

APRENDENDO EM AÇÃO

utilização de casos para inovação
no ensino e na aprendizagem



Anielson Barbosa da Silva
Rodrigo Bandeira-de-Mello

APRENDENDO EM AÇÃO:

Utilização de casos para inovação no ensino e na aprendizagem



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

Reitor

Valdiney Veloso Gouveia

Vice-Reitora

Liana Filgueira Albuquerque



EDITORA UFPB

Direção

Natanael Antonio dos Santos

Gestão de Editoração

Sâmella Arruda Araújo

Gestão de Sistemas

Ana Gabriella Carvalho

Conselho Editorial

Adailson Pereira de Souza (Ciências Agrárias)

Eliana Vasconcelos da Silva Esrael (Linguística, Letras e Artes)

Fabiana Sena da Silva (Interdisciplinar)

Gisele Rocha Côrtes (Ciências Sociais Aplicadas)

Ilda Antonieta Salata Toscano (Ciências Exatas e da Terra)

Luana Rodrigues de Almeida (Ciências da Saúde)

Maria de Lourdes Barreto Gomes (Engenharias)

Maria Patrícia Lopes Goldfarb (Ciências Humanas)

Maria Regina Vasconcelos Barbosa (Ciências Biológicas)

Editora filiada à:



Anielson Barbosa da Silva
Rodrigo Bandeira-de-Mello

APRENDENDO EM AÇÃO:
**Utilização de casos para inovação no
ensino e na aprendizagem**

EDITORA UFPB
João Pessoa
2021

Projeto Gráfico
Editoração Eletrônica e
Design de Capa
Imagem da Capa

Direitos autorais 2021 – Editora UFPB.

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS À EDITORA UFPB.

É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio.

A violação dos direitos autorais (Lei nº 9.610/1998) é crime estabelecido no artigo 184 do Código Penal.

O conteúdo e a revisão de texto/normalização desta publicação são de inteira responsabilidade do(s) autor(es).

Editora UFPB

Josué Santiago

Earl Wilcox

Catálogo na fonte:

Biblioteca Central da Universidade Federal da Paraíba

S586a Silva, Anielson Barbosa da.

Aprendendo em ação: utilização de casos para inovação no ensino e na aprendizagem [recurso eletrônico] / Anielson Barbosa da Silva, Rodrigo Bandeira-de-Mello. – João Pessoa: Editora UFPB, 2021.

192 p.: il.

Recurso digital (2,41MB)

Formato: PDF

Requisito do Sistema: Adobe Acrobat Reader

ISBN 978-65-5942-127-5

1. Educação. 2. Ensino-aprendizagem. 3. Formação profissional. 4. Professor – Competências I. Bandeira-de-Melo, Rodrigo. II. Título.

UFPB/BC

CDU 37

Livro aprovado para publicação através do Edital Nº 01/2020/Editora Universitária/UFPB – Programa de Publicação de E-books.

EDITORA UFPB

Cidade Universitária, Campus I
Prédio da Editora Universitária, s/n
João Pessoa – PB
CEP 58.051-970
<http://www.editora.ufpb.br>
E-mail: editora@ufpb.br
Fone: (83) 3216.7147

PREFÁCIO

Escrever o prefácio de um livro de tamanha importância para o ensino e a aprendizagem é uma tarefa de extrema responsabilidade. Escrever sobre os autores que muito admiro por sua atuação no ensino e na pesquisa, que serviram de fonte de inspiração e me motivaram a entrar no mundo de aprender, ensinar e escrever casos para ensino em gestão é algo que muito me orgulha.

No ano de 2000, o Prof. Rodrigo Bandeira-de-Mello, em seu retorno do doutorado sanduíche na *The Warthon School (University of Pennsylvania/EUA)*, trouxe a um grupo de professores do Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGA) da Universidade do Vale do Itajaí (Univali) a proposta de inserir o método do caso tanto nos cursos de graduação como de pós-graduação, como forma de fortalecer a relação teoria-prática na escola de negócios. Aos poucos, o método foi inserido tanto no ensino (graduação e pós-graduação *lato sensu*) como nas pesquisas sobre metodologias ativas, dentre elas, os casos em gestão.

As experiências adquiridas ao longo dos anos por esse grupo de professores, no qual eu e o Prof. Anielson Barbosa da Silva nos inserimos, permitiram a aprovação de um projeto interinstitucional, o Pro-Adm, capitaneado pelos Programas de Pós-Graduação em Administração da Univali e da UFPB. Através do Pro-Adm, foi possível intensificar as pesquisas sobre o método do caso, com a produção de dissertações e teses direcionadas a entender a utilização do método, seja em ambiente presencial ou virtual, seja em formato tradicional ou multimídia. O desenvolvimento deste projeto e a realização de formações para professores e alunos em universidades brasileiras e latino-americanas geraram *insights* para associar esta estratégia de ensino em ação aos estilos e ao ambiente de aprendizagem, à experiência docente e discente, e à prática reflexiva. Essas dimensões compõem o Sistema de Aprendizagem em

Ação, de autoria do Prof. Anielson Barbosa da Silva, que serviu de base para muitas das pesquisas desenvolvidas no âmbito do projeto Pro-Adm.

Esta expertise está contemplada neste livro, que, por cortesia dos autores, tive a oportunidade de utilizar em muitas turmas ainda 'no prelo', esperando ansiosamente sua publicação final. Foi uma caminhada de quase duas décadas dos autores no mundo dos casos para ensino que nos levou a este livro, formalizado num manuscrito de qualidade ímpar, que servirá de fonte de consulta e inspiração para professores e alunos que queiram aprender sobre o método em sua plenitude: análise, discussão e construção. O livro também aborda o papel do professor e do aluno quando da adoção do método, permitindo um melhor planejamento de sua utilização. Os autores enfatizam o caso como estratégia inovadora de ensino e aprendizagem que pode contribuir para o desenvolvimento das competências profissionais.

Ao ver finalizado o projeto deste livro sobre o método do caso, não poderia deixar de destacar a contribuição da Associação Nacional de Pós-Graduação em Administração (ANPAD), ao inserir na Divisão Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade (EPQ), na qual ambos os autores já atuaram como coordenadores, o tema "Casos para Ensino", disseminando o método e incentivando a sua produção. Ao longo dos anos, a ANPAD vem promovendo discussões relevantes entre os pares sobre os desafios na adoção dos casos para ensino nas escolas de negócios brasileiras.

Olhando para o futuro, mesmo com a excelência no uso do método por renomadas escolas de negócios internacionais, é verdade que muitos riscos e desafios ainda se descortinam quanto à utilização do método no Brasil: estão nossos professores dispostos a assumi-los? Preparar alunos e professores sobre o papel que lhes cabe antes, durante e após a utilização do método se faz necessário. Destaco aqui o papel relevante das instituições quanto à formação nesta e em outras metodologias ativas de ensino.

Desafios também envolvem a construção e a divulgação dos casos para ensino. Se por um lado precisamos de casos brasileiros, direcionados à realidade local e regional, a qualidade dos casos precisa ser fortalecida, como já indicam artigos publicados nesta temática. E as notas de ensino, publicar ou não? Por um lado, constituem um ferramental útil e necessário para nossos professores; por outro, há divergências quanto ao acesso livre. Será o contrato firmado entre professor e alunos suficiente para inibir o acesso dos estudantes às notas antes da análise e discussão de um caso? Essa problemática tem sempre lugar nos fóruns de debate.

Outro ponto a destacar é a autorização para publicação dos dados e informações dos casos para ensino. Muitas vezes, a dificuldade em obtê-la engaveta excelentes ideias de casos que apresentem a realidade brasileira. Como sensibilizar empresas e gestores, fortalecendo, assim, o elo universidade-empresa, teoria-prática? Questões sobre a necessidade de aprovação junto ao comitê de ética das instituições são iminentes e necessitam de um tratamento contundente.

Um caminho que se descortina para o método é a sua utilização em outros formatos, como os casos multimídia. Como podemos tornar tal possibilidade uma realidade? Eis aí um grande desafio!

Tais questões se fazem relevantes quando olhamos para o futuro e para a necessidade premente de internacionalização dos casos brasileiros. O que percebo é que a utilização de casos no Brasil tem ainda um longo caminho a seguir e suas potencialidades ainda são pouco exploradas. No entanto, iniciativas como a publicação deste livro nos ajudam a elucidar alguns dos questionamentos apontados e contribuem para a disseminação do método, seja quanto à análise, à discussão ou à construção de casos.

Tenho a convicção de que o livro “Aprendendo em Ação: utilização de casos para inovação no ensino e na aprendizagem” servirá de fonte de consulta a mestres e alunos que queiram inovar. Quando penso na riqueza do método para o ensino e a aprendizagem, lembro

do título de um capítulo de C. Roland Christensen (1991): *“Every student teaches and every teacher learns: the reciprocal gift of discussion teaching”*. Parabéns aos autores por abraçar fervorosamente o método e primar sempre pela qualidade do ensino e da aprendizagem. Que o livro seja fonte de inspiração aos mestres e que, através da prática reflexiva, sirva de motivação aos nossos alunos para o aprender em ação!

Anete Alberton*

* Dr.^a em Engenharia de Produção (UFSC). Professora do PPGA/Univali e PMPGIL/Univali. Professora visitante da Universidade Politécnica de Valência (UPV/ES - 2016). Coordenadora do Grupo de Estudos em Sustentabilidade e Gestão (GESeG). Editora Associada de Casos para Ensino da Revista TAC - Tecnologias de Administração e Contabilidade (2013-2016) e RAC - Revista de Administração Contemporânea (2016-2017). Membro do Comitê Científico da Divisão EPQ (2015-2017) e Líder do Tema Casos para Ensino (2018-2020) da ANPAD. Consultora Ad-Hoc do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Bolsista Produtividade em Pesquisa (PQ-2) do CNPq desde 2012.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Ciclo de aprendizagem dinâmica de um evento	21
Figura 2 – Eixos formadores de uma competência.....	35
Figura 3 – Processo de planejamento da aprendizagem de adultos	45
Figura 4 – Andragogia na prática	48
Figura 5 – Sistema de aprendizagem em ação para a educação em administração	63
Figura 6 – Moldura dinâmica para implantação do método de casos para ensino	66
Figura 7 – Integração do método de caso para ensino no Projeto Pedagógico do Curso.....	87

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Elementos de um esquema na dinâmica da aprendizagem de um evento.....	22
Quadro 2 – Significado de comunicação.....	25
Quadro 3 – Categorias de atividades do setor de serviços.....	27
Quadro 4 – Principais abordagens das competências.....	31
Quadro 5 – Fatores e atributos determinantes na atuação do administrador.....	33
Quadro 6 – Tipos de reflexão.....	43
Quadro 7 – Premissas da aprendizagem em ação.....	58
Quadro 8 – Valores essenciais da aprendizagem em ação.....	60
Quadro 9 – Competências desenvolvidas a partir da utilização de estratégias ativas de ensino.....	72
Quadro 10 – Razões para evitar o método de caso.....	74
Quadro 11 – Vantagens e desvantagens da utilização do método de caso.....	75
Quadro 12 – Especificidades e modos de classificação de casos para ensino.....	79
Quadro 13 – Tipos de casos para ensino.....	81
Quadro 14 – Tipos de questões para resolução de casos para o ensino.....	94

Quadro 15 – Premissas para a resolução das questões do caso.....	96
Quadro 16 – Problemas encontrados na resolução das questões pelos alunos	97
Quadro 17 – Princípios básicos da prática de ensinar	110
Quadro 18 – Exemplos de reações do professor no processo de aprendizagem coletiva	117
Quadro 19 – Tipos de alunos e como lidar com suas características.....	121
Quadro 20 – Perfis dos professores e seus efeitos na difusão do método de casos para o ensino	123
Quadro 21 – Etapas do processo de produção de um caso para o ensino	134
Quadro 22 – Problemas identificados nas versões parciais	136
Quadro 23 – Aspectos centrais do relatório	141
Quadro 24 – Vantagens e desvantagens da temporalidade do caso.....	146
Quadro 25 – Orientações para a condução das entrevistas	154
Quadro 26 – Elementos estruturais de um caso para ensino	157
Quadro 27 – Exemplos de parágrafos de abertura	162
Quadro 28 – Orientações de formatação e estilo do caso	163
Quadro 29 – Critérios de avaliação de casos para ensino.....	165

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 DESENVOLVENDO COMPETÊNCIAS NA FORMAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL	18
CAPÍTULO 2 BASES TEÓRICAS DA UTILIZAÇÃO DE CASOS PARA ENSINO NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL	37
CAPÍTULO 3 CONHECENDO E PLANEJANDO O MÉTODO DE CASOS PARA ENSINO	65
CAPÍTULO 4 A RESOLUÇÃO DE CASOS PARA O ENSINO	90
CAPÍTULO 5 O PAPEL DO PROFESSOR NA RESOLUÇÃO DE CASOS PARA ENSINO	108
CAPÍTULO 6 A PRODUÇÃO DE CASOS PARA O ENSINO	126
CAPÍTULO 7 PROCEDIMENTOS PARA A PRODUÇÃO DE UM CASO PARA O ENSINO	143
REFLEXÕES FINAIS: será o fim ou o início de uma nova caminhada?	169
REFERÊNCIAS	173
APÊNDICE O USO DE CASOS CURTOS NO ENSINO DE GRADUAÇÃO E DE PÓS-GRADUAÇÃO	184
SOBRE OS AUTORES	188

INTRODUÇÃO

A formação profissional contemporânea assume uma conotação mais ampla e complexa, uma vez que o mundo do trabalho está cada vez mais dinâmico e competitivo. Por isso, o processo de formação deve ser consistente e mediado por práticas pedagógicas que articulem teoria e prática, reflexão e ação, de modo que a aprendizagem seja balizada pela experiência.

Na área de Ciências Sociais Aplicadas, especificamente, há a necessidade de uma formação mais alinhada às dinâmicas do mundo do trabalho e da sociedade, uma vez que os profissionais dessa área do conhecimento — como administradores, advogados, contadores, turismólogos e economistas, por exemplo — vivenciam situações profissionais em que a aplicação de teorias de forma articulada com a prática pode potencializar não apenas a sua empregabilidade, como também suscitar uma reflexão sobre o impacto da sua ação na sociedade.

A consolidação da formação profissional no mundo contemporâneo demanda uma série de desafios. De um lado, existe a necessidade de desenvolver competências, ao longo da formação educacional, que habilitem o profissional a mobilizar, articular e combinar um conjunto de conhecimentos, habilidades, comportamentos e recursos. Por outro lado, a vivência de experiências práticas no contexto da ação profissional demanda estratégias de formação que sejam capazes de promover uma integração entre o ensino e a prática profissional.

A qualidade do ensino difundido nas Instituições de Educação Superior (IES) é condição essencial nesse processo, mas o que ela significa? Como avaliar o impacto da formação dos profissionais no mundo do trabalho? Como a ação docente contribui na avaliação da qualidade do ensino de graduação e da pós-graduação? Como tornar o processo de aprendizagem dos alunos mais vivencial e significativo? Essas questões demandam a reflexão dos agentes responsáveis pelas

políticas públicas, assim como dos gestores educacionais, professores, membros dos Conselhos profissionais e de movimentos da sociedade civil.

Em um contexto de transformações sociais, muitas IES vivenciam um fenômeno que envolve tanto a evasão como a migração dos estudantes entre cursos de uma mesma instituição. Por que isso acontece? A escolha da carreira de um jovem é um processo complexo e difícil, considerando a dinâmica do mundo do trabalho, as transformações tecnológicas, a influência de fatores sociais, como a família, as escolas, os amigos, a mídia, além do próprio comportamento dos jovens.

Uma boa escolha profissional deveria ser pautada mais pela vocação do que pela reputação de algumas carreiras na sociedade ou pelo *status* e pelo dinheiro prometidos por elas. Ter vocação significa se identificar com o perfil, as atividades e o campo de atuação profissional. Se isso ocorrer, o processo de formação será mais tranquilo.

Outro aspecto relevante envolve a consistência da formação, com uma boa articulação entre teoria e prática, viabilizada por meio de processos inovadores de ensino. Para tanto, os processos de desenvolvimento de competências emergem como um limite e um dos grandes desafios para a consolidação de uma profissão. Tais processos podem ser limitantes quando os cursos não têm clareza da importância de processos de aprendizagem experiencial e em ação, como veremos no capítulo 2. É um desafio porque demanda investimento em formação docente, conscientização dos estudantes sobre a importância do desenvolvimento da autonomia e do autodirecionamento nos processos de aprendizagem, especificidades que devem integrar as bases teóricas e metodológicas dos projetos pedagógicos dos cursos.

Algumas questões relevantes nessa discussão são: Quais são as competências de um profissional para atuar no mundo do trabalho? Tais competências também incorporam o interesse social? Haverá um conjunto de competências adequado na atuação profissional? Será

possível identificar algumas competências comuns aos profissionais no contexto da ação profissional?

A proposta deste livro envolve a utilização de casos como estratégia inovadora de ensino e de aprendizagem, que pode contribuir para o desenvolvimento de competências profissionais. A escolha da estratégia se deve à sua tradição histórica no ensino na área de Ciências Sociais Aplicadas.

O método apresentado neste livro é fruto de quase duas décadas de experiência, que nos permitiram ajustá-lo à realidade do Brasil. Desenvolvemos e aplicamos o método extensivamente nos cursos da Univali, tanto na graduação como no MBA, e também capacitamos professores de várias escolas de negócios do Brasil e em países como Peru e Espanha. Agradecemos às centenas de alunos que participaram de nossas oficinas e nos ajudaram a desenvolver o método que ora apresentamos. Também temos colaborado com a disseminação dos casos para ensino na graduação, na pós-graduação, e na Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Administração (ANPAD), atuando na Divisão de Ensino em Administração e Contabilidade (EPQ), entre os anos de 2009 e 2014, no comitê científico e na coordenação da Divisão, com o objetivo de estimular a produção de casos e de auxiliar na capacitação de avaliadores.

A nossa proposta consiste na utilização de casos para ensino como uma estratégia para o desenvolvimento de competências em ação. Defendemos que a vivência de experiências pessoais deve integrar o contexto da formação acadêmica — seja na graduação, seja na pós-graduação — e contribuir com uma estratégia inovadora de ensino e com a aprendizagem orientada para o estudante.

O livro está estruturado em sete capítulos. Os três primeiros delimitam as bases teóricas para a difusão do método de casos na graduação e pós-graduação. O Capítulo 1 aborda a emergência da noção de competências, discutindo os significados e as especificidades

do contexto da ação profissional e refletindo sobre como os casos para ensino podem contribuir no desenvolvimento de competências.

No Capítulo 2, discutimos as bases teóricas que balizam a utilização de casos para ensino e podem ajudar a entender como os estudantes aprendem com casos: a andragogia, a aprendizagem construtivista, experiencial e em ação.

O Capítulo 3 objetiva dar a conhecer e auxiliar a planejar a utilização de casos. Para isso, descreve a origem, as especificidades e o significado do método na educação superior, além de abordar o planejamento para a sua utilização e a preparação do plano de ensino.

Os capítulos 4 e 5 delimitam as etapas para a resolução de casos em sala de aula, assim como a papel do professor nesse processo.

O Capítulo 4 apresenta a metodologia desenvolvida para a resolução de casos para ensino, com ênfase na preparação do caso pelo aluno, na organização da sessão de discussão do caso e na avaliação dos estudantes.

O Capítulo 5 analisa o papel do professor na resolução de casos para ensino, refletindo sobre o planejamento do professor para a sessão de discussão e reforçando a importância de quatro ações essenciais durante a análise do caso em sala de aula: questionar, ouvir, registrar e responder. Ademais, apresentam-se perfis de professores e de estudantes identificados a partir de nossa experiência.

Os dois últimos capítulos do livro se dedicam à produção de novos casos para ensino. No Capítulo 6, apontamos os benefícios para os envolvidos na produção de um caso, como também os tipos e fontes de novos casos. Caracterizamos a “Oficina de Casos para Ensino”, uma proposta inovadora para organizar todo o processo de produção de um caso. Discutimos, ainda, os principais problemas detectados nas versões parciais da oficina, de acordo com a nossa experiência, bem como se reflete sobre a sua inserção institucional.

O Capítulo 7 aborda os procedimentos para a produção de um caso para ensino (PPCE). Contempla a estrutura do projeto, a delimitação

do tema do caso, o contato inicial com profissionais de uma organização, a redação do projeto, o processo de coleta de dados, a redação do caso e a estrutura do texto. No mais, oferece algumas dicas de estilo, de redação e de obtenção de permissões para publicação.

Por fim, o Apêndice inclui orientações sobre como redigir casos curtos, uma vez que essa modalidade pode ser utilizada na avaliação dos estudantes. Desse modo, esperamos auxiliar docentes a redigi-los e a utilizá-los nos processos de ensino e de aprendizagem, tanto em nível de graduação como de pós-graduação.

A publicação deste livro é resultado do compromisso de compartilharmos o nosso conhecimento e a nossa experiência com a sociedade, no exercício dos papéis de pesquisadores e educadores. Esperamos que a obra, além de oferecer sua contribuição teórico-prático-metodológica, ajude a qualificar docentes e a aprimorar a educação superior brasileira.

Como dizia Kurt Lewin (1945), “Nada é tão prático como uma boa teoria”. Que possamos praticar as teorias e teorizar as práticas, promovendo o desenvolvimento de competências profissionais por meio da aprendizagem em ação. Uma boa reflexão em ação!

CAPÍTULO 1

DESENVOLVENDO COMPETÊNCIAS NA FORMAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL

A formação de uma competência envolve não apenas a educação formal, mas também a experiência profissional e social das pessoas. O desenvolvimento de competências ocorre por meio da aprendizagem, e o grande desafio dos profissionais envolve aprender em ação. As IES têm um papel relevante no mundo contemporâneo e não devem primar apenas pela formação de um profissional técnico, mas adotar uma visão estratégica, humanista, política e social que propicie o desenvolvimento de competências articulado ao contexto da ação profissional.

Um primeiro ponto a ser destacado está associado ao conceito de competência. Em função da diversidade de abordagens, existem alguns termos-chave que caracterizam esse conceito, tais como conhecimentos, habilidades e atitudes, bem como ampliação do nível de complexidade e de responsabilidade para entregar à organização um resultado que agregue valor, por meio da mobilização de recursos pessoais e ambientais em um determinado contexto por meio da interação social.

A lógica das competências está se firmando como uma alternativa para tornar a formação profissional mais condizente com o contexto atual, sobretudo em função da dinâmica do mundo do trabalho e da necessidade de levar os alunos a vivenciarem experiências significativas e ricas em aprendizagem. Seguindo essa lógica, têm-se utilizado casos para ensino em sala de aula como propulsores do desenvolvimento de competências técnico-profissionais, sociais, comportamentais, políticas e de negócios, tanto no contexto público quanto no privado (FLEURY; FLEURY, 2001; BÜNDCHEN; ROSSETTO; SILVA, 2011; PEREIRA; SILVA, 2011; GALVÃO; SILVA; SILVA, 2012).

Esse processo é mediado pela reflexão em ação (SCHON, 2000) e, por isso, modifica o comportamento do aluno, que deixa de ser passivo e passa a ser um participante ativo no processo de ensino e aprendizagem. Araújo (2014) avaliou as implicações da utilização de casos para ensino no desenvolvimento da prática reflexiva. Os resultados indicaram que a reflexão é um fator mediador e ajuda os participantes a desenvolverem o pensamento crítico, introspectivo e criativo, já apontados por Roglio (2006) em seu estudo com executivos, além de competências ligadas à tomada de decisão (ARAÚJO, 2014).

Neste capítulo, vamos discutir alguns aspectos que desencadearam a emergência da lógica das competências para, em seguida, discutir a noção e o processo de desenvolvimento de competências no contexto do ensino articulado ao contexto da atuação profissional.

1.1 A EMERGÊNCIA DA NOÇÃO DE COMPETÊNCIA NO CONTEXTO DO ENSINO

Um dos questionamentos inerentes à formação profissional na atualidade envolve o papel das IES enquanto espaços sociais responsáveis pela educação profissional. De fato, os projetos pedagógicos dos cursos delimitam um perfil profissional que abrange um conjunto de competências que devem ser desenvolvidas ao longo do processo formativo de todas as áreas de conhecimento.

Entretanto, os conteúdos curriculares são conduzidos, na maioria dos cursos, de forma desarticulada, o que não propicia a difusão da lógica das competências. Esta, por sua vez, é balizada pela tomada de decisão, pela mobilização de recursos no contexto da ação e por um saber agir capaz de articular um conjunto de saberes (saber dizer, saber comunicar, saber fazer, saber explicar, saber compreender, saber encontrar a razão) em determinada situação profissional (PERRENOUD, 1999; LE BOTERF, 2001; MACEDO, 2001; ZARIFIAN, 2001).

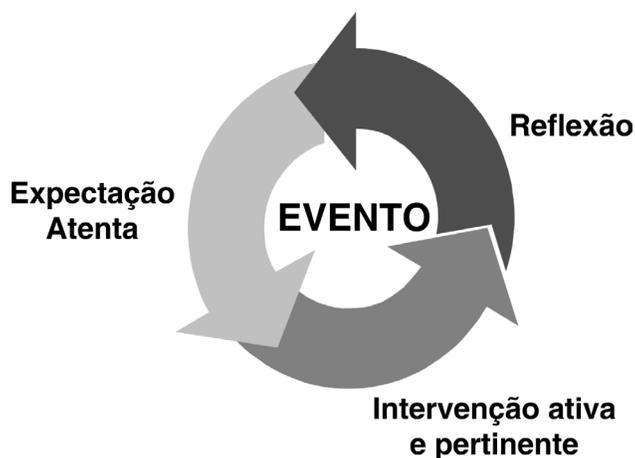
O foco na ação altera a dinâmica da atuação do profissional. Como afirma Morin (2001, p. 86), “a ação é decisão, escolha, mas é também uma aposta. E na noção de aposta há a consciência do risco e da incerteza”. A consciência de que a ação é mediada pelo risco e pela incerteza faz com que a formação profissional articule o conhecimento teórico com a prática.

Um dos aspectos determinantes no desenvolvimento de um profissional envolve as mudanças no contexto econômico, político e social ocorridas nas últimas décadas do século XX e consolidadas ao longo das duas primeiras décadas do século XXI, as quais trouxeram modificações na dinâmica do mundo do trabalho e na sociedade. O estreitamento das relações entre países, o aumento da mobilidade estudantil e os avanços tecnológicos são exemplos desse processo de transformação que afetaram a trajetória de formação profissional. De acordo com Zarifian (2001), existem três aspectos que caracterizam as mutações atuais no conteúdo do trabalho: a noção de evento, a comunicação e a noção de serviço.

O primeiro aspecto consiste na *noção de evento*, compreendido como o que ocorre de forma imprevista, inesperada, perturbando o desenvolvimento normal de um sistema social (ZARIFIAN, 2001). O profissional da contemporaneidade precisa desenvolver competências para estar atento e lidar com os eventos de forma pró-ativa, bem como para enfrentá-los com conhecimento.

Existem três procedimentos envolvendo um evento que podem auxiliar na atuação profissional: antes do evento (expectação atenta), durante o evento (intervenção ativa e pertinente) e depois do evento (reflexão sobre o ocorrido). Esse ciclo dinâmico de aprendizagem pode ser visualizado na Figura 1.

Figura 1 – Ciclo de aprendizagem dinâmica de um evento



Fonte: Autores.

O ciclo de aprendizagem dinâmica decorrente da noção de evento é similar ao esquema proposto por Stacey (1996). Este autor utiliza o termo ‘agente’ para caracterizar as pessoas, por exemplo, que têm esquemas definidos como um modelo mental que influencia as ações individuais e coletivas. Os esquemas podem ser individuais ou coletivos. Os vínculos entre os agentes são denominados de laços de *feedback*, os quais ilustram como o sistema opera.

O ciclo de aprendizagem dinâmica é um processo que envolve três aspectos-chave: a *descoberta*, a *escolha* e a *ação*. No Quadro 1, caracteriza-se cada um desses aspectos e o seu vínculo com a noção de evento.

Quadro 1 – Elementos de um esquema na dinâmica da aprendizagem de um evento

ELEMENTO	CARACTERIZAÇÃO	CICLO DE APRENDIZAGEM DINÂMICA EM UM EVENTO
Descoberta	É a busca de informação e geração de sentido, que serve de referência para uma escolha.	Expectação e intervenção
Escolha	São ações tomadas em decorrência dos significados atribuídos pelos agentes no processo de descoberta. Para isso, eles utilizam esquemas, que podem ser específicos (individuais) ou compartilhados.	Intervenção e reflexão
Ação	São estratégias adotadas pelos agentes que geram implicações nas ações dos demais agentes. As consequências da ação criam um círculo virtuoso, levando a novas descobertas, escolhas e ações, ressignificando esquemas individuais e compartilhados.	Intervenção e reflexão

Fonte: Elaborado a partir de Stacey (1996) e Zarifian (2001).

Uma análise do Quadro 1 indica que, na dinâmica da aprendizagem em um evento, as pessoas utilizam esquemas para atribuir significados aos fatos e, conseqüentemente, balizar suas ações. Percebe-se a existência de um processo que envolve aspectos cognitivos, comportamentais e sociais, mediados pelo pensamento, pela ação e pela reflexão.

Com base nisso, justifica-se a mudança no perfil profissional e a emergência da noção de competências. Nesse sentido, o foco disciplinar inerente ao ensino deixa de ser meramente prescritivo e passa a contemplar a dimensão tácita do conhecimento na formação profissional. Como afirma Machado (2002, p. 146),

A construção do conhecimento está relacionada à produção e à compreensão de significados muito mais do

que à mera produção de bens materiais [...] a associação entre as ideias de competência e de mobilização de saberes pode ser relacionada com outra característica importante do conhecimento, que põe em evidência sua ligação estreita com as experiências pessoais: trata-se da imanência da dimensão tácita do conhecimento (MACHADO, 2002, p. 146-147).

A produção e a compreensão de significados ocorrem por meio da ação. Por isso, as IES devem se conscientizar de que o perfil de competências do profissional estabelecido no projeto pedagógico dos cursos também é desenvolvido a partir de estratégias de ensino ativas.

Lima (2011), após uma análise da literatura, identificou várias especificidades que envolvem a utilização de estratégias de ensino em ação. São elas: troca de experiências, discussão e tomada de decisão para a ação, habilidade analítica, reflexão do mundo real, trabalho em equipe, valorização do autodirecionamento, pensamento crítico e sistêmico, autoconhecimento, capacidade de resolução de problemas, dinamicidade e economicidade, aprendizagem cognitiva, autonomia, *feedback*, relacionamento interpessoal e papel ativo no processo de aprendizagem. Essas especificidades, quando presentes na formação acadêmica, podem contribuir para o desenvolvimento de competências para a ação profissional por meio da vivência de experiências.

Como destaca Zarifian (2001), a vivência de experiências ocorridas no confronto direto com os eventos, em sua análise crítica e sistemática, e a sua antecipação preventiva promovem um aprendizado sólido. Isso altera um pouco a dinâmica da vida profissional, uma vez que não será mais a experiência acumulada no exercício de uma atividade profissional que fará a diferença, mas a variedade dos eventos enfrentados e a qualidade da organização, que levarão o profissional a analisá-los em profundidade.

A noção de evento deve ser inserida na formação acadêmica para ilustrar que a aprendizagem não deve ser tratada apenas como aquisição

de conhecimento, mas entendida como um processo mediado pela necessidade de desenvolvimento de competências e pela reflexão sobre os comportamentos demandados de um profissional em determinadas situações.

Essa discussão pode contribuir para ajudar a todos os agentes envolvidos na formação (alunos, professores, gestores educacionais, agentes reguladores e avaliadores da qualidade do ensino e a própria sociedade) a entenderem a complexidade da aprendizagem, que não pode ser previsível e instrumentalizada de forma linear e sistemática, uma vez que é dinâmica, multifacetada e multidimensional. Além disso, a aprendizagem relaciona-se profundamente com o desenvolvimento de competências, como será explorado com mais detalhe no próximo capítulo.

Ainda seguindo Zarifian (2001), o segundo aspecto que caracteriza a dinâmica do mundo do trabalho é a comunicação. As transformações no contexto de atuação das organizações desencadearam mudanças nas relações intra e interorganizacionais, colocando a qualidade das interações como fator crítico para o desempenho das organizações.

A gestão de interações não se restringe à simples coordenação 'automática' de operações, nem à mera disponibilização das informações, como preconizavam os modelos de gestão focados na lógica *taylorista-fordista* (ZARIFIAN, 2001). Em vez disso, ela pode ser caracterizada pela realização de "ações recíprocas, que modificam a ação do outro – em torno de problemas e de eventos cuja solução não pode ser eminentemente prevista com antecedência, e que exigem novas ações" (ZARIFIAN, 2001, p. 45).

Essa mudança significativa em direção a um entendimento do ato de comunicar como mediador do processo de interação faz emergir um novo conceito de comunicação. Esta passa a ser compreendida como sendo muito mais ampla do que as ações formais e instrumentais inerentes a uma política de comunicação organizacional, uma vez que se concebem as interações humanas como mediadas pela linguagem

e os processos de interação como lócus nos quais ocorrem relações de troca de significados e, conseqüentemente, de aprendizagem.

Zarifian (2001, p. 45) apresenta cinco aspectos que envolvem a comunicação, entendida como a construção de “um entendimento recíproco e bases de compromisso que serão a garantia do sucesso das ações desenvolvidas em conjunto”. O Quadro 2 apresenta a noção de comunicação adotada pelo autor:

Quadro 2 – Significado de comunicação

- Entender os problemas e as obrigações dos outros, a interdependência, a complementaridade e a solidariedade das ações.
- Entender a si mesmo e conseguir avaliar os efeitos de sua própria ação sobre os outros.
- Chegar a um acordo referente às implicações e aos objetivos de ação, aceitos e assumidos em conjuntos, quanto às regras que permitirão a organização dessas ações.
- Compartilhar normas mínimas de justiça, que permitam acesso igualitário à informação e uma distribuição equitativa de seus benefícios.

Fonte: Zarifian (2001, p. 46).

A perspectiva de comunicação indicada no Quadro 2 suscita uma reflexão sobre a formação na educação profissional e superior, uma vez que a interação assume um papel de destaque nas relações no ambiente acadêmico e de atuação profissional. Logo, como tornar a sala de aula um ambiente em que as interações sociais possam levar os estudantes a perceberem os problemas e as responsabilidades de forma mais complexa, mediada pela perspectiva sistêmica (interdependência, complementaridade e solidariedade), pelo autoconhecimento, pela justiça, pela igualdade de acesso à informação e pela avaliação das conseqüências de seus atos sobre si próprios e sobre os outros?

Esses aspectos integram o que Macedo (2001, p. 126) considera como a dimensão relacional da competência, uma vez que “expressa, no plano interno ao sujeito, o desafio de diferenciar e integrar as partes e o todo que estrutura e organizam suas interações com o mundo e consigo mesmo”. Além da dimensão relacional mencionada pelo autor,

existe uma interdependência na relação entre o sujeito e o objeto que não ocorre de forma linear.

