alguns autores começaram a desenvolver estudos questionando a validade dos programas de MBA para a formação de executivos, começaram a surgir vários trabalhos que apresentam uma visão crítica a respeito do método do caso. São justamente estes trabalhos que se enquadram no segundo ramo.

O terceiro ramo de estudos sobre casos é o que trata da didática do método do caso em si, entendida aqui no sentido da formação de docentes para a aplicação de casos em classe. Neste ramo, as publicações, são ainda mais escassas, mas muito importantes para o entendimento dos principais conceitos e da terminologia.

que se tenha em mente a preocupação com a sua real contribuição para o aprendizado do aluno.

Tal forma de pensar está focada na visão de que o método é uma forma sistematizada de dar aos casos uma probabilidade maior de contribuírem positiva no processo de aprendizado do aluno. Neste sentido, esta visão é o suporte para a existência de uma série de materiais de apoio e cursos que permitem que alunos e professores tenham meios para atingir mais facilmente tal objetivo.

No que se refere ao professor, há cursos de didática do método do caso, de elaboração de caso e existem as chamadas Notas de Ensino (Teaching Notes) e os Manuais do Instrutor. Estes dois últimos são matérias que costumam acompanhar uma grande parte dos casos. São destinados a ajudar o professor a utilizar o caso em sala por meio de dicas sobre como conduzir a discussão e sugerem formas de integrá-lo com o programa de sua disciplina.

Quando a Nota de Ensino e o Manual do Instrutor começaram a ser utilizadas, muito se apregooou a respeito dos seus benefícios. Entretanto, atualmente, alguns autores tem posto isso em dúvida. Para eles muitos professores acreditam que estes materiais, ao invés de serem um complemento à

preparação do caso, limitam e, muitas vezes, até são usados com substitutos desta preparação. Isto é, ao invés de serem fontes de sugestões, são utilizados por muitos como referência única e indispensável para a utilização de um caso. Desta forma o professor abdica de se valer da flexibilidade e o caso tem, deixando, assim, de adequar à sua forma de aplicação ao seu estilo e propósitos didáticos (ver exemplo no em [www.york.ac.uk/depts/poli/casestud/ntes.htm](http://www.york.ac.uk/depts/poli/casestud/ntes.htm)).

Outra contribuição importante de Erskine et al. foi a ampliação do foco dos trabalhos sobre a didática do método do caso para fora dos limites do que ocorre em classe e na preparação para a aula. Neste sentido, eles se preocuparam em relacionar os resultados do que ocorre nestas duas dimensões com a infra-estrutura e com os processos da própria instituição de ensino.

Para eles o sucesso do método do caso depende, também, da própria instituição, que pode: a) providenciar um lay-out das salas de aula mais favorável ao acontecimento de aulas participativas ou, o que é mais importante, b) estimular que os professores busquem concatenar a aplicação de casos com a seqüência do curso e, c) garantir que haja um acervo de casos constantemente atualizado, que atenda ao volume

americanas. Adler argumenta que a educação de qualidade é a que envolve o ensino de três itens: a) o “o quê”(aquisição de conhecimento organizado), b) o “como”(aquisição de habilidades práticas e intelectuais) e c) o “porquê”(a avaliação e o entendimento de idéias fundamentais, valores e processos).

Através deste exercício Lynch (p.130-131) consegue perceber que o ensino de administração naquele país está enfatizando o ensino do “o que”(que pode ser ensinado através de aulas expositivas, exercícios e da leitura de livros texto tradicionais) e do “como”(que pode ser ensinado através de casos, simulações, estágios em empresas, etc.) e se esquecendo da importância de se privilegiar o ensino do “porquê”. Neste sentido, ela está prejudicada, pois é o ensino do “porquê” que é o que dá sentido ao “o quê” e ao “como”. É entendendo as relações de causa e efeito que o estudante se torna habilitado a analisar a fundo uma situação de negócios estando assim, apto aplicar os conceitos existentes e a desenvolver novas técnicas e teorias para lidar com ela.

Alguns autores se preocuparam com uma outra implicação da era globalizada sobre o mundo dos negócios e a escola. Em 1999, Webb e outros publicaram um artigo sobre uma pesquisa a respeito das percepções do empregador da área

de negócios internacionais sobre como seriam os perfis do candidato ideal para posições iniciais e de nível médio e do professor da respectiva disciplina. A pesquisa também procurava identificar como tais empregadores pensavam que deveriam ser os programas dos cursos ministrados nesta área.

Os resultados desta pesquisa mostraram que o empregador espera que o candidato ideal tenha vivido fora de seu país, que tenha tido cursos na área de negócios internacionais durante a faculdade e, que seja capaz de ter uma visão sistêmica do contexto de negócios. Para que isso ocorra acreditam, também, que tais cursos de negócios internacionais tenham desenvolvido a visão multidisciplinar do aluno, integrando, através do uso de casos sobre negócios internacionais, o que ele aprendeu em todas as outras disciplinas.

“Seria viável o uso de casos em cursos nos mais diversos cursos? Seria, por exemplo, possível usar casos num curso de estatística aplicada à administração?” Inicialmente a resposta talvez fosse não. Mas, segundo Parr and Smith (1998) a resposta poderia ser um sim. Suas pesquisas relatam experiências em que o método do caso foi adaptado com sucesso para a disciplina de Estatística em cursos de

administração para a graduação, especialização e pós-graduação, na Universidade do Colorado.

No Brasil, apesar de muito escassos, também existem estudos a respeito de temas relacionados à esta questão. Um exemplo disto pode ser encontrado no artigo em que Carvalho et al. (1994, p.47-57) descrevem a bem sucedida experiência de aplicação do método do caso na disciplina de Gerenciamento de Projetos no curso de Administração Pública da EBAP. Esse trabalho apresenta contribuições interessantes. A primeira delas, é que os próprios alunos da disciplina, após passarem por um treinamento a respeito da metodologia de elaboração de casos, foram responsáveis pela pesquisa e criação do caso. Além disto, a experiência acrescentou uma nova função aos projetos de elaboração de casos. Isto se deu através da elaboração e aplicação de um modelo que, por meio da geração e verificação de hipóteses, permitiu a junção desse trabalho com a pesquisa acadêmica.

Mas, na literatura não há somente possibilidades de contribuições positivas para o processo de aprendizado vindas do uso de casos. Pelo contrário, alguns autores, como Henry Mintzberg (2000) acreditam que o uso de casos, da forma em que é feito nos tradicionais programas americanos de MBA, resulta na formação de estrategistas superficiais e egoístas.



Para Mintzberg, a estratégia de uma empresa, quando bem sucedida, é resultado de um profundo conhecimento e envolvimento com a situação, de uma síntese das visões e conhecimentos que estão em toda a companhia e não o resultado de uma criação individual do CEO. Em sua visão, o que os programas de MBA americanos geram a superficialidade de conhecimentos e formam executivos que se alicerçam nesta superficialidade para gerenciar empresas. Isto, segundo ele, pode ser considerado como resultado da forma com que os casos são utilizados nesses cursos, alimentando um ambiente individualista e competitivo e forçando o estudante a vestir o terno do CEO e opinar sobre a empresa do caso, da qual ele não sabe nada, a não ser o que estava naquelas vinte ou trinta páginas do próprio caso.

## **5 Metodologia**

### **5.1 Introdução**

Muitos especialistas concordam que o processo de planejamento de um projeto de pesquisa é a fase mais importante na determinação do seu sucesso ou, de seu insucesso. A função dessa etapa é minimizar as probabilidade de erro e evitar que haja um desperdício de esforços na coleta das evidências.

É na fase de planejamento que o pesquisador irá definir a estrutura do projeto. Nesse trabalho, partindo da natureza e das especificidades do seu objeto de estudo e dos recursos de que dispõe, ele irá optar pelo tipo de pesquisa a realizar e pelas técnicas de coleta e de análise de dados a serem utilizadas na fase de campo.

Dentre os itens que compõem o planejamento, o mais complexo e o que requer mais cuidado é o da metodologia. Esta não é tão somente uma descrição dos métodos e técnicas a serem utilizados, como inicialmente se possa imaginar. Mais

que isto, indica as opções e leituras que o pesquisador fez do quadro teórico (Minayo, 1994, pág. 43).

Para que o planejamento de um projeto de pesquisa possa vir a ter uma probabilidade maior de sucesso, é fundamental que o pesquisador conheça e tenha avaliado alternativas metodológicas.

A seguir apresentamos, em versão resumida, as opções que devem ser consideradas durante a elaboração da fase de planejamento de um projeto de pesquisa social aplicado ao ensino de administração.

## **5.2 Tipos de pesquisa**

De acordo com Jahoda, Deutsch e Cook (1955, p.28), o progresso do conhecimento raramente acontece de forma linear. Na maioria das vezes, sua evolução se assemelha a uma espiral : cada novo passo na direção da elucidação de um problema é, ao mesmo tempo, um passo na direção do levantamento de novos questionamentos e na direção da

reformulação de questionamentos antigos. E isto acaba por requerer novos estudos, que por sua vez, também serão fonte de outros estudo e assim por diante.

Para esses autores, a constatação que acima implica em que, na vida prática, toda a pesquisa tenha uma natureza mista. Mas, em todo estudo sempre existe a predominância de determinadas características. Isto permite que as pesquisas sejam enquadradas, de acordo com a sua natureza predominante, em três tipos básicos: 1) como estudo formulativo ou exploratório; 2) como estudo descritivo ou diagnóstico; 3) como estudo experimental.

O tipo experimental é aquele que se dedica a testar hipóteses previamente definidas. Numa tradução para a linguagem do dia-a-dia, hipóteses são afirmações provisórias a respeito de um determinado problema em estudo (Minayo, 1992).

Na maior parte das ciências, este tipo é o mais valorizado. Para alguns autores, chega até a ser considerado como o único tipo de pesquisa que pode ser classificado como científico. Por outro lado, também existem autores que criticam a inclusão de hipóteses no campo da pesquisa social pelo caráter puramente positivista da pesquisa experimental. Para a

perspectiva positivista as conclusões de um estudo deveriam sempre ser “respostas objetivas” elaboradas por meio de um longo processo de investigação.