A perspectiva individual abre espaço para a coletiva, para a troca de conhecimentos e para a geração de conflitos em um contexto marcado pela incerteza, pela necessidade de entendimento mútuo e pela busca de significados de forma compartilhada. Essa nova lógica faz emergir a necessidade de mobilizar competências em determinado contexto social. Por isso, as instituições de ensino devem revitalizar os seus processos de aprendizagem para que o estudante fomente um processo de comunicação centrado no gerenciamento das interações humanas. Para os docentes, isso indica a necessidade de utilizar estratégias de ensino baseadas em perspectivas teóricas construtivistas e experienciais da aprendizagem.

A utilização de casos para ensino é uma estratégia que pode fortalecer as interações entre os estudantes e fomentar um entendimento mútuo por meio da troca de experiências e da reflexão sobre determinada situação organizacional. Transformar essa intenção em ação não é um processo simples, pois envolve a difusão de princípios andragógicos (KNOWLES; HOLTON; SWANSON, 2011) e a avaliação dos estilos de aprendizagem dos discentes e docentes (KOLB, 1984; KOLB; KOLB, 2009).

Por fim, o terceiro aspecto que caracteriza as mutações atuais no conteúdo do trabalho, segundo Zarifian (2001), é a *noção de serviço*. A dinâmica dos serviços ganhou força a partir da década de 1970 e mudou significativamente o entendimento sobre o trabalho, antes vinculado apenas à atividade produtiva. Essa noção implica que toda ação no contexto do trabalho envolve um serviço, independentemente da natureza da atividade produtiva, caracterizado pelo atendimento das necessidades e das expectativas dos usuários. Para Zarifian (2001, p. 48),

[...] trabalhar é gerar um serviço, ou seja, é uma modificação no estado ou nas condições de atividade de outro

indivíduo, ou de uma instituição, que chamaremos de destinatários do serviço (o cliente, no setor privado, o usuário, no setor público).

Castells (1999) apresenta três afirmativas que se configuram como previsões delineadas pela teoria clássica do pós-industrialismo, apesar de serem percebidas com alguma restrição. A primeira delas destaca a geração do conhecimento como fonte de produtividade e crescimento, mediante o processamento de informação. A segunda é caracterizada pela mudança na atividade econômica – de produção de bens para prestação de serviços, esta última foco da concentração do mercado de trabalho e da produção das economias mais avançadas. A terceira previsão envolve o aumento da importância das profissões cujas atividades possuem um grande conteúdo de informação e de conhecimento, as quais constituiriam o cerne da nova estrutura social.

As previsões de Castells (1999) se tornaram realidade e alteraram significativamente a dinâmica das relações econômicas e sociais. No que se refere aos serviços, a categorização empreendida pelo autor pretende ilustrar as transformações na estrutura do emprego e pode ser visualizada no Quadro 3.

Quadro 3 – Categorias de atividades do setor de serviços

CATEGORIZAÇÃO	CARACTERIZAÇÃO
Serviços de distribuição	Referem-se às atividades de comunicação e de transporte, bem como às redes de distribuição comercial (atacado e varejo).
Serviços relacionados à produção	Referem-se mais diretamente àqueles serviços que parecem ser insumos cruciais da economia, embora também incluam serviços empresariais auxiliares que podem não ter necessidade de alta qualificação.
Serviços sociais	Cobrem todo o campo das atividades públicas, bem como os empregos relativos ao consumo coletivo.
Serviços pessoais	Relacionados ao consumo individual, de entretenimento a bares, restaurantes e similares.

Fonte: Elaborado a partir de Castells (1999, p. 229).

Essa categorização de serviços ilustra a expansão do campo de atuação profissional decorrente da dinâmica da mudança na estrutura do trabalho e do emprego. Nesse sentido, a ascensão de atividades ligadas aos serviços suscitou a necessidade de profissionais habilitados a lidarem com uma atividade marcada pela interação social. Se o ato de trabalhar envolve um serviço que modifica a maneira como a atividade realizada por outras pessoas é desenvolvida, as interações entre as pessoas passam a ser determinantes no exercício de uma atividade profissional. Além disso, o trabalho rotineiro e prescritivo é minimizado e, em decorrência dos eventos, o imprevisto, a criatividade e a inovação passam a ser valorizados.

A avaliação do trabalho de muitos profissionais é realizada ao longo do tempo, em função do atendimento das necessidades do grupo e da maneira como o serviço é ofertado. Um bom exemplo envolve o trabalho do professor universitário, cuja produção de serviço ao estudante:

[...] implica conhecer suas necessidades e suas expectativas, suas maneiras de raciocinar, saber adequar seu ensino aos tipos particulares de estudantes que estão, em dado momento, na universidade. Um bom professor não ensina de maneira estereotipada para alunos anônimos e robotizados. Ensina jovens reais, de quem deve tentar conhecer as necessidades, os projetos, as dificuldades, a quem deve despertar para o ensino que lhes é proposto. E a produção desse serviço é avaliada ao longo do tempo, na maneira como os estudantes em questão irão apropriar-se dos conhecimentos ensinados (ZARIFIAN, 2001, p. 48-49).

O exemplo do serviço prestado pelo professor revela como a natureza e o conteúdo do trabalho sofreram transformações ao longo do tempo, ilustrando a necessidade de focalizar a ação profissional no

contexto do mundo do trabalho, analisando as especificidades dos clientes/usuários e o contexto social, e destacando a existência de uma relação de troca entre o profissional e a situação de trabalho, que balizará a sua avaliação e o seu desempenho. A imprevisibilidade e a incerteza passam a mediar as relações profissionais e, por isso, a noção de evento merece destaque. O trabalho deixa de ser centrado na pessoa em si para ser mediado pelas interações pessoais.

Para Perrenoud (2000, p. 25-26), uma das competências para ensinar no século XXI consiste em organizar e dirigir situações de aprendizagem, o que inclui:

[...] despender energia e tempo e dispor de competências profissionais necessárias para imaginar e criar outros tipos de situações de aprendizagem, que as didáticas contemporâneas encaram como situações amplas, abertas, carregadas de sentido e de regulação, as quais requerem um método de pesquisa, de identificação e de resolução de problemas.

O envolvimento em situações de aprendizagem leva os docentes a refletirem sobre como ensinar e aprender em sala de aula, onde os alunos precisam ser levados a vivenciarem situações de aprendizagem voltadas para o desenvolvimento da capacidade de tomada de decisão em torno dos problemas organizacionais e sociais e das perspectivas de inovação presentes no contexto da ação profissional. É um processo de transformação caracterizado por eventos imprevistos e complexos, por interações sociais mediadas pela comunicação e pela concepção de serviço. Tudo isso altera significativamente o perfil profissional e faz emergir a noção de competências como uma alternativa para lidar com a complexidade das relações profissionais e organizacionais.

A quarta revolução industrial, ou a Indústria 4.0, como foi denominada, também impactará os processos de aprendizagem e a atuação no mundo profissional. As competências adaptativas (DIAS JÚNIOR;

SILVA, 2019) e socioemocionais (MACÊDO; SILVA, 2020) passarão a ser cada vez mais demandadas pelos profissionais no futuro. Por isso, a educação precisa acompanhar as transformações no mundo do trabalho, e formação profissional deve contemplar, sobretudo, as dimensões ética, política e social. A lógica das competências é uma alternativa para o desenvolvimento de profissionais habilitados para a tomada de decisão e a prospecção do futuro das organizações públicas, privadas, do terceiro e quarto setores.

1.2 A LÓGICA DAS COMPETÊNCIAS NO CONTEXTO DO ENSINO

Existem muitas perspectivas teóricas sobre a lógica das competências no nível profissional. Silva, Bispo e Ayres (2019) delimitam o percurso histórico dessas perspectivas para fundamentar as suas implicações no contexto público, abarcando os conceitos de competência propostos por Machado (2001), Zarifian (2001) e Perrenoud (1999) e as perspectivas analíticas e contextos culturais que abordaram o construto. O Quadro 4 apresenta uma caracterização de cada uma das seguintes abordagens do conceito de competências: prescritiva, orientada ao desempenho e orientada à ação.

Quadro 4 – Principais abordagens das competências

ABORDAGEM	CARACTERIZAÇÃO	PRINCIPAIS AUTORES
Prescritiva	As competências profissionais são determinantes para o sucesso no desempenho profissional, direcionam os processos de seleção e caracterizam as demandas de posições para a organização, por meio do estabelecimento de comportamentos ou ações esperados.	McClelland (1973) Boyatzis (1982)
Orientada ao desempenho	As competências são resultado não apenas de uma visão cognitiva, mas também comportamental, social e estratégica, e passam a ser abordadas a partir de uma perspectiva multinível (individual, coletiva, organizacional). A competência é uma fonte para a competitividade.	Prahalad e Hamel (1990)
Orientada à ação	A singularidade da competência depende da sua mobilização, integração e combinação de conhecimentos, habilidades, comportamentos e recursos no contexto da ação profissional. É um entendimento prático que se desenvolve a partir da diversidade de situações vivenciadas pelo profissional, ampliando, assim, a sua capacidade de agir de forma responsável.	Perrenoud (1999) Zarifian (2001) Le Boterf (2003)

Fonte: Elaborado a partir de Silva, Bispo e Ayres (2019).

Além dessas abordagens, também ficou popular no Brasil a caracterização de competências associadas a atributos profissionais como conhecimentos, habilidades e atitudes (CHA), preconizada por Durand (1998) e ampliada por Sandberg (2000). Essa noção foi ampliada a partir da abordagem orientada à ação, sobretudo pela necessidade de o profissional mobilizar, combinar e integrar os atributos na ação profissional, o que transforma as competências em um fenômeno dinâmico, complexo e mediado pelo contexto social.

A evolução do conceito de competências trouxe contribuições para a educação e a formação profissional para o mundo do trabalho. Para um administrador, por exemplo, as competências requeridas, “quando não são inatas, têm de ser desenvolvidas ao longo do curso – desenvolvimento que pressupõe o estudante como sujeito de seu

próprio processo de formação” (NICOLINI, 2003, p. 54). Machado (2001) também relaciona competência e pessoalidade, pois considera que o conhecimento é eminentemente pessoal e que seus significados decorrem das representações e formam uma rede de significações.

Implementar a lógica das competências na educação profissional e superior requer a elaboração de um Projeto Pedagógico que possibilite articular o contexto da formação do aluno com o mundo do trabalho, focalizando a gestão acadêmica como um processo que integra a educação formal, a experiência profissional e a experiência social. A introdução da lógica de competências na educação e no desenvolvimento profissional implica repensar os currículos, rever as práticas pedagógicas, o sistema de avaliação e principalmente a ação docente em sala de aula.

O aluno é um sujeito ativo e determinante no processo, pois a lógica das competências indica que o seu desenvolvimento envolve a capacidade de mobilizar recursos, a integração entre saberes, e a sua constatação apenas quando em ação em uma situação profissional. Assim, não se pode pensar a formação do aluno de Administração, por exemplo, de forma estanque e descontextualizada do mundo do trabalho (SILVA; ALBERTON; VERDINELLI, 2008), embora Mintzberg e Gosling (2003, p. 30) ressaltem que “existe uma fronteira entre o processo de educação e a prática empresarial”.

Em um estudo realizado com alunos do curso de Administração, Silva, Alberton e Verdinelli (2008) realizaram uma avaliação sobre as competências determinantes na atuação do administrador. O Quadro 5 revela os resultados de uma análise fatorial que objetivou agrupar os atributos em fatores que ajudaram a delimitar os aspectos que contribuem para o desenvolvimento de competências profissionais.

Quadro 5 – Fatores e atributos determinantes na atuação do administrador

Saberes	Atributos vinculados a competências
Saberes do ambiente e relacionais	<ul style="list-style-type: none"> • Visão sistêmica da empresa, coordenação de trabalhos em equipe, gerenciamento da inovação, resolução de problemas, relacionamento interpessoal, liderança, busca de soluções para os clientes, delegação, administração de conflitos, desenvolvimento de pessoas, motivação.
Aptidões e qualidades pessoais	<ul style="list-style-type: none"> • Lealdade, ética no trato de questões sociais, confiança, humildade, atitude pró-ativa, participação, predisposição para buscar novos conhecimentos (educação continuada). • Flexibilidade, mobilidade pessoal (adaptar-se rapidamente e ser favorável a mudanças), capacidade de superação (de situações de frustração, estresse, pressão por resultados e hierarquia), abertura para novas ideias, reflexão.
Saberes teóricos	<ul style="list-style-type: none"> • Estatística, Matemática Financeira, Contabilidade Gerencial, e Mercado Financeiro. • Gestão da produção e logística. • Marketing e Estratégia Empresarial. • Comunicação Organizacional e Comportamento Humano. • Tecnologia da Informação e Sistemas de Informação Gerencial. • Teoria da Administração, Sociologia e Filosofia. • Economia e Administração Financeira e Orçamentária.

Fonte: Elaborado a partir de Silva, Alberton e Verdinelli (2008).

A categorização dos atributos foi baseada na noção de mobilização de um conjunto de saberes propostos por Le Boterf (2003): saber-fazer, aptidões, qualidades pessoais e experiências. Para o autor, “uma das características essenciais da competência consiste em escolhê-las e combiná-las em relação a objetivos visados (problemas a resolver, projetos a conduzir, atividades a realizar, etc.)” (LE BOTERF, 2003, p. 94). Esses indicadores por si sós não caracterizam uma competência. A combinação e a mobilização desses saberes em uma determinada

situação profissional é que vão caracterizá-la. Em consonância, para Machado (2002, p. 145),

[...] uma competência está sempre associada a uma mobilização de saberes. Não é um conhecimento 'acumulado', mas a virtualização de uma ação, a capacidade de recorrer ao que se sabe para realizar o que se deseja, o que se projeta.

Tal concepção ratifica a necessidade de promover o desenvolvimento de competências a partir de estratégias inovadoras, tais como os casos para ensino. Eles podem subsidiar a mobilização e a combinação de saberes porque levam os alunos a avaliarem uma determinada situação e a se posicionarem como protagonistas e tomadores de decisão, a partir de uma teoria subjacente. Essa ação, balizada pela vivência de um conjunto de situações empresariais, pela reflexão sobre a trajetória da vida de organizações, pela vivência de dilemas por gestores, entre outros, mesmo em um contexto controlado como a sala de aula, contribui para o desenvolvimento de competências.

Alessandrini (2002, p. 169-170) corrobora que

[...] o desenvolvimento de competências no aluno permite que este se torne capaz de aprender a pensar por si, a criar suas próprias respostas para as questões apresentadas pelo professor, e não reproduzi-las.

Essa perspectiva é personalística e vincula a aprendizagem do aluno à sua capacidade de reflexão e de correlação de fatos em busca da geração de significados.

O processo de desenvolvimento de competências envolve três eixos, que podem ser visualizados na Figura 2.

Figura 2 – Eixos formadores de uma competência



Fonte: Silva, Bispo e Ayres (2019, p. 74).

Na formação de um profissional, existe a necessidade do desenvolvimento de vários saberes, como os ilustrados no Quadro 5, os quais são mobilizados em um determinado contexto por meio das experiências vivenciadas pelos alunos na universidade, na vida em sociedade e nas atividades profissionais. Por isso, os cursos devem promover ações de formação que incorporem ao contexto da sala de aula as experiências sociais e profissionais dos estudantes.

A utilização de estratégias inovadoras de ensino é determinante para potencializar a mobilização de saberes dos estudantes na sala de aula. Sendo assim, os casos para ensino têm potencial para aprimorar competências porque articulam teoria e prática, reflexão e ação, como destacou Silva (2016).

Para Demo (1996, p. 29), a “competência moderna significa a intersecção inteligente entre teorizar práticas e praticar teorias”. O processo de teorização das práticas envolve o conhecimento aprofundado de teorias, métodos e técnicas. Já a prática das teorias envolve a sua difusão no contexto da ação profissional, objetivando a

resolução de um problema, o estabelecimento de uma estratégia ou um processo decisório mediado por variáveis contextuais, organizacionais e comportamentais. É um processo de aprendizagem mediado pelas experiências.

O estudo realizado por Santos (2013) com alunos concluintes do curso de Administração revelou que as experiências profissionais são as mais significativas na aprendizagem, seguidas das experiências da educação formal e das experiências sociais.

Já o estudo realizado por Silva, Alberton e Verdinelli (2008) constatou que tanto a educação formal quanto a experiência profissional e social são relevantes e influenciam no desenvolvimento dos atributos vinculados aos saberes teóricos. Entretanto, a educação formal exerce maior influência no desenvolvimento de atributos vinculados a saberes do ambiente e relacionais, aptidões e qualidades pessoais e saberes teóricos (SILVA; ALBERTON; VERDINELLI, 2008).

Tanto os resultados do estudo de Santos (2013) quanto os de Silva, Alberton e Verdinelli (2008) indicaram que a experiência profissional, na percepção do aluno, exerce uma maior influência na aprendizagem e no desenvolvimento de atributos vinculados aos saberes relacionais e do ambiente e às qualidades e aptidões pessoais. As pesquisas também revelam que as experiências sociais são as menos significativas e com menor influência no desenvolvimento da maioria dos atributos vinculados às competências.

Finalmente, como potencializar o desenvolvimento das competências no contexto do ensino? Esse questionamento revela a necessidade de os projetos pedagógicos dos cursos incorporarem na formação situações de aprendizagem em que os docentes incentivem a vivência de experiências profissionais em sala de aula, visando potencializar a capacidade de articular, combinar e mobilizar saberes para administrar situações profissionais cada vez mais complexas.

O desenvolvimento de uma competência ocorre por meio de processos de aprendizagem, que serão abordados no próximo capítulo.

CAPÍTULO 2

BASES TEÓRICAS DA UTILIZAÇÃO DE CASOS PARA ENSINO NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

A formação de um profissional na educação superior é um processo de aprendizagem que ocorre em um ambiente formal, mas isso não significa que deva ser balizada por métodos tradicionais de ensino. A necessidade de introduzir processos mais inovadores de aprendizagem ocorre porque as transformações no mundo do trabalho — e, em maior escala, na cultura, economia, política, sociedade — e a necessidade de profissionais desenvolverem competências são alguns dos desafios para os agentes envolvidos na formação de profissionais.

No século XXI, tem-se refletido sobre a efetividade da formação profissional, sobretudo nos cursos de graduação. Abordando essa problemática, Oliveira (2014) discutiu os reflexos da experiência formativa na vida profissional do administrador e revelou a presença de indícios de semiformação, um conceito do filósofo Adorno, para explicar o distanciamento da educação em relação ao seu compromisso com a formação política. Os egressos investigados no estudo, em decorrência da semiformação, apresentaram uma confusa compreensão sobre si mesmos como administradores, o que provoca frustração quanto às suas carreiras (OLIVEIRA, 2014). O estudo incita a reflexão sobre a efetividade da educação superior na formação profissional e a sua capacidade de fomentar o desenvolvimento de competências que são mobilizadas na ação profissional. Para isso, a experiência formativa deve contribuir e ser capaz de criar uma identidade profissional fundamentada na qualidade formal e política, que se reflete na confiança e no desejo de atuar como um agente de transformação da sociedade.

Sobre a necessidade de preparar profissionais para o mundo do trabalho, Silva (2014, p. 1) destacou que o processo de formação do administrador está vinculado à máxima “ensinar para administrar” e não “educar para administrar”. O primeiro questionamento decorrente dessa máxima é se somos capazes de ensinar como administrar. Sendo a Administração uma ciência social aplicada e, apesar de todos os conhecimentos necessários à ação do administrador serem abordados durante a graduação, o ato de administrar vai além da educação formal, uma vez que também demanda a mobilização de habilidades e comportamentos no contexto da ação profissional. Por outro lado, o que o autor quer dizer com “educar para administrar”? Responder a essa questão demanda a necessidade de os agentes envolvidos na formação profissional considerarem o processo de educação superior como um movimento da prática social, que deve estar presente desde planejamento até os processos de ensino que ocorrem numa sala de aula.

Essas considerações introdutórias revelam que a formação profissional demanda reflexão sobre processos de aprendizagem orientados à ação e experienciados vivencialmente. Nesse sentido, as perspectivas teóricas da aprendizagem experiencial (FENWICK, 2003; WURDINGER; CARLSON, 2010) e em ação (O’NEIL; MARSICK, 2007; HERBERT; STENFORS, 2007; RAELIN, 2009; CHO; EGAN, 2010; LIMA, 2011) podem institucionalizar novos métodos de ensino capazes de aproximar a formação à realidade empresarial e à sociedade. Contudo, cabe pontuar que a adoção de métodos de ensino mais experienciais em substituição aos métodos mais tradicionais não é um processo fácil (HERBERT; STENFORS, 2007), uma vez que demanda uma nova postura dos docentes e dos discentes em relação à aprendizagem.

No estudo de Wurdinger e Carlson (2010), muitos alunos relataram que seus professores utilizavam métodos de aprendizagem mais passivos e que suas experiências de aprendizagem geraram sentimentos de tédio, opressão e desvalorização. Por outro lado, outros alunos

destacaram experiências que geraram engajamento na aprendizagem, tais como a realização de trabalhos fora de sala de aula, a participação em discussões e interações com professores e alunos, a efetuação de mudanças mútuas de suas ideias e práticas, e a execução de trabalhos possíveis de serem aplicados em cenários do mundo real. Os achados revelam que, quando professores e alunos se engajam de forma mais ativa em processos de ensino marcados pela vivência de experiências mediadas pela discussão, de trabalhos em grupo e de atividades práticas, os resultados são mais efetivos em termos de aprendizagem.

Na ação docente, as estratégias de ensino que podem tornar a aprendizagem mais vivencial são denominadas de ativas ou inovadoras, vinculadas a perspectivas de aprendizagem orientadas para ação. Lima (2011) considera que as estratégias de ensino orientadas para a ação promovem o autodirecionamento, estimulam o trabalho em equipe e a troca de experiências, incentivam a prática reflexiva, além de potencializar o debate e as reflexões sobre problemas e processos de tomada de decisão, que podem conduzir a uma mudança nos esquemas ou perspectivas de significado.

Para Wurdinger e Carlson (2010), as abordagens ou estratégias de ensino mais experienciais são orientadas por alguns princípios, como a promoção de uma aprendizagem mais próxima (*hands-on*), a utilização de um processo de solução de problemas, a delimitação de problemas do mundo real, o encorajamento à interação entre os alunos e o conteúdo, o engajamento em uma experiência direta e o uso de vários conteúdos curriculares para ampliar a aprendizagem interdisciplinar. A adoção dessas estratégias também possibilita aproximar a relação teoria e prática do contexto da formação dos alunos e do desenvolvimento profissional.

Dentre as estratégias de ensino mais ativas ou orientadas à ação, Wurdinger e Carlson (2010) propõem cinco que promovem a aprendizagem experiencial porque possibilitam aos estudantes um maior engajamento. São elas: aprendizagem baseada em projetos,

aprendizagem baseada em problemas, aprendizagem na vivência de um serviço (*service-learning*), educação baseada em lugares ou comunidades e aprendizagem ativa.

Silva *et al.* (2012) e Silva (2016) institucionalizaram as estratégias de ensino em ação como uma das dimensões de um sistema de aprendizagem em ação para a educação em Administração. As estratégias de ensino consideradas ativas pelos autores são: simulações, jogos de empresas, aprendizagem baseada em problemas e casos para ensino (SILVA *et al.*, 2012; SILVA, 2016). Wurdinger e Carlson (2010) vinculam essas estratégias de ensino à aprendizagem ativa, incluindo os debates, as apresentações e a dramatização. Silva, Santos e Bispo (2017), ainda, desenvolveram uma metodologia para a difusão da história em quadrinhos como estratégia ativa de aprendizagem no ensino de Administração.

A utilização de casos para ensino é uma estratégia mediada por um processo de aprendizagem que ocorre em ação, uma vez que o participante é incentivado pelo professor a se deparar com uma situação que o leva a viver uma experiência rica em aprendizagem dentro de um contexto controlado, que é a sala de aula.

A literatura sobre casos dá uma maior ênfase na operacionalização do método e seu processo de aprendizagem, mas não reflete consideravelmente sobre as teorias que respaldam o desenvolvimento da estratégia. Com vistas a sanar essa lacuna, refletimos a seguir sobre três perspectivas teóricas que fundamentam o método: a aprendizagem construtivista, a aprendizagem experiencial e a aprendizagem em ação. Todas focalizam o processo de aprendizagem significativo, transformador e autodirecionado no contexto da ação profissional.

Ressaltamos que o método do caso é essencialmente indutivo, uma vez que o dilema apresentado subsidia a construção de significados legitimados pelos estudantes de uma turma. O método delimita procedimentos gerais para que a construção e a análise promovam lições potencialmente impactantes na compreensão da realidade e,

consequentemente, na mobilização de competências para a prática profissional.

2.1 BASES TEÓRICAS DA APRENDIZAGEM QUE FUNDAMENTAM A ESTRATÉGIA DE CASOS PARA ENSINO

Existem várias correntes da aprendizagem que mantêm uma estreita relação com o mundo do trabalho. A interface teoria-prática, representada pelo hífen posto entre as duas palavras, pode garantir um aprendizado mais significativo na relação entre professor-alunos.

Na educação superior, seja em nível de graduação ou de pós-graduação, é necessário ter a consciência de que estamos lidando com adultos, o que demanda a adoção de princípios andragógicos de ensino-aprendizagem. De acordo com Knowles (1980, p. 43), a andragogia “é a arte e a ciência que ajuda os adultos aprenderem, ao contrário da pedagogia que é a arte e a ciência de ensinar as crianças”. Conforme a concepção andragógica, o adulto é corresponsável pelo seu aprendizado e, nesse sentido, deve estar consciente do seu papel enquanto agente ativo no processo de aprendizagem.

Merriam, Caffarella e Baumgartner (2007) discutem o processo de aprendizagem de adultos como sendo parte de um quebra-cabeças. As autoras afirmam que, apesar de existirem várias maneiras de definir a aprendizagem, a maioria delas inclui os conceitos de mudança de comportamento e de experiência.

A capacidade de pensar e de aprender a aprender requer do aprendiz a capacidade de repensar ou de modificar os seus esquemas de significado, o que implica o desenvolvimento de reflexão crítica, a partir da troca de experiências. Algumas perspectivas teóricas da aprendizagem, quando adotadas na prática, podem tornar o processo de aprendizagem significativo, prazeroso e eficaz, de modo que a

experiência do aprendiz possibilite-o a estabelecer relações entre o conhecimento novo e o conhecimento prévio.

Pelizzari *et al.* (2001-2002), ao abordar a teoria de Ausubel, destacam que existem dois tipos de aprendizagem: a *significativa*, que ocorre quando um novo conhecimento é incorporado às estruturas de conhecimento de um aluno e adquire significado para ele a partir do estabelecimento de uma relação com seu conhecimento prévio; e a *memorística ou mecânica*, que não possibilita a incorporação e a atribuição de significado porque o conteúdo é armazenado de forma isolada, levando ao estabelecimento de relações arbitrárias na estrutura cognitiva.

Nesse sentido, os autores indicam dois fatores que contribuem para a aprendizagem significativa: a disposição para aprender e um conteúdo potencialmente significativo a ser aprendido. Algumas vantagens da aprendizagem significativa são as seguintes (PELIZZARI *et al.*, 2001-2002):

- a) o conhecimento que se adquire de maneira significativa é retido e lembrado por mais tempo;
- b) a capacidade de aprender outros conteúdos de uma maneira mais fácil aumenta, mesmo se a informação original for esquecida;
- c) a informação, uma vez esquecida, facilita a aprendizagem seguinte – a “reaprendizagem”.

Essa perspectiva teórica enseja a necessidade de repensar o ensino em sala de aula e levar os alunos a desenvolverem a capacidade de aprender por meio de uma interpretação prévia e da construção ou da revisão de significados de uma experiência para orientar suas ações futuras, que se concentram no processo de transformação relacionado às perspectivas de significado.

Tal orientação alinha-se à outra perspectiva teórica, denominada de aprendizagem transformadora, proposta por Mezirow (2000, 2009),

a qual destaca que o processo de transformação nos esquemas ou de mudanças nas perspectivas de significado demanda reflexão crítica.

Cranton (2006) define a reflexão como um processo de avaliação crítica do conteúdo, do processo ou das premissas de nossos esforços para interpretar e dar significado a uma experiência. O Quadro 6 ilustra os tipos de reflexão para a autora.

Quadro 6 – Tipos de reflexão

TIPOS DE REFLEXÃO
De conteúdo: exame do conteúdo ou descrição de um problema.
Sobre o processo: checagem das estratégias de solução de problemas utilizadas.
Das Premissas: questionamento do próprio problema.

Fonte: Elaborado a partir de Cranton (2006).

Na educação superior, a reflexão assume um papel determinante para o desenvolvimento de competências. O processo envolve não apenas aprendizagem por *recepção*, mas também por *descoberta*. Para Sousa (2003), a aprendizagem por *recepção* ocorre quando o conteúdo chega ao aluno em sua forma final (ex.: livro) e exige maior maturidade cognitiva. Já na aprendizagem por *descoberta*, o conteúdo a ser aprendido não é apresentado pelo professor em sua forma final, mas descoberto e organizado pelo aluno.

A utilização de casos para o ensino potencializa a reflexão, uma vez que pode abranger os três tipos apontados por Cranton (2006). Na resolução de um caso, por exemplo, a leitura e sua apreciação inicial se caracterizam como uma reflexão de conteúdo. A necessidade de analisar a situação e propor ações para a solução do problema ou a resolução de questões implicam a reflexão sobre o processo. A etapa final envolve a proposição de novos direcionamentos para a resolução do caso, refletindo-se sobre as premissas que norteiam a situação problemática e o contexto relatado.

Além disso, a aplicação do método combina a aprendizagem por recepção e por descoberta, conforme elenca Sousa (2003). Por exemplo, um aluno pode se deparar com a situação relatada e realizar uma aprendizagem por recepção. A partir do momento em que analisa a situação problemática do caso e reflete sobre ela, apontando soluções ou novos direcionamentos, passará a vivenciar a aprendizagem por descoberta.

Em suma, a discussão do caso em sala de aula é uma experiência *rica em situações de aprendizagem*, o que possibilita aos participantes tornarem o processo significativo. Para tanto, é necessário que os aprendizes assumam o papel de adultos; caso isso não ocorra, o processo ficará comprometido.

Merriam e Caffarella (1999) caracterizam a aprendizagem de adultos em três dimensões: do ponto de vista do aprendiz, do contexto e do processo. Do *ponto de vista do aprendiz*, os adultos possuem um conjunto de experiências vividas, concentram-se na modificação e na reintegração dos significados das experiências e devem ser responsáveis pela sua relação com a sociedade, além de vivenciarem eventos e transições que demandam atividades de aprendizagem peculiares.

Já do *ponto de vista do contexto*, os adultos são responsáveis pelo gerenciamento de suas vidas e procuram aprender algo que possam aplicar imediatamente em suas atribuições e responsabilidades. No que diz respeito ao *ponto de vista do processo* de aprendizagem, os adultos procuram aprender algo que seja significativo e que esteja vinculado às suas experiências vividas (MERRIAM; CAFFARELA, 1999).

Cranton (2006) destaca que, do ponto de vista do processo, a aprendizagem de adultos deve ser voluntária, autodirecionada, prática, participativa e colaborativa. Essas especificidades suscitam um questionamento: será que os alunos que ingressam em um curso superior apresentam tais características de adultos? Muitos não têm maturidade suficiente para entender as peculiaridades da educação superior e a

necessidade de assumirem um papel ativo no desenvolvimento de competências.

Knowles, Holton e Swanson (2011) destacam a importância de planejar o processo de educação de adultos a partir do estabelecimento de estratégias de aprendizagem para o alcance de objetivos, da definição dos recursos necessários, da definição e implementação de uma estratégia e da avaliação dos resultados da aprendizagem, conforme pode ser visualizado na Figura 3.

Figura 3 – Processo de planejamento da aprendizagem de adultos



Fonte: Knowles, Holton e Swanson (2011, p. 173).

A fase 1 envolve a necessidade de definição do que será aprendido pelos participantes por meio de casos. Ou seja, deve-se estimular os alunos a participar da sessão, como também deve-se considerar a necessidade de estabelecer um lócus de controle em que eles busquem entender a necessidade de assumir a responsabilidade pela aprendizagem por meio dos casos.

Na fase 2, o estabelecimento da estratégia e dos recursos demanda do professor/facilitador a compreensão do método de aplicação do caso (a estratégia), assim como dos procedimentos e recursos necessários para promover a aprendizagem dos alunos. Os materiais didáticos e os casos, por exemplo, são os principais recursos que balizam o aprendizado dos participantes. O professor/facilitador, nesta fase, deve estimular a motivação e a satisfação do aluno em participar de uma sessão de análise de um caso.

A condução da análise de um caso caracteriza a fase 3, que demanda um nível de participação e de protagonismo dos participantes. Os professores/facilitadores, nesta fase de implantação, devem utilizar o seu conhecimento e suas experiências para que os participantes se sintam motivados e satisfeitos em participarem da resolução de um caso.

Na fase 4, a do controle, há o momento da avaliação do caso, balizado pela discussão de todos os participantes. Deve-se estimular a reflexão e a integração dos conhecimentos e das experiências vivenciadas. O professor pode fazer um acompanhamento mais individual do desempenho dos alunos e fornecer *feedback* sobre a aprendizagem de cada um.

Uma análise da Figura 3 no contexto da utilização do caso como estratégia de ensino indica a necessidade de o professor/facilitador levar os alunos a reconhecerem a importância do método no seu desenvolvimento profissional. Dessa forma, propicia-se que eles também reflitam sobre seus objetivos pessoais e que, assim, possam tornar o processo de aquisição de conhecimento e de experiências mais significativo.