Os estudos descritivo e diagnóstico, na visão de Jahoda, Deutsch e Cook (1955, p.247-58), são aqueles cuja função é analisar as características de uma situação específica. A diferença entre os dois tipos é que, enquanto o tipo descritivo se destina, como o próprio termo denota, a descrever as características de uma situação, o tipo diagnóstico está centrado na identificação e análise das relações de causa e efeito entre as variáveis existentes numa situação.

Na terminologia mais comumente adotada, estes estudos descritivos e de diagnóstico são chamados de “estudos de caso” e , na conceituação de Yin (1990), que é um dos principais autores que se dedicaram a escrever sobre o tema, é um tipo de pesquisa empírica que investiga um fenômeno dentro do seu contexto de vida real, quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes e em que são usadas múltiplas fontes de evidências.

Segundo ele (1990), pesquisas baseadas no método do “estudo de caso” são notadamente difíceis, muito embora o

método tenha sido tradicionalmente considerado como um tipo de pesquisa mais “leve” e de fácil elaboração.

Neste momento, é importante aproveitarmos a oportunidade para desfazer uma das mais rotineiras confusões terminológicas que é a que se dá entre o estudo de caso em pesquisa social e o caso de administração, o qual, também, é chamado de estudo de caso por alguns autores. O estudo de caso em pesquisa social, é um tipo de pesquisa que se distingue dos demais por estar focado no uso de várias técnicas para analisar uma situação específica. Já o caso de administração, é um tipo de material didático que se caracteriza por ser uma descrição de uma situação problema real e é, via de regra, utilizado em sala de aula para o desenvolvimento de habilidades de decisão e análise nos debates em que o aluno se põe na posição do tomador de decisão.

O terceiro tipo de pesquisa, segundo a classificação proposta por Jahoda, Deutsch e Cook (op.cit.), é o do estudo formulativo ou exploratório. Este tipo de pesquisa tem como prioridade o enquadramento de um problema para futuras investigações ou, o desenvolvimento de hipóteses, ou o estabelecimento de prioridades para futuras pesquisas. Sua maior ênfase está na descoberta, na produção de novos “insights”. E, justamente por isto, a sua característica mais

importante é a flexibilidade. Enquanto a indeterminada situação problema inicial é transformada em uma situação determinada, os procedimentos da pesquisa se tornam mais claros; o foco inicial da investigação é constantemente redirecionado à medida que surgem novos “insights”. Mudanças freqüentes são necessárias para a inclusão de evidências mais relevantes, possibilitando assim, que as hipóteses apareçam durante a exploração.

Para esses autores, o tipo de pesquisa é determinado, em parte pelas características do problema a ser estudado e, em parte, pelo estado do conhecimento em determinada área. Onde o conhecimento já está bastante evoluído e já existe um considerável número de pesquisas, a formulação de hipóteses tende a ser uma tarefa mais fácil. A própria literatura existente, além de muitas vezes trazer sugestões para novos estudos, também, pode servir de fonte para evocação de novas hipóteses; quando o conhecimento a respeito do tema está assim evoluído, pode ser mais indicada a realização de estudos de caso bem focados e profundos e, estudos experimentais.

Ainda segundo Jahoda, Deutsch e Cook (op.cit.), quando ainda não há um número razoável de trabalhos a respeito de determinado tema, a escolha do estudo exploratório pode ser a mais acertada. Para eles, outras situações em que a

realização de um estudo exploratório se justifica são aquelas em que o pesquisador não tem nem o poder, nem os recursos necessários à criação das situações necessárias para a verificação das hipóteses e, aquelas em que há problemas sociais tão urgentes, que não se dispõe de tempo para a condução de estudos que demandam mais tempo, como os estudos experimentais e os estudos de casos que são mais profundos e demorados.

Por último, note-se que um estudo exploratório pode ser, também, uma etapa de um estudo maior, mais profundo e mais demorado. Neste caso, sua finalidade é dar subsídios para que o pesquisador, conhecendo melhor o contexto e o problema, possa alcançar mais exatidão na definição do próprio objeto de estudo e das hipóteses e, também, elaborar um planejamento de projeto de pesquisa mais sólido.

Uma outra forma tradicional de classificação de pesquisas, e que existe se complementa à que acabou de ser exposta, caracteriza-se por observar a sua orientação básica. Neste aspecto, existem três grandes categorias de pesquisa: 1) pesquisa quantitativa; 2) pesquisa qualitativa; 3) pesquisa híbrida ou quali-quantitativa.



As pesquisas quantitativas, em sua forma tradicional, encontram o exemplos clássicos nas chamadas “surveys” ou levantamentos, encontradas em um grande número nos trabalhos americanos e nos estudos que comparam hipóteses previamente traçadas com as evidências levantadas.

A orientação básica desta categoria de pesquisas pode ser entendida como a busca de uma percepção dos atributos “médios” dos indivíduos estudados. Para isto, utiliza-se de técnicas estatísticas. Desta forma, o que se busca é garantir que não se perca a objetividade da pesquisa, que é, para os positivistas, a característica básica da ciência.

Uma das principais críticas que se faz a esta abordagem diz respeito a sua validade para certos tipos de problema. Por exemplo, Lüdke e André (1986, p. 6-8) contestam a idéia de que todas as pesquisas em educação devem ser quantitativas. No entanto, de acordo com a sua concepção, ainda existem casos em que a pesquisa quantitativa ainda é a mais adequada. Por exemplo, se se quer estudar o problema da evasão escolar na universidade particular, não há meio melhor de se conseguir uma visão geral do problema do que efetuando um levantamento numérico junto a essas instituições.

Porém, há situações em que não se quer saber as características “médias” de uma população, não se quer tirar uma “fotografia” de um assunto em determinado momento. Há situações em que se quer entender o que está subjacente a esta “fotografia”, em que se quer entender os porquês e as inter-relações sociais ou o comportamento dos indivíduos. Um exemplo disto são aqueles estudos em que o pesquisador quer entender o que se passa na sala de aula, em termos psicológicos e sociais, e que acaba contribuindo para o aumento da evasão na universidade.

A pesquisa qualitativa pode dar conta destes problemas. Sua orientação básica é para a análise e o entendimento do que está por baixo da “fotografia” de uma determinada situação, num dado momento. Neste sentido, ela é complementar, e não oposta, à pesquisa quantitativa.

Enquanto a pesquisa qualitativa procura “apreender dos fenômenos apenas a região “visível, morfológica e concreta”, a qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas” (Minayo, 1994, p. 22).

das técnicas utilizadas em campo (entrevistas, observações, formulários, história de vida) como do procedimento para a pesquisa complementar, caso seja utilizada a pesquisa documental, a consulta a anuários, etc.

c) *Organização e análise dos dados* - Minayo propõe que aqui se faça a descrição de como os dados serão analisados. As técnicas de análise de conteúdo, de análise de categorias, de análise temática são exemplos de procedimentos que podem ser utilizados. Para cada uma delas existe um modo diferenciado de organização e sistematização de dados.

Aplicando o esquema exposto acima no presente estudo, temos o seguinte:

a) *Amostragem* - como se trata de um estudo exploratório, este estudo tem sua natureza predominantemente qualitativa. Foram escolhidas para a entrevista pessoas vinculadas ao tema. Por este motivo, a amostra deste estudo é composta de cerca de uma

dezena de professores da Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas. Em cerca de metade dos casos, a escolha foi intencional, pois se tratava de professores que a autora sabia estarem profundamente envolvidos com o tema. A outra metade, foi escolhida por sua acessibilidade à entrevista entre os professores da EAESP-FGV. Com isto, o que se pretendeu foi começar a levantar dados a respeito do que ocorre com a maioria dos professores dessa escola, justamente aqueles que não procuram o apoio do Núcleo de Recursos Didáticos (antiga Central de Casos) e, sobre os quais a autora não tem conhecimento se usavam ou não casos em aula, se sim, como usavam, etc.

b) *Coleta de dados* - como se trata de uma pesquisa fundamentalmente qualitativa, foram utilizadas entrevistas ao invés de questionários. Entre as formas existentes de entrevista, foi escolhida a do tipo semi-estruturado. Tal opção se justifica uma vez que, apesar de a autora, por estar pessoalmente envolvida com o tema, ter uma idéia a respeito

dos grandes itens do roteiro, não se quis perder a melhor característica dos estudos exploratórios que, como é a sua flexibilidade. Não se quis perder a oportunidade de explorar mais a fundo novos pontos trazidos à tona pelos entrevistados e que trouxeram os melhores “*insights*..

c) *Organização e análise de dados* – Para analisarmos o material coletado foi utilizada um roteiro semelhante ao da análise temática, descrita por Thiollent (1997, p.87-92). Para o autor, esta técnica é uma forma simplificada de análise de conteúdo, que se presta para a análise de materiais coletados na fase exploratória de um estudo, ou em pesquisas de caráter exploratório. Como o próprio nome sugere, a análise temática envolverá a classificação do material colhido de acordo com as palavras-chave que surgirem no decorrer dos próprios depoimentos. Serão analisados os contextos em que aparecem tais palavras de forma que fiquem somente aquelas que forem significativas. Feito isto, será

possível determinar categorias em que as palavras-chave selecionadas serão encaixadas. O que se busca com isso é mapear o conjunto de temas e das categorias que os subdividem, possibilitando, assim, o delineamento cognitivo do universo que é retratado pelas verbalizações.

#### ***5.4 Considerações adicionais sobre a metodologia escolhida***

Antes de expor a análise dos dados, é importante, ainda, fazer alguns comentários acerca de dois tópicos, a saber:

- A subjetividade dos estudos qualitativos
- A forma de apresentação dos dados analisados

Este passo é fundamental uma vez que possibilitará o entendimento do roteiro utilizado pela

pesquisadora na organização dos dados e contribuirá para a compreensão teórica da análise por parte do leitor.

➤ **A subjetividade dos estudos qualitativos**

Embora já tenham sido expostas diversas características que tipificam os estudos qualitativos na introdução à metodologia, não cabia ali um detalhamento muito grande de qualquer uma delas. Desta forma, é preciso relembrar e aprofundar um pouco mais o entendimento da parcialidade que é intrínseca a este tipo de pesquisa.

Nos estudos quantitativos a aplicação das normas estatísticas pode ser comparada a uma espécie de padronização das lentes que os pesquisadores utilizam para ver a realidade que está sendo estudada. De certa forma, a elaboração de todos os estudos deste tipo obedecem a um mesmo conjunto de regras que não podem ser alteradas pela vontade do pesquisador. Isto confere a estes estudos uma objetividade muito grande.

O mesmo não se pode afirmar com relação aos estudos qualitativos. Estes estudos surgiram para que a realidade pudesse ser estudada muito mais de perto,

valorizando-se a singularidade dos fatos. Enquanto os estudos quantitativos procuram apreender dos fenômenos apenas a região “visível, morfológica e concreta”, os qualitativos aprofundam-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas.(Minayo, 1994, p. 22).

Para estudar profundamente uma determinada fatia da realidade, o pesquisador acaba, inevitavelmente, levando consigo suas crenças e valores e, as idéias dos autores que leu e nas quais acredita.

Isto faz parte da metodologia e é, em certo sentido, uma característica justificável. Afinal, já que não cabe a utilização dos critérios estatísticos de amostragem, como poderia o pesquisador escolher quais as unidades e características a observar, a não ser determinando seus próprios critérios de escolha?

Em função disto, é inevitável que este trabalho tenha sofrido a influência das crenças e valores de sua autora. Embora tenha procurado manter-se numa posição de relativa isenção, ela traz consigo, mesmo que em pequeno grau, as os significados das experiências que teve como aluna e instrutora de casos.



Cabe ao leitor o papel de analista crítico, tendo o direito de vir concordar ou não com as idéias do pesquisador e com os resultados da própria pesquisa. E isto, também, faz parte do processo em que estão inseridos os estudos qualitativos.

➤ **A forma de apresentação dos dados analisados**

As transcrições das entrevistas foram analisadas por meio de um roteiro temático. A transcrição das entrevistas foi objeto de uma leitura cuidadosa. Cada trecho do texto, que trazia uma idéia interessante, foi grifado e numerado. Trechos que representavam idéias semelhantes receberam o mesmo número.

Desta forma, terminada a leitura foi possível juntar as idéias semelhantes sob um mesmo tema. Cada tema, por uma questão de estilo de redação, foi elaborado sob a forma de pergunta.

O desafio seguinte foi o de criar um texto que desse conta, ao mesmo tempo, de retratar todos os matizes que a entrevista revelou e de compara-los com os conteúdos da literatura existente.

O texto que apresentamos a seguir, está organizado por temas (perguntas). A ordem de apresentação procurou obedecer a uma seqüência espontânea: a questão principal que surgiu da redação de um tema é retomada na questão seguinte.

Por meio desse artifício, procuramos criar as condições para que o leitor possa acompanhar o raciocínio desenvolvido pelo pesquisador ao longo da análise dos dados.

Cabe ainda ressaltar que, visando garantir o sigilo e a privacidade, os nomes dos entrevistados foram trocados por nomes fictícios.

Além disso, optou-se pela não inclusão do texto que contém as transcrições integrais das entrevistas.

## **6 Análise dos dados**

### **6.1 Análise das entrevistas**

#### **Os professores utilizam casos em sala de aula?**

No contexto específico desta pesquisa as proporções encontradas de professores que usam casos e dos que não os usam não podem ser interpretadas como sendo generalizáveis para um conjunto de professores.

Apesar deste fato, vale a pena tecer alguns comentários sobre o que as entrevistas nos revelaram.

Dentre os professores entrevistados, a maioria (aproximadamente 70%) declarou que utiliza, ou gostaria de utilizar, casos em sala de aula. É interessante destacar que, surpreendentemente, houve o caso de um professor de sociologia que afirmou, em seu depoimento, estar desenvolvendo um projeto visando a utilização de casos nas disciplinas que ministra.

*“ ... estou bastante interessada em utilizar casos. No ano passado fiz o curso de didática e achei que é viável aplicar o método nas minhas matérias [...] agora estou querendo começar a por o que a gente viu lá em prática.”*  
(Professora Clara).

Dentre os que declararam não usar, estavam os professores de disciplinas não funcionais, como economia e sociologia. Os demais correspondiam àqueles docentes que, mesmo ministrando disciplinas “típicas de administração”, preferiam não adotar casos em sala de aula.

**E quais os motivos que levam os professores a optar por usar casos?**

As razões que fundamentam a opção pelo uso de casos aparecem muito claramente na maioria dos depoimentos.

Observando-se as transcrições pode-se dizer que não existe um consenso entre os professores a respeito.

Alguns entrevistados consideram que o uso de casos *“é interessante porque torna a classe mais interativa, mais participativa...”*

Outros perceberam que o uso de casos é interessante porque é bem avaliado pelos alunos.

*“Inclusive em algumas classes os alunos vêm me procurar após as aulas me pedindo que eu dê mais casos.” (Ramiro)*

*“No primeiro semestre eles (os alunos) gostam, gostam muito.” (Augusto)*

*“Na minha experiência, quando dou um caso em aula, os alunos querem mais.” (Aline)*

Ainda na entrevista com o professor Augusto aparece a noção de que o caso é interessante para o aluno por ter um retrato de uma situação real.

*“[...] eles (os alunos do 1º. sem.) gostam porque não conhecem a realidade, não têm a menor noção do que seja (uma empresa); não acho que o caso acabe reproduzindo a realidade, mas para eles fica*

*parecendo como se fosse. [...] é como se eles pudessem utilizar o conhecimento que têm para lidar com a realidade.”(Augusto)*

Outros professores acabam complementando este mesmo aspecto:

*“ Eu acho que os casos ajudam muito pois permitem que os alunos estejam vivenciando uma situação da vida real que não é real. Com isso eles podem treinar sem correr riscos de verdade.” (Linda)*

*“Usar casos é interessante, principalmente quando são casos onde as empresas são identificadas porque dá um grau maior de legitimidade para os conteúdos que você está querendo passar aos alunos.”(Rodolfo)*

Outro ponto que foi mencionado diversas vezes é o que diz respeito ao caso enquanto recurso que atrai, que desperta o interesse, que seduz o aluno a se envolver com a aula.

*“Acho que para o aprendizado provoca um interesse maior na aula.” (Ramiro)*

*“Os alunos ficam muito mais interessados em participar das aulas.” (Linda)*

*“Eu acho que (nas minhas aulas) o primeiro papel dos casos é seduzir o aluno.” (Augusto)*

*“[...] ele (o caso) ajuda, também, a despertar o interesse do aluno. Por exemplo, o rendimento da turma muda quando eu apresento um caso. Ao apresentar casos, normalmente, as fichas caem e, aí, o interesse sobre a matéria aumenta. Se o caso não faz sentido, pelo menos ele cria narrativas que podem fazer sentido, ou que possam induzir os alunos a terem determinado interesse.” (Rodolfo)*

*“Continuo usando casos pois, se você dá aula baseada somente no discurso teórico, fica muito pesado.. não dá.”. (Leonardo)*

Para alguns, o caso cria um maior envolvimento do aluno, funcionando como um gerador de uma atmosfera mais propícia ao aprendizado.

*“ [...] segundo o que a psicologia determina, você provoca (com o uso do caso) uma dissonância cognitiva. O aluno tenta resolver um problema, não*

*consegue . Aí, fica aberto para uma explicação. É muito melhor do que você começar a dar regras que ele não sabe onde aplicar.” (Ramiro)*

Esta última frase do professor Ramiro também se aplica ao uso do caso como meio que permite a melhor compreensão de conceitos teóricos, por meio da sua aplicação em situações reais. Além dele, outros professores também disseram que utilizam casos por este motivo.

*“ [...] então, eu dou um caso de uma situação, normalmente um conflito dentro da empresa, dentro da fábrica, ou uma negociação. Aí, peço para eles (os alunos) interpretarem o caso a partir de uma das correntes de pensamento que compõem o que a gente chama de Teoria Administrativa.” (Augusto)*

Outros professores adicionam itens ao que acabou de ser exposto, ressaltando o papel fundamental do uso de casos no desenvolvimento das habilidades de análise e de decisão do aluno.

*“O caso é importante porque, aqui na GV, os alunos aprendem todas as matérias separadamente, como se fossem caixinhas de teoria. Então, com os casos, o aluno aprende a juntar tudo que aprendeu,*



*treinando a capacidade de análise e de tomar decisões numa situação real. É isso que ele vai ter que saber fazer depois de se formar.” (Linda)*

*“As vantagens do caso se ligam ao fato de que o método do caso é um método ativo, que exige a participação do aluno. No método se espera que o aluno, pela sua participação aprenda a matéria e treine a sua capacidade de tomar decisões e resolver problemas.” (Júlia)*

*“No curso de Introdução à Administração também tem um tópico que é mais instrumental, que é para ver os modelos de tomada de decisão. Aí, eu peço para eles seguirem aquele modelo, tentando tomar uma decisão em cima do caso, como se fosse um trabalho em grupo.” (Augusto)*

O professor Renato, em sua entrevista, descreve uma série de contribuições que o método do caso proporciona.

Como eu já tinha um certo antídoto contra casos, estou tentando usar do jeito que eu acredito que possa funcionar. Tenho visto só vantagem. Então, acho que, do ponto de vista de mobilização dos alunos para o assunto, é muito bom ver que as pessoas claramente estão dispostas a participar e você estruturando isso para eles através de um caso. Facilita muito, não só casos, eu passo exercícios mais livres com o

pessoal em grupos de empresas afins (em que os alunos trabalham) e peço análise de uma empresa. Qualquer uma dessas dinâmicas funciona bem, no sentido de mobilizar. Você cria um ambiente de entusiasmo na sala, muito diferente de uma aula puramente expositiva ou discussão entre professor e sala. Eles aprendem uns com os outros e trocam experiência. Eles se conhecem, o que é muito importante no CEAG. E eles, aí é uma coisa que eu tenho tido dificuldades mas, tenho procurado fazer, são capazes de fazer a ligação com a teoria e até de criar a teoria, criar novas explicações, fazer coisas novas que eu nunca tinha visto, nunca tinha imaginado, elaborações às vezes bem complexas. Bem intuitivamente eles criam coisa que estão em teoria, mas em teoria de doutorado, de paper acadêmico. Eles são capazes de fazer isso, que não é tão comum. Tudo isso depende muito do papel do facilitador, de incentivar isso, de identificar quando está acontecendo de empurrar para eles irem um pouquinho mais para frente.