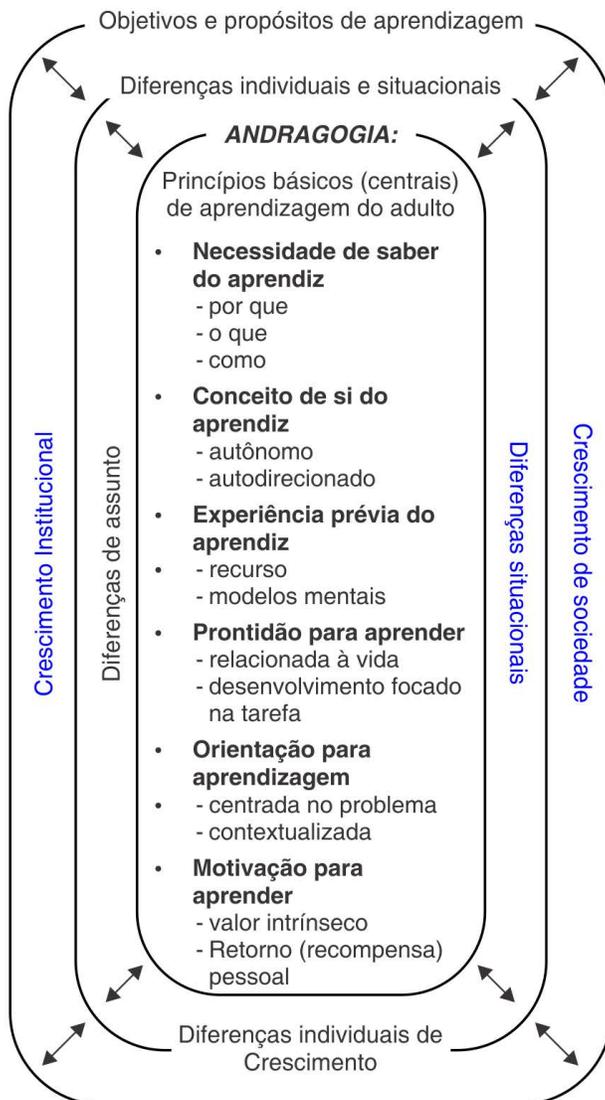
A reflexão sobre o planejamento da aprendizagem de adultos é fundamental para este livro, uma vez que abordamos as especificidades e o processo de utilização de casos no desenvolvimento de competências, assim como apresentamos as etapas para a sua elaboração. Ao transpor o planejamento para o contexto do método proposto, indicamos a necessidade de conhecer as perspectivas de aprendizagem que fundamentam a nossa proposta. Consideramos que a adoção de casos como estratégia de ensino deve ser uma prática voluntária, autogerida, prática, participativa e colaborativa. Portanto, os participantes devem ser percebidos como aprendizes adultos, com maturidade e responsabilidades sobre seus atos.

Knowles, Holton e Swanson (2011) elaboraram um modelo andragógico para atender a um novo contexto vivenciado pela sociedade contemporânea. A proposta dos autores abrange três dimensões. A primeira envolve os objetivos e propósitos para o aprendizado, que contribuem para o crescimento individual, institucional ou social. A segunda dimensão é caracterizada pelas diferenças individuais e situacionais, e deve considerar as particularidades contextuais na escolha da estratégia de aprendizagem. Por fim, a terceira dimensão estabelece os princípios andragógicos, ligados à necessidade de saber dos aprendizes; o autoconceito do aprendiz associado à aprendizagem autodirecionada; a experiência prévia; a prontidão para aprender; a orientação para a aprendizagem; e a motivação para aprender.

A Figura 4 representa a percepção dos autores sobre a andragogia na prática.

Figura 4 – Andragogia na prática

O ADULTO APRENDIZ



Fonte: Knowles, Horton e Swanson (2011, p. 147).

Não vamos aprofundar a discussão em torno de cada um dos princípios, mas consideramos que a utilização de qualquer estratégia ativa de aprendizagem deve ser fundamentada neles. Cabe ao professor/facilitador entender a necessidade de planejar a estratégia, de considerar as diferenças individuais entre os participantes e o objetivo de uma estratégia de ensino ativa, como os casos para ensino, além de fomentar o desenvolvimento de competências dos aprendizes.

Em cursos da área de Ciências Sociais Aplicadas, sobretudo os de Administração, há uma preocupação muito forte com o desenvolvimento de competências profissionais para auxiliar os aprendizes a se tornarem gestores, empreendedores, profissionais autônomos, dentre outras possibilidades de atuação. Buscando abordar essas especificidades, Santos (2013) propõe que o ensino de Administração deveria adotar um *continuum*. Nos primeiros anos do curso, a aprendizagem deveria considerar especificidades pedagógicas e, nos últimos, fomentar nos alunos uma orientação mais centrada na andragogia. Assim, as estratégias de ensino devem se utilizar de mecanismos capazes de suprir o *gap* entre teoria e prática¹, o que só é possível se houver reflexão durante o processo de aprendizagem, seja na graduação ou na pós-graduação.

A seguir, discutimos a contribuição de três perspectivas teóricas da aprendizagem que fundamentam as bases do desenvolvimento de método de caso proposto neste livro.

2.1.1 Aprendizagem construtivista

A abordagem conceitual do uso de casos reflete uma filosofia da educação gerencial, ao passo que o processo de aprendizagem é uma atividade construtivista (BOOTH *et al.*, 2000). Cranton (2006) considera o construtivismo como um paradigma caracterizado pela

1 Maiores informações sobre o tema podem ser obtidas em Silva (2009, cap. 4).

construção do conhecimento pelo indivíduo, que percebe o mundo em uma realidade que não é objetiva. Merriam e Bierema (2014), por sua vez, abordam os autores basilares da perspectiva construtivista e as suas especificidades.

De maneira geral, a teoria construtivista abrange um conjunto de perspectivas que compartilham o pressuposto comum de que toda aprendizagem está ligada à maneira como as pessoas constroem significados a partir de sua experiência. O conhecimento, segundo essa visão, é um processo de construção pelos aprendizes, que ocorre como uma tentativa de darem sentido às suas experiências (MERRIAM; BIEREMA, 2014).

Os casos para ensino são balizados pela perspectiva construtivista porque os alunos ou participantes da avaliação ou da produção de um caso atribuem significado a partir das experiências vivenciadas em todas as etapas do processo de análise e discussão em sala de aula.

Machado e Callado (2008, p. 5) destacam que, no construtivismo, assim como no método de caso,

[...] os papéis desempenhados pelo professor e pelo aluno são diferenciados. O aluno deve ter uma postura ativa, construindo – por meio da reflexão sobre suas próprias experiências pessoais e do relacionamento com o meio e com os outros – suas próprias interpretações, negociando (por intermédio do diálogo) significados e valores e construindo novos conhecimentos. A leitura do caso leva a processar informações oriundas dos fatos, e interpretá-las e a discuti-las, chegando-se a conclusões. O professor, por sua vez, mais do que agir como transmissor de informações, torna-se facilitador, fazendo parte de um processo dialógico no qual o conhecimento passa a ser construído por meio das relações entre mestre e aprendiz. Dessa forma, ele focaliza no ‘aprender do aluno’, pressupondo a existência de uma orientação para os resultados do processo de ensino.

A abordagem construtivista demanda uma postura diferenciada do aluno quanto à aprendizagem em sala de aula, baseada em uma relação de troca que possibilita o desenvolvimento cognitivo dos participantes e que implica a necessidade de criar um ambiente capaz de levar os professores e alunos a aprenderem em um contexto social mediado pelos relacionamentos. Para Merriam e Bierema (2014, p. 37),

[...] aspectos do construtivismo, especialmente a construção social do conhecimento, são centrais para a aprendizagem autodirecionada, aprendizagem transformadora, aprendizagem experiencial, prática reflexiva, cognição situada e comunidade de prática.

Apesar de não indicado pelas autoras, consideramos que a aprendizagem em ação também possui elementos que a aproximam da perspectiva construtivista.

O construtivismo como base para a introdução de estratégias de ensino mais ativas e inovadoras, demanda a disseminação de processos de aprendizagem mais ativos e experienciais, nos quais os estudantes adotam uma postura mais ativa e reflexiva. O contexto da aprendizagem é outro aspecto fundamental para a utilização do método de caso, pois o processo envolve o que Merriam e Bierema (2014) denominam de “cognição situada”. A aprendizagem é social e pode ocorrer no ambiente de trabalho. Sendo assim, a utilização de casos recria um determinado contexto em um ambiente controlado, a sala de aula, e, dependendo da forma e do tempo em que o método é difundido, pode possibilitar a formação de uma comunidade de aprendizes. Merriam e Bierema (2014) afirmam que os casos para ensino podem tornar a aprendizagem “autêntica”.

Machado e Callado (2008) consideram que a utilização de casos para ensino deve ser balizada por uma didática construtivista, que estimula o envolvimento e a motivação dos participantes. A aquisição

de novos conhecimentos, por meio de um caso, ocorre a partir da realização de associações ou de comparações críticas com outros casos particulares ou da reflexão.

A aprendizagem por meio da reflexão, na perspectiva construtivista, ocorre a partir das experiências vividas (FENWICK, 2003). Por isso, deve-se considerar as experiências prévias dos participantes, que podem tornar enriquecedora a discussão de um caso, além de estimular uma aprendizagem coletiva e reflexiva, transformando as perspectivas de significado e contribuindo para a descoberta, acomodação e assimilação de novos conhecimentos.

A utilização de casos no ensino deve fomentar a aprendizagem reflexiva, como revelam os resultados do estudo realizado por Araújo (2014). Essa aprendizagem estimula o desenvolvimento do pensamento crítico, introspectivo e criativo. O *pensamento crítico* ocorre a partir do contato com o caso, com a criação de empatia em relação ao personagem, auxiliando os alunos a vislumbrarem o dilema de forma sistêmica e a observarem os problemas de forma complexa, visando articular as dimensões dos problemas e alcançar equilíbrio na tomada de decisão.

O *pensamento introspectivo* está vinculado à ponderação decorrente da empatia não apenas com o personagem do caso, mas também com os demais participantes. A discussão em grupo pode levar os estudantes a agirem mais impulsivamente ou pensarem mais profundamente sobre o caso. Já o *pensamento criativo* ocorre quando os alunos saem de sua zona de conforto e demanda improvável (nova solução ou novo encaminhamento para o dilema do caso), diálogo e compartilhamento de experiências. Esse pensamento é caracterizado pela busca de coerência e sentido durante a discussão, o que pode gerar uma nova forma de entender o problema, assim como uma proposta de solução para o dilema do caso (ARAÚJO, 2014).

2.1.2 Aprendizagem experiencial

A experiência vivenciada por um estudante ou profissional que participa de uma sessão de análise ou da produção de um caso para ensino revela a necessidade de entender melhor o processo de experiência. Para Silva (2009), as palavras ‘aprendizagem’ e ‘experiência’ estão intimamente vinculadas. A experiência é um processo que ocorre de forma sistemática, no contexto do ensino, mas também é um tipo de conhecimento adquirido de forma mais abrangente e estruturada ao longo da vida (SILVA, 2009).

Vários autores se dedicam a estudar a teoria e a prática da aprendizagem experiencial, a exemplo de Kolb (1984), Fenwick (2003), Beard e Wilson (2006), Moon (2004), Jarvis (2006), Kolb e Kolb (2009), Merriam e Bierema (2014).

Para Kolb (1984), a teoria da aprendizagem experiencial surgiu a partir dos estudos de John Dewey, Kurt Lewin e Jean Piaget. Wurdinger e Carlson (2010) relatam que, apesar do grande número de livros e artigos publicados por Dewey sobre o valor da experiência no processo educacional, o autor nunca adotou o termo ‘aprendizagem experiencial’, embora tenha fornecido aos educadores experienciais uma sólida base teórica.

A aprendizagem experiencial é um processo pelo qual o conhecimento é criado por meio da transformação da experiência (KOLB, 1984). Pode ser entendida ainda como um conjunto de ferramentas e técnicas para estimular a vivência de experiências que promovam a aprendizagem (KOLB; KOLB, 2005).

Os estudos de Moon (2004) possibilitaram a identificação de duas categorizações sobre a aprendizagem experiencial. A primeira delas, denominada de *aprendizagem experiencial*, é uma forma de aprendizagem de adultos em que algumas experiências particulares no contexto da aprendizagem formal contribuem para o desenvolvimento individual. A segunda perspectiva é a *aprendizagem a partir da experi-*

ência, que envolve a aquisição de conhecimentos a partir da vivência de experiências em ambientes de aprendizagem.

Aprender por meio da experiência ocorre quando há uma participação ativa e responsiva das pessoas, a partir de um envolvimento cognitivo, afetivo e comportamental no desenvolvimento de competências (BANGS, 2011). Além disso, ocorre em vários ambientes, como a escola, o trabalho e, a vida em família. Nos processos de aprendizagem experiencial, o conhecimento é transformado por meio dos relacionamentos. É um processo holístico de adaptação ao mundo e envolve o pensamento, a percepção, o sentimento e o comportamento presentes em vários estágios da vida e em diferentes ambientes (SILBERMAN, 2014).

A aprendizagem promove transformação na pessoa quando uma experiência é socialmente construída e conduz à reflexão, à emoção ou à ação. Esse processo pode tornar a pessoa mais experiente porque modifica a sua história de vida e também o seu corpo, a sua mente e a sua dimensão da interioridade humana (JARVIS, 2006).

Os casos para ensino são uma estratégia de aprendizagem experiencial que ocorre no ambiente da educação formal e que pode conduzir à transformação, como propõe Jarvis (2006). A esse respeito, Silva (2014, p. 6) constatou, a partir da análise de pesquisas envolvendo a dimensão da prática reflexiva do sistema de aprendizagem em ação, que a

[...] relação entre as especificidades da aprendizagem experiencial e o método de caso potencializa o desenvolvimento da prática reflexiva, que ainda é pouco estudada no contexto da educação em administração.

Seibert e Daudelin (1999) caracterizam a reflexão como uma atividade mental de captar uma experiência externa de uma pessoa, incorporando-a internamente em sua mente, por meio de um processo

de filtragem para tentar compreendê-la. Quando o processo é efetivo, as pessoas desenvolvem inferências sobre maneiras potenciais de responder as demandas e, assim, aprendem.

Rosier (2002) discute o modelo de Boud e Walker (1990) para a promoção da aprendizagem experiencial e apresenta três estágios de reflexão associados à realização de atividades: a) preparação; b) reflexão durante a atividade; e c) reflexão após a atividade. Esse modelo pode ser associado à utilização de casos, em que o participante vivencia experiências e reflete sobre elas durante a preparação para discussão em sala de aula, durante a sessão de discussão e após a sessão.

A aprendizagem só é experiencial quando é mediada pela reflexão (McGILL; BROCKBANK, 2004). Siebert e Daudelin (1999) ratificam esse pensamento ao afirmarem que nem todas as experiências favorecem a aprendizagem. Isso porque uma experiência produz aprendizagem a partir da presença ou da ausência de desafios. Desse modo, alunos e profissionais “aprendem a partir do significado atribuído a uma experiência, não da experiência em si, e eles dão significado a experiência a partir da reflexão” (SIEBERT; DAUDELIN, 1999, p. xvi).

O papel da reflexão na aprendizagem a partir da experiência nos negócios não é bem compreendido (SIEBERT; DAUDELIN, 1999), mas, no contexto da utilização de casos para ensino, Araújo (2014) procurou entender as implicações da adoção da estratégia no desenvolvimento da prática reflexiva e contribuiu para ampliar a compreensão sobre o processo de análise de casos para ensino e suas implicações no desenvolvimento da aprendizagem reflexiva.

Kolb (1984) descreve dois objetivos da aprendizagem experiencial. O primeiro está vinculado ao aprendizado do conteúdo de um tema pelos alunos e se refere a ‘o que’ deve ser aprendido. O segundo está vinculado à percepção do aprendiz sobre suas forças e fraquezas, que caracterizam as singularidades e a existência de habilidades e capacidades diferenciadas.

Para Jarvis (2006), a aprendizagem experiencial ocorre quando uma pessoa se envolve em uma atividade, procura analisá-la criticamente e, a partir dessa análise, aplica seus resultados. É um processo indutivo que ocorre ao longo da vida, tendo a experiência como ponto de partida e como fator determinante. Essa caracterização é coerente com a experiência de um estudante que participa de uma sessão de análise de um caso, pois demanda o envolvimento, a análise e a reflexão sobre a resolução do dilema. O aluno não só propõe uma decisão, mas também reflete sobre as suas várias possibilidades de aplicação na situação analisada.

A utilização da aprendizagem experiencial demanda mudança no perfil do professor, que deixa de exercer apenas o papel de transmissor de conhecimentos e passa a contribuir para o processo de transformação do aluno. Este, por sua vez, deve assumir o curso da aprendizagem, a partir do autoconhecimento e da busca de novas fontes de conhecimento.

A aprendizagem envolve a capacidade de interação entre o conteúdo e a experiência, em que um transforma o outro (KNOWLES; HOLTON; SWANSON, 2011). Na teoria da aprendizagem experiencial proposta por Kolb (1984), a identificação dos estilos de aprendizagem pode auxiliar a entender o impacto das experiências na aprendizagem. Um estilo específico descreve diferenças individuais baseadas nas experiências dos aprendizes ao aplicar diferentes fases do ciclo de aprendizagem. Também envolve atitudes e comportamentos que determinam as preferências de uma pessoa quando ela está aprendendo (HONEY; MUMFORD, 1992; KOLB; KOLB, 2005;). Beard e Wilson (2006) destacam que cada pessoa possui um estilo de aprendizagem, o qual estrutura seu processo de conhecimento a partir da interpretação da própria experiência.

A caracterização dos estilos de aprendizagem é fundamental na utilização de casos para ensino, pois auxilia a entender os meios de

aprender e a perceber o comportamento dos estudantes durante o processo de análise e produção de um caso.

Mesny (2013) faz um balanço da utilização do caso na educação gerencial e discute as perspectivas teóricas que fundamentam o método. Ao fim, conclui que o método de caso é um processo de aprendizagem experiencial cujo valor está na capacidade de apoiar e complementar outros métodos de ensino, assim como é considerado um método experiencial em si mesmo (MESNY, 2013).

O'Neil e Marsick (2007) destacam que a perspectiva teórica da aprendizagem experiencial é considerada uma das escolas da teoria da aprendizagem em ação. Consideramos essas duas abordagens complementares e determinantes para a formação profissional na educação superior, por isso doravante nos debruçamos sobre a aprendizagem em ação.

2.1.3 Aprendizagem em ação

A aprendizagem em ação é ampla e capitaliza teorias, princípios e práticas de cinco escolas da educação de adultos: cognitivista, behaviorista, humanista, aprendizagem social e construtivista (MARQUARDT, 2004). Sua origem remonta à Reg Evans, considerado o pai da aprendizagem em ação e um pensador revolucionário (BOSHYK; DILWORTH, 2011), cuja abordagem surgiu no contexto organizacional da década de 1940, logo após a Segunda Guerra Mundial (McGILL; BROCKBANK, 2003).

O'Neil e Marsick (2007) elencam quatro escolas da aprendizagem em ação: tácita, científica, experiencial e reflexão crítica. Apesar de cada uma delas apresentar especificidades que as distinguem umas das outras, também possuem complementaridades que podem ajudar a entender como as pessoas aprendem em ação.

Marquardt (1999) propõe várias premissas que fundamentam a aprendizagem em ação como uma abordagem para a solução de problemas, ilustradas no Quadro 7.

Quadro 7 – Premissas da aprendizagem em ação

- Os problemas organizacionais são um veículo para a aprendizagem.
- A aprendizagem em ação maximiza a transferência de aprendizagem, pois incide sobre os problemas em tempo real.
- A reflexão visa clarificar as ligações entre as ações e os resultados.
- As pessoas são guiadas para aprender por meio da reflexão compartilhada de como elas enfrentam problemas em pequenos grupos e buscam soluções aceitáveis.
- A aprendizagem ocorre quando as experiências são compartilhadas no contexto da ação e da reflexão crítica sobre essas ações.
- A aprendizagem para resolução de problemas no local de trabalho tem uma dimensão social e envolve profundas conexões entre conhecimento e questionamento.
- O contexto de trabalho é o melhor lugar para testar ideias.
- A aprendizagem ocorre em um ciclo de experiências, iniciado pelo levantamento de informações, seguido pela reflexão, pela conceituação abstrata e pela experimentação ativa.
- A mudança ocorre por meio da abordagem da experiência interior, trocando perspectivas e expandindo a consciência.
- Os objetivos de aprendizagem têm o mesmo valor que os objetivos de ação.

Fonte: Marquardt (1999).

Uma reflexão sobre esses princípios no ensino revela a necessidade de institucionalizar processos de aprendizagem que possibilitem aproximar o contexto da formação com o da ação profissional, centrando-se na discussão sobre os problemas reais do dia a dia das empresas, no estímulo à reflexão e à troca de experiências, e na introspecção sobre a vivência das experiências.

Lima (2011) reflete sobre a aplicabilidade das escolas da aprendizagem em ação para as estratégias inovadoras de ensino, que, segundo o autor, devem fomentar:

[...] o trabalho em equipe enfatizado pela escola Tácita, mesclar os diversos conhecimentos para o êxito da aprendizagem como define a escola Científica, valorizar a troca de experiências, lidando com os diferenciados estilos de aprendizagem como defende a escola Experiencial e estimular a prática reflexiva até para ampliar e transformar as perspectivas de significado durante o processo de aprendizagem como preza a escola da Reflexão Crítica (LIMA, 2011, p. 64).

A aprendizagem em ação pode auxiliar os professores a adotarem estratégias de ensino que fomentem o desenvolvimento de competências profissionais a partir de um conjunto de atividades balizadas pela ação. Raelin (2008) afirma que o diferencial da aprendizagem em ação de outras abordagens experienciais é a sua aplicação à experiência do mundo real. As pessoas aprendem mais eficazmente quando trabalham nos problemas em tempo real, agindo e aprendendo como indivíduos, como grupo e como organização (REVANS, 2011; CHO; EGAN, 2010). Portanto, pode ser utilizada para o desenvolvimento de líderes e de equipes (RAELIN, 2008; MARQUARDT, 2004).

Foi a partir da década de 1990 que as instituições de ensino de países como Estados Unidos, Reino Unido e Austrália passaram a oferecer programas especializados em aprendizagem em ação, com o objetivo de desenvolver competências de liderança associadas ao pensamento crítico, à criatividade, à solução de problemas de forma colaborativa, à comunicação, ao planejamento e às habilidades interpessoais (MARQUARDT *et al.*, 2009).

A implantação de ações de formação centradas na aprendizagem em ação deve considerar os seguintes valores essenciais para a sua implantação, propostos por McGill e Brockbank (2003) e sistematizados no Quadro 8.

Quadro 8 – Valores essenciais da aprendizagem em ação

Valor	Caracterização
Natureza voluntária da aprendizagem em ação	Os participantes se engajam no processo de forma voluntária.
Confidencialidade e confiança	Os membros devem possuir essas características para a efetividade do trabalho.
Reconhecimento de todos os domínios de aprendizagem	Os educadores atentam para os aspectos cognitivo (conhecimento), conativo (fazer) e afetivo (sentimento).
Autonomia e reciprocidade	Os membros promovem seu desenvolvimento por meio da independência, potencializando suas ações.
Aprendizagem como um processo social e colaborativo	Os participantes reforçam a ideia de mutualidade, priorizando o envolvimento, a conexão e a criatividade na construção do conhecimento.
O aluno como modelo de 'abundância' em vez de 'deficiência'	Os alunos carregam consigo experiências que devem ser compartilhadas de forma que agreguem valor para o seu crescimento. Eles não chegam vazios, apenas para serem "bombardeados" por novas informações.
Fazer a diferença	Os membros devem acreditar que os desafios podem trazer resultados positivos, desde que se tenha controle sobre suas resoluções e ações.
Responsabilidade pessoal para aprendizagem	Cada conjunto de membros é responsável por questões e problemas, permitindo a cada indivíduo compreender a situação pela exploração por meio de reflexão.
Apoio e desafios	Os participantes devem se dar o devido suporte para o desenvolvimento e a aprendizagem.
Empatia	Os membros devem compreender a posição, o contexto e o estado emocional dos demais conjuntos de membros.
Qualidade de atenção	Os participantes demonstram o valor da qualidade de atenção que dispensam uns aos outros.
Espírito de investigação	Os pesquisadores precisam sempre investigar a poderosa ferramenta da aprendizagem em ação, para que ela não tenha um viés, visto que não é um processo automático.

Fonte: McGill e BrockBank (2003).

Os valores listados no Quadro 8 são fundamentais para a difusão da aprendizagem em ação no contexto do ensino porque, além de apresentarem as características do aprendiz, também orientam como

os professores devem conduzir o processo de aprendizagem dos alunos. Também podem potencializar a aplicabilidade do método de casos para ensino no desenvolvimento de competências profissionais, pois delimitam alguns comportamentos esperados pelos alunos para que a estratégia seja efetiva.

Uma das premissas da aprendizagem em ação é a necessidade de os indivíduos se engajarem livremente deão delimitarem caminhos para a resolução de problemas desafiadores (O'NEIL; MARSICK, 2007). Nesse sentido, Lima (2011) incorporou os elementos da aprendizagem em ação para entender o processo de aprendizagem de estudantes de Administração. Os resultados da pesquisa revelaram que as estratégias de ensino centradas na ação contribuem para o desenvolvimento da capacidade de resolver problemas a partir da ligação entre a reflexão e a ação (LIMA, 2011).

O método de caso proposto neste livro fundamenta-se na aprendizagem em ação, a qual, segundo Chang (2003), possibilita: (a) o aumento da compreensão da realidade organizacional e das dimensões políticas e culturais da mudança; (b) o desenvolvimento de *insights* na aplicação ou na falta de aplicação de conceitos e teorias para a ação; (c) a promoção de reflexão crítica relativa aos pressupostos individuais e crenças que delinham a prática; (d) a melhoria nas habilidades interpessoais; e (e) o aumento da capacidade de aprender com a experiência.

A aprendizagem em ação pode auxiliar futuros profissionais a desenvolverem autoconhecimento e autoconfiança, uma vez que qualquer programa de formação profissional balizado por essa perspectiva fomenta o trabalho em equipe e encoraja os participantes a discutir, compartilhar e reunir suas ambições e experiências com o objetivo de criar algo diferente, produzindo um resultado coletivo mais efetivo (SMITH, 2001).

Essa abordagem difere dos métodos tradicionais de ensino aplicados em sala de aula, em grande parte passivos, uma vez que

introduz um aprendizado por meio da ação ou durante a própria ação (SOFO; YEO; VILLAFANE, 2010). De acordo com Lima (2011), a aprendizagem em ação é orientada para o desenvolvimento do nível individual, grupal e organizacional. O autor observa que, em função da necessidade de autodirecionamento, a utilização de métodos andragógicos pode gerar uma aprendizagem transformadora. Nas palavras do autor,

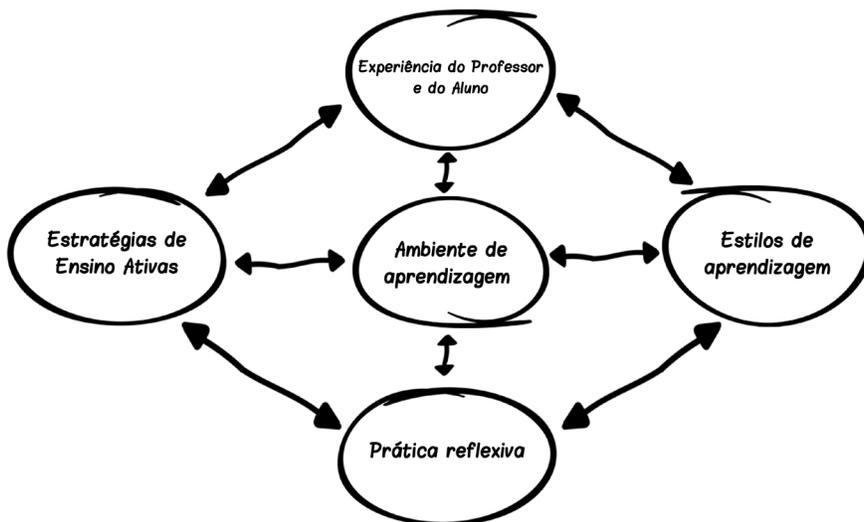
A aprendizagem em ação se insere nas metodologias construtivistas de aprendizagem, pois englobam a ação, a reflexão e a colaboração por parte do estudante e são situadas em um contexto autêntico de aprendizagem, essencial para estabelecer uma visão complexa e interdisciplinar dos problemas organizacionais no processo de formação em Administração (LIMA, 2011, p. 74).

A utilização do método de caso pode contribuir para a difusão dessa perspectiva de aprendizagem porque oportuniza a troca de experiências e estimula a capacidade de propor alternativas para a solução de problemas. Entretanto, vale destacar que a difusão da estratégia também pode comprometer a aprendizagem dos participantes cujos estilos de aprendizagem os levem a atuar de forma mais passiva. Como as estratégias de ensino ativas estimulam a participação, a experiência e a reflexão, a contribuição desses aprendizes nas discussões coletivas pode ser pequena e o processo de aquisição de conhecimento pode ser prejudicado.

Silva (2016) realizou vários estudos que culminaram na proposição de um sistema de aprendizagem em ação para a educação em Administração, com o objetivo de analisar os processos de aprendizagem a partir de uma abordagem mais complexa e multidimensional. A primeira versão do sistema é teórica (SILVA *et al.*, 2012), mas após vários estudos empíricos e reflexões teóricas sobre os vínculos entre

as dimensões, o autor propôs uma nova configuração do sistema, apresentada na Figura 5.

Figura 5 – Sistema de aprendizagem em ação para a educação em administração



Fonte: Silva (2016, p. 212).

O ambiente de aprendizagem é considerado uma dimensão mediadora e integradora do sistema e envolve, além da estrutura física, aspectos comportamentais, sociais e tecnológicos. A utilização de casos para ensino integra a dimensão das estratégias ativas de aprendizagem e depende de um ambiente físico que facilite o trabalho em grupo, mas também demanda a criação de um ambiente emocional que estimule a participação, a motivação e o interesse dos alunos em participarem das discussões. O professor também deve incorporar as experiências sociais dos estudantes para que a reflexão sobre as experiências seja marcada por valores e crenças que contribuam para o aprendizado coletivo.

A identificação dos estilos de aprendizagem é essencial na utilização do método de caso para ensino, uma vez que cada aluno tem

as suas preferências para aprender. Recomendamos a caracterização dos estilos de aprendizagem como uma forma de ajudar o professor e os alunos a dinamizarem o processo, a estimularem a vivência de novas experiências e, conseqüentemente, o desenvolvimento de habilidades que potencializem os estilos de aprendizagem dos alunos. Também é relevante que o professor/facilitador conheça o seu próprio estilo de aprendizagem.

Como já destacamos, um dos aspectos centrais dos casos para ensino é a experiência. Como uma das dimensões do sistema de aprendizagem em ação, valorizar as experiências dos alunos e professores/facilitadores é determinante no crescimento pessoal e coletivo. Os casos para ensino visam acelerar a aquisição de novas experiências pelos alunos, mas também é importante estimulá-los a compartilharem suas experiências profissionais e sociais durante as sessões de análise de caso. Ademais, a utilização de casos para ensino contribui para o desenvolvimento da prática reflexiva dos alunos. Para isso, é preciso criar um ambiente de aprendizagem que favoreça a reflexão individual e coletiva nas várias fases do processo de análise no contexto da sala de aula.

Os casos para ensino são uma das estratégias de aprendizagem em ação, mas há outras que também podem potencializar os pressupostos dessa abordagem. De toda forma, deve-se vincular uma estratégia de ensino a um objetivo e uma competência que se pretende desenvolver nos participantes.

Os dois primeiros capítulos deste livro objetivaram levar o leitor a entender as bases que fundamentam a proposta de um método de casos para ensino, alinhado às especificidades do sistema de educação superior e da cultura brasileira. O conjunto de procedimentos para análise e produção de casos serão abordados nos próximos capítulos.

CAPÍTULO 3

CONHECENDO E PLANEJANDO O MÉTODO DE CASOS PARA ENSINO

O que um discente da graduação ou da pós-graduação pode aprender utilizando casos para ensino? Esse questionamento é fundamental para entender como essa estratégia pode contribuir na formação de profissionais para o mundo do trabalho.

O que aprender? Como aprender? Quais as implicações dos processos de aprendizagem na formação profissional? A aprendizagem e as competências são dois constructos integrados e fundamentais para compreender como ocorre o desenvolvimento das pessoas no contexto da educação gerencial. Na proposta deste livro, os casos para ensino se configuram como uma estratégia ativa ou inovadora de aprendizagem utilizada pelo professor para viabilizar a interface entre as competências e os processos de aprendizagem que irão promover o seu desenvolvimento.

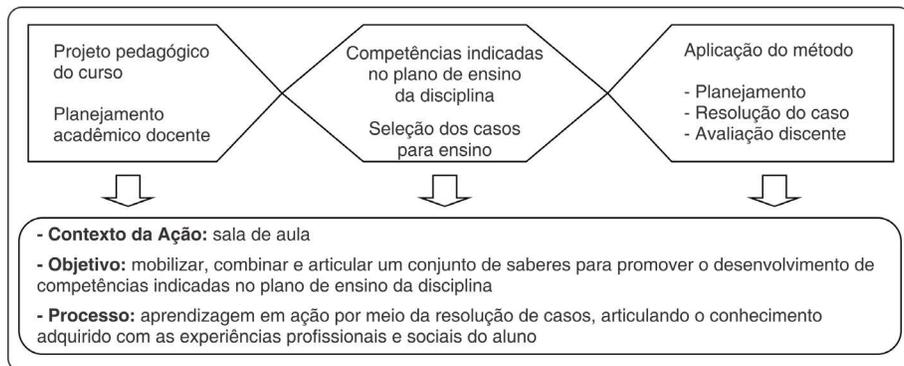
Uma competência não é estática e, por ser considerada uma moldura dinâmica, como afirmam Bündchen, Rossetto e Silva (2011), composta de fatores precedentes, é um processo a ser implantado e com resultados a serem atingidos (fatores procedentes).

No contexto do ensino, os fatores precedentes envolvem o planejamento do professor a partir do projeto pedagógico do curso. No centro do processo estão as competências a serem desenvolvidas. Como fatores procedentes, destacamos os resultados da ação docente utilizando casos para ensino.

A Figura 6 ilustra a moldura dinâmica proposta para viabilizar a utilização de casos para ensino como um instrumento de apoio ao professor para o desenvolvimento de competências profissionais dos alunos no contexto da formação educacional, incorporando a experiência como mediadora do processo em um ambiente social

controlado – a sala de aula. O objetivo é criar o ambiente propício para que o aluno aprenda em ação, mobilizando, combinando e articulando um conjunto de saberes, sejam eles teóricos, relacionais, do ambiente, sejam eles relativos às suas aptidões ou qualidades individuais.

Figura 6 – Moldura dinâmica para implantação do método de casos para ensino



Fonte: Autores.

Por que utilizar o termo ‘moldura dinâmica’ para delimitar o processo de implantação do método de casos para ensino? O significado de ‘moldura’ geralmente é associado à proteção de quadros com pinturas e fotos, às molduras ou bordas que colocamos em tecidos ou até às bordas do editor de texto. Sendo assim, remete à demarcação de um espaço ou à forma de contextualização de um ambiente ou situação. Além disso, o termo ‘dinâmica’ refere-se à natureza dessa moldura, que se encontra em movimento e se adapta à situação e ao contexto e que se caracteriza pela diversidade de agentes envolvidos no processo de adaptação ou aprendizagem, tais como alunos, professores, cursos e instituições.

A moldura dinâmica do método de casos para ensino delimita os elementos que devem integrar a sua proposição. Neste capítulo, introduzimos algumas especificidades dessa moldura, as quais se

referem aos processos de produção e de análise de casos e ao papel do professor ao utilizar a estratégia em sala de aula.

Antes de refletir sobre essas questões, porém, vale a pena apresentar o nosso entendimento sobre os casos para ensino e expor o método que propomos para sua utilização no Brasil.