Depois de tudo que foi dito, parece que usar casos pode ser muito positivo.

**Porque, então, os dados revelam que existem professores que não utilizam caso?**

A resposta para esta questão está na análise das entrevistas daqueles professores que declararam não utilizar casos em suas aulas.

Por outro lado, temos que reconhecer que na questão anterior buscamos captar os aspectos positivos do uso de casos. No entanto, como veremos a seguir,

também existem experiências que trazem à tona um lado não tão glorioso do método.

Alguns professores de materiais como Sociologia e Economia acreditam que os casos são exclusivos das matérias funcionais do curso de administração.

*“Não uso casos, não se usa casos em economia porque aqui só trabalhamos com agregados.” (Sílvio)*

*“Casos?! Isso lá é coisa do pessoal de administração. Eu ensino sociologia.” (Clara)*

Na verdade, observando o que diz a teoria, podemos concordar parcialmente com esta posição. De fato, existem formas mais apropriadas do que o caso para transmissão de conceitos teóricos (Erskine, Leenders and Mauffette-Leenders, 1981). Esta concordância não é total porque existem inúmeros trabalhos relatando o uso de casos em disciplinas não funcionais e em outros cursos, como o de engenharia. Além disto, complementarmente, podemos citar a própria experiência do professor Augusto, que utiliza um caso para que os seus alunos possam analisá-lo à luz dos conceitos teóricos que foram dados nas aulas anteriores.

Existem, também, aqueles que já tentaram usar casos e desistiram. Por exemplo, analisando a entrevista do professor Jorge podemos identificar uma série de possíveis razões para tal desistência.

*“[...] eu usei uma ou duas vezes e não foi muito, não achei que ficou como eu queria. Eu não conduzi ou não soube conduzir, ou a turma não estava preparada*

*“O caso transcorreu, os alunos fizeram, mas eu, pessoalmente, que senti que não agreguei muita coisa a eles, não consegui tirar da classe idéias criativas em torno do caso. Eram todas idéias mais ou menos lógicas. Não transcorreu em um ambiente de trazer coisas e deixá-los todos motivados e apaixonados pelo estudo de caso.”*

*“[...] nas duas vezes em que usei casos teve participação sim. No CEAG, tinham 25, 30 pessoas e pelo menos metade participou.. não era um caso longo, talvez meia hora. Na graduação foi um pouco mais complicado. De uma sala de 50 pessoas, umas vinte participaram.[...] o resto seguiu, mas eu me senti frustrado, vendo o pessoal olhar e sentindo que nem todos estavam participando ativamente.”*

*“O caso do CEAG<sup>1</sup> era sobre um assunto interessante, que envolvia just in time em serviços, que não é uma coisa usual, sobre um restaurante, tirado de um livro ... na verdade era um case (de sucesso), não um caso. Mas eu acabei fazendo perguntas. Acabou saindo mas, eu, eu não, não senti que eles estavam guardando, que estavam motivados.”*

*“Eu estava dando just in time, achei interessante usar porque na classe tinha muita gente que estava na área de serviços. Pensei em levar o que ocorre na fábrica para a área de serviços.”*

*“Era uma coisa nova. Eu distribuí e, naquela hora, expliquei o que os alunos tinham que fazer. Foi um caso que eles leram em quinze minutos e discutimos, talvez, meia hora.”*

*“Eu não quis que eles ficassem comentando sobre a experiência do case. Fiz diferente. Eu pedi a eles que me contassem o que eles viam de diferente daquilo que eles leram na empresa deles. Eu tentei explorar para que cada um pudesse dar o seu depoimento em função*

---

<sup>1</sup> Curso de especialização em administração de empresas da EAESP-FGV

*do que leram, que paralelos poderiam tirar. Eu não usei tal qual estava no case. Tentei tirar alguma coisa a mais."*

Em outros trechos ele parece mesclar objetividade e subjetividade na medida em que alterna suas percepções racionais e os seus próprios sentimentos a respeito do uso de casos.

*"[...] eu ainda, pessoalmente, não me sinto confortável e não acho que um aluno não sai bem servido se nós não oferecermos a ele algo mais substancial do que perguntas."*

*"Os alunos até que foram adiante (na resolução do caso), eu é que não me senti muito bem, foi por isso que eu nunca repeti a experiência."*

Neste processo ele faz referência a um problema que é bastante comum quando se utiliza casos: a qualidade da contribuição dos alunos com relação às limitações de intervenção por parte do professor.

*"É minha impressão que ficar discutindo alternativas não agrega muito... depende muito da experiência que tem na classe, a intuição que o pessoal acumulou é o que tem. Se lá tem pouco, vai sair pouco"*

*do caso. Desde que eu não posso entrar com coisas, eu tenho que ouvir deles e trabalhar com o que vem. A minha idéia é, mesmo que eu saiba o desfecho de coisas do caso, eu não devo me antecipar. Eu tenho que esperar deles, então depende muito da turma ou do preparo da turma.”*

E acaba por levantar um outro ponto importante quando fala das suas próprias experiências negativas enquanto aluno de casos.

*“Pode imaginar o que eu senti quando a primeira vez eu vi um caso? Eu vim de uma escola de engenharia onde não se via caso, e eu saí frustrado. Foi no CEAG, aqui no velho CPG. Eram muitos casos. [...] de todos os tipos, finanças, administração, tinha de produção. Eram casos muito antigos, antigos para data, portanto obsoletos. Lembro que poucas pessoas discutiam muito e a grande maioria ficava sem discussão meio apática. Eu fiquei um pouco traumatizado.”*

Finalmente, é interessante comentar que, em determinado ponto da conversa, o entrevistado diz que ainda está tentando se motivar a voltar a trabalhar com casos. De fato, quando a autora chegou para a entrevista,

o professor estava justamente em reunião com o grupo que está planejando fazer um livro de casos.

*“Estas duas experiências ruins com casos foram há alguns anos atrás. Agora estamos formando um grupo de pessoas, estamos trabalhando para publicar e fazer alguns casos. E aí, nessa troca de experiências estou achando que motiva mais. Mas, ainda é uma tentativa de me motivar pessoalmente. Eu creio que, quando eu estiver motivado, o resto vai.”*

**E quanto aos professores que usam casos: Como é que usam os casos em sala de aula? Será que também enfrentam dificuldades? Parece que sim. Então, que dificuldades seriam essas? Como eles têm lidado com elas?**

Vamos começar buscando as respostas para a primeira parte da questão:

**Como é que os professores usam os casos em sala de aula?**

Antes de começarmos a buscar nas entrevistas as respostas para esta questão é importante deixar claro o que, de fato, estaremos buscando. No âmbito deste trabalho, esta questão deve ser entendida de forma ampla e contextualizada.



Ou seja, o que se quer não é somente procurar retratar as características dos casos adotados pelos entrevistados e a forma como são aplicados, é, também, poder perceber como tudo isto se situa no contexto em que cada entrevistado está inserido.

Neste sentido, como técnica de análise, procuraremos manter nesta parte as citações dos entrevistados inteiras, evitando fazer os muitos recortes que ocorrem em função da sistematização.

As entrevistas mostraram que existe uma diversidade de formas de utilização dos casos.

O professor Leonardo costuma trabalhar dividindo a classe em grupos. Cada grupo de alunos é responsável por preparar e apresentar a análise de um caso para o resto da classe.

*“No primeiro dia de aula eu distribuo todos os casos e o cronograma das aulas. Ou seja, os alunos já sabem quando o grupo de cada um vai ter que apresentar a solução do caso para o resto da classe. Então, intercalo teoria e casos. A cada duas ou três aulas, um grupo apresenta um caso e a classe discute”.*

É interessante destacar a experiência da professora Aline. Além de usar casos em diversos tipos de situações (diversos tipos de

cursos e até em palestras para executivos) ela, também, foi aluna de casos e é escritora de casos.

Como se pode notar, ela afirma que utiliza casos como uma “muleta” que a ajuda a enfrentar aulas muito longas, nas quais não haveria como o professor falar todo o tempo. Fala, também, de como é trabalhoso escrever casos e de que os alunos, apesar de ficarem nervosos durante a discussão, costumam gostar e querer mais aulas de casos. Outro ponto interessante diz respeito ao relato que ela faz sobre a sua maneira de dar aulas. Apesar de não saber se está “tecnicamente” correto, ela costuma adotar a mesma forma de dar aulas com casos que, quando ela era aluna, era usada por um professor seu.

Quando comecei a dar aulas, tive um curso em que tinha que dar aulas que duravam o dia todo. [...] Então, escrevi um casinho, sem obedecer nenhuma metodologia e usei. Passei a escrever e usar casos toda vez que tinha uma aula comprida. O caso, para mim, era uma muleta. Há pouco tempo, de novo, tive que pensar em como dar um curso com aulas muito compridas e resolvi escrever uns casos. Tinha esquecido como isso dá trabalho. Os alunos acham que os casos são produtivos. Eles ficam um pouco nervosos. Acho que talvez eu tenha feito uma interpretação livre de como se trabalha caso, que eu não me lembro se eu estudei isso um dia. A minha lembrança mais forte é de quando fui aluna do professor Santos. Qualquer abóbora que se falava, ele sempre achava ótimo e elaborava em cima da abóbora. Nunca dava uma resposta objetiva. Se você perguntava como era que era para ser, ele nunca dizia o que estava certo, o que estava errado. Eu não sei se isso é verdade ou minha fantasia, mas adotei esse jeitão de dar caso. Tem alguns alunos que não se dão por felizes com isso. A

análise da situação não é suficiente para eles. Querem saber como é que era para ter sido feito, e não ficam felizes quando eu digo que não sei pois o caso não tem todas as variáveis. Então acho que uma parte dos alunos que não acham o máximo, acham que é porque a aula fica meio solta. Uma aula expositiva, em tese, dá mais respostas.

E, complementa o que disse, falando a respeito das suas tentativas de conseguir um bom rendimento do uso de casos.

Já tentei repetir o que deu certo num ano no outro e às vezes deu certo, outras não. Me lembro de uma aula que fiz com a professora Julieta, e ela pediu para trazermos o caso lido de casa, e foi aquela coisa, me senti em Harvard. Tentei fazer isso aqui e não deu certo. As pessoas não liam com antecedência de jeito nenhum. Então se manda ler em classe, quando todo mundo leu, pede para se reunir em pequenos grupos. Se você não manda se reunir em pequenos grupos, numa classe de 40 a 50, como são as do CEACHS<sup>2</sup>, não é todo mundo que participa. Num PEC<sup>3</sup>, onde as turmas costumam ser menores, a discussão é maior, sobretudo quando é in company. Se você dá o caso e quer discutir alguma coisa com ele, você tem que garantir que as pessoas leiam. A minha ultima experiência foi no QUALIHOSP (evento sobre qualidade na área hospitalar). Uma das pessoas sugeriu e eu fiz um caso., que é esse ultimo que foi para a Central. A idéia é que todo mundo tivesse lido em casa, e as pessoas da mesa discutiriam o caso. Mas muita gente da platéia não leu. A gente quis deixar um resumo no telão, mas não deu certo. As pessoas da mesa nunca tinham discutido um caso, então não adiantou orientar. Quem fez o resumo já tinha sido nosso aluno e discutiu legal sua fala foi bárbara. Uma outra pessoa da mesa, em vez de discutir o que acontecia, fez uma apresentação teórica sobre o que ele achou seria a solução correta para o problema. Só que na platéia, algumas pessoas acharam muito esquisito. Aquelas pessoas que já tinham tido formação ou experiência gerencial, acharam o máximo e que tinha que fazer muito mais. Aí eu pensei assim, se é para fazer mais, que essas

---

<sup>2</sup> Curso de especialização em administração na área de administração hospitalar

<sup>3</sup> Programa de Educação Continuada

peessoas vão lá gastar doze horas em campo e mais doze horas para escrever.

Vejamos, a seguir, como alguns outros entrevistados utilizam casos.

Renato contou que elabora casos para serem usados juntamente com conteúdos específicos. Esses casos são produto de suas experiências como consultor e têm um pouco de ficção. Além de casos ele usa role plays e outras formas de ensino participativo. Em suas aulas expositivas, o aluno, também é solicitado a participar.

**Renato:** Uso bastante casos. Vou te falar um pouquinho do CEAG!, porque é típico. São classes de executivos. Cinquenta por cento dos alunos cansados à noite, você sabe como é dureza, demanda adequação metodológica. Numa aula de cem minutos o típico é dividir em uma exposição minha de vinte minutos, trinta minutos que tem aí uma abertura com recortes de jornal ou localizando o assunto no mundo real, para trazê-los para a aula. Aí, tem uma exposição conceitual, depois tem alguma atividade de transição que é uma intervenção dos alunos com o grupo apresentando alguma notícia administrativa, uma coisa que eles fazem, eles preparam em casa e fazem, e depois, a parte final da aula é destinada a uma dinâmica, a uma atividade que envolve os alunos, é uma dinâmica ou um estudo de caso, ou um role play. Então, em um curso de quinze aulas, diria que dez, onze tem essa característica. Para essas aulas tenho oito casos. Não são casos havardianos, são casos mais curtos, a maioria que eu mesmo escrevi com experiência de consultoria, um pouco de ficção. São casos que foram construídos para serem usados com aquele conteúdo, são pensados como uma aula inteira, sozinhos não fazem muito sentido. Geralmente dou para eles lerem na hora porque tem muito trabalho em casa, não dá. Então, no caso de dez minutos, a gente tira dúvidas e aí eles trabalham em grupo no caso. O que eu costumo fazer é dar uma circulada ou duas na sala para mostrar que eu estou lá. Tem um pouco isso, senão eles podem divagar. E, eventualmente, para fazer algumas intervenções, então nos dez minutos iniciais eu falo para eles 'olha, vocês se lembraram disso?' ou então, pego

algum personagem que não existia no caso e falo 'olha, agora chegou aqui fulano de tal, considerem agora esse aspecto também'. Faço interferências e depois coordeno o resgate. Mas é uma coordenação frouxa, eu estímulo visões contrapostas de soluções para um grupo argumentar depois o outro contra argumentar e tento, isso é muito intuitivo, tento fazer algum tipo de fechamento mostrando, assim, possibilidades, alternativas mas nunca soluções. Para casos reais eles sempre perguntam a solução e aí eu falo 'olha, esta empresa, na vida real o contexto era esse, era um pouquinho diferente e eles fizeram isso. Não quer dizer que está certo, é só para satisfazer a curiosidade de vocês, é uma alternativa e traz tais lições'.

E prossegue, falando das porcentagens de casos e de aula tradicional que um curso deveria ter.

Também notei um certo desgaste se você usar muitos casos em seguida, aulas seguidas causa stress e cai o nível de ligação com o método, eu acho que é legal dar uma intercalada (com aulas teóricas). Na minha experiência com os curso de pós-graduação eu ocuparia 30% do curso com casos e, se eu somar casos com dinâmicas diversas subiria para 50%, 60%. Deixaria 40% para atividade mais tradicional, com o professor com muita interação com os alunos, uma coisa mais positiva, com diálogo. Porque positivo não é você ficar declamando e contando historinha, é conversar com a classe. Minha aula expositiva pelo menos é assim. Abro colocando uma questão e, aí falo ' pessoal, dois minutos para discutir a questão entre vocês, em dupla', aí, dou um tempinho e volto comentando."

A seguir, veremos a fala de um professor que utiliza casos em matérias teóricas e para alunos dos primeiros semestres da graduação.

**Augusto:** Eu tenho um caso que eu escrevi, passei para você, eu uso em sala e uso alguns outros casos mais como exercícios para os alunos, no curso de introdução a administração, então eu dou um caso, uma situação normalmente um conflito dentro de empresa, dentro de fábrica ou uma negociação, e aí eu peço para eles

interpretarem o caso a partir dessa corrente de pensamento, das escolas de pensamento, que a gente chama de teoria administrativa. No curso de introdução à administração também tem um tópico que é mais instrumental, que é para ver as tomadas de decisão. Nesse caso eu peço para eles seguirem aquele modelo (de tomada de decisão), tentando tomar uma decisão em cima da discussão do caso, como se fosse um trabalho em grupo. Geralmente, uso casos que escrevi e outros tirados de livros. São todos casos pequeninhos – esses de meia página que a gente encontra em livros americanos.

**Agora que já mostramos exemplos da variedade das formas de utilização de casos, vamos abordar as demais questões: “Será que também enfrentam dificuldades? Parece que sim. Então, que dificuldades seriam essas? Como eles têm lidado com elas?”**

A professora Júlia fez algumas observações sobre as dificuldades que surgiram ao longo da história da utilização de casos na EAESP-FGV.

*“No início, o uso do método do caso era apresentado como uma vantagem, era uma inovação e os alunos do curso intensivo já eram alunos mais maduros, eles gostavam do método caso. Eu acho que alguma reação começou mais tarde, quando se usou o método do caso no curso de graduação, os*

*alunos mais jovem tinham maior dificuldade de entenderem o método e as vantagens dele.”*

E, em seguida, complementa:

*“Agora é claro que o uso do método do caso cria, de uma lado oportunidade de um relacionamento maior e, de outro lado uma dificuldade maior quando o aluno não entende o por que do uso do método caso.”*

O professor Leonardo percebe a mesma dificuldade e está planejando instruir a classe antes de dar o primeiro caso sobre o que é, para que serve e o que deve ser feito para analisá-lo.

Um aspecto importante é levantado pelo professor Augusto e tem relação com as dificuldades de se utilizar casos em disciplinas ou tópicos de uma disciplina que são muito teóricos, subjetivos.

*“Eu teria dificuldade em trabalhar com temas puramente subjetivos como Weber e a sociedade que se estrutura, qual o poder que legitima a sociedade. Mas aí eu não sei muito bem como poderia ser. Fora estas teorias mais clássicas, eu não vejo problema”.*

É bom lembrar que Augusto dá aulas de Recursos Humanos e Teoria Organizacional para estudantes da graduação. Tais assuntos, apesar de serem bastante objetivos e práticos, também envolvem a discussão de alguns tópicos puramente teóricos, como a Teoria da Burocracia. É como se, nas aulas em que o professor dá os pontos referentes a tais assuntos, ele se distanciasse do foco da administração e se aproximasse da Sociologia, da Economia. E com isto, da mesma forma que os seus colegas destas áreas, começasse a sentir que é inviável aplicar casos nestas aulas.

Uma outra noção que está presente em várias entrevistas é a de que não existem muitos casos atuais que sejam apropriados aos objetivos didáticos dos professores. E, se estes casos existem, muitos professores afirmam não saber como e onde encontrá-los.

*“Com o caso na mão eu não vejo dificuldades. Para mim o mais complicado é a disponibilidade de caso, a variedade de casos brasileiros. Eu adoraria ter casos para usar em todas as aulas, mas eu nunca encontrei.” (Augusto)*

*“Com relação aos professores, eu acho que as dificuldades se centralizam em dois pontos. Em primeiro lugar saber trabalhar com o método e em segundo lugar*



*de ter disposição, um número razoável de casos bons e atuais”. (Júlia)*

*“A minha maior dificuldade com casos é encontrar casos que sejam, ao mesmo tempo, recentes e interessantes. Na área de estratégia temos o seguinte problema: ou você tem os casos de livros estrangeiros ou você não tem nenhum caso. Os casos que eu tenho usado são basicamente casos americanos.” (Leonardo)*

E o professor Leonardo complementa a fala acima mostrando uma possibilidade para a solução do problema.

*Estou trabalhando junto com outros professores num livro de casos brasileiros sobre estratégia que deve estar pronto até o fim do semestre.*

Outro ponto importante abordado por alguns professores foi com relação à necessidade de adaptação do método do caso à realidade atual. Para estes professores, a rapidez das mudanças e o enorme volume de informações a que o estudante está submetido, sugerem que o método deva sofrer adaptações.

**Ramiro:** Tenho uma recomendação. Talvez para a gente abrir mais a elaboração dos casos, inclusive abandonando um pouquinho o rigor, quer dizer abrir mão de fechar a parte técnica com a visão tão perfeita, estimular mais. Dá para usar a Internet, por exemplo, tem um caso eu quero desenvolver [...] então eu, professor, faço alguns parágrafos discorrendo sobre alguns problemas que foram detectados na empresa. Aí os alunos, ou outros professores entrariam nessas páginas de discussão e adicionariam informações, pareceres, eventualmente fariam vínculos com páginas na Internet, que é a complementação. Então a discussão começa a se formar. O caso deixa de ter um autor e passa a ser criação do grupo.