3.1 ORIGEM, ESPECIFICIDADES, VANTAGENS E DESVANTAGENS DOS CASOS PARA ENSINO

A utilização de casos para ensino não é recente. Bonoma (1989a) indica que o surgimento do método ocorreu a partir de um texto clássico de Hipócrates sobre os diagnósticos realizados durante os tempos de pragas. Gil ainda (2008) relata que casos reais eram utilizados por Platão na Grécia antiga (século V a.C), com o objetivo de tornar as discussões mais filosóficas e reflexivas.

Contudo, a origem da difusão do método de casos como o conhecemos hoje ocorreu nos Estados Unidos, no final do século XIX. Para Nuñez (2003), a estratégia foi difundida em 1880 na escola de Direito de Harvard. De acordo com Shugan (2006), porém, a origem do método é ainda mais antiga, datando da década de 1870, tendo sido criado pelo professor Christopher Columbus Langdell.

Machado e Callado (2008) afirmam que, a partir de 1908, os casos passaram a ser utilizados na escola de negócios de Harvard pelo professor Edvin F. Gay. Hawes (2004) destaca que Charles Gragg é um dos precursores do método de caso no contexto da *Harvard Business School*, passando o método a ser adotado institucionalmente na década de 1920, embora outras faculdades, como as de Medicina e de Direito, já o tivessem utilizado anteriormente.

Apesar da divergência, o fato é que os casos para ensino foram difundidos por várias escolas do mundo, sobretudo na área de negócios, seja na graduação, seja na pós-graduação, utilizando-se

várias abordagens (IKEDA; VELUDO-DE-OLIVEIRA; CAMPOMAR, 2006). No século XXI, o método ganhou relevância como forma de facilitar uma aprendizagem mais interativa (SHUGAN, 2006).

No Brasil, historicamente, as tentativas de sistematizar o método do caso e a criação de uma central brasileira de casos datam da década de 1970.² Atualmente, o método está amplamente disseminado, sendo aplicado em diversos níveis e com diversas finalidades. Algumas instituições, como o Instituto de Ensino e Pesquisa Insper, a Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas (EAESP/ FGV), o Instituto Coppead de Administração da Universidade Federal do Rio de Janeiro (Coppead/UFRJ), a Fundação Dom Cabral, a Mackenzie, a Universidade do Vale do Itajaí (Univali) e a Universidade Federal da Paraíba (UFPB), incentivam a produção e, em diferentes medidas, a criação de banco de casos.

Os programas de pós-graduação em Administração da Univali e da UFPB, por exemplo, ofertam disciplinas de Casos para Ensino, contribuindo para uma reflexão teórica e metodológica sobre o processo de produção e de análise de casos para ensino e, conseqüentemente, para a formação de professores e pesquisadores que passam a difundir o método em sua ação profissional.

A produção de casos para ensino vem crescendo no Brasil, o que é determinante para a sua difusão nas faculdades e universidades brasileiras. Os eventos da ANPAD têm exercido um papel fundamental nesse crescimento, a partir da criação do tema de Casos para Ensino em Administração e Contabilidade pela Divisão de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade (EPQ). Várias revistas passaram a aceitar a submissão de casos, além de haver uma revista exclusiva para a sua publicação, a Revista Brasileira de Casos para Ensino - GVCasos, o que ratifica o potencial de crescimento de produção de casos e a sua utilização no ensino de Administração e áreas afins.

2 <https://rae.fgv.br/rae/vol17-num3-1977/central-brasileira-casos>

Alberton e Silva (2018) realizaram um levantamento da publicação de casos para ensino nos eventos da ANPAD e constataram que, entre 2007 e 2018, foram publicados 277 casos. Os autores também indicam que mais de 20 revistas científicas do Brasil aceitam submissões de trabalhos nessa modalidade. Entretanto, afirmam que

[...] apesar do crescimento da modalidade de casos para ensino como um produto científico e tecnológico na área de Administração, [...] muitos casos apresentam problemas em sua estruturação, tanto na delimitação do dilema como na elaboração das notas de ensino” (ALBERTON; SILVA, 2018, p. 748).

A expansão da produção de casos para ensino no país foi acompanhada pelo aumento no número de pesquisadores interessados em desenvolver pesquisas com o objetivo de compreender a sua difusão no ensino de Administração, a exemplo de Pereira (2012), Dalfovo (2013) e Araújo (2014), cujos trabalhos integraram um projeto de pesquisa sobre a metodologia de Casos para o ensino em Cursos de Graduação e Pós-Graduação em Administração, financiado pelo Edital Pro-Administração da CAPES, no ano de 2008, coordenado pela Univali.

Pereira (2012) analisou os fatores determinantes (facilitadores e limitantes) na utilização do método de casos para ensino, na percepção de alunos e professores. De acordo com o estudo, os principais facilitadores da utilização do método de caso envolvem a análise de um problema sob diversos pontos de vista e o aumento da capacidade de identificar problemas gerenciais. Em relação aos fatores limitantes, os docentes destacaram a baixa produção de casos no Brasil como reflexo da falta de tradição e de valorização do método no país, além da escassez de tempo para a elaboração dos casos. Já para os alunos, a falta de conhecimento prático sobre as atividades organizacionais e a falsa impressão de confiança, por não terem vivenciado o problema na prática, são os principais fatores limitantes.

Os avanços da tecnologia da informação suscitaram a utilização de casos virtuais ou vídeo-casos (ROLLAG, 2010; WATTSON; SUTTON, 2012). Theroux (2009), por exemplo, desenvolveu uma metodologia para dar mais dinamicidade ao método, denominada de Casos em Tempo Real.

No Brasil, Dalfovo (2013) procurou relacionar as possibilidades do uso do método de caso nos formatos tradicional, virtual e multimídia sob a influência dos estilos de aprendizagem e das dimensões da qualidade em ambientes virtuais. Uma das grandes contribuições do estudo foi o desenvolvimento de casos no formato multimídia, uma estrutura inovadora que utiliza recursos de texto, imagens e vídeos para descrever um caso, além de avaliar os vínculos entre a adoção de casos multiformatos e os estilos de aprendizagem dos alunos.

Araújo (2014) realizou um estudo com o objetivo de compreender como os casos para ensino contribuíam para o desenvolvimento da prática reflexiva de discentes da graduação em Administração. Os resultados mais significativos indicam que, em cada nível de análise (individual, pequenos grupos e grande grupo), a reflexão tem um papel significativo. Quando o aluno resolve o caso individualmente, a reflexão o auxilia a questionar seus conhecimentos e experiências e a considerá-los de maneira ampla na interpretação e na resolução do dilema.

Já durante a resolução do caso nos minigrupos, houve uma ampliação do repertório de experiências e de questionamentos para que a resposta coletiva fosse resultado de um entendimento mútuo com uma base argumentativa. Nesse nível, a reflexão é potencializada pela abertura às opiniões dos outros e pela divergência de respostas. No grande grupo, a reflexão auxilia os discentes a estruturarem suas ideias e a confrontarem suas opiniões, levando-os a considerarem outros fatores e a desenvolverem novos *insights*.

Para Araújo (2014), os casos para ensino também auxiliaram nos processos de aprendizagem, sobretudo porque contribuíam para levar os alunos a refletirem sobre uma ação profissional no futuro. Por fim,

o estudo revelou que a utilização de casos para ensino impacta positivamente na prática reflexiva, uma vez que possibilita a inserção dos discentes em um contexto de ação gerencial simulada, proporcionando interação, troca de experiências e desenvolvimento da capacidade de questionar.

Os estudos apresentados indicam que os casos para ensino estão em processo de expansão no Brasil. Antes de discutir as especificidades da utilização do método proposto neste livro, é relevante abordar a contribuição dos casos no desenvolvimento de competências e na aprendizagem dos estudantes, assim como discutir as suas vantagens e desvantagens.

Silva, Dias Júnior e Canós-Darós (2019) buscaram validar uma escala de mensuração para avaliar o uso de estratégias de ensino ativas no desenvolvimento de competências de estudantes de Administração. A amostra que balizou a proposição da escala foi de 369 alunos do curso de Administração da UFPB. Os discentes participaram de atividades em sala de aula utilizando estratégias inovadoras de ensino, sendo uma delas o caso para ensino. A construção da escala teve como ponto de partida o estudo de Pereira (2012) e, ao longo de um processo que envolveu ajuste nos descritores, realização de pré-teste e de *survey* com alunos, a escala foi validada a partir de um processo de análise fatorial exploratória (AFE) e análise fatorial confirmatória (AFC). Os fatores e os descritores da escala são apresentados no Quadro 9.

Quadro 9 – Competências desenvolvidas a partir da utilização de estratégias ativas de ensino

Competência	Descritores
<p>Consciência sobre a prática gerencial: capacidade de aprender sobre a ação gerencial, por meio da percepção da relação entre teoria e prática, ampliando o conhecimento das atividades e do funcionamento de uma empresa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de aprender sobre a ação gerencial. • Associação da teoria à prática gerencial. • Visão do gestor sobre o funcionamento da empresa. • Conhecimento de atividades pertinentes à prática profissional. • Conhecimentos novos sobre o funcionamento da empresa.
<p>Trabalho em equipe: capacidade de interação com os colegas visando à troca de informações, à resolução de problemas e à melhoria da motivação para trabalhar em equipe.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de comunicação com os seus colegas. • Habilidade de fornecer informações para os colegas. • Eficácia na resolução de problemas em grupo. • Motivação para trabalhar em equipe.
<p>Consciência socioemocional: capacidade de compreender suas atitudes e a dos colegas para lidar com a insegurança, resolver conflitos interpessoais, trabalhar de forma independente, por meio da exploração de comportamentos individuais.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Consciência sobre as suas atitudes administrativas. • Consciência sobre as atitudes dos colegas. • Capacidade de lidar com a insegurança. • Capacidade de resolver conflitos interpessoais. • Exploração de um comportamento que conhecia, mas ainda não havia vivenciado. • Habilidade de trabalhar independentemente.
<p>Planejamento e resolução de problemas: capacidade de resolver problemas a partir do planejamento de operações do negócio, implantação de ideias e planos, utilizando o pensamento reflexivo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidade para resolver problemas práticos. • Capacidade de planejamento das operações de negócios. • Capacidade para implementar suas próprias ideias e planos. • Pensamento reflexivo.

<p>Visão sistêmica: capacidade de aprender a integrar as diversas áreas funcionais de uma empresa para identificar e analisar problemas a partir de diferentes perspectivas identificadas na interação com a equipe.</p>	<ul style="list-style-type: none">• Integração da aprendizagem em diversas áreas (Contabilidade, Finanças, Marketing etc.).• Capacidade de identificar os problemas gerenciais.• Análise de um problema a partir de diferentes pontos de vista na discussão do grupo.
---	---

Fonte: Silva, Dias Júnior e Canós-Darós (2019).

A escala validada por Silva, Dias Júnior e Canós-Darós (2019) pode auxiliar pesquisadores a avaliarem o impacto da utilização de casos para ensino no desenvolvimento das competências de consciência sobre a prática gerencial, de trabalho em equipe, de consciência socioemocional, de planejamento e resolução de problemas e de pensamento sistêmico dos estudantes, indicando o potencial da estratégia na formação profissional no contexto da graduação e da pós-graduação.

Os estudantes em processo de formação podem se beneficiar da utilização de casos para ensino porque a análise e a discussão de um caso podem ajudá-los a determinar uma ação mais apropriada a partir da análise de fatos, circunstâncias, eventos e opiniões de gestores (SHUGAN, 2006). Para Roberts (2001), uma aprendizagem mais efetiva a partir da utilização de casos requer:

- a) o entendimento de que, no mundo dos negócios, não existe um conhecimento geral;
- b) a necessidade de o facilitador responsável pela discussão do caso conhecê-lo muito bem para identificar os pontos mais relevantes e aproximar a experiência a partir do uso da estratégia, bem como de deixar claro que não há uma resposta completa e universal para o caso.

Sobre o primeiro item, Roberts (2001) destaca que, se o conhecimento geral existir, a aplicação do caso dependerá da especificidade da situação.

Apesar de a estratégia de casos para ensino ser bastante difundida no Brasil e no mundo, também há críticas sobre sua utilização. Shugan (2006), por exemplo, apresenta sete razões para evitar o método, indicadas no Quadro 10.

Quadro 10 – Razões para evitar o método de caso

- O método de caso socrático³ é extraordinariamente efetivo para o ensino de muitas habilidades, mas é anterior ao método científico.
- O método do caso enfraquece a ligação entre a pesquisa e a sala de aula, removendo incentivos críticos para pesquisas relevantes.
- O processo de ensino para aqueles com pouco conhecimento da vasta literatura da área pode prejudicar a qualidade da educação.
- O método de caso pode ensinar uma falsa confiança.
- O método de caso pode levar a perder os melhores alunos, que já adquiriram as habilidades de pensamento analítico e de confiança.
- Uma grande pesquisa nunca pode chegar à sala de aula porque transformá-la em formato de caso é desafiador.
- O método do caso raramente expõe os alunos às mais recentes ferramentas para a tomada de decisão.

Fonte: Elaborado a partir de Shugan (2006).

O que motivou o autor a propor algumas críticas aos casos para ensino foi a dificuldade de restringir a experiência à sala de aula. Além disso, existem motivações de ordem epistemológica e contextual, que o levaram a argumentar que a estratégia é frágil cientificamente. Por

3 O método socrático foi criado pelo filósofo Sócrates, que utilizou o diálogo na relação professor-aluno, estabelecido por meio de perguntas desafiadoras para estimular a reflexão e a descoberta. Shugan (2006) afirma que essa abordagem de questionamento interativo foi utilizada no século V antes de Cristo, mas, a partir do século XVI e XVII, o desenvolvimento científico passou a impactar o ambiente de ensino na sala de aula. De acordo com o autor, “Embora a intuição e a liderança sejam críticas, elas poderiam não suplantam a análise científica cuidadosa” (SHUGAN, 2006, p. 113). Entendemos que o método de caso não relega o pensamento científico, mas a dinâmica do diálogo socrático estimula a reflexão e pode tornar o processo de aprendizagem muito mais significativo.

outro lado, é importante indagar até que ponto a utilização de casos teria como princípio construir conhecimento, dado que se destina precipuamente a possibilitar ao estudante em formação a aplicação do conhecimento e a despertar o seu interesse em utilizar um conjunto de procedimentos e métodos científicos na resolução de dilemas organizacionais.

A partir da análise de vários autores, Araújo (2014) sistematizou as vantagens e desvantagens da utilização do método de caso, indicadas no Quadro 11.

Quadro 11 – Vantagens e desvantagens da utilização do método de caso

VANTAGENS	DESvantagens
<ul style="list-style-type: none"> • Participação ativa dos envolvidos. • Simulação sem grandes riscos. • Desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes. • Aprendizagem sobre papéis gerenciais. • Promoção do processo de pensar, analisar, resolver problemas e até avaliar e julgar. • Aprofundamento da análise, em vez de discussões superficiais. • Ampliação da visão sistêmica dos alunos; • Maior envolvimento emocional dos alunos. • Fomento à aprendizagem em equipe. • Produção de evidências quantitativas e qualitativas para apoiar argumentos. • Melhoria de habilidades analíticas. • Inserção em um universo diversificado de situações, favorecendo a ampliação do leque de conhecimento sobre assuntos gerenciais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresenta as organizações de maneira demasiadamente antisséptica, racional e analítica. • É possível alcançar os mesmos objetivos a partir de leituras simples. • Os custos de oportunidade devido ao tempo e às exigências para o mediador são altos. • Por vezes os instrutores falham na condução. • Distorção no entendimento do problema. • Dificuldade de compreensão dos problemas de maneira sistêmica. • Supressão de informações que não estejam em conformidade com a visão do gestor. • Importância excessiva a Casos de sucesso. • Impossibilidade de se chegar a uma resposta certa e definitiva, o que pode causar inquietações nos aprendizes.

<ul style="list-style-type: none">• Sedimentação de hábitos de pensamento, formas de visualizar problemas, e habilidades de análise e proposição de ações.• Possibilita descoberta, habilidade de investigação, prática contínua, contraste e comparação de situações.• Vivência de uma experiência ancorada na realidade.• Possibilita a construção de significados íntimos e pessoais, fazendo com que ele retenha um corpo comum de conceitos.• Capacidade de diagnosticar, analisar e desenvolver planos de ação.• Aprender a distinguir entre fato e opinião.• Aprender a organizar, selecionar e relacionar ideias de maneira coerente e efetiva, seja de maneira escrita ou oral.• Consolidar a capacidade crítica e de construção de ideias no momento da discussão.• Desenvolver raciocínio lógico.• Estreita a relação entre teoria e prática.• Estimula autoanálise e confiança.• Torna o ensino mais vivo.	<ul style="list-style-type: none">• Sentimento de menor participação do professor devido ao protagonismo do aluno.• Não impõe as mesmas responsabilidades que uma situação real, o que pode fazer com que os alunos não se empenhem por não sentirem os riscos da decisão.• Demanda tempo dos alunos.• Encorajam soluções para Casos específicos, cabendo aos alunos a capacidade de estabelecer generalizações a partir deles.• Requerem recursos diversificados.• Por vezes os Casos são descontextualizados e não levam o aluno a um sentimento de identidade com a situação.• Falta de tradição na produção de Casos (no Brasil).• Falta de infraestrutura (no Brasil).• Dificuldades para a obtenção de informações que possibilitem produzir Casos (no Brasil).• Falta de preparo dos autores (no Brasil).• Falta de treinamento dos instrutores para a aplicação dos Casos em sala.• Falta de mecanismos que facilitem o acesso aos Casos (no Brasil).• Pouca valorização dos Casos (no Brasil).
---	---

Fonte: Araújo (2014, p. 52-53).

A reflexão sobre as vantagens e desvantagens da utilização de casos para ensino é fundamental para professores e alunos interessados na sua difusão como estratégia de ensino ativa. Na próxima seção, discutem-se algumas especificidades da sua utilização como método.

3.2 O QUE É O MÉTODO DE CASO PARA ENSINO?

O termo ‘método de caso’ (JENNINGS, 1996, 2002) refere-se a uma ampla variedade de estilos de ensino e de objetivos que podem ser adotados para sua utilização (CHANG, 2003). Ikeda, Veludo-de-Oliveira e Campomar (2005, p. 147) definem o método como “uma estratégia de ensino baseada na apresentação de circunstâncias factíveis e/ou verídicas com o objetivo de levar os alunos a refletirem sobre decisões para o episódio estudado”.

Hammond (2002) ressalta que o processo de aprendizagem utilizando o método de caso contribui de forma relevante e prática para o desenvolvimento de habilidades gerenciais, sendo também excitante e divertido. Chang (2003) ainda destaca que o método de caso pode fomentar o envolvimento emocional e intelectual dos estudantes e contribuir para uma maior compreensão em longo prazo e para dar mais realismo aos cenários da educação gerencial.

As especificidades do caso no contexto de negócios também são discutidas por Bonoma (1989a), Booth *et al.* (2000) e Ellet (2007). Bonoma (1989a) define o caso como uma descrição de uma situação administrativa. Booth *et al.* (2000) como fontes ricas de dados detalhados que representam a complexidade organizacional. Ellet (2007), por sua vez, reforça que um caso de negócios imita ou simula uma situação real e que seu principal propósito é promover uma representação real da realidade.

Um caso retrata uma história, que deve ser interessante, sobre uma situação real ocorrida em determinado período. Além de abordar o contexto das organizações privadas, públicas, do terceiro e quarto setor, um caso também pode ser elaborado tomando como base uma pessoa, seja ela um empreendedor, um gerente, um docente, seja um consultor, dependendo do tema e de seu objetivo. Outros casos podem abordar dilemas construídos a partir de filmes, projetos ou programas de interesse social.

Um caso deve possibilitar ao leitor a oportunidade de conhecer a estrutura e o funcionamento de uma organização, os dilemas vivenciados por gestores, empreendedores, agentes políticos ou sociais, ou até a narrativa de um evento ou personagem de um filme. O aluno, a partir dessa leitura, deve ser conduzido a se familiarizar com a situação, tornando-se protagonista e decisor, ou seja, aquele que vai identificar problemas, apontar caminhos e aprimorar ou desenvolver um conjunto de competências.

Ao caracterizar um caso, devem-se considerar os seguintes aspectos: a) envolver questões significativas; b) ter informações suficientes para balizar as conclusões; c) não ter nenhuma indicação de conclusão, mas apresentar fatos que balizem o direcionamento de conclusões razoáveis (ELLETT, 2007).

Booth *et al.* (2000) indicam que a literatura sobre casos para ensino revela uma dualidade nas definições e na maneira como eles são usados. Os autores apontam duas classificações de casos e seus usos, que estão ligados ao 'desenvolvimento de habilidades' (modo 1) e ao 'desenvolvimento conceitual' (modo 2). As especificidades de cada modo de classificação de casos são apresentadas no Quadro 12.

Quadro 12 – Especificidades e modos de classificação de casos para ensino

Especificidades	Modo 1	Modo 2
Foco	Simulação de um incidente real ou problema que os estudantes devem resolver no ambiente seguro da sala de aula, com ênfase na tomada de decisão, planejamento da ação e resolução de conflito.	Voltado ao desenvolvimento conceitual e apresenta uma definição alternativa de um caso, mais cerebral e abstrata.
Abordagem	O caso pode ser uma proxy para a experiência que preparará os estudantes para sua atuação profissional no futuro.	Utilização de casos para aplicar, criticar e desenvolver teoria contra um <i>background</i> de complexidade e de ambiguidades geradas para um caso, uma atividade construtivista e de geração de sentido.
Propósito	Orientação que gera no estudante uma expectativa de atuar nos níveis estratégicos das empresas. Por isso, os casos são mais longos, complexos e orientam os estudantes a dar soluções viáveis e serem resilientes na apresentação e discussão com os colegas.	A existência de informações incompletas no caso pode estimular o ambiente de trabalho que os estudantes provavelmente encontrarão.

Fonte: Elaborado a partir de Booth *et al.* (2000).

A reflexão dos autores traz à tona a discussão sobre até que ponto um caso pode contribuir no desenvolvimento de teoria. Cada uma das especificidades indica possibilidades de utilização de casos no contexto do ensino. Os modos podem ser planejados pelo professor de acordo com o propósito de sua utilização.

Outra reflexão interessante sobre a diferenciação do modo 1 para o modo 2 é a forma de o estudante entender a realidade de um caso de duas formas diferentes. A primeira é estruturada e possui todas as informações necessárias para a resolução do caso. Já a segunda, menos estruturada, entende que o contexto das organizações não é tão claro para os tomadores de decisão e que a falta de informações em um caso

pode desenvolver no estudante a capacidade de buscar informações para balizar o seu posicionamento diante da situação.

No contexto do ensino, um caso deve estabelecer um *framework* para discussão e debate entre os estudantes, o que é considerado um critério para seu desenvolvimento (JENNINGS, 1996). Por outro lado, a massificação do ensino muitas vezes dificulta a disseminação de casos mais estruturados e, por isso, muitos professores acabam utilizando casos curtos, com uma ou duas páginas, e que nem sempre apresentam todos os elementos necessários para a sua resolução (BOOTH *et al.*, 2000).

Como forma de contribuir para a construção de casos curtos, embora não seja o objetivo central deste capítulo, apresentamos uma estrutura de referência no Apêndice 01.

Bonoma (1989a) ressalta que a promessa do método de caso para aqueles que o utilizam de forma cuidadosa não necessariamente indica a formação de um excelente profissional. Em vez disso, o estudante, com a ajuda de um líder na discussão, produzirá essa transformação e incorporará as diferenças por si mesmo. No método de caso, as pessoas aprendem a voar; com outras técnicas, elas geralmente recebem um *ticket* no aeroporto. Por outro lado, para Ellet (2007), a falta de preparação das pessoas responsáveis para gerar significado a partir de um caso pode levar o método à falência.

Existem várias classificações de casos que suscitam algumas dúvidas sobre a sua caracterização. A partir de uma revisão da literatura, Pereira (2012) elaborou um quadro que sistematiza e caracteriza 18 tipos de casos para ensino. Dos tipos apresentados, nossa proposta de método se fundamenta em cinco deles, indicados no Quadro 13.

Quadro 13 – Tipos de casos para ensino

TIPO DE CASO	SIGNIFICADO
Casos problemas	Trata-se de circunstâncias em que há um resultado ou desempenho significativo, inexistindo uma explicação explícita para o caso. Ou seja, o problema é uma situação em que algo aconteceu, mas não se sabe o porquê.
Casos de decisões	Focalizam a decisão e são análogos ao uso de estudos de caso para desenvolver hipóteses e teorias. Não existe decisão objetivamente correta, pois o padrão para uma decisão é aquele que gera mais benefícios que alternativas.
Casos de avaliações	Têm como objetivo avaliar o que já ocorreu, buscando aprender com os resultados. São análogos aos casos usados para replicar pesquisas ou testar hipóteses propostas previamente. As avaliações do caso expressam um julgamento sobre a importância, valor ou efetividade de um desempenho, ato ou resultado.
Casos longos estruturados	Frequentemente utilizados na área de política comercial e de gestão estratégica, tratando de complexos problemas de organização e de intervenção em que não há soluções claras. Cabe aos alunos descrever os dados qualitativos e quantitativos para ajudar a analisar a questão e os detalhes das informações em torno do caso, que pode ser extenso.
Casos de prognóstico	Para estimular a capacidade de precisar dados e utilizá-los na tomada de decisão, são apresentados de forma estruturada, e os alunos devem organizá-los da melhor maneira possível para que façam previsões, utilizando-se de alguns modelos conceituais.

Fonte: Pereira (2012, p. 24-25), com adaptações.

O Quadro 13 indica a diversidade de classificação de casos para ensino que pode balizar o desenvolvimento e a produção de novos casos. Algumas dessas tipologias são mais usuais em algumas áreas, como a de Administração, a exemplo dos casos problemas, foco da estrutura para a construção de um caso proposta por Roesch (2007).

A partir das reflexões discutidas anteriormente, e com base em nossa experiência na aplicação em sala de aula, definimos o método de casos para ensino como

um conjunto de procedimentos que utiliza casos como facilitadores no desenvolvimento de competências

profissionais no contexto do ensino, com o objetivo de correlacionar a teoria subjacente a uma área do conhecimento com uma situação profissional, permitindo recriar, em sala de aula, o ambiente em que ocorrem decisões individuais e/ou organizacionais.

É uma estratégia inovadora de ensino para acelerar a aprendizagem em ação, por meio da reflexão e da troca de experiências. Concordamos com a posição de Rosier (2002, p. 590), de que “o ‘Método de Caso’ se refere ao processo de Ensinar com Casos”.

O principal objetivo do método é contribuir para o desenvolvimento de competências profissionais, por meio da aprendizagem em ação, possibilitando ao aluno/participante:

- a) Refletir sobre uma situação real vivida por uma empresa em determinado período de tempo.
- b) Aplicar os conhecimentos adquiridos ao longo do curso ou de uma determinada disciplina.
- c) Relacionar os conceitos teóricos com a realidade no mundo dos negócios.
- d) Conhecer o funcionamento de uma empresa ou parte dela, assim como o pensamento gerencial.
- e) Aprimorar as habilidades de interpretação e análise, auxiliando no processo decisório.
- f) ‘Acelerar’ a incorporação de novas experiências por parte do aluno e compará-las com a experiência dos demais participantes.

Em relação à incorporação de experiências, Rocha e Mello (2000) ressaltam alguns pontos que fortalecem a importância do método de caso:

- a) Concentra muitas experiências em curto período.

- b) expõe os aprendizes a uma grande variedade de situações, em empresas e setores diferentes.
- c) permite testar o raciocínio analítico e a tomada de decisões em um ambiente controlado.
- d) permite ao aprendiz testar suas habilidades com a ajuda dos outros.
- e) aprimora as habilidades de negociação.

Concordamos com o posicionamento de Foster e Carboni (2009) de que a utilização de casos como estratégia de ensino pode ser um caminho útil para demonstrar como as teorias administrativas podem ajudar analiticamente a separar as causas dos fenômenos complexos e fornecer recomendações gerais. Assim, um caso pode ser uma experiência poderosa e memorável de problemas comuns vivenciados no contexto das organizações e da sociedade.

Uma experiência vivenciada por um de nós, relacionada ao ensino com casos, ocorreu em 2003, quando um aluno, após participar de uma sessão de análise do caso Zona Sul (ROCHA; MELLO, 2000), resolveu, um ano após cursar a disciplina, visitar o supermercado no Rio de Janeiro e procurou o professor para relatar que toda a descrição do caso contida no livro de fato foi percebida por ele ao visitar o supermercado. O aluno ainda trouxe um fôlder promocional da empresa para mostrar ao professor que realmente as políticas de promoção adotadas pela empresa correspondiam à situação relatada no caso. O que mais chamou a atenção do professor foi perceber que a utilização de casos possibilitou um aprendizado significativo e uma experiência memorável para o aluno, o que corrobora a visão teórica abordada no Capítulo 2.

3.3 PLANEJANDO A UTILIZAÇÃO DO MÉTODO DE CASO PARA O ENSINO

No método de caso, o processo de ensino deixa de ser centrado no professor e passa a ser pautado pela interação com toda a turma, demandando comunicação e posicionamento pessoal do aluno. É uma situação que envolve a troca de experiências e a reflexão sobre as várias alternativas e cursos de ação. Além disso, os casos abrangem um grande volume de informações, que possibilita aos alunos conhecerem o contexto e a dinâmica de funcionamento e de posicionamento de uma organização no setor onde atua, ou ainda os dilemas de gerentes, empreendedores, agentes públicos, em um determinado período de tempo, o que os ajuda a adquirir experiência em um ambiente controlado – a sala de aula da graduação ou da pós-graduação.

Um dos objetivos de um caso para ensino, para Roesch (2007, p. 213), é o “desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes consideradas chaves pra o sucesso gerencial”. Assim, se o propósito do método é o desenvolvimento de competências, quais são elas? Essa resposta depende do planejamento sistemático do docente, indicado no plano de ensino da disciplina.

A nossa experiência na implantação do método nos possibilitou estabelecer algumas competências mais genéricas, associadas a um conjunto de conhecimentos, habilidades e comportamentos. Em relação aos conhecimentos, a utilização de um caso para o ensino deve incentivar no aluno a mobilização de teorias, métodos e processos identificados de maneira subjacente ao longo da descrição e do dilema do caso. O aluno só será capaz de mobilizar um conhecimento na análise se tiver um conhecimento prévio associado a ele. Nesse processo, a capacidade de autodirecionamento será fundamental na busca pelo entendimento dos pressupostos teóricos envolvendo o caso, o que pode ser feito com o apoio do professor ou até de forma independente.

As habilidades estão associadas a um saber-fazer, o que indica a capacidade do aluno, no contexto da ação, de analisar uma situação real ou fictícia. Durante a aplicação e a análise de um caso, por exemplo, os alunos desenvolvem o raciocínio analítico, bem como a capacidade de estabelecer relações entre eventos, de sistematizar conceitos e de fazer associações entre fatos. Essa capacidade de análise e interpretação de fatos possibilita um entendimento sobre as implicações das ações e decisões demandadas no caso em análise e suas repercussões para a organização ou para os gestores, empreendedores ou agentes públicos. Além disso, nossa experiência revelou que os alunos, após vivenciarem a aprendizagem por meio de casos, desenvolveram um senso crítico mais acurado, como também potencializaram o trabalho em equipe e a capacidade de tomar decisões.

Despertar mudança de atitude em um estudante não é um processo fácil, uma vez que envolve a dimensão mais subjetiva das pessoas. Contudo, durante as sessões de análise ou de produção de casos, percebemos que os alunos se tornaram mais reflexivos porque tiveram que desenvolver um argumento e se posicionar perante os seus colegas. A criatividade, a assertividade, a autoconfiança, a flexibilidade, a predisposição à negociação e a abertura a novas ideias e posicionamentos também foram atributos vinculados a atitudes percebidas nos alunos.

Uma capacidade relacionada aos três atributos (conhecimentos, habilidades e atitudes) dos estudantes está vinculada ao aprimoramento da expressão oral e escrita. Geralmente, em uma aula tradicional, o professor fala e os alunos assumem, em sua maioria, o papel de expectadores. No método de casos para ensino, porém, o aluno precisa se posicionar, seja respondendo as questões, escrevendo um relatório ou elaborando um caso, seja defendendo o seu ponto de vista perante a turma durante a sessão de análise. É um processo de mobilização, combinação e articulação de vários saberes ao mesmo tempo, o que caracteriza uma competência em ação.

Nossa compreensão em torno dos atributos associados a conhecimentos, habilidades e atitudes é que eles não podem ser percebidos de forma segmentada, mas sim articulados em um contexto social. Destacamos, ainda, que as competências genéricas que identificamos são resultado de nossa avaliação dos alunos durante anos de experiência aplicando casos.

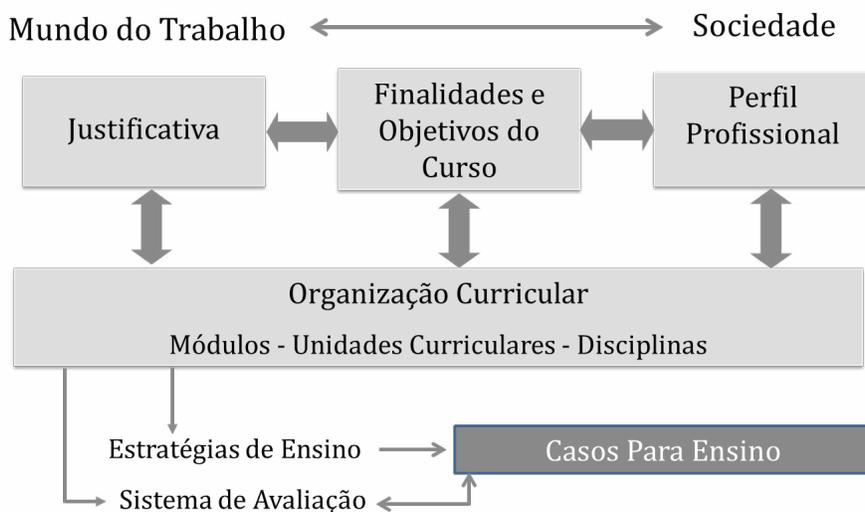
O desenvolvimento de uma competência é um processo dinâmico e multifacetado, que depende de um ambiente propício, além do comprometimento dos envolvidos no processo (gestores institucionais, professores e alunos). Dessa forma, para que o método seja efetivo, a participação de todos é fundamental.

O planejamento do método em sala de aula é um fator crítico para o sucesso da utilização de casos no desenvolvimento de competências profissionais. Inicialmente, é importante destacar que a utilização de casos para ensino deve ser estruturada a partir do Projeto Pedagógico do Curso (PPC). No PPC, encontram-se as bases que nortearão todas as ações acadêmicas e administrativas.