**Leonardo:** Os casos, hoje, são menos incitantes do que os de 20 anos atrás. Hoje nós estamos vivendo num universo onde os alunos estão sendo bombardeados pela mídia por todos os lados. Isso significa que eles abrem uma *Exame*, *Fortune* ou *Business Week* e tudo que eles vêem lá são casos, são reportagens de capa sobre como a fulana de tal se tornou CEO da empresa X e fez isso, aquilo, resolveu etc. Falta um pouco a parte acadêmica de dedução, uma ligação com teoria, etc. Mas, o caso não é mais uma novidade. Os alunos são bombardeados de casos todo o tempo. Então, quando você vem com um caso em classe, se o caso foi inicialmente uma tentativa de romper com o discurso acadêmico, que é tradicionalmente teórico, e dar algo prático, ele hoje não acrescenta nada que você já não tenha na imprensa, no jornal que as pessoas normalmente lêem.

Então a grande dificuldade de você criar um caso acadêmico hoje, é que ele tenha profundidade e que se ligue bem com teorias que a gente está dando, para ter uma identificação de teoria. Essa é a grande dificuldade do caso. Então, eu acho que o método do caso tem algum potencial mas, está numa encruzilhada hoje. Se antes ele era uma ruptura no discurso acadêmico tradicional, hoje ele já não é mais. É preciso se pensar muito bem no que se vai fazer com casos.

O professor Leonardo, em sua entrevista, também fala a respeito dos chamados “casos batidos”, que são aqueles que o aluno, ao final do curso, provavelmente já tenha visto em várias matérias.

“Tem alguns casos que atraem muito a atenção dos alunos, tem uns casos “batidos” como o Microsoft, o Apple, o Disney e coisas assim que ninguém agüenta mais ouvir falar, que um aluno, no final da graduação já deve ter feito pelo menos uma meia dúzia de vezes.... o aluno vai fazer pela 8ª. vez o caso sobre a cultura organizacional da Disney.. se bobear a gente tá usando o mesmo caso em.. Introdução á Administração, depois em Teoria das Organizações... depois em Motivação.. e no final em Estratégia.”

Outro entrevistado que fala deste mesmo aspecto e complementa o que foi dito pelo Leonardo é o professor Rodolfo.

*“Uma vez aconteceu de o mesmo caso já ter sido apresentado por outro professor. Em situações como esta,*

*mesmo que você venha com outra solução, mesmo que você faça uma outra abordagem, você se sente prejudicado”*

E, na sequência, propõe uma solução:

*“Deveria ser interessante a escola ter um registro dos casos que já foram utilizados em cada turma”.*

Uma outra dificuldade que aparece em diversas entrevistas é consequência da falta de conhecimento do aluno com relação ao método. Em geral, parece que ele não sabe nem o que é o caso, nem o que deve fazer com ele.

*“A minha dificuldade inicial também está relacionada ao fato de que os meus alunos ainda são muito frescos em relação à utilização de casos, eles ainda são muito novo. Mas, alguém tem que começar. Acho que sou um dos primeiros professores a trabalhar com caso.” (Rodolfo)*

*“O problema é que muitos alunos não sabem resolver caso, então fazem uma exposição do caso como fariam com qualquer aula teórica: expõem o texto do caso e não vão além. Mas, aí, eles já me tomaram 40 minutos da aula e não há muito mais o que fazer; então eu fico tentando tirar o que mais eles fariam a partir daí.” (Leonardo)*

Em seguida, o professor Leonardo descreve o que imagina fazer para tentar contornar esta dificuldade.

*“A partir deste semestre já vou escrever uma folha específica dizendo que estudo de caso não é para me descrever isso aí (que está no texto do caso), isso eu já li, já sei e todo mundo já deve ter lido”*

Na continuação, identifica um outro problema, que é vivido pela maioria dos professores entrevistados que é a falta de preparação para a discussão do caso por parte do aluno.

*“Esse é um outro problema, ninguém lê. É uma realidade geral. Não sei se a gente pode, realisticamente, mudar isso. Sobretudo se não houver uma avaliação em que conte se o aluno leu ou não em casa.”*

*“Meu maior problema é que dou aulas no CEAG e os alunos nunca lêem os casos em casa. Desta maneira, a discussão nunca é boa. Uns poucos falam e a maioria fica só olhando.”(Linda)*

*“É um problema porque às vezes o aluno, um aluno que não preparou muito bem o caso, ou antes da aula, ou durante a aula, mas é mais falador acaba monopolizando a conversa. Você tem que interromper delicadamente para não*

*tolher toda a participação da classe e, ao mesmo tempo, tem que ouvir. Você não fica com o controle total da aula sem dúvida.”(Ramiro)*

A respeito da ligação entre avaliação e a participação do aluno, entendida aqui como algo que envolve a preparação do caso e a participação das discussões em classe, alguns professores complementam o que foi dito pelo professor Leonardo.

*“As dificuldades vêm das próprias características do caso, quer dizer como é um método ativo, que exige muito a participação do aluno, o que o aluno aprende depende de sua participação E a avaliação que se faça do seu aprendizado vai depender também de sua participação. Geralmente a questão da avaliação é um ponto de resistência dos alunos, como se avalia, uma prova, um exame ou uma participação com o método do caso”. (Júlia)*

Outra dificuldade que foi mencionada por alguns professores diz respeito ao risco de alguns alunos usarem o raciocínio desenvolvido na análise de um caso para analisarem outros.

**Rodolfo:** Os casos podem conduzir, se não forem bem trabalhados, o aluno a pensar que unicamente problematizar

em cima daquele caso, em outras palavras que os problemas organizacionais se resumem a problemas da situação daquele caso. Isso pode acontecer, então você tem que evitar isso. Agora depende muito da nossa condução. Por exemplo, eu apliquei um caso, depois dei outro caso que tinha uma problemática diferente e eles trabalharam o caso como se tivessem trabalhando no primeiro, então essa idéia de reprodutibilidade de situações, de lidar com situações e dar resposta é meu grande medo. O que é interessante do caso é que você pode ajudar os alunos a construir uma forma de pensar problemas, isto eu acho gratificante. Agora, o grande problema é que, às vezes, eles acabam reproduzindo até uma resposta que saiu (em outro caso), ou aquela maneira de pensar, que nem sempre é aplicável. Criam um modelo cognitivo quando não deveriam ter. Essas pessoas têm muito essa necessidade de criar modelos.

Alguns professores mencionam o tempo como uma dificuldade importante.

*“O problema é que a minha disciplina tem uma carga muito reduzida. Então você tem que fazer uma combinação bem pesada entre teoria e caso. Acabo sacrificando um pouco a utilização de caso justamente porque tem uma carga muito reduzida”. (Rodolfo)*

*“Eu não conseguiria dar um curso inteiro com caso. Na verdade, o meu maior problema com casos é o tempo. Não é*

*porque você planeja uma coisa para durar duas horas que isso sempre acontece. Muitas vezes você precisa dar mais tempo, dar uma esticadinha”.(Aline)*

Muitos entrevistados declararam usar os casos de maneira intuitiva, sem nunca ter tido buscado nenhum tipo de orientação sobre como ensinar com casos. Em algumas entrevistas, este fato é visto pelos próprios professores como algo potencialmente limitante.

*“Na pós, para mestrado, turma pequena, seminário, eu só consigo trabalhar caso com eles para mostrar, mais ou menos, como se trabalha com casos, que é uma coisa que eles podem vir a usar. Porque do jeito que eu trabalho com pós, mestrado, doutorado, não me deixa feliz. Do jeito que eu trabalho com a especialização sim, eu acho que é bom. Pode ser, de novo, que isso seja pela minha insuficiência em como trabalhar com o assunto, a minha experiência é restrita.”(Aline).*

*“A minha experiência de lidar didaticamente com os casos é muito mais intuitiva do que eu ter sofrido um treinamento para isso. Então, de vez em quando você tem algumas dificuldades.” (Rodolfo)*



Por fim, uma outra dificuldade enfrentada por alguns professores decorre da insatisfação que uma parte dos alunos tem com relação à inexistência da “solução certa” para um caso. Para estes alunos, a discussão, sozinha, não faz sentido, não acrescenta nada.

*“A análise da situação não é suficiente para eles (alguns alunos). Querem saber como é que era para ter sido feito, e não ficam felizes quando eu digo que não sei, pois o caso não tem todas as variáveis. Então acho que uma parte dos alunos que não acham o máximo, acham que é porque a aula fica meio solta. Uma aula expositiva, em tese, dá mais respostas.” (Aline)*

É interessante notar que alguns dos professores que preferem não usar casos e, também, os que agora usam mas, que já tiveram bastante dificuldade, passaram olhar o método de uma forma positiva, foram alunos de casos que tinham uma visão muito semelhante a esta.

Para mim, quando estudei aqui na GV, pensando nos cursos daqui e de fora, se eu tiver hoje que lembrar os cursos que mais me acrescentaram foram os mais tradicionais, é o professor Nivaldo que prepara a aula, escrevendo no caderno, vai lá e fala para a classe e responde uma pergunta ou outra. As melhores coisas que eu fiz, são os mais tradicionais, e é quem faz bem isso, não precisa fazer show, e a que eu menos aproveitei, são os professores mais engraçadinhos, que fazem joguinhos, que

contam casos eu não consigo lembrar os assuntos que eram tratados. Eu lembro que a gente fazia, preenchia coisas, somava, dividia, olhava o quadrante mas, eu não me lembro o que era aquilo.” (Renato)

Por outro lado, existe uma outra forma de olhar para o que diz o professor Renato. De fato, alguns professores podem ter dificuldades em estabelecer os limites entre uma aula participativa e uma “aula show”. Em ambas os alunos participam muito, mas somente na primeira, conseguem tirar algum proveito, algum aprendizado.

## **6.2 *Sumário e discussão***

Esta seção é dedicada um resumo da análise e a alguma comparação entre o que a análise dos dados empíricos que acabamos de concluir sugere e a literatura existente.

Os principais aspectos encontrados durante a análise das entrevistas:

- A maioria dos entrevistados afirmou que utiliza casos em aula;
- Surpreendentemente, uma professora de sociologia está escrevendo um caso para usar em seus cursos;
- Os professores disseram que usam casos por uma série de motivos, por exemplo: porque os alunos gostam, porque a classe participa mais, porque desenvolve a capacidade de análise e tomada de decisão, porque põe o aluno em contato com uma situação de realidade, porque ele, professor, gosta, sente-se bem, porque é mais fácil conduzir uma aula com casos, etc.
- Os professores utilizam os casos das mais variadas formas, por exemplo:
  - Uns utilizam o caso para aplicação de conceitos teóricos específicos;
  - Outros utilizam o caso como se fosse um seminário - cada caso é apresentado à classe por um grupo de alunos;
  - Outros costumam dar exercícios junto com casos;
  - Outros fazem role play a partir do caso, etc.

- Os casos utilizados pelos professores entrevistados, ou são escritos pelo próprio professor quase que sem nenhum rigor metodológico, ou são retirados da internet ou de livros americanos. A maioria afirmou utilizar casos pequenos, que possam ser lidos e resolvidos numa mesma aula.
- As dificuldades encontradas pelos professores para utilização de casos, também, são bastante diversificadas:
  - Dificuldade de encontrar casos que atendam seus objetivos didáticos;
  - Dificuldade de lidar com a participação do aluno pois, a maioria não lê o caso com antecedência e não sabe o que fazer durante com o caso;
  - Dificuldade de lidar com o risco do aluno resolver um caso e criar um modelo cognitivo, reaplicando-o mecanicamente nos casos seguintes;
  - Dificuldades com relação à própria forma de se escrever casos, que, para alguns, parece inadequada face ao volume de informação de negócios que está à disposição do aluno e à rapidez das mudanças no mundo empresarial;

- Dificuldades resultantes da própria falta de conhecimento formal da didática do ensino com casos, etc.
- Quanto aos professores que disseram que não usam casos, existem aqueles que não o fazem porque não lecionam matérias funcionais. Existem, também, aqueles que são professores de matérias típicas de administração e, diante das dificuldades e desvantagens do método, acabam por preferir não dar aulas com casos.

De certa maneira, os aspectos listados acima confirmam muitas das idéias que foram levantadas em estudos anteriores. Por outro lado, eles também podem sugerir novas perspectivas que podem ser empregadas para interpretarmos algumas destas idéias.

De toda a literatura existente, pode-se dizer que o estudo mais importante para o presente trabalho é o livro “Teaching with Cases”, publicado em 1981 pelos professores Eskine, Leenders e Mauffette-Leenders da Richard Ivey School of Business.

Retomando e complementando o que já foi dito na revisão bibliográfica, pode-se dizer que esse livro de Erskine et. al. é um dos raros que sistematizam a didática do método do caso. Neste sentido, ele pode ser visto como sendo um manual do ensino com casos.

No entanto, observando por uma outra ótica, percebemos que a obra pode ser entendida sob uma perspectiva mais ampla. Isto acontece na medida em que, a partir dos depoimentos dos professores, os autores constroem questionamentos, desenvolvem conceitos e formulam tendências a respeito do método do caso e de sua utilização.

Muito embora esse livro, também, contenha depoimentos sobre experiências com casos, não é preciso dizer que ele é muito mais abrangente do que o presente estudo.

Mas podemos notar algumas diferenças de contexto que podem ser interessantes nesta discussão.

Primeiro, os aspectos culturais da sociedade e da academia são diferentes, Segundo, há uma diferença de duas décadas entre a realização das duas pesquisas. Terceiro, enquanto neste estudo as entrevistas procuraram retratar experiências com casos numa escola que não utiliza

intensamente o método do caso, no outro uma grande parte dos entrevistados pertencia às chamadas “case schools” e um dos objetivos do trabalho era registrar o estado da arte do ensino com casos.

Observando-se as experiências relatadas na obra de Erskine, Leenders e Mauffette-Leenders, sob o ponto de vista sócio-cultural, fica claro que, na realidade acadêmica das escolas de administração norte-americanas, ainda hoje, a regra é o aluno trazer o caso lido e preparado de casa. Este fato, além de estar subentendido em quase todas as entrevistas, é quase que um pressuposto básico no método do caso. Afinal, como se pode dar um curso com casos, alguns deles contendo muitas páginas e muita informação, se a preparação do aluno, que é a etapa mais demorada, acaba tendo que ser toda feita em classe?

Analisando-se a fundo a questão, podemos perceber que a atitude dos alunos com relação à preparação prévia do caso tem relação com a avaliação, e também, tem relação com o grau de responsabilidade que o aluno atribui a si mesmo no contexto do processo de aprendizado. Estes dois itens estão fortemente relacionados com a cultura da escola e, indiretamente, com a cultura da própria sociedade. De fato, as entrevistas que estão no livro “*Teaching with*

*Cases*”, retratam o uso de critérios de avaliação, que, por medirem a quantidade e a qualidade das contribuições dos alunos por ocasião do uso de casos, acabam por penalizar o aluno que vem para a aula despreparado para a discussão.

As entrevistas feitas durante o presente trabalho mostraram que a realidade de classe vivida pelos professores entrevistados é praticamente oposta: os alunos parece que nunca lêem os casos em casa. E, na opinião dos entrevistados isto parece ser um problema central, gerador de limitações em muitos outros aspectos. Por exemplo, ele impede que o professor tire o melhor proveito possível do método do caso. Isto ocorre na medida em que ele está sujeito a restrições quanto à frequência e tipo de casos que pode aplicar. Está, também, sujeito a ter que lidar com as dificuldades decorrentes de se discutir um caso numa classe em que um número considerável de alunos participa mal. Além disto, se os alunos não preparam o caso antes da aula, o professor talvez tenha que utilizar as aulas para a realização desta tarefa, aumentando, assim, a probabilidade de vir a ter problemas para administrar a relação entre carga horária e conteúdo programático do curso.

Além disto, a maioria dos entrevistados, de maneira oposta à que acontece nas escolas americanas, afirmou que



não costuma estabelecer critérios de avaliação para o desempenho dos alunos nas atividades com casos. Se o aluno, apesar de participar mal, não recebe nenhum tipo de sanção e, se o que participa bem não recebe nenhum tipo de recompensa, como se pode esperar que a classe esteja motivada?

As entrevistas realizadas para esta dissertação descrevem algumas estratégias utilizadas pelos professores para lidar com as dificuldades. Em parte dos casos, estas estratégias podem ser vistas como tentativas de convivência com o problema. Por exemplo, as estratégias mais comumente adotadas pelos entrevistados foi: a) de diminuir tamanho dos casos, possibilitando a leitura e discussão de casos numa mesma aula, b) reduzir a frequência com que são utilizados em classe. Esta estratégia pode ser inconveniente. Os alunos poderiam ganhar mais se o professor contasse com as possibilidades de utilizar casos mais longos e, também, de poder usar o método do caso com mais frequência no decorrer do curso.

Se pudéssemos enquadrar o conjunto das entrevistas feitas para a presente dissertação à estrutura de tópicos do livro “Teaching with Cases”, elas poderiam ser vistas como uma complementação do capítulo nove, dedicado ao ensino do caso em “non-caseschools”. Contrariamente ao que dissemos até

agora, sob este ponto de vista podemos dizer que, mesmo decorridos vinte anos, existem similaridades entre os dois conjuntos de entrevistas; sobretudo no que diz respeito às dificuldades que os professores afirmaram enfrentar. Em ambos estão presentes, por exemplo, as dificuldades do professor em lidar com a falta de preparação prévia dos alunos, em ensinar ao aluno o que ele deve fazer com caso e, também, a dificuldade de acesso à casos novos.

Com relação a esta última dificuldade, a constatação de que existem similaridades acaba gerando alguns questionamentos.

De fato, há vinte anos atrás, o acesso aos canais de distribuição de casos era muito mais complicado do que hoje. Visando garantir que os seus professores tivessem acesso a novos casos, as “case schools” precisavam montar uma estrutura complexa de dedicada à produção e aquisição de casos. É claro que nas “non case schools” o que se via era bem diferente e transformava esta tarefa um desafio difícil de ser enfrentado.

Hoje, ao contrário do que ocorria naquela época, um professor precisa apenas ter seu computador conectado à internet para ter acesso aos catálogos de caso de todas os

grandes produtores e distribuidores de casos. E, como já dissemos antes, pode até fazer o “download” de textos completos de casos e verificar se realmente atendem a suas necessidades antes de solicitar que a escola faça a compra.

Além do mais, a EAESP-FGV, apesar de ser uma “non-case school”, possui um setor que tem a função de produzir e adquirir casos para os professores.

Sem entrarmos no mérito das discussões a respeito da produção local de casos, podemos dizer que, diante a realidade atual, a persistência de uma dificuldade de acesso merece ser investigada.

De onde vêm os casos que são utilizados pelos entrevistados? Será que eles utilizam os recursos daquele setor? Será que eles teriam alguma restrição por buscar casos redigidos em inglês? Será que têm alguma restrição importante ao uso de casos que não descrevem problemas locais? Ou, será que os professores entrevistados não têm conhecimento da existência dessas facilidades de acesso via internet?

Dentre os nossos entrevistados, somente um declarou buscar casos novos na internet. Os outros disseram que utilizam seus próprios casos, ou casos retirados de livros texto. A

maioria declarou que nunca usou o departamento da escola como fonte de novos casos. Além disto, a maioria afirmou que não tem restrições quanto aos casos em inglês. Quanto ao uso de casos estrangeiros, a maioria não manifestou ter nenhuma restrição importante, apesar de sentir falta de mais casos brasileiros.

Quanto à nossa última questão, uma das entrevistas nos sugere que é o que possa estar ocorrendo.

**Augusto:** *Minha a única sugestão é disponibilizar o máximo possível estas informações (sobre como ter acesso a casos), mesmo sabendo que a gente recebe tanta informação e não registra metade delas.*

**Entrevistador:** *Ok. Você disse há pouco que esta faltando seduzir o aluno a participar da aula. Será que com relação aos professores, neste caso, também falta seduzir?*

**Augusto:** *Sim! Sim!!! Falta. Eu, assim, pela minha experiência acho que precisa ter um link ativo, algo que sensibilize, um contato com o professor, não um ícone que tem lá no computador.*

Muitos dos entrevistados aproveitaram a entrevista para solicitar apoio técnico na elaboração e na utilização de caso.