O PPC procura criar uma identidade, fundamental para a consolidação do curso dentro da comunidade acadêmica e do contexto social onde a instituição que oferta um curso de graduação ou pós-graduação está localizada. Dotar o curso de uma filosofia capaz de promover uma relação dinâmica com a comunidade se configura como um elemento capaz de orientar todas as ações na busca pela consolidação e pelo aperfeiçoamento de uma proposta de trabalho, fundada em bases teórico-metodológicas e objetivos claros.

A Figura 7 destaca alguns elementos que integram o PPC. Nosso objetivo, ao apresentá-la, não é discutir cada um dos pontos, mas indicar qual a contribuição do método de caso na consecução das finalidades e objetivos, do perfil profissional e da organização curricular do curso.

Figura 7 – Integração do método de caso para ensino no Projeto Pedagógico do Curso



Fonte: Autores.

A Figura 7 ilustra que o professor, ao planejar a utilização de casos para ensino, deve conhecer o Projeto Pedagógico do Curso, sobretudo o perfil do egresso e a estrutura curricular, que subsidiarão a definição das competências a serem desenvolvidas, assim como os conteúdos curriculares que servirão de base para a escolha dos casos que serão objeto de análise pelos alunos.

3.4 PREPARANDO O PLANO DE ENSINO

Os casos para ensino podem ser utilizados em qualquer disciplina e favorecem a participação do aluno, uma vez que ele se torna um agente ativo em sala de aula e que, por sua vez, o professor consegue promover uma maior ligação entre teoria e prática.

Vale ressaltar que a sua utilização só será efetiva se houver um planejamento prévio de todas as atividades que serão desenvolvidas. Tudo começa com o plano de ensino. Todo professor elabora um plano que orientará suas atividades acadêmicas na graduação e/ou pós-graduação. Nesse plano de ensino, devem constar os objetivos, os conteúdos, as estratégias de ensino, o sistema de avaliação e as referências bibliográficas.

A seguir, apresentamos algumas dicas para auxiliar o docente no planejamento da utilização de casos em um determinado componente curricular.

a) **Definir as competências a serem desenvolvidas pelos estudantes.** As competências envolvem um conjunto de conhecimentos, habilidades e comportamentos e devem estar integradas aos objetivos da disciplina e ao perfil do egresso.

b) **Definir os objetivos que estejam coerentes com o método.** Não se deve esquecer que os objetivos devem ser orientados para os estudantes e não para o professor. Alguns exemplos de objetivos são os seguintes: analisar problemas organizacionais por meio de casos para ensino; tomar decisões a partir de dilemas vivenciados por gestores/empreendedores/agentes públicos; analisar o contexto de atuação profissional. Esses exemplos são amplos, mas podem ser indicados objetivos específicos associados a temas de disciplinas de várias áreas de conhecimento.

c) **Selecionar os casos.** Essa etapa é fundamental, pois é o momento de articulação entre teoria e prática. O professor deve escolher os casos de acordo com o conteúdo do componente curricular que irá abordar em sala de aula. A busca de casos pode ser realizada em várias revistas, como a Revista Brasileira de Casos para Ensino. Outra possibilidade é a elaboração de casos pelo próprio professor.

d) **Estabelecer os critérios de avaliação para cada uma das etapas.** Em relação à análise, pode-se utilizar os critérios coletivos

e/ou individuais. Os critérios coletivos são os seguintes: utilização de conhecimentos teóricos para apoiar seus argumentos; clareza e objetividade das respostas; fundamentação das respostas nos fatos e dados quantitativos presentes no texto do caso; viabilidade de aplicação das propostas. Já os critérios individuais envolvem o nível de conhecimento, interesse e motivação do aluno para participar da sessão; a sua reação às contribuições dos outros participantes e ao encaminhamento geral da discussão; a resposta efetiva às questões e críticas às suas colocações; o reflexo da análise cuidadosa do caso nas colocações do participante; e a contribuição no esclarecimento das questões colocadas na análise. A análise das respostas escritas dos alunos deve ser fundamentada nos parâmetros indicados nas notas de ensino do caso em análise.

Além desses aspectos, é necessário definir o cronograma da disciplina para estabelecer em que momento os casos serão utilizados como estratégia de ensino. Esse planejamento é fundamental, uma vez que os casos que serão analisados pelos alunos devem ser enviados com antecedência, de modo que os estudantes tenham um tempo mínimo para resolução e preparação para a análise em sala de aula.

O próximo capítulo objetiva apresentar todos os procedimentos para análise de casos para ensino em sala de aula.

CAPÍTULO 4

A RESOLUÇÃO DE CASOS PARA O ENSINO

A utilização de casos como estratégia de ensino auxilia no desenvolvimento de competências profissionais porque torna o aluno um agente ativo no processo de aprendizagem, levando-o a vivenciar uma experiência na qual deve se posicionar sobre um dilema que pode envolver um problema, um projeto estratégico ou escolhas relacionadas à carreira, ao empreendedorismo, a uma política pública, dentre outros.

Esse processo demanda a capacidade de saber julgar, de apreciar o contexto relatado no caso e de utilizar conhecimentos prévios para tomar decisões e fazer escolhas que levem o professor a perceber que um aluno desenvolveu uma competência e a demonstrou em ação, materializada na resposta de uma questão e/ou no posicionamento pessoal argumentativo durante uma sessão de análise do caso.

É fundamental que tanto os docentes quanto os discentes conheçam a sistemática de resolução de um caso, o que implica a boa preparação dos envolvidos e a condução eficiente da sessão de análise, abrangendo o período antes da sessão em sala de aula e a sessão em si. É importante que os envolvidos entendam seu papel em cada etapa do processo, porém a liderança é exclusivamente do professor, que deve ter o controle sobre a sessão e conduzi-la para atingir os objetivos propostos.

Resolver um caso contempla três atividades: (a) analisar o caso ou decompô-lo em suas partes constituintes para facilitar a compreensão do problema; (b) interpretar o caso ou dar sentido ao texto; e (c) discutir o caso, avaliar e sustentar prós e contras inerentes às diferentes possibilidades de resolução e abstrair lições para a prática (*takeaways*). Tanto a análise como a interpretação estão condicionadas às experiências acumuladas pelo leitor, sua história de vida, sua personalidade e seu nível de conhecimento da teoria subjacente ao caso. Cada leitor, portanto,

decompõe, sintetiza e interpreta o caso de maneira única. Não há também gabarito de resposta. Há várias possibilidades de respostas certas, bem como há respostas conceitualmente fracas ou erradas. É justamente essa característica que torna o uso de casos uma estratégia inovadora de ensino para relacionar a teoria e a prática a partir da vivência de uma experiência pelo estudante.

Mas resolver o caso não é exclusivamente um processo individual. A aprendizagem ocorre quando a discussão em sala se torna rica em função de os participantes exercitarem suas habilidades de diagnóstico e de prescrição. É um processo coletivo, cujo ápice ocorre quando um conhecimento legítimo é produzido durante a sessão em sala de aula a partir das análises individuais.

Quando o aluno se sente o protagonista do caso, quando se coloca na situação descrita, utiliza-o para reavaliar suas experiências ou ainda o projeta no seu dia a dia, o processo de resolução foi conduzido de forma eficaz. Deve-se ter em mente que o objetivo de uma formação profissional é acelerar a aprendizagem de habilidades para que o estudante consiga agir de forma madura sob condições de responsabilidade (GRAGG, 1940).

Neste capítulo, apresentamos as diretrizes para que os envolvidos na utilização de casos de ensino em sala de aula desempenhem suas atividades da melhor maneira possível. Abordamos as etapas do processo de resolução de casos tomando como base os procedimentos adotados na escola de negócios de Harvard, adaptando-as à realidade brasileira, com base na nossa experiência. Discutimos possibilidade de operacionalização da sessão de análise do caso em duas ou quatro horas-aula, como também alguns critérios para avaliação.

O que apresentamos neste capítulo reflete os melhores resultados em diferentes instituições nas quais aplicamos o método, tanto no nível de graduação quanto de pós-graduação.

4.1 O PROCESSO DE RESOLUÇÃO DO CASO

A resolução do caso inicia-se com a preparação antecipada dos alunos e do professor e finaliza com a discussão em sala de aula. As atividades de análise, interpretação e discussão podem ocorrer ao longo de todo o processo, em maior ou menor intensidade.

4.1.1 A preparação do caso pelo estudante

Nesta etapa, o estudante deve ter contato com o texto e resolver as questões de discussão. “Preparar o caso” (em inglês, *make your case* ou *state your case*) implica apresentar e sustentar um argumento convincente para resolvê-lo. Esse é o objetivo principal desta etapa.

A chave para uma boa análise do caso é uma leitura ativa e reflexiva (ELLETT, 2007). Não há uma regra, porém, de como fazer isso: alguns tomam nota nas margens, outros resumem os pontos principais em uma folha em separado. Há ainda aqueles que preferem ler as questões de análise e já tentar respondê-las durante a primeira leitura.

a) Descrição da situação

O primeiro contato com o caso é muito difícil, principalmente casos longos com muitos detalhes. A dica sugerida por Ellett (2007) é que o aluno leia a primeira e a última seção do caso. Como veremos nos capítulos seguintes, essas duas seções introduzem a situação e demandam uma ação do leitor, seja para resolver um problema, seja para avaliar uma situação ou tomar uma decisão, por exemplo. Nossa experiência sugere que, além dessas duas partes, os seguintes elementos da estrutura do texto do caso sejam identificados:

- o período em que a situação ocorreu (se for indicado no caso);
- o contexto em que a situação ocorreu (descrições sobre o setor ou a indústria, sobre a situação econômica do país e do

- mundo, sobre o contexto de uma política pública ou ainda sobre a trajetória de um profissional ou empreendedor);
- os atores (organizações e/ou pessoas) envolvidos;
 - a caracterização da organização (histórico; características de sua estrutura, processos e estratégia), a caracterização da vida de um empreendedor, os processos gerenciais, entre outros;
 - a descrição específica da situação abordada no caso (por exemplo, lançamento de um produto, entrada em novos mercados, enfrentamento da concorrência, decisões de crescimento, reestruturação organizacional, dilema na carreira, implantação de uma política pública ou de um projeto social, conflitos gerenciais);
 - as informações suplementares que podem auxiliar na análise (por exemplo, demonstrativos contábeis, dados financeiros e econômicos, volume de produção, participação no mercado, perfil do consumidor, eventos marcantes na trajetória do empreendedor, legislações específicas).

Após essa identificação, o aluno pode questionar-se: o que me é demandado? Quais *frameworks* ou modelos que conheço podem me ajudar nessa situação? Que informações serão úteis? Qual é o dilema do caso? As respostas dessas questões orientarão a leitura e a seleção de informações relevantes em meio aos detalhes e pode suscitar a reflexão sobre a situação em análise. O professor deve estimular no aluno os três tipos de reflexão (sobre o conteúdo, sobre o processo e sobre as premissas) indicados no Capítulo 2.

b) Resolução das questões de discussão: o processo de análise

A resolução prévia das questões designadas pelo professor é essencial, pois delimitará a discussão em sala de aula. Em geral, as questões são apresentadas seguindo uma sequência de diagnóstico e de prescrição. Bons casos geralmente apresentam uma questão do

tipo 'o que você faria?'. As questões iniciais exigem que o participante identifique elementos no texto ou realize diagnósticos. Já as questões finais geralmente se referem a decisões, escolhas e sugestões de linhas de ação.

O processo de resolução exige que o aluno identifique os tipos de questões a serem analisadas. Ellet (2007) descreve três tipos de questões para as quais os alunos devem atentar durante a leitura do caso, como indicado no Quadro 14.

Quadro 14 – Tipos de questões para resolução de casos para o ensino

TIPO	QUESTÕES
Questão-problema	Quem é o sujeito que enfrenta o problema? Qual é o problema e o significado para o sujeito? Quem sofre as consequências desse problema?
Questão-decisão	O que realmente está em jogo? Quais são as opções? Quais os critérios que devem nortear essa decisão?
Questão-avaliação	Quem ou o quê está sendo avaliado? O que está em jogo e quais são os critérios de avaliação?

Fonte: Elaborado a partir de Ellet (2007).

Para responder essas questões, o aluno deve considerar hipóteses, bem como seus prós e contras. As hipóteses sobre diagnósticos dos problemas, sobre alternativas de decisão e sobre resultados de avaliação devem ser verificadas no texto do caso. Informações constantes no caso irão fundamentar a hipótese e o argumento do estudante. O resultado final é o ponto de vista a ser defendido pelo aluno em sala de aula.

Responder as questões de discussão, portanto, exige que o aluno seja capaz de selecionar e organizar informações, bem como de estabelecer relações causais e justificar suas escolhas. Nesse processo, o conhecimento prévio relacionado ao dilema do caso é fundamental para a qualidade das respostas. O aluno deve ter capacidade de ser

convicente. Para isso, além da lógica de seu argumento, evidências devem ser relacionadas.

É importante para o professor conseguir vincular teoria e modelos à resolução das questões pelos alunos. Há duas possibilidades de se fazer isso: em uma abordagem mais estruturada e dedutiva, as questões devem ser resolvidas levando-se em consideração as definições dos conceitos teóricos abordados no curso e subjacentes ao contexto do caso. Por exemplo, se é pedido para descrever a estratégia de marketing da empresa, o participante deve saber quais os elementos constitutivos e como se define uma estratégia de marketing. De fato, a resposta deve ressaltar as características de que ‘cada caso é um caso’; ou seja, as teorias vistas em sala devem ser especificadas para situações práticas.

Em uma abordagem mais indutiva, o professor pode reunir as observações dos alunos e organizá-las de modo que, ao final, os elementos conceituais apareçam. Essa abordagem tem a vantagem de proporcionar a descoberta pelos alunos e o aumento de legitimidade da ‘teoria’ discutida na disciplina.

O nível de profundidade ou riqueza das respostas depende do ‘estoque’ de conhecimentos teóricos e práticos do aluno. A aquisição de informações sobre determinado assunto transforma-se em conhecimento quando o aluno for capaz de sistematizar conceitos da literatura e de fazer associações entre determinados fatos presentes no caso.

A resolução de questões ocorre entre a distribuição do caso e o dia da sessão de discussão. Ela pode ser realizada individualmente ou em grupos informais. Na segunda possibilidade, além das atividades de análise e interpretação, os alunos treinam a discussão do caso, o que os auxilia a sustentar seus argumentos. Esse procedimento é encorajado, mas cada aluno deve vir para a sessão de discussão com seu ponto de vista próprio e preparado para sustentá-lo perante os colegas. O professor pode pedir ou não que as questões sejam entregues por

escrito. Isso dependerá dos critérios de avaliação escolhidos, como veremos a seguir.

Os alunos devem ter consciência de que não existe 'a melhor solução', mas sim aquela fundamentada o suficiente para convencer os demais colegas. O Quadro 15 sintetiza algumas premissas para resolver as questões de discussão. O professor deve informá-las e garantir que todos as compreenderam.

Quadro 15 – Premissas para a resolução das questões do caso

- Existem os fatos objetivos no texto e os julgamentos de valor realizados pelos participantes. Os julgamentos devem estar baseados, exclusivamente, nos fatos apresentados e apoiar-se nos conceitos teóricos abordados no curso. Não deve ser utilizada nenhuma informação atualizada ou que não esteja contida no caso.
- O tempo do verbo no presente significa o período descrito no caso; e qualquer pergunta do tipo “o que você faria depois?” deve ser aplicada para o momento final do período descrito. Da mesma forma, qualquer informação para justificar sua resposta deve ser retirada do contexto descrito no caso.
- As questões de discussão, na maioria das vezes, envolvem descrição da situação, diagnóstico e identificação de problema, análise das alternativas para solução (vantagens e desvantagens) e escolha do curso de ação.
- É importante lembrar que o caso deve ser cuidadosamente lido e analisado para que as respostas às questões de análise levem em consideração os critérios de avaliação. A participação do professor será desempenhando o papel de moderador da discussão e de avaliador da participação dos alunos e da qualidade de suas intervenções.

Fonte: Autores.

Ao longo de nossa experiência, identificamos alguns problemas recorrentes relacionados ao modo como os alunos respondem as questões. O Quadro 16 descreve cada tipo de problema.

Quadro 16 – Problemas encontrados na resolução das questões pelos alunos

Problema	Descrição
Descrição x análise	Como o próprio nome diz, “análise” significa o uso de categorias analíticas que diferem da mera descrição por ser fruto da interpretação e da associação do analista. Portanto, deve-se evitar responder às questões repetindo o que está descrito no caso, mas o participante deve exercer sua criatividade e poder interpretativo para criar ou resgatar as categorias conceituais teóricas estudadas no curso. Pode-se citar o exemplo de uma passagem de um texto que fala sobre o consumidor: <i>“os clientes são geralmente donas de casa que compram uma a duas vezes por mês”</i> . Dessa forma, podem ser extraídas duas categorias analíticas que servem como descritores dos clientes: frequência de compra e gênero. O texto do caso deve servir como fonte de dados. As respostas devem estar no nível das categorias, que não estão explicitamente citadas no texto.
Diagnóstico sem evidências	O diagnóstico de um problema é fornecido pelo aluno sem a devida evidência. Mais importante do que declarar o diagnóstico é o processo que levou a ele. O moderador, seja avaliando um relatório escrito, seja ouvindo um aluno durante a sessão, deve questionar o aluno sobre como ele chegou ao diagnóstico proposto.
Respostas itemizadas	A itemização de uma resposta escrita apresenta um problema. Essa forma de resolução não mostra se o aluno conseguiu relacionar causa e efeito. Geralmente, há uma coletânea de possibilidades ou diagnósticos que muitas vezes são incoerentes entre si.
Prescrição sem ação	As questões prescritivas do tipo “o que você faria depois?” exigem respostas que implicam uma linha de ação, que foi escolhida após análises das alternativas. Contudo, frequentemente, os alunos prescrevem sem ação: “a empresa deve analisar o ambiente para descobrir qual a melhor forma de posicionar o produto” ou “contrataria um especialista” ou ainda “faria uma pesquisa de mercado”. Ou seja, retorna-se à etapa da análise. O aluno deve entender que ele é o próprio especialista e que todas as informações disponíveis para tomada de decisão já estão no caso.
Prescrição sem priorização	Muito comum também são ações prescritas pelos alunos com magnitudes de impacto, prazo e importâncias extremamente diferentes. Por exemplo, ações do tipo “investir em uma nova loja no shopping” estão na mesma hierarquia que “fazer mala direta”.

Fonte: Autores.

4 Frase extraída do caso “Supermercado Zona Sul”. Disponível em: ROCHA, A.; MELLO, R. C. **Marketing de serviços**. São Paulo: Atlas, 2000.

A descrição dos problemas vivenciados em nossa experiência pode auxiliar docentes que irão conduzir uma sessão de análise de casos a adotarem algumas medidas para evitar que tais problemas se repitam.

O objetivo da resolução das questões é levar o aluno a mobilizar em ação os conhecimentos adquiridos no curso, além de estimular o desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre a situação relatada e a busca de alternativas.

A construção do argumento que norteará a resposta deve ser pautada numa análise que evidencie um direcionamento coerente para a resposta, contemplando não só o contexto que fundamentou o argumento, como também a ação proposta e o resultado esperado após a decisão. Em cada uma das respostas, recomendamos analisar se esses três aspectos estão presentes (contexto, ação e resultado).

4.1.2 A sessão de discussão do caso

Uma aula que analisa um caso não é igual a uma aula expositiva. Requer diferentes habilidades do professor e dos alunos. A discussão do caso em sala de aula com a moderação do professor tem como objetivo expor os diferentes pontos de vista de cada participante, fomentar o debate entre soluções divergentes e trabalhar na busca de um consenso ou solução para o problema.

O ambiente físico e a atmosfera da sala de aula devem ser propícios para que todos participem. Recomendamos um *layout* simétrico em forma de semicírculo ou anfiteatro para que os participantes possam ver uns aos outros e o professor possa circular entre os alunos. Se a sessão ocorrer em um laboratório específico, recomenda-se que contenha mesas redondas para favorecer o trabalho nos minigrupos, além de criar um ambiente que favoreça a aprendizagem e a troca de experiências entre os alunos. Necessariamente, o moderador deve dispor de um quadro para registro. Em suma, o clima na sala deve incentivar

a participação e o engajamento de todos no sentido de construir proativamente uma solução para o problema.

Durante o desenrolar da discussão, o moderador deve ter habilidade para captar, confrontar e sintetizar as opiniões da turma. É sempre importante lembrar aos professores que, no aprendizado centrado no estudante, é a opinião deste que deve ter destaque. Ao moderador cabe conduzir a discussão para construir o conhecimento coletivo a partir das opiniões individuais trazidas pelos participantes.

Ellet (2007) aponta três percepções equivocadas que os alunos trazem para sala de aula em uma sessão de resolução de casos: (a) casos relatam histórias em que há uma verdade subjacente ou relatam problemas em busca de uma solução-gabarito; (b) resolver um caso é o processo de achar esse gabarito; e (c) discutir um caso é uma oportunidade para mostrar ao professor que o gabarito foi encontrado. Tais percepções obviamente devem ser desfeitas o quanto antes. Como reforça o autor, o moderador deve construir um clima de colaboração entre os participantes.

O professor deve planejar a sessão de discussão do caso e identificá-la no plano de ensino, como sugerimos no Capítulo 3. Algumas dicas importantes para a condução da sessão de análise de um caso são as seguintes: (a) enviar o caso para a turma com um tempo mínimo de antecedência de uma semana; (b) formar grupos aleatórios de estudantes; (c) delimitar um cronograma para a sessão de análise de casos, contendo: tempo para discussão em grupo e para resolução no grande grupo; e (d) definir os recursos necessários para a condução da sessão.

Para a realização da sessão, vamos considerar duas possibilidades de formatação em função das práticas usuais de alocação de carga horária nos cursos de graduação e de pós-graduação no Brasil. Apresentamos uma formatação para duas horas-aula e outra para quatro horas-aula. A diferença reside no processo de transformar a análise individual em coletiva: na sessão longa, poderemos trabalhar

com uma etapa a mais: a construção de um consenso intermediário por um minigrupo.

a) A discussão em duas horas-aula

Dependendo da instituição, duas horas-aula podem ter duração de 100 a 120 minutos, o que é razoável para gerar boas discussões, tendo em vista que é prática usual no exterior discutir um caso em sessões de 80 minutos.

Os alunos aparecem no dia da sessão com suas questões respondidas. Elas podem ser entregues ao professor ou não, dependendo dos critérios de avaliação. Nossa experiência sugere que as respostas individuais devam ser entregues ao professor por três motivos: (a) força os alunos a articularem claramente sua argumentação; (b) serve como exercício de expressão escrita; e (c) serve como parâmetro para o professor acompanhar a evolução de cada aluno e diagnosticar seu nível de preparação em cada sessão.

A sessão se desenvolve seguindo as ordens das questões designadas para discussão. O moderador encaminha a sessão para o fechamento quando a turma deve decidir o que fazer após discutir diagnósticos e alternativas de ação. As técnicas que o moderador pode utilizar nesse processo são discutidas no final deste capítulo.

b) A discussão em quatro horas-aula: os minigrupos

A diferença neste caso é que, na primeira metade da aula, o professor pode formar minigrupos para que a discussão ocorra primeiramente nesse círculo mais reduzido antes de iniciar a discussão no grande grupo.

A vantagem principal é incentivar um debate mais aprofundado, principalmente quando o número de alunos na turma for superior a 40. Em um pequeno grupo, os alunos em geral sentem-se mais à vontade para opinar, divergir e argumentar. Outra vantagem é que o professor pode utilizar a produção do minigrupo como referência para acompanhar a evolução da discussão a partir das respostas individuais

ou como verificação da aprendizagem, se o caso for utilizado como instrumento de avaliação.

A formação dos grupos acontece no início da sessão. É importante que os alunos sejam designados pelo professor de forma aleatória ou com base em algum critério definido por ele. A dica é separar ‘panelinhas’ e fazer com que os alunos saiam da zona de conforto e trabalhem com um grupo o mais divergente possível. Isso permitirá exercitar habilidades de argumentação e atitudes de espírito de equipe.

O professor moderador pode definir um coordenador para cada grupo e/ou selecionar um grupo como especialista do caso, que terá o papel de identificar se os demais estão utilizando os fatos e dados constantes no caso. Durante a discussão no minigrupo, o moderador deve acompanhar os trabalhos, incentivar a consideração de alternativas e provocar os grupos com questionamentos.

O processo de resolução do caso por cada minigrupo pode ser realizado de duas formas: (a) resolução e entrega das respostas das questões de análise ou (b) elaboração de um parecer técnico com os itens a seguir:

- **Apresentação:** deve conter, de forma sucinta, o objetivo do relatório e uma descrição da equipe responsável pela sua elaboração.
- **Sumário executivo do caso:** a partir da identificação dos elementos principais do caso, o grupo deve fazer uma síntese do caso, descrevendo, em no máximo uma página, o período, o contexto e os envolvidos. Se o caso envolver um filme, pode-se apresentar uma sinopse.
- **Resolução das questões:** as respostas às questões devem ser efetuadas considerando a situação e o momento relatado no caso. Os alunos não devem buscar informações atualizadas sobre as organizações ou profissionais que são

objeto da análise, pois elas podem influenciar o processo. Para fundamentar as respostas, pode-se buscar informações sobre teorias, métodos e técnicas presentes em livros, periódicos, entre outras peças da literatura que subsidiem a argumentação durante a discussão no grupo.

- **Dificuldades encontradas:** o grupo deve apresentar as principais dificuldades encontradas durante a análise do caso (tais como a apresentação das informações descritas no caso, a busca de consenso no grupo ou a organização dos dados para fins de análise) e destacar a importância do caso no desenvolvimento profissional do grupo.

Após a resolução das questões pelo minigrupo, na segunda metade da sessão, o moderador conduz a discussão no grande grupo, buscando o consenso da turma, da mesma forma que em uma sessão de duas horas-aula.

As técnicas sugeridas para encaminhar a discussão são apresentadas ao final deste capítulo.

4.2 AVALIAÇÃO DOS ALUNOS

A utilização de casos para o ensino oportuniza a aplicação de conceitos e métodos em situações práticas. O objetivo final é auxiliar no desenvolvimento de competências dos alunos, mas em todo processo de ensino a avaliação é um aspecto determinante.

Um caso para o ensino é uma experiência que pode ser rica em situações de aprendizagem, mediadas pela necessidade de apreensão de significados sobre um conjunto de pressupostos teóricos. Cabe ao professor, ao avaliar o desenvolvimento dos alunos no processo de resolução de um caso, identificar se as competências presentes no plano de ensino foram mobilizadas, integradas ou combinadas.

Como estratégia de ensino para desenvolver competências, a utilização de casos, da forma como propomos, deve ser capaz de permitir avaliar se os alunos foram capazes de mobilizar e articular conhecimentos, habilidades e atitudes no contexto da sala de aula. Enquanto a avaliação dos dois primeiros aspectos parece ser mais evidente, a das atitudes sempre tem um grau de dificuldade maior.

Sugerimos alguns instrumentos para auxiliar nessa tarefa. A primeira ferramenta é uma *checklist* de critérios que mensuram a participação durante a discussão, a ser distribuída aos alunos. Os critérios são apresentados a seguir em forma de questões:

- a) O participante contribui para o encaminhamento geral da discussão com intervenções que refletem uma análise cuidadosa do caso, usando os fatos do texto e os conceitos vistos na disciplina e no curso?
- b) O participante consegue responder efetivamente às questões e às críticas das suas colocações?
- c) Suas sugestões têm aplicabilidade prática?
- d) O participante está bem preparado, interessado e motivado a participar?

Caso o professor exija a entrega das respostas individuais ou algum relatório do minigrupo, os critérios para avaliação são os seguintes:

- a) O aluno (o grupo) utilizou os conceitos vistos em sala e em outras disciplinas para apoiar seus argumentos?
- b) As respostas das questões de análise estão bem específicas, estruturadas, claras e refletem uma cuidadosa análise do caso?
- c) As respostas estão bem fundamentadas nos fatos e dados quantitativos presentes no texto do caso?

O professor pode atribuir um conceito geral utilizando uma composição de ambos os instrumentos: a participação individual em sala e o documento escrito (individual e/ou minigrupo). A participação dos alunos durante a sessão de análise é fundamental para avaliar o nível de motivação e engajamento na resolução do caso. As respostas escritas devem ser exigidas quando o caso for utilizado como instrumento de avaliação ou quando forem necessárias provas escritas como documentação da atividade.

Os documentos e as provas escritas não mensuram as atitudes individuais e coletivas, que somente são percebidas com a observação do comportamento dos alunos durante a sessão de discussão. O interesse em participar da discussão, a dedicação e o esforço para a resolução das questões, a reação às intervenções dos colegas, são alguns indicadores observáveis.

Sugerimos que a avaliação pela participação seja feita após resoluções de vários casos, por exemplo quatro. Cada aluno terá, portanto, quatro oportunidades de mobilizar competências em ação. Assim, a mensuração repetida reduz a margem de erro.

O problema é como conduzir a sessão de discussão ao mesmo tempo em que se registra a participação dos alunos. Como qualquer atividade, essa competência se desenvolve com a prática. Algumas dicas podem ajudar o professor: (a) utilizar um 'caródromo', que permite identificar visualmente os alunos em conjunto com placas contendo os respectivos nomes; (b) registrar a intervenção dos alunos em blocos para não quebrar o ritmo da discussão; para isso, pode-se colocar uma questão à turma que exija maior reflexão ou cálculo; enquanto a turma pensa para resolver a questão, o professor pode fazer os registros; (c) caso seja possível, filmar a sessão de discussão para posterior avaliação ou utilizar um monitor/auxiliar para realizar os registros; e (d) utilizar uma ficha resumida e objetiva que permita o rápido registro das intervenções.

O professor tem a possibilidade de fazer vários registros por aluno para reduzir o erro de mensuração. A escala de mensuração

deve ser qualitativa. Sugerimos utilizar três graus: a) "+", há evidências de que o critério foi atendido; b) "+-", há poucas evidências de que o critério foi atendido; e c) "-", não há evidências de que o critério foi atendido. Após a resolução de vários casos, o professor pode reunir esses conceitos atribuídos e relativizá-los na escala normal de 0 a 10. O importante é que haja um registro da evolução dos alunos, que lhes deve ser informado como feedback, servindo como incentivo à melhoria de sua performance.

Apresentamos, em seguida, dois modelos de fichas de avaliação. Cada uma serve a um caso. Para cada aluno, o modelo apresentado apresenta uma série de linhas e colunas. As linhas registram as intervenções: para um caso, um aluno pode fazer várias intervenções. As colunas registram os critérios de avaliação (C1 a C4).

O primeiro modelo apresenta o nome do aluno, a sua foto e os critérios para atribuição do sinal referente à escala de avaliação. No segundo, o professor pode indicar o nome de cada aluno de um grupo e realizar a avaliação de acordo com os sinais da escala proposta.

Exemplo de Ficha de Avaliação

Critérios:

- C1) O participante contribui para o encaminhamento geral da discussão com intervenções que refletem uma análise cuidadosa do caso, usando os fatos do texto e os conceitos vistos na disciplina e no curso?
- C2) O participante consegue responder efetivamente às questões e às críticas das suas colocações?
- C3) Suas sugestões têm aplicabilidade prática?
- C4) O participante está bem preparado, interessado e motivado a participar?

MODELO 01

<Nome do Aluno>				
<FOTO>	C1	C2	C3	C4
	+	+-		
	+			
			+	+
				+
				+

MODELO 02

<Número do grupo>				
ALUNO (A)	C1	C2	C3	C4
	-			
	-			
		+-		
	-			-

Além de utilizar instrumentos objetivos de mensuração, há sinais aos quais o professor deve ficar atento, pois podem indicar um bom ou mau aproveitamento da estratégia de casos para o ensino. Um deles é a menção dos casos já discutidos em aulas posteriores, não somente das suas histórias, mas também dos conceitos que emergiram e dos modelos utilizados para resolvê-los.

Um segundo sinal é o nível geral de concentração ou de engajamento da turma durante a discussão. Todavia, é importante destacar, que a euforia não necessariamente indica um bom aproveitamento do método. Como exemplo, a turma pode estar silenciosa por estar refletindo sobre os questionamentos durante a discussão.

Outro sinal é a evolução da qualidade das discussões: a turma deve reagir com melhor qualidade nos últimos casos da disciplina em relação aos primeiros, já que há um ganho de experiência durante o processo, à medida que os alunos conhecem seu papel vis-à-vis os dos outros.

Uma boa aplicação da estratégia de casos para o ensino deve permitir aos alunos repensarem seus esquemas ou mudarem as perspectivas de significado, por meio da reflexão e da troca de experiências. Um exemplo de mudança de esquema ocorre quando um aluno percebia o processo de formulação de estratégia de uma maneira que foi parcialmente alterada ao participar de uma sessão de análise.

Já a mudança na perspectiva de significado ocorre quando o aluno altera totalmente a sua visão sobre um determinado processo de gestão, sobre a formulação de uma estratégia ou política pública, sobre o comportamento empreendedor, dentre outros, mudando os seus pressupostos e a sua visão de mundo e adotando um novo comportamento diante da ação profissional.

A condução de uma sessão de casos no contexto do ensino coloca o professor como agente determinante. No próximo capítulo, apresentamos algumas técnicas que podem ajudá-lo a planejar e executar uma boa sessão de discussão.

CAPÍTULO 5

O PAPEL DO PROFESSOR NA RESOLUÇÃO DE CASOS PARA ENSINO

O ponto fundamental no método que propomos para a utilização de casos para o ensino é o aprendizado em ação com foco no participante. Esta é a regra: o método de casos para o ensino é um constante inter-relacionamento entre o conteúdo do que é ensinado e a maneira como é ensinado; e, nesse processo de aprendizagem, o protagonista é o aluno porque ele deve mobilizar em ação os conhecimentos adquiridos, mas sem limitar-se a eles, como preconiza Perrenoud (1999). O foco no participante é uma condição *sine qua non* para que os conceitos da aprendizagem na ação fundamentem a utilização de casos para o ensino.

Bonoma (1989) afirma que a aprendizagem é uma decisão conjunta entre o aluno e o professor. Apaydin (2008) ratifica esse posicionamento, ao considerar o método de caso como uma técnica participativa de aprendizagem.

As competências que o aluno participante desenvolve durante a resolução do caso são semelhantes às que ele deve mobilizar em uma ação profissional. O desenvolvimento de competências decorrente no processo de aprendizagem, quando centrado no participante, caracteriza o resultado da formação que qualifica o profissional para atuar no mundo do trabalho.

Ensinar com casos é uma prática social mediada pelas relações entre professores e alunos. Gragg (1994) atribui o sucesso do professor na prática de ensinar à maneira como interage com seus alunos e cria um ambiente de reciprocidade entre eles. O autor destaca que “nem todo ensino deveria ser feito pelo professor. Nem toda a aprendizagem deveria ser realizada pelo aluno” (GRAGG, 1994, p. 15), mas também pontua que a integração entre professor-alunos e entre os alunos pode potencializar o aprendizado e o desenvolvimento de competências.

O processo de ensino envolve não apenas a fala e o pensamento, mas também o desenvolvimento cognitivo, que depende da forma como os agentes percebem a realidade, agem e se comportam durante a experiência. Portanto, aprender também demanda a capacidade de ouvir, compreender, analisar, avaliar e se posicionar ao viver uma experiência de aprendizagem.

A condução de uma sessão de análise de um caso para ensino envolve uma dinâmica de reflexão entre *o que* o professor ensina, *quem* está envolvido no processo de aprendizagem e *como* ele será conduzido. A parceria entre o professor e os alunos deve possibilitar, de acordo com Gragg (1994), um engajamento mais profundo e ativo dos alunos em sua própria aprendizagem.

O alcance de resultados satisfatórios requer um perfil mais autônomo e autodirecionado de estudante. Contudo, os princípios andragógicos propostos por Knowles, Holton e Swanson (2011) delimitam um comportamento que nem sempre está presente no contexto brasileiro da educação superior. Logo, o perfil dos alunos torna a utilização de estratégias ativas de ensino um desafio para a ação docente no Brasil.

Uma das dimensões relevantes do sistema de aprendizagem em ação para a educação superior (SILVA, 2016) envolve os estilos de aprendizagem dos alunos (KOLB, 1984; KOLB; KOLB, 2009), que devem ser identificados para que o professor conheça melhor os modos de aprender de cada estudante e planeje estratégias para que a participação em uma sessão de caso contribua de forma mais efetiva para o autoconhecimento dos alunos e, conseqüentemente, para a sua conscientização sobre a necessidade de desenvolver seus estilos de aprendizagem.

Gragg (1994) descreve alguns princípios básicos da prática de ensinar, que são descritos no Quadro 17.

Quadro 17 – Princípios básicos da prática de ensinar

- A discussão em sala de aula é uma parceria entre estudantes e o instrutor, os quais têm o privilégio de aprender juntos.
- A discussão em grupo deve evoluir de uma coleção de pessoas em uma comunidade de aprendizagem que compartilha metas e objetivos comuns.
- A construção de uma aliança primária, mas não exclusiva, entre professor e alunos, por meio da ação de um líder da discussão, pode ajudá-los a ter o controle da dinâmica da gestão do conteúdo do curso.
- O processo de ensino requer uma competência dual: a habilidade de gerenciar o conteúdo e o processo.

Fonte: Gragg (1994, p. 24).

Esses princípios são fundamentais na utilização de casos como metodologia ativa de ensino e aprendizagem. Apesar de o professor ter mais experiência e conhecimento sobre o conteúdo que envolve um caso, a ênfase no processo pode potencializar a criação de uma comunidade de aprendizagem.

No método de caso, a atuação do professor como mediador demanda uma ação docente orientada para o estudante, o que é diferente de uma aula expositiva, por exemplo, em que o professor estrutura a aula a partir de conhecimentos específicos e dialoga com os estudantes. Nas estratégias inovadoras de ensino, o professor muda a sua perspectiva de atuação, que passa a ser orientada para a ação e centrada no participante.

Apesar da necessidade de mudança no perfil e no comportamento do professor, compartilhar os holofotes da sala de aula com os estudantes e permitir que eles participem ativamente nos rumos da discussão muitas vezes gera desconforto para o professor, além de acarretar uma série de riscos inerentes à imprevisibilidade de uma aprendizagem coletiva. Na análise de um caso, por exemplo, não existe uma resposta certa, mas direcionamentos de respostas fundamentadas em informações do caso e em uma teoria subjacente. Desse modo, o professor precisa compreender que a análise do caso é situada,

específica para aquele grupo, a partir da mobilização e combinação de conhecimentos, habilidades e atitudes da turma, o que torna a estratégia dinâmica e inovadora.

Muitos professores se preocupam com o processo por causa dos seguintes questionamentos: e se os alunos não participarem? E se não há a infraestrutura necessária? E se o professor não souber criar o clima necessário para a aprendizagem coletiva? Os riscos implicados nas perguntas podem ser gerenciados e mitigados por meio do apoio institucional, da formação adequada do professor e do planejamento sistemático da prática em sala de aula.

Bonoma (1989b) destaca que o professor pode ter dificuldade de se planejar para uma discussão cujo controle pode ficar mais nas mãos dos alunos, como é característico da sessão de análise de um caso. Reforçamos, porém, que a organização do quadro e a introdução de questões em uma ordem desejada para a análise durante uma sessão devem conduzir os alunos a assumirem o papel de protagonistas.

Para Barnes, Christensen e Hansen (1994), o papel do professor não é só ensinar aos estudantes, mas encorajar a aprendizagem, o que demanda o planejamento da sessão de análise de um caso. O professor deve ser um facilitador, capaz de monitorar a qualidade da análise dos estudantes e de facilitar o processo de investigação coletiva.

O facilitador deve ter a sensibilidade de entender que há riscos também para os alunos, geralmente associados à sua exposição em participar da discussão (ELLETT, 2007). Por isso, os alunos devem ser aconselhados sobre como reduzir esses riscos e maximizar sua participação em sala.

De agora em diante, neste capítulo, apresentamos algumas dicas para o professor conduzir uma boa sessão de discussão de casos, o que contribui na sua formação e prática profissional.

5.1 UMA SESSÃO DE DISCUSSÃO COMEÇA COM O PLANEJAMENTO DO PROFESSOR

No Capítulo 3, abordamos como o plano de ensino baseado em casos deve ser elaborado e balizado pelo projeto pedagógico da instituição de ensino e do curso. As competências indicadas no plano de ensino devem direcionar os casos escolhidos e os recursos necessários para a sua aplicação em sala de aula. Aqui, falaremos do planejamento da sessão de discussão em si ou da prática docente na sala de aula.

O planejamento da sessão de discussão deve considerar o seguinte: a) o conhecimento dos alunos; b) a segmentação do conteúdo abordado; c) a alocação e o controle do tempo; d) os pontos de transição e de disputa; e e) o *layout* do quadro.

O conhecimento dos alunos pode envolver o seu grau de maturidade profissional, as suas experiências anteriores e o nível de compreensão sobre os tópicos a serem abordados. O professor precisa identificar os alunos mais experientes, que podem contribuir de forma mais rica na discussão, para que eles possam atuar também como moderadores durante a análise do caso, questionando-os de forma adequada e estimulando a sua participação.

A segmentação do conteúdo a ser analisado no caso é uma etapa determinante no planejamento. A partir das questões de discussão propostas, o professor deve definir os tópicos, temas ou conceitos que serão abordados e que vão emergir durante a discussão. Definir possíveis argumentos a partir das questões de discussão também pode ser útil. A alocação de tempo para cada questão deve ser feita com base nessa segmentação. Para controle durante o processo, o professor pode definir alguns pontos de referência. Por exemplo, 'chegar à segunda questão de discussão ou falar do conceito X pelo menos até a metade da aula'. Porém, o professor deve ser flexível para gerenciar o tempo de discussão do caso à medida que a análise das questões se desenvolve, considerando o tempo total destinado à atividade, como sugerimos

no Capítulo 4. Apesar da possibilidade de conduzir a sessão de análise do caso em duas aulas, recomendamos que a sua resolução ocorra em uma única sessão de duas ou quatro horas.

Os pontos de transição e de disputa devem ser identificados, uma vez que exercem um papel determinante na aprendizagem dos estudantes. As transições entre uma questão e outra, entre um tópico e outro, permitem um melhor encadeamento da discussão, pois fazem o processo parecer natural e espontâneo. O professor deve usar esses pontos de transição para que a turma sinta que suas intervenções estão se encaminhando para um fechamento. Lembre-se de que o foco é no participante e que o professor é um moderador responsável por orquestrar e liderar o processo.

Já os ‘pontos de disputa’ são aqueles que podem gerar uma ‘boa briga’ na sala, isto é, despertar divergências entre os alunos, que terão de fazer escolhas a partir dos fatos narrados no caso e da teoria subjacente. São essenciais para aumentar o ‘calor’ da discussão e envolver os alunos. Fomentar posicionamentos diferentes entre os alunos essencial, pois estimula na identificação várias perspectivas para suscitar análises, comparações e escolhas.

Finalmente, é útil imaginar como ficará o quadro durante a sessão de análise do caso. O uso desse recurso é importante, pois ele serve para registrar os principais pontos de discussão. A visualização dos conceitos que emergem no processo permite uma melhor fixação do conteúdo e uma melhor organização das ideias e argumentos dos participantes. Durante o planejamento, o professor pode definir uma organização do layout de como ficará o quadro após a discussão do caso.

5.2 SABER QUESTIONAR, OUVIR, REGISTRAR E RESPONDER

O que deve fazer o professor durante a discussão? Como deve ser sua postura? Como fazer intervenções? Deve falar mais ou ouvir mais? Como dar *feedback* às intervenções dos alunos? Respostas precisas a essas questões somente virão com a prática e com base no estilo de ensino do professor. Contudo, ressaltamos quatro atividades que julgamos responder por grande parte do trabalho do professor na sala de aula: questionar, ouvir, registrar e responder.

Uma das formas mais eficientes e eficazes de centralizar a discussão no participante é questioná-lo. As questões de discussão formuladas pelo professor que serão respondidas pelos alunos são apenas o ponto de partida. No desenrolar do processo, outras podem emergir e são fruto da discussão. Fazer a questão certa, à pessoa certa, no momento certo, é um desafio, sem dúvida. Ser capaz de, a partir das respostas, conduzir a discussão na direção dos pontos de transição e de disputa, fazendo com que o processo seja espontâneo, fruto natural da discussão, também o é. Por isso, a atuação do professor envolve saber ouvir, registrar e responder. Aqui vão algumas dicas sobre tipos de questões:

a) **questões abertas:** permitem que todos contribuam livremente. São utilizadas, em geral, nos momentos iniciais da discussão e são fundamentais para gerar material a ser discutido. Aqui o professor tem uma maior margem de manobra para guiar a discussão. Em geral, referem-se à descrição, à comparação ou à identificação. Por exemplo, 'quais as diferenças entre uma estrutura divisional e uma funcional no setor em que a organização atua?', 'quais são as implicações da estrutura X para a escolha da estratégia da organização?', 'o que provocou a saída do diretor da organização?'

b) **questões avaliativas e de relacionamento:** permitem menos margem de manobra para o professor, na medida em que exigem

respostas mais delimitadas. Por exemplo, 'o processo implementado pelo gerente melhorou ou piorou o clima organizacional?', 'como a eficiência do processo é influenciada pelo perfil dos indivíduos e pelo sistema de informação em uso?'. São úteis quando a discussão já está mais adiantada e exigem que o aluno, além de se posicionar, mobilize as habilidades de reflexão e de estabelecimento de conexões entre conceitos, métodos, técnicas e o contexto onde a situação ocorreu.

c) **escolha de alternativas:** em geral, a resolução de um caso para o ensino finaliza com a escolha de alternativas de ação. Para se chegar a esse momento, o moderador deve ter estimulado a geração de várias alternativas, que, após analisadas, serão avaliadas e uma dentre elas será escolhida. Por exemplo, 'quais são os prós e os contras da proposição para implementar a estratégia X?', 'quem é a favor da estratégia Y e por quê?'

O professor deve saber ouvir: essa é chave da ação docente. O estudante deve ser valorizado, logo, deve ser ouvido. O professor não somente deve ouvir o conteúdo do que é dito ou perceber se os alunos estão conectando as falas dos colegas e encaminhando a discussão para um fechamento; mas também deve prestar atenção naquilo que eles *não* estão falando. Alguns aspectos do dilema, algumas variáveis ou questões conceituais essenciais podem não ser evocados nas falas dos alunos. Nessa situação, o professor deve corrigir tal ausência e regatar esses elementos. Por exemplo, durante uma sessão de análise em que os estudantes não abordam o papel da alta gerência, o professor pode perguntar: 'é o que vocês acham se considerarmos o papel da alta gerência nessa questão?'

Ouvir geralmente implica registrar no quadro as colocações dos alunos. O trabalho do quadro facilita a compreensão da lógica da discussão, torna os alunos mais engajados, à medida que eles veem suas propostas sendo consideradas, e facilita o trabalho do professor de recordar o andamento da discussão. Como afirmamos na seção anterior, o *layout* do quadro deve ser imaginado na etapa do planejamento.

Registrar demanda habilidade de síntese e essa atividade é aprimorada a partir da prática. O professor deve anotar os tópicos centrais de cada intervenção. À medida que a sessão prossegue, o moderador deve ser capaz de conectar diferentes tópicos, sublinhar o que já foi dito e circular pontos importantes. Nossa experiência mostra que, com o tempo, o professor adquire a habilidade de registrar sem perder o *timing* da discussão, sem dar as costas para a turma por muito tempo e, principalmente, adquire a habilidade de ouvir, de separar o tópico central, anotá-lo no quadro, analisar como ele se relaciona com os demais e com os tópicos planejados, pensar na próxima questão... tudo isso ao mesmo tempo!

Se o professor conseguir compatibilizar todas essas atividades, mobilizará suas competências e desenvolverá uma competência essencial, que é a de refletir em ação. Destacamos ainda a importância de promover um envolvimento emocional e intelectual dos alunos, aspecto considerado por Barnes, Christensen e Hansen (1994) como a marca de um caso para ensino, pois possibilita o mais dramático contraste com uma aula 'clássica'.

Finalmente, a atividade de responder reflete a reação do professor ao que está sendo dito e é uma ótima oportunidade para conduzir a discussão. Primeiro, o professor deve ter a consciência de que não há respostas fáceis, do tipo 'certa ou errada'; mas deve trabalhar para dar *feedback* aos estudantes, fazendo-os lembrar de pontos esquecidos, dando-lhes a oportunidade de melhorar suas respostas ou de contrargumentar as colocações dos colegas. A resposta do professor às intervenções dos alunos deve ser realizada visando fomentar um clima de aprendizagem coletiva na direção dos objetivos estabelecidos.

O Quadro 18 mostra alguns exemplos de como a reação do professor pode contribuir com a aprendizagem coletiva.

Quadro 18 – Exemplos de reações do professor no processo de aprendizagem coletiva

Elementos da aprendizagem coletiva	Exemplos de reações
Os alunos devem ouvir uns aos outros. Isso evita as colocações desconexas que não contribuem no avanço da discussão. O professor deve trazer a turma de volta para a linha de argumentação abordada no caso.	<p>“João, você ouviu o que Maria disse? O que você tem a dizer?”</p> <p>“João, será que a Maria entendeu o que nós estamos discutindo aqui?” “Ok! Por enquanto, vamos deixar de lado a questão da motivação e vamos focar na adequação do sistema de informações”.</p>
Os alunos devem ter a chance de melhorar seus posicionamentos e assumir responsabilidade por eles.	<p>“José, você pode dar mais detalhes?”</p> <p>“Quem não concorda com a análise do José?”</p>
A sessão deve seguir o que foi planejado (transições, pontos de disputa, alocação do tempo) pelo professor.	<p>(transição) “Ok! Identificamos os problemas. Agora, dos problemas diagnosticados, parece que a falta de uma melhor comunicação da organização com o mercado é crucial. Como seriam as atribuições de um profissional de relações institucionais (RI)?”</p> <p>(pontos de disputa) “Qual seria a melhor estrutura para incrementar a comunicação com os <i>stakeholders</i>: uma estrutura centralizada no RI ou descentralizada em vários departamentos? Quem é a favor da primeira? E da segunda?”</p>

Fonte: HBS *online course* com ajustes dos autores.

A postura do professor e sua atitude diante dos pontos apresentados anteriormente indicam que o resultado do processo de desenvolvimento de competências do aluno demanda do professor a capacidade de perceber o momento certo de mediar as situações de aprendizagem e indicar os alunos que podem contribuir com as discussões e estimular o diálogo entre os participantes.

O professor, enquanto mediador do processo de aprendizagem, é como o timoneiro que direciona os rumos da embarcação. Em um ambiente de turbulência, a capacidade de controle da situação é determinante para que os objetivos estabelecidos sejam alcançados.

Em suma, o êxito da sessão de análise depende da maneira como o professor conduzirá o processo.

5.3 COMO ASSUMIR O CONTROLE DA DISCUSSÃO E ENGAJAR OS ALUNOS?

Assumir o controle não significa ser o protagonista, mas conduzir a sessão para que o processo decisório coletivo seja o mais natural e espontâneo possível. Assim, o professor deve ter clareza de seu papel e conscientizar os alunos de que não está lá para recriminá-los, mas para auxiliá-los e levá-los a desenvolver uma ou mais competências em ação. Para isso, o professor deve manter a ordem e o clima amistoso em sala de aula.

A linguagem corporal ajuda a manter a ordem. Demonstrar entusiasmo, movimentar-se na sala, evitar os pontos cegos e manter o foco de atenção dos estudantes, quando necessário, fazem parte do portfólio do professor.

Outra forma de manter a ordem e favorecer o encadeamento da discussão é evitar que os participantes falem ao mesmo tempo ou interrompam o colega que está falando. Isso pode ser alcançado por meio de um acordo: para falar, o aluno deve levantar o braço e ter a permissão concedida pelo professor. Nossa experiência tem mostrado que isso não é fácil de aplicar na prática. Nós, brasileiros, gostamos de falar de maneira desordenada e, principalmente, de reagir intempestivamente às provocações. Esperar para falar algo que está 'engasgado na garganta' é quase impensável. Mas o professor deve vislumbrar essa meta sem, no entanto, ser agressivo ou podar a espontaneidade dos estudantes.

Uma das estratégias para buscar o engajamento dos estudantes na discussão é chamá-los pelo nome. A personificação da pergunta chama os estudantes ao trabalho e exige um posicionamento individual.

Por isso, é requisito de uma sessão de discussão que todos os alunos estejam identificados. Para captar a percepção dos participantes sobre a resolução de um dilema do caso, o professor pode usar a técnica da votação, solicitando que eles se posicionem sobre determinada questão. Por exemplo, 'quem concorda com a proposta do grupo A levante a mão'. Ao votar, o aluno dá a permissão ao professor de chamá-lo para justificar sua posição. Dessa forma, alunos que não participam muito podem ser envolvidos no processo de análise de um caso.

Outra maneira de engajar os alunos e gerar material para discussão envolve a realização de um *role play*, ou seja, uma simulação na qual os alunos desempenham papéis predefinidos. O sucesso de um *role play* está ligado ao material que ele gera para discussão posterior. Por exemplo, como as partes interagiram? Que argumentos podem ser usados na discussão? Como foi feito o fechamento? Algumas dicas para a realização do *role play*:

a) os alunos participantes devem, preferencialmente, estar localizados em lados opostos da sala para que a comunicação flua e envolva a turma;

b) o professor deve escolher alunos com perfil adequado, ou seja, aqueles mais extrovertidos e com mais experiência prática; e

c) os papéis devem ser bem explicados antes de começar a simulação.

Um dos autores conduziu um *role play* que simulava uma equipe de consultoria que deveria decidir sobre uma alternativa de ação. Para identificar os alunos, foi feita uma votação e escolhido um aluno representativo de cada uma das três alternativas propostas. Os alunos foram colocados na frente da sala e deveriam discutir entre eles os prós de sua alternativa e os contras das alternativas dos colegas. No final, a turma avaliou os argumentos e decidiu.

Nos pontos de transição ou na síntese das questões de discussão propostas, o professor pode se colocar no centro da sala: isso concentra

a atenção para um ponto e sinaliza quando o professor entra em cena com sua análise. Lembramos novamente que a análise do professor não deve ‘passar gabarito’. Em outras palavras, deve focalizar o processo e não o conteúdo: em vez de analisar o que foi decidido pela turma, o professor deve resumir o que foi discutido, ressaltar pontos faltantes na análise, elencar os prós e os contras de cada alternativa e resgatar a teoria e os conceitos. Por exemplo, ‘como o modelo de Michael Porter poderia nos ajudar nesse caso?’, ‘e se o gestor considerasse a logística reversa para resolver o problema da organização?’, ‘que competências poderiam ter sido mobilizadas pelos gerentes para solucionar os conflitos entre a organização e seus fornecedores?’, ‘qual o impacto dessas ações para o ambiente social em que a organização está localizada?’, ‘como o perfil do consumidor impactou nas estratégias de marketing da organização?’.

Em nossa experiência, observamos que os alunos geralmente perguntam ao professor qual é a sua resposta. Professores devem evitar responder a esses questionamentos porque sua resposta é geralmente interpretada como a correta, e isso pode frustrar alguns alunos, diminuindo a importância do processo de resolução do caso e aumentando a importância do conteúdo.

5.4 LIDANDO COM OS PARTICIPANTES E CONSIGO MESMO

A sala de aula é um ambiente imprevisível. Mesmo com um planejamento ou a indicação de orientações institucionais sobre o comportamento dos estudantes, haverá sempre alunos com perfis, motivações e reações diferentes. A dinâmica da sala de aula envolve a interação entre esses diferentes perfis. O moderador deve fomentar essa interação dialética na busca de uma síntese.

O Quadro 19 relaciona os tipos de alunos identificados durante a nossa experiência na aplicação de casos em sala de aula, além de como

os gerenciamos. A regra principal é evitar o confronto direto com os estudantes, colocando-os para discutirem entre si.

Quadro 19 – Tipos de alunos e como lidar com suas características

Tipo de Aluno	Característica	Como utilizar/lidar
Analista	Preparou seu caso profundamente, dando conta dos fatos, analisando números e montando um argumento complexo. Suas intervenções evocam com detalhes os fatos do caso e os conceitos latentes.	Pode ser usado pelo moderador para contrapor o argumento do experiente ou ‘desmascarar’ o ‘enrolador’. Pode ser usado também para gerar <i>insights</i> para discussão e pontos de disputa, quando o moderador perceber que a discussão esfriou.
Experiente	Mais comum em turmas de especialização ou em cursos de graduação noturnos. Aparece na sessão de discussão sem ter se preparado corretamente e se confia na sua experiência para diagnosticar e prescrever. Suas intervenções evocam seu passado e se posiciona com certa arrogância ao impor sua realidade vivida como a única verdade.	O experiente é útil em <i>role plays</i> e quando o moderador quer gerar pontos de disputa. O professor deve perguntar ao analista o que ele acha do seu argumento.
“Enrolador”	Não se preparou corretamente e utiliza sua eloquência como “álibi”. Em vez de responder objetivamente aos questionamentos, evita se referir aos detalhes do caso e evoca generalidades e senso comum.	É o mais prejudicial. Se bem avaliado, mostra que não precisa se preparar para comparecer às sessões. O moderador deve agir com rigor, usando o analista ou o experiente para mostrar as fraquezas de seu argumento.
Tímido	Pode até ter se preparado corretamente, mas não participa da discussão. Prefere não assumir uma posição publicamente e, quando o faz, é de maneira rápida e, às vezes, pouco profunda.	Uma forma de engajá-lo e fazê-lo falar é por meio da votação. Ao votar por uma alternativa, o estudante dá permissão para ser chamado. O moderador deve lhe dar a chance de melhorar seu argumento e evitar contrapô-lo com o experiente ou o ‘enrolador’.

Fonte: Autores.

Rangan (1996) sugere a analogia de que resolver um caso em sala é 'coreografar' o caso. Nesse sentido, o autor destaca as características de um bom professor, ao adotar o método:

a) conduz os alunos a partir de conceitos-chaves e questões decisórias sem necessariamente prejudicá-los quanto à correção de suas contribuições;

b) corrige as contribuições conceitualmente erradas, mas não assume que seu ponto de vista é o único correto;

c) analisa os pontos fortes e fracos de cada alternativa; e

d) não deve dominar intelectualmente a discussão em sala.

Logo, o professor deve lidar com suas próprias características. Nossa experiência como formadores de professores/facilitadores tem revelado, principalmente durante os workshops de formação, que há também diferentes perfis de professores, identificados no Quadro 20.

Quadro 20 – Perfis dos professores e seus efeitos na difusão do método de casos para o ensino

Tipo	Característica	Efeitos negativos
Estrela	Sente-se incomodado em deixar o papel de protagonista aos alunos. Assume o papel de transmissor do conhecimento e não acredita que os alunos sejam capazes de assumirem a posição de protagonistas em um caso real. O que vale é sua opinião e faz questão de utilizá-la e revelá-la como gabarito.	Ao revelar um ‘gabarito’, o professor destrói a confiança dos alunos e tira deles a responsabilidade na resolução do caso. Este tipo de professor é extremamente prejudicial ao método.
Inseguro	Seja pela inexperiência na carreira acadêmica, seja na aplicação do método, sente-se desconfortável com a imprevisibilidade da sessão de análise. Em geral, não dá chances à participação e fala mais do que ouve. Dessa forma, não corre o risco de receber uma pergunta para a qual ele não tem resposta e mantém-se em um nível acima dos alunos, o que também atenua a confrontação.	O principal prejuízo desse tipo de professor é a ineficiência do método no desenvolvimento de competências. Os estudantes têm pouca chance de se posicionarem e de assumirem riscos. O professor não permite que os participantes descubram as inter-relações entre os conceitos e prefere que se limitem a seguir as orientações planejadas por ele.
Agressivo	Carece de sensibilidade para entender os diferentes perfis dos alunos. Pode colocar alguns deles em situação embaraçosa. O questionamento incisivo ao aluno do tipo tímido, o desmerecimento da experiência acumulada pelo aluno do tipo experiente ou ainda a advertência na frente de todos do aluno ‘enrolador’ são alguns comportamentos típicos.	Esse tipo de professor terá dificuldade de lidar com os diferentes perfis. No longo prazo, a atmosfera da sala não será apropriada para o desenvolvimento de competências. As chances de os alunos sabo-tarem (não se prepararem com entusiasmo) o método aumentam.
Despreparado	A falta de preparação em todos os níveis (na feitura do plano de ensino, na escolha dos casos e das questões de discussão, e na preparação da sessão de análise) e a falta de conhecimento técnico do conteúdo fazem com que o professor do tipo despreparado explore excessivamente pontos nos quais ele se sente seguro, que não são necessariamente os mais importantes.	Os alunos rapidamente percebem a falta de preparo do professor, e o método cai em descrédito. Na melhor das circunstâncias, perde a eficiência, na medida em que o conteúdo previsto não é trabalhado corretamente.

Facilitador	Conhece a metodologia do caso para ensino e planeja adequadamente a utilização da estratégia. Procura envolver os alunos no processo de discussão do caso, procurando não interferir no trabalho de análise do caso no pequeno grupo. Durante a discussão do grande grupo, estimula a reflexão e a participação dos alunos, por meio de perguntas e do uso adequado do quadro para sistematizar os principais pontos abordados no caso, e faz articulação com a teoria subjacente.	Os efeitos negativos do facilitador só aparecem quando os alunos não são orientados sobre as especificidades do método de caso e do esclarecimento sobre o papel do professor como um moderador. Se não houver esse esclarecimento, os alunos podem achar que o moderador não domina o caso em análise e querer que o professor revele o 'gabarito'.
--------------------	--	--

Fonte: Autores.

Um exame de consciência é, portanto, necessário para evitar que o professor destrua o clima propício para uma aprendizagem coletiva. A instituição, por sua vez, deve fomentar um programa de formação para capacitar o corpo docente na aplicação de casos para ensino, uma vez que a adequação do perfil do professor ao método depende de características individuais do docente, de seu processo de formação acadêmica e de sua experiência profissional docente e não docente. Nesse sentido, Machado (2002, p. 154) relembra que:

O papel do docente no contexto do ensino é ensinar desejos, estimular projetos, consolidar uma arquitetura de valores que os sustentem e, sobretudo, fazer com que os alunos saibam articular seus projetos pessoais com os da coletividade na qual se inserem, sabendo pedir junto com os outros, sendo, portanto, competentes.

Uma análise dessa afirmativa indica que o professor deve levar os alunos a se motivarem a aprender, a se engajarem em um ambiente pautado por valores que valorizem a participação e a interação, mobilizando suas competências individuais e transformando-as em

competências coletivas, de forma aberta e integrada aos colegas da turma.

O método de casos para ensino enseja o desenvolvimento e a mobilização de competências docentes em um ambiente de aprendizagem (SILVA; SILVA; COELHO, 2019) em que a reflexão, a troca de experiências dos estudantes são balizados por um planejamento didático e por um conhecimento teórico aprofundado, além da capacidade de mobilizar os alunos a aprenderem em ação.

A boa condução de uma sessão de análise de um caso não depende apenas da preparação do professor, mas também do caso que será utilizado. Desta forma, o processo de produção de um caso é fundamental para levar os estudantes a vivenciarem uma experiência de aprendizagem significativa e transformadora.

Os últimos dois capítulos deste livro discutem o processo de produção de casos para ensino.

CAPÍTULO 6

A PRODUÇÃO DE CASOS PARA O ENSINO

Ensinar e aprender com casos demanda que eles sejam bem escritos e capazes de levar os alunos a assumirem o papel de analistas e de protagonistas de uma narrativa de qualidade. Por isso, nossa proposta de método não envolve apenas a utilização de casos pelo professor em sala de aula, mas também uma sistemática de produção de novos casos relevantes e contextualizados à realidade dos estudantes.

A produção eficiente de novos casos compreende um conjunto de procedimentos que estruturam a atividade intelectual dos envolvidos. O tempo é um recurso escasso e deve ser bem aproveitado: alunos raramente têm dedicação exclusiva; professores geralmente têm várias ocupações, para não falar dos dirigentes nas organizações. Nesse sentido, detalhamos um conjunto de operações que ocorrem no âmbito de uma 'oficina de casos', as quais têm sido adotadas e implantadas com resultados positivos.

É importante salientar, contudo, que os procedimentos que apresentamos aqui não se constituem na única forma de produzir um caso, muito menos na garantia de que um caso de qualidade somente pode ser produzido se eles forem seguidos na sua íntegra. Em vez disso, os procedimentos descritos devem ser adaptados a cada contexto, o que demanda criatividade e visão. Pela nossa experiência e pela própria história de desenvolvimento do método que propomos, não seríamos arrogantes a ponto de não permitir tais escolhas a quem o utiliza ou de podar o processo criativo inerente à produção de casos. Ao contrário, o método aqui proposto está em constante evolução.

Este capítulo está organizado em quatro seções: inicialmente, discutimos as vantagens para os envolvidos na produção dos casos; segundo, sintetizamos alguns tipos e fontes de novos casos; terceiro, detalhamos o processo de produção no contexto de uma 'oficina de

casos'; e, por último, discutimos a inserção institucional da referida oficina.

6.1 PRODUZIR CASOS GERA BENEFÍCIOS PARA OS ENVOLVIDOS

Os envolvidos na produção de um caso de qualidade, seja a equipe composta de alunos e professores, seja a organização objeto do caso, beneficiam-se em participar do processo. Os estudantes e docentes envolvidos na produção de novos casos: (a) aprimoram suas habilidades de negociação, principalmente para convencer uma organização ou profissionais a participarem no projeto; (b) desenvolvem suas habilidades de análise de problemas, de investigação e de contextualização da teoria; (c) desenvolvem habilidade de tomar decisões coletivas, na medida em que devem estruturar as informações coletadas em um texto que faça sentido para o leitor e que seja atrativo para a discussão em sala; e (d) conhecem uma realidade específica, seja no nível gerencial, seja no organizacional.

Por sua vez, as organizações ganham espaço nas salas de aula dos cursos de Administração onde o caso será aplicado. Além disso, a resolução gera visões renovadas sobre como abordar e resolver os problemas da organização descritos no caso (BONOMA, 1989b, p. 5). Mesmo sem se tratar de um processo formal de consultoria, é interessante para os dirigentes tomarem conhecimento e levarem em consideração esses novos pontos de vista, os quais, se incorporados ao esquema cognitivo compartilhado da organização, possibilitam a geração de conhecimento organizacional útil.

Outra vantagem para as organizações envolvidas nos casos aplicados em sala é a difusão de seus valores e sistemas gerenciais, o que pode facilitar futuros processos de recrutamento e de seleção (ROBERTS, 2001; COREY, 1998). Isso é particularmente relevante quando

os dirigentes da organização são ex-alunos da instituição onde o caso é produzido ou aplicado, pois, dessa forma, eles tornam-se mais disponíveis e propensos a colaborar, seja para retribuir os serviços recebidos (ROBERTS, 2001), seja para contribuir com a educação do país (COREY, 1998), seja para reduzir de custos de recrutamento, devido ao conhecimento sobre o tipo de profissional formado pela instituição.

Os benefícios para as organizações, contudo, dependem da qualidade do caso produzido. Seria frustrante para os envolvidos se o caso não revelasse novos insights sobre os problemas da organização. Para atenuar esse problema, a equipe responsável por produzir o caso deve ter conhecimento do corpo teórico subjacente ao tema ou história contada pelo caso, além das técnicas de coleta de dados e de redação do texto. Como salientam Linder (1994) e Roberts (2001), o papel da teoria é fundamental para que tempo e energia não sejam desperdiçados. Por isso, Roberts (2001, p. 4) recomenda:

Você precisa entrar em campo com um sólido conjunto de ideias sobre como o mundo funciona. Sem isso, você certamente descobrirá que a organização faz alguma coisa. Porém, você não saberá se isso é um exemplo de boa ou má prática [se é] típica ou atípica, ou mesmo se é realmente um exemplo.

Deter conhecimento teórico para produzir um caso não significa que este seja algo parecido com um capítulo de fundamentação teórica. Ao contrário, o texto do caso, como exposto anteriormente, é um compêndio de informações sobre uma situação organizacional. Nesse sentido, a teoria serve para guiar e orientar o processo de coleta e de organização dos dados no texto.

Um estudante ou equipe deve iniciar a produção do caso com um conjunto de hipóteses predefinidas sobre o contexto ou o sujeito que será o agente central do caso, considerando que pode envolver pessoas, como empreendedores e gestores que vivenciam algum

dilema, ou organizações. Também pode envolver a implantação de uma política pública ou um projeto. Essa delimitação do escopo e do contexto é fundamental. O tema do caso deve estar fundamentado em uma teoria subjacente. As hipóteses guiam o estudante ou a equipe sobre que ferramentas e fontes de dados serão necessárias para as futuras análises pelos leitores em sala de aula.

Na produção de um caso sobre a entrada de uma organização em um novo mercado, por exemplo, a equipe deve ter conhecimento suficiente sobre o setor de atividade onde a empresa atua, sobre os principais conceitos relacionados à área e sobre a aplicação de suas principais ferramentas, tais como: quais variáveis da análise externa e interna devem ser consideradas na coleta de dados e que a decisão de entrada pode envolver elementos da estratégia de marketing para introduzir os produtos e/ou serviços no mercado.

A complexidade do ‘mundo real’ não se encaixa perfeitamente nos conceitos teóricos. Por isso, fatos considerados relevantes podem ser incluídos na história relatada no caso, mesmo que a teoria não os considere. A própria história do caso, seus problemas e formas de resolvê-los, são modificados com a descoberta de novas evidências. Esse exercício, além de requerer conhecimento teórico prévio, aprimora as habilidades de contextualização de conceitos em uma prática profissional, ressaltando-se o senso crítico na relação teoria-prática.