Outro aspecto importante do livro de Erskine et.al. se refere às tendências que os autores estabeleceram para o caso e para o método do caso. Entre elas estão: a) a idéia de que as novas tecnologias de informação iriam promover o surgimento de muitos “case hybrids” pela junção dos casos com outros recursos, como, por exemplo, a combinação de casos com exercícios, jogos e outras dinâmicas; b) a idéia de que iriam surgir casos em outras mídias; c) que a maior disponibilidade de informações e a rapidez das mudanças criaria a necessidade novas formas de pesquisa e elaboração de casos; d) que haveria uma preferência por casos mais curtos e que se adaptassem às características de cada ambiente didático.

Observando o que foi encontrado nas entrevistas, percebe-se que essas previsões parecem ter se concretizado.

Entre as experiências dos entrevistados há várias descrições do uso de casos em combinação com outros recursos e metodologias, como jogos, como a introdução de novos personagens ao caso na hora da discussão.

Verifica-se, também, uma clara preferência por casos mais curtos e a necessidade de que novas metodologias de elaboração de casos sejam adotadas em conjunto com as

tradicionais. Muitos professores gostariam que a instituição passasse a aceitar o uso de métodos mais flexíveis rápidos. De fato, muitos deles, por iniciativa própria, já tem utilizado em classe os casos que eles mesmos elaboraram de maneira alternativa. Alguns estão elaborando casos a partir das informações de negócios disponíveis nos meios de comunicação, outros têm aproveitado conhecimentos sobre uma empresa, adquiridos em consultoria, para elaborar casos.

Um fato que parece estar subjacente nas entrevistas é a existência de muito pouco intercâmbio didático sobre o método do caso entre os entrevistados: enquanto uns têm grandes problemas em enfrentar uma determinada situação, outros desenvolveram formas bem sucedidas para superá-los.

É comum que a carreira docente leve a uma autonomia e a um certo isolamento, pois, a pesquisa e o lecionar são atividades que costumam ser entendidas como desafios individuais de cada professor.

É comum, também, que o professor construa seu “castelo de saberes” e tenha receio de sair dele. Como disse um dos entrevistados a respeito da cultura acadêmica, “..esperam que a gente saiba tudo e que já tenha aprendido a dar aulas observando os próprios professores que tivemos”.

Neste sentido, trocar experiências com o colega, além do aprendizado, gera o receio de expor as próprias fraquezas, as fraquezas que um professor não deveria ter.

Por outro lado, é preciso que se observe que existem vários estudos que apontam que uma das melhores maneiras aprimorar a educação é por meio da valorização das experiências do professores e do incentivo ao intercâmbio didático. Um exemplo disto é o que diz Ginovani (1998):

*"Trata-se, ainda, de reconhecer a importância do "saber da experiência" e das oportunidades de troca de experiências ou "partilha de saberes" como ponto de partida para um novo profissionalismo dos agentes em serviço (professores)"*

## 7 Considerações Finais

Existe um mito, inspirado no "típico professor de Harvard", que o método do caso exige que os casos sejam utilizados pelo professor de uma única forma, a forma correta: os alunos discutindo o caso enquanto o professor observa, quieto, passivo, sem poder interferir.

Este mito pode ter influenciado muitos dos professores e alunos que não simpatizam com o método. Pode, também, ter limitado a criatividade do educador que utiliza casos.

Uma das hipóteses inicialmente levantadas pela autora era de que a maioria dos professores preferia não usar casos.

No entanto, as entrevistas mostraram o contrário. A maioria utiliza o método e o faz de maneiras diferentes, mostrando uma riqueza de experiências didáticas.

Na verdade, não existe uma única forma correta de se ensinar com casos. Os professores têm estilos diferentes de dar aulas e seus objetivos didáticos são variados. As classes são diferentes e as instituições de ensino são diferentes, em termos materiais, políticos e culturais.

Além disto, a história demonstra que o caso e o método dos casos estão se transformando para acompanhar mudanças tecnológicas e sociais. Hoje há uma variedade de possibilidades que combinam casos com outros recursos. Verifica-se, também, uma série de inovações no sentido de tornar a metodologia de elaboração de casos mais adequada às novas necessidades do ambiente escolar.



Podemos dizer que o método do caso e o caso são bastante flexíveis para adaptarem-se às variações e mudanças. Por outro lado, é preciso lembrar que ambos, também, têm suas limitações, não sendo “panacéias” que se prestam a todos os tipos de situações e objetivos didáticos.

O presente estudo confirma a visão defendida por Erskine et al.(1981). Se existe algum princípio fundamental para o ensino por meio de casos, ele refere ao planejamento. Para que o método tenha condições de alcançar todas as suas potencialidades didáticas, é preciso que :

- a) o professor planeje o uso de casos, atrelando-o com o programa da disciplina e com os objetivos didáticos que quer atingir;
- b) o aluno seja informado a respeito do que se espera dele num curso com casos logo de início. Ele precisa saber exatamente o que deve fazer com os casos e como será avaliado;
- c) que a instituição e os professores planejem a utilização de casos ao longo do curso. Evita-se, assim que os casos sejam insuficientes e/ou inapropriados para atender às demandas dos professores. Também, não se corre o risco de um mesmo caso ser dado para uma mesma turma em disciplinas diferentes.

## ROTEIRO PARA ENTREVISTA

- qual foi a sua experiência utilizando casos em sala de aula: o curso, como era a classe, quando, tipo de casos usados, etc.
- a relação entre professor e alunos quando os casos foram aplicados
- em que pontos do curso você acha que o caso pode ser utilizado e com que finalidade
- a relação entre a utilização de casos para o atingimento dos objetivos do curso
- as dificuldades e facilidades encontradas na aplicação do método
- vantagens e desvantagens do método

Os entrevistados pertenciam às seguintes áreas: Mercadologia, Finanças, Administração Hospitalar, Comunicações em Administração, Estratégia, Recursos Humanos, Produção, Economia e Sociologia.

## Bibliografia

ADLER, M., *Reforming Education: The Opening of The American Mind*. New York: 1999.

ARAGÃO, Cecília V. e SANGO, Maria da C. A. O método do caso no ensino de Administração Pública: um exercício prático. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 19º, 1995, João Pessoa, PB. *Anais*. João Pessoa : ANPAD, 1995, p. 77-98.

BOYATZIZ, Richard E. *Inovation in professional education: steps on a journey from teaching to learning*. California: Jossey-Bass, 1995. 280 p.

CARVALHO, Denise et. al. Uma experiência de integração ensino/pesquisa. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 18º, 1994, Curitiba, PR. *Anais*. Curitiba: ANPAD, 1994, p.47-60.

CRHISTENSEN, Roland, ABBY, J. Hansen. *Teaching and the case method*. Boston: HBS Press, 1987.

\_\_\_\_\_, et al. *Education to Judgment*. Boston: HBS Press, 1991.

DRUCKER, Peter F. *Management Challenges for the 21<sup>st</sup> Century*. Harperbusiness, 1999. 207p.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Cortez, 1979

GIOVANI, Luciana Maria Do professor informante ao professor parceiro: Reflexões sobre o papel da universidade para o desenvolvimento profissional de professores e as mudanças na escola. **Cadernos CEDES** Campinas:Abril, 1998 vol.19, p.44

ERSKINE, James A. et. al. *Teaching with cases*. Ontário: Richard Ivey School of Business, 1981. 305 p.

JAHODA, Marie et.al.. *Research Methods in Social Relations*:part 1: basic processes. 4a. Ed. New York:The Dryden Press, 1951. 421p.

LEENDERS, Michiel R., ERSKINE, James A. *Case Research, The case writing process*. 3a. ed. Ontario: School of Business Administration, The University of Western Ontario, 1989.

LUCARELLI, E. Teoria u pratica como innovación em docencia, investigación pedagógica. **Cuadernos de Investigación**. Buenos Aires 10/1994

LYNCH, Robert G. Seeking political wisdom. **Business and Economic History**. Williamsburg: Winter 1999. v.28, n. 2, p. 123-135. ProQuest (online).

MAUFFETTE-LEENDERS, Louise et. al. *Learning with cases*.  
Ontário: Richard Ivey School of Business, 1997. 135 p.

MENGA, LÜDKE e ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em  
educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.  
99 p.

MERRY, R. W. Course Development. Boston: Intercollegiate Case  
Clearing House, ref. 9-372-104, p.11.

\_\_\_\_\_. The Usefulness of the Case Method for Training in  
Administration. Boston: Intercollegiate Case Clearing House,  
ref. 9-372-105, p.2.

MINAYO, M. C. de S. *O desafio do conhecimento: pesquisa  
qualitativa em saúde*. São Paulo - Rio de Janeiro: HUCITEC-  
ABRASCO, 1992.

MINAYO, M. C. de Sousa (org.) et. al. *Pesquisa Social: teoria,  
método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994. 80p.

PARR, Willian C. and SMITH, Marlene A. Developing case-based  
business statistics courses. **The American Statistician**. v. 52,  
n. 4, p. 330-337. Alexandria: Nov 1998. ProQuest (online).

RAISINGHANI, Mahesh S. Knowledge management: A cognitive  
perspective on business and education. **American Business  
Review**. v. 18, n. 2, p. 105-112. West Haven: Jun 2000.  
ProQuest (online).

- RANGAN, V. Kasturi. *Coreographing a case class*. Boston: HBS Publishing, 1996. 6 p.
- TEIXEIRA, Marcelo G. Et. al. De coadjuvantes e expectadores a sujeitos: professores e alunos na experiência de ensino da PUC-MG/Betim. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 20º., 1996, Angra dos Reis, RJ. *Anais*. Angra dos Reis: ANPAD, 1996, p. 89-104.
- THIOLLENT, Michel. *Pesquisa-ação nas organizações*. São Paulo: Atlas, 1997. 164 p.
- WEBB, Marion S. et. al. Internationalization of American business education. **Management International Review**. v. 39, n. 4, p. 379-397. Wiesbaden: Fourth Quarter 1999. ProQuest (online).
- YIN, Robert K. *Case study research: design and methods*. California: Sage Publications, 1990. 165p.