A seguinte analogia é útil para entender o papel de quem produz o caso. Considere um líder de uma equipe de consultoria. Esse líder deve ser capaz de apresentar o caso à sua equipe para analisar conjuntamente e tomar decisões. Bem, o líder da equipe é quem produz o caso: ele deverá reunir informações e apresentá-las de forma estruturada em um texto a ser lido pelos colegas da turma, ou seja, pela sua equipe de consultores. Ao se colocar nessa situação, quem produz o caso se coloca no papel do leitor (analista). Logo, o texto tende a ser produzido com melhor qualidade, com as informações necessárias para que sejam aplicadas ferramentas de análise e tomada de decisões.

Como salienta Bonoma (1989b), a produção de um caso não é um processo objetivo, mas é semelhante ao trabalho de um investigador policial, cujo objetivo é recompor fatos relevantes sobre determinado acontecimento. Tal processo não pode ser rígido, porém deve ser orientado.

6.2 TIPOS E FONTES DE NOVOS CASOS

Na decisão de produzir um caso novo, é comum que surja uma série de questionamentos: por onde começar? Será que isto pode vir a ser um caso? Será que posso fazer um caso nessa organização? Será que a crise vivenciada por um agente público pode dar um caso interessante? Será que a narrativa de um filme poderia subsidiar a produção de um caso para ensino? Roberts (2001) sugere que a motivação de produzir um caso pode vir de duas fontes principais:

- a) **originada nos problemas:** a produção de novos casos em temas específicos pode surgir pela necessidade de atualização de casos antigos, pelo surgimento de novos problemas organizacionais ou ainda pela constatação de deficiências na formação dos profissionais. Uma vez delimitado o tema do caso, são identificadas possíveis organizações candidatas a ele;
- b) **originada nas organizações ou nos setores:** a necessidade de produzir casos sobre setores específicos ou sobre um determinado tipo de organização pode preceder a escolha do tema, o qual será delimitado em função das organizações candidatas ao caso.

Quanto maior for o conhecimento sobre o ambiente no qual os futuros leitores do caso estão inseridos, mais fácil será a identificação de novos casos relevantes, interessantes e pertinentes. Devotar atenção à imprensa especializada, jornais e revistas de negócios, pode

ser útil para identificar novos casos a partir de informações como: transformações setoriais, fusões e aquisições, lançamentos de novos produtos e investimento em novas tecnologias. Tanto as grandes como as pequenas organizações devem ser monitoradas. Pequenas organizações conhecidas do público, empresas inovadoras de base tecnológica, exemplos de pequenos empreendedores de sucesso, pequenas empresas que enfrentam concorrência das grandes e recebem influência das políticas governamentais de forma mais severa, como as construtoras, são todas fontes de possíveis de casos interessantes.

Além disso, determinadas crises causadas pela pandemia que o mundo vivenciou em 2020 criaram dilemas importantes e demandaram algumas decisões de organizações e de agentes públicos de todos os níveis, o que pode ser fonte de novos casos.

O docente exerce um papel determinante no processo de produção de novos casos. A realidade de muitas IES no Brasil, principalmente as mais novas, de direito privado, é caracterizada pela existência de um corpo docente, em sua maioria, composto por jovens mestres e doutores. Por isso, suas dissertações e teses, bem como os trabalhos de conclusão de curso de graduação orientados por eles, também podem prover material para novos casos e enriquecer suas disciplinas. Os trabalhos de conclusão de curso de especialização e de MBAs também podem ser desenvolvidos a partir de um projeto de produção de novos casos. Detalharemos essa possibilidade na última seção deste capítulo.

Roberts (2001) também sugere uma tipologia de casos que pode auxiliar na decisão de produzi-los:

- a) **pesquisa de campo/organização:** é o tipo mais comum e envolve a coleta de dados primários, geralmente na forma de entrevistas com os envolvidos na organização; e de dados secundários, geralmente na forma de relatórios gerados pela organização e de indicadores setoriais;

- b) **pesquisa de campo/indivíduo:** este tipo de caso pode retratar um problema enfrentado por um indivíduo, seja um investidor, seja um executivo planejando sua carreira, por exemplo. Também envolve a coleta de dados primários e secundários, principalmente para retratar o contexto no qual o protagonista está inserido e seus traços de personalidade;
- c) **experiência do consultor:** a vivência em consultorias ou em experiências profissionais anteriores pode ser útil para gerar casos. As informações geralmente são recuperadas de memória e os números podem ser fictícios. Por isso, a tendência é que esse tipo de caso tenha pouca complexidade. Contudo, são úteis para representar temas específicos;
- d) **casos de “biblioteca”:** a denominação “de biblioteca” significa que não houve pesquisa de campo, mas apenas a coleta de dados de fontes secundárias, tais como relatórios, matérias publicadas em jornais e revistas especializadas, técnicas e científicas. Neste tipo de caso é mais provável que sejam envolvidas empresas de porte relativamente grande e de capital aberto, cuja publicidade de relatórios financeiros e divulgação de notas relevantes é exigida por Lei.

As decisões sobre o tipo de caso são tomadas em função da adequação dos recursos necessários e à disponibilidade de acesso aos dados. Em geral, os tipos de casos que demandam pesquisa em campo e envolvimento com a organização ou com um indivíduo são mais trabalhosos, porém geram aprendizado mais rico para a equipe de produção. Os demais tipos podem gerar casos de qualidade equivalente, no que concerne à discussão em sala, mas tendem a exigir menos habilidades da equipe envolvida.

6.3 O CONTEXTO DA PRODUÇÃO DE CASOS: a 'oficina de casos para ensino'

A produção de um caso deve ocorrer no contexto de uma 'oficina de casos', na qual os participantes, que também podem ser organizados em equipes sob a supervisão de um responsável, seguem os procedimentos necessários à consecução dos objetivos. A 'oficina de casos' pode ser um curso, uma disciplina específica em nível de graduação ou de pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu*.

O orientador responsável pela condução da produção de um caso tem um papel central. Ele atua como um animador do processo, além de conduzir os participantes a seguirem as diretrizes e os procedimentos de produção. Em função do contexto em que a oficina é aplicada, suas intervenções serão mais frequentes ou mais incisivas. Por exemplo, o nível de conhecimento teórico sobre os temas a serem trabalhados nos novos casos pode variar se a oficina é uma disciplina da graduação ou da pós-graduação. Ainda, se a instituição tem uma cultura de utilização de casos para o ensino, os participantes provavelmente já tiveram contato com casos prontos e estão habituados com seu formato e utilização em sala de aula.

Se a cultura de utilização de casos para ensino ainda não estiver disseminada em nível institucional, o orientador das equipes terá mais trabalho para produzir bons casos. Independentemente dessas situações, propomos as seguintes etapas para a produção de um caso para o ensino (Quadro 21).

Quadro 21 – Etapas do processo de produção de um caso para o ensino

Etapa	Descrição
Apresentação do método	Os participantes conhecem o método, seus benefícios, e o papel deles na produção e resolução do caso. O ponto principal aqui é a dissecação dos elementos constitutivos do texto de um caso, a análise do estilo de redação e o nível de complexidade das informações. Também é útil resolver um caso com a turma para que os alunos tenham consciência do que é necessário ter em um caso para que ele sirva apropriadamente em sala de aula.
Definição das equipes	Se o caso for elaborado em conjunto, os participantes devem ser divididos em equipes de, no mínimo, três e, no máximo, cinco pessoas. Com menos do que três, o caso pode sofrer de vieses na sua produção, além de sobrecarregar os componentes. Com mais do que cinco, corre-se o risco de que alguns “peguem carona” no grupo. Cada equipe deve ter um líder, que será responsável por cumprir os prazos e será o elo entre a equipe e o professor.
Escolha do contexto, dos protagonistas e do tema do caso	A equipe deve, com o auxílio do orientador, discutir as possíveis fontes de caso. A condição principal aqui é a viabilidade: não adianta propor um caso em uma organização, por exemplo, que não dá acesso ou não possui informações. Resolvido isso, toda organização tem uma boa história para contar. Os protagonistas do caso podem ser gestores, empreendedores ou agentes públicos. A aproximação com o contexto é fundamental, pois auxilia na delimitação do tema do caso.
Preparação do Projeto de Produção de Casos para Ensino (PPCE)	O Projeto Pedagógico do Curso reúne todas as informações necessárias para o orientador analisar a viabilidade do projeto. De fato, a produção de um caso deve ser gerenciada como tal: com etapas, atividades e cronograma. O cronograma deve conter as atividades de coleta de informações e de redação do texto, divididas em três etapas: (a) entrega da versão parcial 1; (b) entrega da versão parcial 2; (c) entrega da versão final. O PPCE é a materialização das intenções do(s) autor(es) do caso.
Análise de viabilidade do PPCE	O orientador analisa se o projeto é viável. Em caso negativo, ou se mais informações forem necessárias, a equipe deverá complementar e um novo projeto deve ser elaborado. Em caso afirmativo, o orientador deve chamar a atenção da equipe para as possíveis dificuldades e informações que são necessárias para o tema do caso em questão. Após a liberação pelo orientador, inicia-se a execução do projeto.
Preparação da Versão Parcial 1	A primeira etapa do projeto, após sua execução, é a entrega da primeira versão do caso. O orientador deve comparar com o cronograma apresentado e questionar o grupo quais foram as dificuldades encontradas. O mais importante, contudo, é dar um <i>feedback</i> sobre o texto apresentado. Normalmente, nesta etapa, cerca de 40% do caso já está escrito.

Preparação da Versão Parcial 2	Até esta etapa, o ideal é que 100% do caso seja escrito. O restante do prazo serve para a equipe ajustar a versão 2 para entregar a versão final.
Preparação da Versão Final	Esta é a versão a ser utilizada em sala de aula para a discussão. Junto com a versão final, a equipe deve entregar a autorização da organização e dos envolvidos no caso para sua publicação. Além disso, a versão final deve contemplar as notas de ensino.
Distribuição dos casos produzidos entre os participantes	O orientador distribui os casos produzidos (ou uma seleção deles) entre todos os participantes para que eles possam ser resolvidos.
Avaliação dos casos produzidos (opcional)	A avaliação dos casos produzidos consiste na testagem dos casos em sala de aula. Essa ação pode ser importante para fazer alguns ajustes no caso, mas principalmente nas notas de ensino.
Realização de um seminário para apresentação dos casos produzidos	O seminário de casos produzidos encerra a oficina. Ela pode durar mais de um dia, em função do número de casos. Recomenda-se a participação de representantes das organizações ou dos protagonistas envolvidos na produção dos casos. No seminário, os casos são avaliados por uma banca composta pelo orientador e por convidados. Além disso, o orientador pode submeter os casos a especialistas que realizam uma análise do caso seguindo critérios específicos.

Fonte: Autores.

O *feedback* dos documentos entregues pelas equipes — PPCE, versão parcial 1 e 2, e versão final — pode ser feito virtualmente ou presencialmente. A forma que mais utilizamos é a virtual. O líder da equipe envia o documento eletronicamente ao orientador, que faz seus comentários no próprio arquivo, registrando a orientação. Normalmente, os documentos são entregues em *Word* e o *feedback* é dado às margens, utilizando a ferramenta de comentários do editor de texto, com controle de alterações.

O *feedback* pela internet é dado ao líder, que é encarregado de distribuir as tarefas entre os integrantes da equipe. Também é muito eficiente se o orientador agendar encontros presenciais após o *feedback* para tirar dúvidas e discutir a viabilidade das alterações.

Ao longo desta seção, fizemos várias recomendações considerando que o caso será elaborado por uma equipe, mas todas também são válidas quando ele é produzido individualmente.

A redação do texto de um caso não é uma tarefa fácil. Menos ainda se quem escreve não teve contato anterior com casos prontos. Ao longo de nossa experiência na condução de equipes em oficinas de casos desde 2002, detectamos alguns problemas que são recorrentes nas versões parciais de casos em processo de elaboração, os quais apresentamos no Quadro 22.

Quadro 22 – Problemas identificados nas versões parciais

Problemas	Como detectar
Partes do texto não apresentam a fonte	Esse é um problema crônico. Na leitura, um orientador experiente consegue detectar alguns dos indicadores de que o texto apresentado não foi escrito pela equipe: mudança no estilo de redação, números e detalhes precisos sobre o tema e gráficos e tabelas bem elaborados. Normalmente esse problema ocorre nas descrições do histórico da empresa e na análise do setor, já que essas informações podem ser obtidas no site da empresa ou em publicações. Há softwares que auxiliam na verificação, tais como o Farejador ou Ithenticate.
O texto apresenta juízos de valor	Indícios de juízos de valor no texto caracterizam um julgamento pessoal. Na frase ‘a empresa X encanta seus clientes’, há juízos de valor. Ou a equipe se limita a apenas mostrar os dados sobre pesquisas de satisfação que permitiriam inferir a frase acima ou precisa a fonte, que geralmente é um dirigente da empresa. Nesse caso, o correto seria ‘de acordo com o gerente comercial, a organização consegue encantar seus clientes’. Assim, o leitor poderá verificar se isso é verdade ou concluir que o gerente tem uma percepção errada de seus clientes.
A ‘solução’ para o caso está presente no texto	É muito comum, no decorrer do texto, que o(s) autor(es) do caso indique(m) como o problema ou o evento deveria ser resolvido ou analisado. Isso pode ser detectado pela utilização de termos como ‘deve-se’ ou ‘é necessário’. Caso a solução do dilema seja necessária, deve-se indicá-la nas notas de ensino. Assim, ao final da análise do caso, o professor poderia revelar aos alunos os desdobramentos adotados pelo protagonista.

<p>O texto não contém as informações necessárias para resolver o caso</p>	<p>Quando um caso conta uma história sobre uma situação vivida por uma organização e demanda ao leitor analisar ou resolver o problema, é fundamental que contenha informações objetivas e suficientes para uma análise técnica. Muitas vezes, o(s) autor(es) não coleta(m) essas informações, o que torna o caso pobre ou impossível de ser resolvido. O orientador deve sempre alertar para a necessidade de o(s) autor(es) do caso se colocar(em) no papel do leitor. Um teste útil é pedir para alguém ler o caso, tentar analisar a situação e indicar sua opinião pessoal sobre o que seria necessário para resolvê-lo.</p>
<p>O texto não apresenta clareza e está mal estruturado</p>	<p>O texto do caso deve ser fluido e organizado. Ele deve ter uma lógica no seu desenvolvimento.</p>
<p>As orientações não foram cumpridas</p>	<p>O orientador deve analisar se o(s) autor(es) está(ão) cumprindo suas orientações. Por isso, a comparação das diferentes versões do caso é útil para que o trabalho progrida.</p>

Fonte: Autores.

O orientador deve sempre alertar para esses problemas, visando antecipá-los. Da mesma forma, deve prevenir os participantes da oficina de produção sobre as punições advindas de sua ocorrência ou incidência. Contudo, o mais importante é construir uma relação de respeito com os participantes, estimulando-os a prosseguir e antecipando os problemas.

6.4 A INSERÇÃO INSTITUCIONAL DA OFICINA DE CASOS PARA O ENSINO

A nossa experiência com o processo de produção de casos acontece em disciplinas específicas, que são operacionalizadas no formato de oficina de casos para ensino, tanto na graduação quanto na pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*. A finalidade de institucionalizar a disciplina é viabilizar uma 'central de casos de ensino' produzidos localmente e de forma sistemática.

a) **Graduação**

Sugerimos que a oficina seja uma disciplina nas fases finais do curso de graduação. A maioria dos cursos nesse nível possui disciplinas de tópicos especiais ou emergentes, que possuem ementa flexível e podem subsidiar a inclusão da oficina de casos para ensino. Além disso, o método aqui proposto também pode ser utilizado nas disciplinas das áreas profissionalizantes do curso, incorporando nos planos de ensino as orientações propostas para a análise ou a produção de novos casos.

Se a disciplina for ofertada ao final do curso, indicamos algumas vantagens: (a) os alunos estarão mais preparados academicamente; (b) os alunos terão maior acesso ao mercado de trabalho devido aos estágios; e (c) o trabalho de conclusão de curso (TCC) poderá ser redigido na modalidade de caso para ensino.

Por outro lado, há também desvantagens: (a) as disciplinas do final do curso tendem a ser mais intensivas; (b) o tempo do aluno dedicado à universidade é menor, devido à necessidade de preparar o TCC e de estar vinculado ao estágio curricular; e (c) se o método do caso não tiver sido institucionalmente aceito, o aluno terá seu entendimento dificultado e a qualidade do caso será comprometida.

De nada adianta, portanto, incluir a oficina na graduação se o método não estiver institucionalizado, o que exige: (a) comprometimento dos gestores do curso e da universidade; (b) exigência do uso de casos no plano de ensino das disciplinas; e (c) capacitação frequente dos professores na aplicação. O método do caso deve ser visto como normal em todas as fases do curso, do primeiro ao último semestre. Tanto professores como alunos devem saber qual o seu papel. Sem isso, iniciativas isoladas de professores ou do próprio curso, ao institucionalizar uma oficina de casos no currículo, são ineficazes. Os casos utilizados no contexto do ensino devem oportunizar o desenvolvimento de competências do aluno de acordo com o nível de complexidade do

tema abordado, em consonância com o seu estágio de desenvolvimento no curso, o foco e o objetivo da disciplina.

Na graduação, uma disciplina de 60 horas é suficiente. Ela deve compreender a análise e a discussão de casos, o que serve tanto para revisar o conteúdo ministrado no curso quanto para colocar os alunos como usuários do caso, uma vez que eles irão produzir um caso durante a oficina. Essas sessões de discussão podem ser intercaladas com sessões de orientação das equipes.

b) Pós-graduação *lato sensu*

A oficina de casos também pode ser difundida em cursos de especialização *lato sensu* com relativo sucesso. O objetivo é fazer com que os trabalhos de conclusão de curso sejam resultantes dela. Como a legislação exige trabalhos individuais, a monografia de cada aluno pode ter dois direcionamentos. Um deles envolve incorporar a análise escrita dos casos escolhidos dentre os produzidos durante a oficina. O aluno, portanto, participa de um projeto de produção de casos, mas sua monografia é sua análise do caso escolhido, que pode ser o produzido pela sua equipe ou não. Já o segundo direcionamento envolve a elaboração de uma parte do caso em equipe, mas cada aluno deve elaborar as notas de ensino individualmente.

Os cuidados são os mesmos da graduação, com um agravante. Como se trata de um projeto e não de um curso continuado, a existência de professores da instituição e convidados e de alunos de diversas instituições dificulta a institucionalização do método do caso. Logo, o coordenador do curso deve 'vender o peixe' constantemente entre alunos e professores, e, se viável, oferecer-lhes um seminário de capacitação.

Em um curso de 360 horas, ou de duração aproximada entre 12 e 18 meses, a oficina deve ser oferecida após concluído um terço do curso. A essa altura, os alunos estão mais familiarizados entre si, já

tiveram tempo para formar equipes e pensar em contextos, organizações ou profissionais que podem ser fontes de bons casos.

No primeiro encontro da oficina, com duração de 4 horas, o objetivo é apresentar à turma a sistemática de orientação e definir com ela um cronograma, respeitando as etapas descritas no Quadro 21. Sugerimos disciplinas de 30 horas para turmas com uma média de 30 alunos. Essa carga horária é distribuída entre os encontros presenciais, o tempo consagrado à análise das versões parciais e o último encontro, que coroa o curso e celebra seu encerramento.

c) **Pós-graduação *stricto sensu***

A experiência da difusão do método de casos para o ensino na pós-graduação *stricto sensu* é recente, pois o foco neste nível de formação consiste na discussão das bases teóricas que fundamentam o método, além da preparação acadêmica de mestrandos e doutorandos para a sua utilização como uma estratégia de ensino em ação.

Além de discutir aspectos teóricos e metodológicos sobre o método, a disciplina deve fomentar o desenvolvimento de atividades vivenciais para potencializar a familiarização dos pós-graduandos com o método. Isso pode ser realizado a partir da aplicação de sessões de análise de casos em sala de aula, da realização de atividades de reconhecimento da estrutura de casos já publicados e dos procedimentos para sua elaboração. O fomento à produção de casos para o ensino tem o objetivo de ampliar produção científica no contexto nacional e local e de proporcionar a vivência de todas as etapas do processo – elaboração do projeto, das versões parciais e final e das notas de ensino.

Além de o professor realizar uma sessão de casos em sala de aula, pode estimular os alunos a atuarem como docentes responsáveis pela aplicação de casos, vivenciando a experiência em sala de aula e refletindo sobre ela. Após isso, recomendamos a elaboração de um relatório com três etapas: planejamento, aplicação e reflexão. O Quadro

23 apresenta os aspectos centrais que devem compor o relatório desta atividade pelos pós-graduandos.

Quadro 23 – Aspectos centrais do relatório

ETAPA	DESCRIÇÃO
Planejamento	<p>Etapa fundamental na aplicação do método de caso, uma vez que está intimamente relacionada ao propósito da disciplina e, principalmente, às competências a serem desenvolvidas. A etapa contempla:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Definição da disciplina. • Definição do objetivo e do conteúdo que fundamentarão a análise do caso. • Seleção do caso. • Elaboração do plano de aula: deve conter o objetivo (orientado para o aluno e não para o professor), as competências a serem desenvolvidas pelos alunos, a carga horária, o processo de avaliação (critérios e instrumentos) e as referências da aula. • Orientações básicas da aplicação do caso: data de realização, envio do caso e de um roteiro básico explicando o significado do método e as etapas do processo de operacionalização do caso em sala de aula (as orientações podem variar de acordo com a carga horária da atividade) para os alunos.
Aplicação do caso	<p>Caracterização do processo de aplicação do caso em sala de aula. Recomendamos descrever a modalidade escolhida e os procedimentos realizados durante a condução da sessão.</p>
Reflexão da experiência	<p>A reflexão da experiência de aplicação do caso é um relato do pós-graduando, com ênfase nas sensações vivenciadas, nas reações dos participantes, nas dificuldades encontradas e nos resultados alcançados a partir da avaliação da sessão de análise pelos participantes.</p>

Fonte: Autores.

As disciplinas de casos para ensino em nível de pós-graduação *stricto sensu* têm a função de formar professores para difundir o método, como também estimular a produção de casos e a realização de estudos empíricos que contribuam com a sua difusão na comunidade acadêmica.

Os aspectos abordados neste capítulo são fundamentais para estimular a produção tecnológica na pós-graduação, o que tem impacto direto na formação de profissionais nas áreas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e potencial de disseminação nas áreas da Saúde, Engenharias e Ciências Jurídicas.

A produção de um caso envolve um conjunto de procedimentos que serão apresentados no próximo capítulo.

CAPÍTULO 7

PROCEDIMENTOS PARA A PRODUÇÃO DE UM CASO PARA O ENSINO

A produção de um novo caso envolve basicamente três atividades: a coleta de informações, a redação do texto e a validação do caso junto aos envolvidos para publicação. O sucesso dessas atividades, por sua vez, depende da qualidade do planejamento e da elaboração do Projeto de Produção de Casos para Ensino (PPCE).

Neste capítulo, apresentamos os detalhes para elaboração do PPCE e discutimos os procedimentos metodológicos para a execução do projeto e a realização das atividades de coleta, redação e validação de um caso para o ensino.

7.1 PROJETO DE PRODUÇÃO DE CASOS PARA ENSINO (PPCE)

Planejar possibilita maximizar o tempo e os esforços e diminuir a probabilidade de o(s) autor(es) mudar(em) de organização ou de tema ao longo do projeto, em decorrência da falta de dados disponíveis ou de acesso a eles. A elaboração de um bom projeto permite ao orientador avaliar sua viabilidade, tendo consequências diretas sobre o sucesso da atividade. Com base em Roberts (2001) e em nossa experiência, sugerimos que o processo de planejamento tenha as seguintes etapas:

- a) selecionar a organização e a pessoa de contato ou definir a pessoa que será a protagonista, se o caso for baseado em um profissional/empreendedor. Também pode-se selecionar um filme, um documentário ou ainda uma política pública;
- b) propor o tema do novo caso;

- c) preparar o plano de coleta de dados;
- d) definir um cronograma de execução do projeto;
- e) redigir o PPCE.

O processo de planejamento que propomos nesta seção tem sido utilizado com resultados satisfatórios. Se o caso for elaborado em equipe, define-se um coordenador para liderar os demais integrantes de modo que o planejamento seja uma atividade coletiva e coordenada.

Os tópicos que abordamos a seguir fornecem informações úteis para o planejamento, culminando com a redação do PPCE.

7.1.1 A relação recíproca entre a organização, o profissional, o filme ou documentário e o tema do caso

Os primeiros passos do processo de planejamento envolvem a definição da tipologia do caso (organização, indivíduo, “biblioteca”, filme, documentário, entre outros). A partir da escolha, deve-se propor o tema do caso. Como mostramos no capítulo anterior, novos casos podem surgir tanto de problemas relevantes para o público usuário (professores e alunos) como de problemas identificados nas organizações, setores de atividades e relacionados à gestão pública e social, entre outros. Por isso, a escolha das organizações e a proposição de temas têm uma relação recíproca. Não podemos definir com precisão qual deles vem primeiro.

Em um caso a ser elaborado em uma organização em que o docente ou algum dos autores tem algum tipo de relacionamento com alguém influente, a aprovação do projeto pode ser mais fácil. A coincidência ocorre quando tal organização, cujo acesso é facilitado, tem uma história interessante para se transformar um caso. Como observa Roberts (2001, p. 6), “Quase todas as empresas têm uma história interessante para contar, mas nem toda estória é digna de ser um caso”.

Por outro lado, organizações que passaram ou vêm passando por eventos interessantes e situações desafiadoras para seus gerentes como, por exemplo, fusões, incorporações, lançamentos de novos produtos, inovações e concorrência acirrada podem ser objetos de casos e o(s) autor(es) deve(m) agir para garantir o acesso. Linder (1994) sugere que o(s) autor(es) deve(m) ficar atento(s) a três tipos de eventos que podem gerar casos interessantes: a) um indivíduo na organização, ou a própria organização, em uma situação peculiar no seu negócio; b) uma decisão-chave a ser tomada pela organização ou indivíduo; e c) um problema organizacional específico.

Esses mesmos procedimentos podem ser seguidos quando o caso não envolver uma organização, mas um empreendedor ou um gerente. Nos casos elaborados a partir de filmes ou documentários, o(s) autor(es) deve(m) conhecer bem o roteiro do filme e a sua narrativa para avaliar se pode ser transformado em um caso, além de definir o tema central que balizará todo o processo de produção.

Geralmente, o(s) autor(es) de um caso em potencial procura(m) histórias interessantes. Nesse intuito, muitos indagam sobre a temporalidade do caso: deve-se investigar um evento, situação ou problema que já ocorreu ou que está ocorrendo? Ambas as possibilidades têm vantagens e desvantagens, conforme descrito no Quadro 24.

Quadro 24 – Vantagens e desvantagens da temporalidade do caso

	Vantagens	Desvantagens
Evento está ocorrendo	Maior interesse por parte da organização, já que as soluções que serão apresentadas pelos leitores do caso podem ser úteis para resolver um problema urgente.	Podem surgir dificuldades de acessar informações relevantes, seja por incapacidade de detectá-las, já que o processo está acontecendo, seja porque a organização não dará acesso.
Evento já ocorreu	Como já se conhecem os desdobramentos da situação investigada, fica mais fácil identificar variáveis essenciais a serem coletadas. Outra vantagem é a possibilidade de comparação com a decisão tomada pela organização ou pelo empreendedor.	A decisão da organização pode ser de conhecimento do futuro leitor do caso e suas análises podem ser enviesadas por isso. Dependendo da distância temporal, fontes de dados podem ter sido perdidas ou o caso pode perder atratividade.

Fonte: Autores.

Problemas gerenciais abordados nos casos, por exemplo, independentemente de quando ocorreram, são inerentes à natureza da atividade do administrador. Casos atuais, produzidos em organizações cujos eventos relatados estão em andamento, não são necessariamente melhores do que casos cujas histórias relatam fatos e dilemas que já ocorreram no passado. Contudo, a produção de casos muito antigos pode gerar problemas de existência de dados. Ademais, eles podem perder a atratividade, principalmente porque a sociedade e a forma de fazer negócios passam por mudanças que podem tornar o dilema do caso até defasado em relação a processos de inovação.

Independentemente da temporalidade, o planejamento do caso deve precisar em que momento a situação narrada acontece para que o leitor analista possa se colocar na situação e resolver o dilema do caso. Mesmo que o evento já tenha ocorrido, como o lançamento de um produto, por exemplo, o caso pode relatar a história até o momento anterior a esse e pedir para o leitor desenvolver uma estratégia de lançamento. Além disso, pode contar como a organização fez e pedir ao

leitor para criticar e melhorar o lançamento. Nesse último exemplo, seria importante o caso apresentar os resultados da estratégia da empresa para que seja realizada uma avaliação pelo leitor.

Sugerimos que o(s) autor(es) tenha(m) mais de uma opção de organização candidata ao caso e temas provisórios para cada uma. Ambos podem ser escolhidos tanto pelo critério de acesso como pela notoriedade da história da organização. A seleção final da organização deve priorizar a facilidade da execução do projeto e a pertinência do tema. Propomos os seguintes critérios para nortear a escolha quando a tipologia do caso escolhida for a organização:

- a) **acesso aos dados:** disponibilidade de dados secundários publicados em fontes públicas e em relatórios da empresa, além da disponibilidade dos envolvidos para participarem das entrevistas;
- b) **existência de dados suficientes sobre a organização e sobre o setor:** caso não sejam encontradas informações sobre uma organização em fontes públicas, por exemplo, a viabilidade do caso pode ser comprometida;
- c) **afinidade do(s) autor(es) com o tema do novo caso:** Se o(s) autor(es) não tiverem um conhecimento prévio sobre a temática proposta para o caso, podem enfrentar problemas na delimitação do dilema e não elaboração das notas de ensino;
- d) **qualidade do tema:** relevância para a organização e para o docente (ou a instituição de ensino) e capacidade de gerar uma boa discussão em sala de aula.

Os critérios listados somente poderão ser mais bem avaliados após uma sondagem das informações sobre a organização em fontes públicas e após o primeiro contato com seus dirigentes. Por isso, a

seleção da organização e a definição do tema do caso possuem uma relação recíproca, mas não linear.

Antes do primeiro contato é importante coletar informações sobre a organização em fontes públicas: jornais e revistas especializadas, internet e artigos científicos. Além de informar a equipe, essa busca fornece indícios da existência de dados sobre a organização e sobre o setor e auxilia a confirmação ou a definição do tema provisório do caso.

Roberts (2001, p.12) ressalta que “descobrir um caso em uma empresa é uma das tarefas mais desafiadoras na arte de escrever casos”. Apontamos, então, algumas questões para auxiliar o(s) autor(es) na definição do tema provisório:

- a) O tema está relacionado com algum dos esquemas teóricos já abordados nas disciplinas do curso?
- b) Quais os diagnósticos e as análises que podem ser realizadas posteriormente em sala de aula (prós e contras de cada alternativa de ação)?
- c) É um tema que deve ser resolvido por quem detém cargos de gerência e com poder de decisão?

Após definido o tema do caso, o(s) autor(es) deve(m) criar uma lista *a priori* com os dados necessários a serem coletados, tanto primários (levantados nas entrevistas e na organização) quanto secundários (relatórios contábeis, outros dados sobre a empresa, sobre o setor e sobre os clientes) .

Finalmente, o(s) autor(es) deve(m) identificar e estabelecer o contato com uma pessoa-chave na empresa, de preferência que conheça bem a organização ou que esteja em um cargo de gerência. Pode ser utilizada uma carta formal de apresentação do(s) autor(es), podendo ser assinada pelo professor orientador ou pela instituição de ensino. Enfatizamos os casos elaborados sobre uma organização porque é a

tipologia que apresenta maior complexidade, sobretudo em relação à sua escolha, às pessoas de contato e ao tema do caso.

7.1.2 Estabelecendo o contato inicial

Após escolhida a organização, definido o possível tema do caso e constatada a disponibilidade e o acesso aos dados principais, o(s) autor(es) deve(m) agendar uma reunião com a pessoa de contato na empresa. A pauta dessa reunião envolve a apresentação das ideias sobre o tema proposto para o caso, além de esclarecimentos sobre os procedimentos e a política de publicação de informações sobre a organização e o tempo disponível para a conclusão do projeto. Durante a reunião, o(s) autor(es) deve(m) verificar a autorização da organização para fornecer os dados, a possibilidade de cumprir os prazos e a disponibilidade dos dados, incluindo os registros da empresa e o acesso aos possíveis entrevistados.

É comum que, em função do primeiro contato, o tema proposto para o caso inicialmente não encontre respaldo na empresa. Logo, em conjunto com a pessoa de contato, pode-se redefini-lo ou especificá-lo melhor. No processo de redefinição, as seguintes questões podem ser consideradas:

- a) o tema do caso pode ser direcionado para ir ao encontro dos dados já existentes sem perder a relevância e a pertinência?
- b) quais as possíveis questões de análise que serão sugeridas para debate em sala de aula?
- c) será possível conseguir informações suficientes para que as questões de discussão do caso sejam respondidas com detalhe e com riqueza de alternativas geradas por múltiplas interpretações dos leitores e orientadas para a ação?

Um fator determinante é se colocar no lugar do leitor analista: quais ferramentas gerenciais poderiam ser utilizadas para resolver os problemas relacionados ao tema do caso e quais informações elas necessitam? Por exemplo, as análises da rentabilidade e lucratividade são importantes para que os leitores possam resolver as questões? Em caso afirmativo, é possível conseguir as demonstrações contábeis da empresa? Outro exemplo: considerando que o tema proposto é a definição do preço de um novo produto a ser lançado, será possível conseguir todas as informações para que os leitores possam compor o preço, inclusive acerca dos métodos atuais de apuração praticados pela empresa? Ainda, os leitores têm dados suficientes para elencar alternativas de ação, seus prós e contras?

Ainda na reunião com a pessoa de contato, deve-se definir a lista de pessoas a serem entrevistadas (caso seja necessário) e certificar-se de que elas podem contribuir, tendo em mente as informações coletadas sobre a empresa antes da visita, principalmente sobre a hierarquia dos cargos. É interessante que, já nessa reunião inicial com o contato da empresa, as entrevistas sejam agendadas. A seguir são apresentadas algumas dicas advindas da nossa experiência.

- a) agendar as entrevistas com 1 hora de duração, iniciando com as pessoas hierarquicamente superiores na organização;
- b) agendar todas as entrevistas para o mesmo dia, se possível;
- c) planejar duas rodadas de entrevistas com as pessoas-chave relacionadas com o dilema do caso;
- d) lembrar-se de que especialistas externos à organização também podem ser entrevistados e servir de fontes primárias;
- e) definir um roteiro de entrevistas: é útil criar temas gerais e deixar que as perguntas surjam no decorrer da entrevista. Uma boa dica é seguir uma ordem cronológica. Por exemplo,

‘o que estamos querendo saber é qual a situação atual da empresa no mercado da região, como ela chegou até este ponto, para onde ela deseja chegar e o que será requerido’.

Essas perguntas também podem ser adaptadas quando o caso não envolver uma organização, mas o dilema de um empreendedor ou um agente público.

7.1.3 Redação do projeto de produção de casos para ensino (PPCE)

O PPCE deve ser um documento escrito que pode servir de ‘contrato’ entre o(s) autor(es) e a organização, mas também entre o(s) autor(es) e o orientador quando for o caso. Os elementos integrantes do texto do PPCE são os seguintes.

a) identificação da organização/empreendedor/filme/documentário: descrever sucintamente a empresa, englobando seu ramo de atividade, campo de atuação, produtos e serviços, entre outros. Se o caso abordar a trajetória de um empreendedor, deve-se indicar, de forma objetiva, sua trajetória, informações sobre o empreendimento, produtos/serviços e ramo de atuação. Se o caso for elaborado a partir de um filme ou documentário, apresentar uma síntese relatando o período, os principais atores e fatos da obra.

b) descrição do tema do caso: em duas páginas no máximo, descrever e justificar por que o tema é interessante para ser discutido em sala e indicar a teoria subjacente;

c) fontes de dados: destacar as fontes primárias (pessoas a serem entrevistadas e roteiro das entrevistas) e secundárias (órgãos, associações de classe, arquivos da empresa, outras publicações). O projeto também deve prever quais variáveis cada fonte fornecerá;

d) elementos do caso que deverão ser disfarçados: se exigido pela organização ou pelo empreendedor, por exemplo, algumas informações podem ser modificadas, tais como identidade da empresa, nomes de pessoas, informações financeiras e de mercado e tipo de setor;

e) cronograma de execução do projeto: respeitar o tempo disponível para a produção do caso. Alguns exemplos de etapas:

- entrevistas e coleta de dados secundários.
- entregas das versões parciais 1 e 2.
- aprovação pelos entrevistados e pela empresa.
- entrega da versão final.
- apresentação/análise do caso produzido.

Após a entrega do PPCE ao professor orientador e/ou à organização para avaliação de sua viabilidade, a execução do projeto deve respeitar o cronograma. Nesse processo, três atividades são centrais: a coleta de dados, a redação do caso e a validação junto aos envolvidos.

7.2 A COLETA DE DADOS

A coleta de dados consiste no levantamento das informações que irão subsidiar a redação do caso. Geralmente, há uma diversidade de fontes primárias e secundárias que podem ser utilizadas: relatórios do setor e da empresa, pesquisas publicadas, entrevistas com gestores, funcionários e especialistas.

Como explicamos no Capítulo 6, a teoria subjacente ao caso assume um papel fundamental tanto na coleta quanto na redação do caso. As ferramentas, modelos e conceitos orientarão o processo de levantamento das informações que serão necessárias para a resolução

do caso. Algumas questões que norteiam o processo de identificação de fontes e variáveis e que se configuram como dicas para a coleta de dados são as seguintes:

- a) Quais modelos, ferramentas ou processos de gestão que os leitores podem utilizar para resolver o dilema e analisar a situação contada no caso?
- b) Quais as informações que esses modelos, ferramentas ou processos de gestão exigem? Que tipos de dados devem estar no caso?
- c) Onde consegui-los? Estão disponíveis?

A coleta de dados secundários deve especificar a fonte dos dados e o período de referência. Em geral, números e dados sobre o setor, bem como publicações sobre a empresa em jornais e revistas são fontes secundárias relevantes na produção de um caso. O conteúdo deve estar relacionado ao tema e ao contexto (setor/empresa/indivíduo). Se o caso for elaborado a partir de um filme ou documentário, as principais fontes de informação são secundárias e, além do filme/documentário em si, podem-se identificar publicações com críticas ou avaliações sobre a obra.

A coleta de dados primários geralmente é realizada por meio de entrevistas. Como regra geral, uma boa entrevista é aquela em que o entrevistador tem genuíno acesso às informações. O entrevistado sempre terá medo ou desconfiança das intenções do entrevistador ou, pelo menos, de como a informação que ele divulga será revelada. Estabelecer uma relação de confiança ou ser indicado por um conhecido ajuda a ir além do 'discurso institucional', aquele que representa apenas o óbvio. O Quadro 25 traz algumas dicas para a condução das entrevistas.

Quadro 25 – Orientações para a condução das entrevistas

- Apresente o tema proposto para o caso, a finalidade do trabalho e uma síntese do método do caso.
- Diga para o entrevistado o que é um caso.
- Pode levar um parágrafo escrito para sintetizar o tema do caso.
- Fale de seu currículo, do curso que está fazendo e de como o caso será usado, pontuando que todas as informações serão submetidas à verificação antes da publicação.
- Solicite a permissão para tomar notas ou gravar a entrevista (se o caso for elaborado em equipe, recomendamos 2 entrevistadores). Deixe claro que qualquer material, antes de ser publicado, será apresentado para autorização e que a pessoa pode ficar livre para comentar algo que não deseje publicar ou gravar, mas que seja importante para a compreensão do contexto.
- Deixe clara a possibilidade de que partes da entrevista sejam disfarçadas.
- Se possível, grave a entrevista. Procure estabelecer uma relação de confiança com o entrevistado para viabilizar a gravação, que tem a vantagem de deixar a mente livre para novas perguntas, mas pode constranger o entrevistado e gerar uma quantidade enorme de material para ser ouvido/transcrito.
- Além da gravação, faça anotações. As notas dão mais trabalho e podem exigir 2 entrevistadores, mas também podem facilitar a organização dos dados. Tome nota de eventos relevantes, pois podem ser usados no corpo do texto. As notas são fundamentais para facilitar a redação do caso.
- A entrevista pode começar com um roteiro previamente elaborado, mas ao sentir que o entrevistado tem algo mais relevante para falar sobre o tema do caso, pode-se ir além dele.
- Tente misturar os dados objetivos, tais como os resultados da organização, com questões subjetivas, tais como “por que a empresa resolveu descentralizar suas operações?”, “como ocorreu essa descentralização?” ou ainda “qual era a estratégia da empresa nesse período em que os resultados divulgados são negativos?”.
- Fique atento aos pontos comuns e conflitantes entre os entrevistados e entre os dados objetivos e subjetivos. Explore esses pontos, perguntando, primeiramente, por que o tópico é tão relevante para a empresa.
- Fique atento às novas fontes de informação mencionadas pelo entrevistado. Peça indicação de mais uma pessoa que deveria ser entrevistada.
- Tome nota também das reações das pessoas durante as entrevistas (raiva, complacência, alegria, se pediu para não comentar, se falou mais baixo, se fechou a porta etc.).
- Anote evidências da cultura da empresa, tais como a mobília, rituais e relações de trabalho entre o gerente e subordinados.

Fonte: Roberts (2001), com adaptações.

Após a entrevista, reafirme ao entrevistado que qualquer material será submetido à verificação antes de ser publicado e que as citações serão apresentadas para sua aprovação. Estime um tempo para apresentar uma primeira versão do caso.

7.3 A REDAÇÃO DO CASO

A redação do caso é o momento em que as informações coletadas serão estruturadas em um texto. Redigir deve ser sinônimo de pensar, mas do ponto de vista do leitor. Após ter coletado quase todos ou todos os dados, é hora de organizá-los para o leitor de forma lógica, coerente e organizada em torno do tema do caso.

7.3.1 A estruturação do texto do caso

O tema do caso é planejado *a priori*, com base em informações disponíveis sobre a organização, o empreendedor, o filme ou o documentário, e refinado após o primeiro contato com eles. Porém, o tema ainda pode sofrer mais refinamentos à medida que o projeto é executado, os dados são coletados e o texto, escrito. É preciso ter sensibilidade para ‘enxergar’ ou descobrir o caso no meio dos dados, perguntando-se, por exemplo: “qual é realmente a história dessa empresa ou desse empreendedor?”, “como posso escrever uma história interessante para ser discutida em sala?”. Nossa analogia de considerar o(s) autor(es) do caso como líder(es) de um grupo de consultores é útil nessa etapa, pois o(s) autor(es) deve(m) estar sempre preocupado(s) sobre como os dados serão estruturados e apresentados aos leitores. Seguem algumas dicas:

- a) ler e rever as notas das entrevistas (ou transcrições), utilizando um marcador de texto para destacar passagens importantes;

- b) não ter medo de incluir determinado comentário do entrevistado com receio de que ele não seja autorizado;
- c) revisar os dados secundários disponíveis.

O que é relevante e o que não é deve ser orientado pelo tema e pela pertinência da história do caso para os futuros leitores. Não necessariamente todas as informações coletadas devem ser utilizadas. Dependendo de como o tema do caso se configure, alguns dados podem não ter utilidade.

O texto do caso deve ter uma estruturação lógica. Uma sugestão é utilizar a ordem cronológica dos eventos. Outra é a lógica da pirâmide invertida, quando o texto é escrito do contexto geral para o específico. Por exemplo, para um caso cujo tema é uma decisão sobre determinado investimento estratégico, o texto poderia começar abordando o setor da empresa, o mercado consumidor, a empresa e seus produtos até o contexto da decisão em si. Já um caso sobre a decisão de iniciar um plano de demissão voluntária (PDV), por exemplo, poderia utilizar a lógica da pirâmide invertida juntamente com uma descrição cronológica da situação da organização até chegar ao momento de implantar um PDV.

No contexto específico da organização, é importante apresentar o problema da forma como ela o compreende e, então, mostrar os dados sobre possíveis cenários para resolvê-lo. O organograma da empresa e os demonstrativos contábeis e financeiros são elementos fundamentais e quase obrigatórios em alguns casos.

Finalmente, a definição das seções que irão compor a versão final do caso é facilitada se o(s) autor(es) tiver(em) conhecimento da teoria subjacente. Por exemplo, se o tema do caso é análise estratégica, a teoria diz que ela deve consistir, no mínimo, dos seguintes elementos: ambiente externo (setor, concorrentes, clientes, produtos substitutos, entrantes potenciais), ambiente interno (características da operação, do marketing, das finanças, dos recursos humanos) e tendências. A

segmentação em seções deve obedecer à lógica do texto (cronológica ou pirâmide invertida).

Consideramos que a estrutura proposta por Alberton e Silva (2018) indica os elementos estruturais básicos de um caso para ensino, sistematizados no Quadro 26.

Quadro 26 – Elementos estruturais de um caso para ensino

ELEMENTOS ESTRUTURAIS DO CASO	CARACTERIZAÇÃO
Introdução	Delimitar a época e o local em que se desenvolve o caso, bem como caracterizar os protagonistas e introduzir o dilema, que será detalhadamente abordado nas seções subsequentes e resgatado no fechamento do caso.
Contexto do caso	Apresentar o contexto e os agentes envolvidos na situação específica, vinculados ao tema abordado no caso, com a indicação de fatos objetivos abrangendo uma situação. O contexto do caso pode ser descrito em várias seções, cujos títulos são definidos pelos autores de acordo com os objetivos e a sua criatividade.
Dilema do caso	Recomenda-se apresentar informações mais específicas para suscitar no leitor uma reflexão sobre a decisão envolvida.
Fechamento do caso	Compreende um ou dois parágrafos finais em que o autor expõe alguns direcionamentos sobre o dilema do caso que anunciam o seu encerramento e as decisões que precisam ser tomadas. Pode incluir alguns questionamentos mais reflexivos que delimitam claramente o escopo do caso e vão subsidiar a construção das questões indicadas nas notas de ensino.
Anexos e/ou Apêndices*	Devem ser indicados antes das notas de ensino e abrangem informações que podem subsidiar a análise do caso em sala de aula.

Notas de ensino	Objetivam orientar o professor na resolução do caso em sala de aula e podem contemplar os seguintes itens: (a) fonte de dados: especificar as fontes específicas dos dados relatados no caso: entrevistas, relatórios das empresas, pesquisas de campo, sites etc.; (b) objetivos didáticos ou educacionais: delinear qual(is) o(s) objetivo(s) do caso, que temas serão trabalhados em aula/sessão de análise, em que disciplinas/temas o caso pode ser aplicado/ analisado, qual o nível dos alunos/participantes a quem o caso se destina (Graduação? Mestrado? Formação executiva?); (c) questões para discussão, com a respectiva análise/discussão; (d) sugestão de um plano de ensino, delimitando claramente a metodologia de aplicação e análise em sala de aula; (e) revisão de literatura, apresentando as principais perspectivas teóricas que fundamentaram o caso e vão subsidiar a sua análise e direcionar caminhos de ação na discussão das questões. Todas as citações no corpo do texto da base teórica que fundamenta o caso devem utilizar as normas vigentes no evento ou periódico, em geral ABNT ou APA; (f) discussão (ou análise do caso): essa seção pode ser específica, mas também pode ser incorporada à medida que é exposta a teoria que subsidia a análise do caso, como indicado no item anterior; (g) referências (de acordo com as normas adotadas pelo evento ou periódico).
------------------------	---

* Este item das notas de ensino pode não ser obrigatório em alguns casos.

Fonte: Elaborado a partir de Alberton e Silva (2018, p. 753).

No processo de estruturação do caso, o primeiro parágrafo da introdução é denominado de parágrafo de abertura e deve ser escrito de forma a estimular o leitor a resolver a situação, a desafiá-lo. Em poucas linhas, o leitor deve saber do que se trata o caso e em que situação ele será chamado ao trabalho.

Já o fechamento do caso consiste em um parágrafo que deve estimular o leitor a refletir sobre o dilema. Pode ser o momento de gerar tensão de alguma forma, de modo que o leitor, de fato, assuma o papel de protagonista do caso. Um exemplo de parágrafo conclusivo corresponde à seguinte frase: 'a empresa depara-se com a situação em que pensa em fazer uma demissão em massa, mas não tem certeza se essa é a melhor saída para a crise. O presidente espera que o diretor se

manifeste.’ Na discussão, provavelmente os leitores farão o papel do diretor. Podem ser também apresentadas tendências e considerações sobre o futuro da organização ou de um indivíduo. O texto deve conter informações indicando que a história está finalizando e se há dúvidas, tensões ou decisões que precisam ser tomadas.

Um dos itens mais importantes das notas de ensino são as questões para a análise do caso. O objetivo delas é fomentar a discussão do caso e devem ser coerentes com os objetivos de aprendizagem e com o público-alvo que vai resolvê-las (alunos de graduação ou de pós-graduação).

Nossa experiência sugere que, ao produzir um caso, o(s) autor(es) deve(m) pensar em quais questões podem ser formuladas, mas quando a versão final estiver pronta, deve-se revisá-las e realizar ajustes. Isso ajuda a avaliar se o caso possui informações suficientes para ser resolvido. O ideal é propor três ou quatro questões. Evite elaborar questões que possam direcionar uma resposta do tipo ‘sim’ ou ‘não’.

As questões podem seguir o esquema ‘diagnóstico – análise (prós e contras das alternativas) – ação’. As primeiras podem ser mais amplas, com verbos do tipo ‘identificar’, ‘caracterizar’, e as últimas podem ser mais específicas e demandar mais complexidade, com verbos como ‘analisar’, ‘avaliar’ e ‘propor’, por exemplo, que levam os alunos a refletirem de forma mais acurada sobre o caso. Em alguns casos, a última questão pode assumir uma conotação mais prescritiva, como, por exemplo: ‘o que você faria?’.

Para validar as questões, o(s) autor(es) pode(m) efetuar simulações de respostas e debatê-las com outras pessoas, sejam alunos, sejam professores ou até profissionais da empresa que participaram da elaboração do caso. Isso é útil para verificar se o(s) autor(es) sabe(m) muito mais do que é escrito.

Apesar de os elementos mais comuns nas notas de ensino já estarem indicados no Quadro 26, algumas considerações adicionais podem ser realizadas. As notas de ensino apresentam orientações

que auxiliam o professor na aplicação do caso em uma determinada disciplina ou curso e contêm as principais abordagens teóricas de uma área do conhecimento que subsidiarão a resolução do caso. Um bom caso para o ensino deve contemplar uma teoria subjacente e propiciar aos alunos estabelecerem relações entre teoria e prática.

As notas para o ensino devem orientar o professor na condução da sessão de análise e discussão do caso. Após a elaboração das notas, sugerimos uma checklist com questões que podem subsidiar a avaliação da qualidade das notas de ensino. São elas:

- a) Qual(is) o(s) curso(s) ou a(s) disciplina(s) que poderá(ão) utilizar o caso em sala de aula?
- b) Quais as fontes utilizadas para a elaboração do caso?
- c) Quais os temas abordados no caso e como eles poderão ser trabalhados pelo professor em sala de aula?
- d) Qual a lógica para aplicação do caso em sala de aula (descrição sucinta indicando os caminhos que o professor pode adotar para conduzir a discussão, aspectos das seções do caso ou eventos que devem ser destacados)?
- e) Quais os argumentos teóricos que podem subsidiar a discussão das questões em sala de aula?
- f) Quais direcionamentos ou desdobramentos do caso podem auxiliar o professor no processo de análise e resolução?
- g) Quais as competências que os alunos poderão desenvolver após a leitura e análise do caso?
- h) Qual o público-alvo do caso? Alunos de graduação e/ou pós-graduação, profissionais de empresas públicas, privadas, do terceiro ou quarto setor?

- i) Quais as referências (livros, artigos) que podem balizar a análise e a resolução do caso?
- j) Que outras questões, além das indicadas na análise, poderiam ser utilizadas pelo professor em sala de aula?

Além desses aspectos, podem-se acrescentar orientações didáticas sobre como aplicar o caso em sala de aula, denominadas, em muitos casos, de ‘tópicos pedagógicos’. Também podem-se acrescentar algumas considerações finais sobre o caso, com o objetivo de ajudar o professor na condução da análise a perceber como os alunos podem se comportar diante da situação relatada. Em alguns casos publicados, o(s) autor(es) indica(m) uma seção com um breve relato sobre a experiência de aplicação do caso em sala de aula.

7.3.2 Dicas de estilo e de redação do texto

Iniciamos esta seção com dicas sobre o parágrafo de abertura. Ele dá o tom do caso e leva o leitor a despertar o interesse pela situação envolvida no tempo e no espaço. Ele deve ser motivador e desafiar o leitor para resolver o caso. O texto deve ser objetivo; conter, se possível, citações dos entrevistados; e mencionar detalhes que descrevam os protagonistas e o ambiente no qual eles atuam. O Quadro 27 apresenta alguns exemplos de parágrafo de abertura.

Quadro 27 – Exemplos de parágrafos de abertura

a) “Em um dia quente do outono de 2009, ao voltar da reunião que acabara de ter com os diretores de grande empresa interessada em comprar a WebBusiness, Moris refletia sobre a proposta que ouvira. O valor que lhe haviam oferecido pela WB, cerca de 40 vezes seu faturamento mensal, era soma considerável para ele. Por outro lado, abrir mão da posse da empresa à qual vinha se dedicando há mais de 10 anos, no momento em que ela começava a gerar resultado financeiro interessante e com as perspectivas de crescimento existentes, não lhe agradava nem um pouco. Os interessados na aquisição tinham lhe dado uma semana para decidir se vendia ou não a empresa. Ele estava diante da decisão que iria determinar, em muito, sua trajetória profissional e mesmo pessoal para o resto da sua vida” (AVRICHIR; ALMEIDA; ANDREASSI, 2011, p. 777).

b) “Era uma manhã ensolarada na cidade de Morada Nova, no estado Ceará, e Zé olhava para o céu; via nuvem, mas não via água. Ele, como milhares de produtores do semiárido brasileiro, travava anualmente um cabo de guerra entre a seca e a vontade de continuar vivendo de sua propriedade. Mas quem pode ajudar o Zé com sua produção de ovelhas? Como acabar com o sofrimento que traz a morte dos animais? Em 2010, devido a novas tecnologias de produção e assistência técnica, política e social, seu Zé tinha muita gente em volta, mas mesmo com tantas pessoas perguntando ou falando o que fazer para produzir e o que fazer com os animais, as coisas não mudavam no ciclo desgostoso de vida e morte de seus bichos. Analisando o contexto, a necessidade de absorver conhecimento e a geração de inovação proporcionada pelos estudos dos pesquisadores, Zé pensou: - E agora, Doutor, no que você pode contribuir?” (PORTO et al., 2018, p. 1).

c) “Em janeiro de 2009, já circulavam pelo mercado rumores sobre uma possível associação entre as duas grandes empresas rivais do setor de alimentos brasileiro: Sadia e Perdigão. Na ocasião, a empresa Auditing Consultoria e Auditoria Independente, representada pelo seu sócio-diretor e chefe de análise, Roberto Passos, foi contratada pela Perdigão para analisar a situação financeira da Sadia, agravada pela crise interna de 2008, ocasionada por estratégias arriscadas com o uso de derivativos financeiros. Para executar o trabalho, Roberto mobilizou uma equipe composta por mais cinco auditores independentes e dez auxiliares, da qual seria o auditor-chefe. Sua principal tarefa era levantar informações sobre a Sadia, analisar sua situação financeira e recomendar ou não a sua incorporação pela Perdigão. Além disso, Roberto tinha como principal desafio manter sigilo absoluto sobre a negociação entre as empresas, que já eram alvo de especulações da mídia” (CORDEIRO, 2013, p. 153).

Fonte: Autores.

Para a redação do contexto do caso, recomendamos apresentar informações que introduzam o leitor à história e indicar eventos que caracterizam de forma clara e objetiva a situação vivenciada por uma organização ou um profissional. Se for necessário, por exemplo, caracterizar o histórico de uma organização, apenas deve ser contado

o suficiente para sugerir o tipo de cultura e de valores que devem ser relevantes na análise do caso. Figuras e tabelas podem ser úteis para sistematizar melhor o texto e garantir a objetividade. Por exemplo, um quadro pode resumir a história da empresa ou a cronologia da carreira de um gerente.

A fonte dos dados exibidos em gráficos e tabelas deve sempre ser referenciada. Se forem dados primários, o(s) autor(es) deve(m) ter autorização para expô-los. O texto deve contar qualquer informação que o leitor precise saber para que os dados expostos façam sentido, mas não deve conter análises e cálculos: isso deve ser feito pelo leitor. Por exemplo, se existe uma pesquisa sobre satisfação, apenas a tabulação (ou mesmo dados brutos) deve ser exposta. Qualquer inferência a partir dos dados deve ser feita pelo leitor no processo de análise do caso. A mesma observação para dados financeiros, por exemplo. No Quadro 28, sugerimos algumas orientações de formatação e estilo.

Quadro 28 – Orientações de formatação e estilo do caso

- O título do caso deve ser criativo e pode informar, por exemplo, o nome da empresa e o tema do caso.
- As fontes de dados ou informações que são utilizadas no texto devem ser referenciadas utilizando notas de rodapé ou de fim de texto. Para fontes secundárias é importante precisar o autor, título do documento, publicação e ano. Para fontes primárias, como entrevistas, indicar a fonte dos dados e o período em que a coleta ocorreu. As referências constituem um elemento importante no texto, tanto para dar credibilidade como para não incorrer em problemas éticos ou legais.
- Na primeira página, em nota de rodapé indicada após o título, deve-se escrever o seguinte: “Este caso é de autoria de XXX (se for o caso, especificar: alunos do Curso de xxx). O caso foi produzido no âmbito da disciplina XXX, ministrada pelo Prof. XXXX, em XXXX. O(s) autor(es) deste caso atesta(m) que todas as fontes utilizadas foram devidamente referenciadas e validadas. Este caso foi elaborado com a única finalidade de servir de objeto de discussão em sala de aula e não tem a pretensão de servir como fonte de dados ou como exemplo de boa ou má gestão empresarial”. Essa informação é indicada quando o caso for elaborado para uma disciplina específica, que pode estar vinculada a uma oficina de casos para ensino.

- Os gráficos, figuras e tabelas com os dados necessários para que as análises propostas possam ser feitas pelos leitores devem ser elaborados cuidadosamente e apresentados como apêndice. Se as ilustrações já constarem em uma fonte secundária, devem ser indicadas como anexo. Isso evita que o texto seja recortado. Enumere as figuras e tabelas, faça a referência no local devido e explicita a fonte de onde os dados foram extraídos (inclusive se foi estimativa da empresa). Ao referenciar gráficos, tabelas e figuras no texto, utilize negrito e explique por que ele está sendo referenciado. Por exemplo, 'veja a Figura X para uma comparação dos preços entre os concorrentes'.
- A revisão da lógica do texto e de sua completude deve ser feita por pessoas que não elaboraram o caso. A linguagem deve ser simples. O texto deve ser fácil de ler. Após a finalização do caso, o(s) autor(es) pode(m) submetê-lo à apreciação. Para isso, podem utilizar uma checklist que apresentaremos a seguir.
- Evite ser dramático(a) e exagerado(a): 'atrair, encantar e satisfazer o cliente', 'satisfazer desejos e necessidades' etc. Evite utilizar jargões, mas se for necessário defina-os imediatamente.
- Procure utilizar os verbos no passado e na terceira pessoa do singular ('buscou-se', 'a empresa preparou'). Caso você ache que isso vai causar problemas, use alternativas. Por exemplo: 'A sede da empresa era em' quando na realidade ainda é. Logo, a alternativa seria 'A empresa tal, com sede em'. Evite utilizar termos como 'atualmente', 'nos dias atuais'. A temporalidade do caso deve ser indicada por meio de um ano específico e não de advérbios.
- Refira-se às pessoas especificando seu cargo ou colocando Sr. ou Sra. Não coloque letras maiúsculas nos títulos do cargo.
- Mantenha sua autoridade e objetividade e não passe ao leitor a verdade vista somente do ponto de vista do entrevistado (se for o caso, ele deve estar entre aspas, como citação). Isso evita que o texto seja desacreditado com frases do tipo: 'é a melhor empresa do mercado', 'heroicamente a empresa vem resistindo aos ataques da concorrência'. O correto seria: "De acordo com o presidente, 'heroicamente, a empresa vem resistindo aos ataques da concorrência'". Seguindo o mesmo raciocínio, evite adjetivos ou julgamentos de valor ('excelente', 'maravilhoso', 'atendia os clientes com qualidade excelente', 'encantava os clientes'). Apenas apresente os dados e fatos e deixe qualquer julgamento para o leitor.
- A formatação de um caso completo, incluindo as notas de ensino, pode variar, considerando fonte, espaçamento etc. Recomendamos que o professor utilize a formatação de eventos como o SEMEAD, EnANPAD, ou ainda de uma revista específica, para definir a quantidade mínima e máxima de páginas do caso.
- Utilize as normas da ABNT ou APA para gráficos, tabelas e figuras.

Fonte: Autores.

Como já indicado, recomendamos que, após a finalização do caso, pode-se submetê-lo à avaliação de outras pessoas, que podem ser os alunos de uma disciplina, o professor e até especialistas. Se o processo de produção do caso ocorrer no formato de uma oficina, recomendamos organizar um seminário de casos para ensino. Antes de sua realização, os casos podem ser enviados para avaliação. Essa ação, sobretudo na pós-graduação *stricto sensu*, pode contribuir para a formação de avaliadores para eventos e periódicos científicos que publicam casos para ensino. Para o processo de avaliação, sugerimos os seguintes critérios (Quadro 29).

Quadro 29 – Critérios de avaliação de casos para ensino

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	DESCRITORES DE AVALIAÇÃO
Objetivos do caso para ensino	O caso em análise possibilita: a) uma reflexão sobre uma situação real de um(a) instituição/profissional em determinado período; b) a sua aplicação em uma determinada disciplina; c) uma articulação entre os conceitos teóricos e a prática vivenciada no contexto organizacional ou na sociedade; d) o conhecimento do funcionamento de uma organização privada/pública/social ou parte dela, assim como do pensamento dos gestores; e) a transferência para outras situações e a aprendizagem dos participantes por meio da discussão das situações abordadas em sala de aula.
Relevância para a área de conhecimento	O caso: a) contém uma descrição clara da situação; b) apresenta reflexões relevantes sobre a prática profissional; c) contém teorias subjacentes que contribuem para a discussão e a reflexão sobre problemas da área.
Informações do caso	O caso contém informações: a) suficientes para análise da situação e tomada de decisão; b) claras e que permitem o estabelecimento de diversas possibilidades de relacionamentos causais que subsidiam a elaboração de argumentos dos participantes; c) suficientes sobre o contexto e o período no qual a história se passa.
Redação do caso	a) O texto do caso está claro, bem organizado e é capaz de despertar o interesse do leitor b) Os gráficos e quadros (se incluídos no caso) apresentam informações pertinentes ao contexto do caso c) O texto está livre de erros de linguagem d) As fontes de informação são citadas de forma adequada nos anexos e) O caso contém detalhes descritivos, de forma sucinta, para sugerir indiretamente o tema?

Imparcialidade do autor	O(s) autor(es) do caso: a) não expressa(m) juízos críticos de valor sobre os eventos e os depoimentos constantes no caso; b) não inclui(em) uma revisão bibliográfica ou fundamentação teórica sobre o assunto no texto; c) indica(m) a “solução” do caso na descrição do texto.
Estilo do texto	a) A narrativa contém incidentes ou diálogos; b) os eventos citados no texto realçam os problemas do caso ou apontam para eles; c) o(s) autor(es) do caso mantém(êm) sua autoridade e objetividade e não passa(m) ao leitor a verdade vista somente do ponto de vista dos personagens (se for necessário, os relatos dos personagens são colocados entre aspas como citação); d) o texto do caso permite que o leitor se coloque no papel do protagonista da tomada de decisão; e) os conflitos (se houver) entre os pontos de vista dos personagens são ressaltados na voz deles.
Qualidade das notas de ensino	a) Há identificação dos cursos ou disciplinas para os quais o caso é recomendado? b) Os objetivos de ensino estão detalhados? c) As questões para a discussão são desafiantes? d) A profundidade da análise é adequada para o grupo-alvo? e) As ligações da prática com a literatura ou as abordagens teóricas no campo de conhecimento estão explícitas?
Contribuição para a área de conhecimento	a) O caso inaugura ou inova em algo significativo na tradição didática dos casos para ensino? b) O caso tem potencial para inspirar análises interdisciplinares e levar o aluno a promover reflexões sobre os vínculos entre a teoria e a prática profissional? c) O caso tem potencial para promover a aprendizagem e o desenvolvimento de competências dos alunos?

Fonte: Autores.

No processo de avaliação dos casos, pode-se utilizar uma escala intervalar de 4 pontos, com os seguintes escores para cada critério: 1 = Fraco; 2 = Regular; 3 = Bom; 4 = Muito Bom. Alberton e Silva (2018) apresentam vários problemas nos processos de avaliação de casos na área de Administração relacionados aos critérios de avaliação indicados no quadro 29 que podem auxiliar a refletir sobre a necessidade de preparação de avaliadores de casos para ensino. Os autores destacam que um dos problemas mais comuns é a falta de clareza no dilema.

7.4 PERMISSÕES PARA PUBLICAÇÃO: autorização da empresa e dos citados

Com a versão pronta, é hora de checar (validar) o caso. O ideal é começar pela pessoa de contato: o(s) autor(es) deve(m) fazer com que ela seja cúmplice do projeto. Inicialmente, deve-se verificar a validade das citações (trechos das entrevistas utilizados no texto do caso). Os entrevistados devem se sentir confortáveis e concordar com o que está escrito no caso. Se houver controvérsias entre declarações de entrevistados, elas devem ser ajustadas e validadas antes da divulgação para outras pessoas. É importante que a confiança estabelecida ao longo da operacionalização do projeto seja mantida.

Outra opção é registrar por escrito as citações e o motivo por que elas foram escritas e, então, submetê-las à apreciação (para cada pessoa separadamente), antes de enviar o caso completo para a leitura final. O ideal é que cada pessoa leia somente a sua citação até que todas estejam validadas e autorizadas. É importante, na maioria das vezes, que o entrevistado autorize, por escrito, a relação de citações. Em caso de negativa para utilização da citação no caso, a saída é torná-la anônima e ter certeza de que o entrevistado não poderá ser identificado. Outra forma é analisar se a citação é realmente necessária para o tema e para a resolução do caso.

Quando todas as citações utilizadas no caso estiverem autorizadas, pode-se finalizar a versão e circulá-la para verificação e aprovação final, explicitando que as correções poderão ser feitas no corpo do texto, se for necessário. Em caso de negativa, o(s) autor(es) deve(m) tentar negociar a publicação das informações mais sigilosas, porém nunca alterar os dados de forma indiscriminada. Pode ser que a fonte da informação (profissional de uma organização, por exemplo) não aceite informações contrárias ao seu ponto de vista ou que estas coloquem a fonte em situação delicada, quando são apresentados dados contrastantes de outras fontes (especialista ou dados secundários

quantitativos) que indiquem que a situação relatada tem uma conotação negativa. Nesse caso, pode-se negociar explicando que o ponto de vista da organização ou do profissional também está indicado claramente e caberá ao leitor fazer seus julgamentos.

Em último caso, o nome da empresa e os nomes dos envolvidos podem ser modificados. Os números financeiros, por exemplo, podem ser alterados, mantendo-se a relação e a proporcionalidade entre eles. O disfarce pode ser utilizado desde que não afete os objetivos da análise proposta no planejamento e no tema do caso. Caso haja disfarce, o leitor deve ser informado, em nota de rodapé.

O importante é certificar-se da autorização para publicação por escrito, na qual deve constar que a publicação será circunscrita ao âmbito acadêmico e terá fins de ensino. Pode-se demandar um tempo antes de autorizar a publicação, solicitar modificações ou simplesmente não autorizá-la. A seguir, apresentamos um modelo de autorização a ser utilizado.

Local e Data
AUTORIZAÇÃO
Autorizo a publicação do caso intitulado __, na sua versão final, elaborado por ____ da (instituição) sob a supervisão do Professor _____. O caso foi elaborado a partir de informações coletadas na organização _____ e sua utilização deve ser feita exclusivamente no âmbito da academia e para fins de ensino ou para publicação científica.
Assinatura do Responsável

REFLEXÕES FINAIS: será o fim ou o início de uma nova caminhada?

Este livro reflete a experiência de dois professores e pesquisadores que acreditam que o ensino deve ser significativo, reflexivo e centrado na ação. Quando nos deparamos com a possibilidade de desenvolver um método de ensino utilizando casos, em 2002, não imaginávamos que a caminhada nos levaria a compartilhar a nossa experiência.

Chegamos ao fim? É claro que não. Ao longo do livro, discutimos vários temas relacionados ao método de casos para o ensino, incluindo o processo de análise e de produção. Contudo, temos a consciência de que a nossa proposta é apenas uma possibilidade de integrar teoria e prática no contexto da educação superior. Existem outras possibilidades e outras estratégias de ensino que são fundamentais na inovação no ensino e na aprendizagem. Cabe a cada professor definir qual a que melhor se adequa aos seus objetivos.

A proposta apresentada neste livro, tanto na análise quanto na produção de casos, está sujeita a ajustes, de acordo com o perfil do professor e do pesquisador interessado em utilizar ou produzir casos. Também recomendamos que a utilização do método em sala de aula seja precedida de uma avaliação sobre o estágio de desenvolvimento dos participantes, sejam eles alunos, sejam profissionais, uma vez que tanto a maturidade do professor quanto a do aluno influenciam na difusão do método.

Os aspectos abordados neste livro refletem a nossa experiência. Ao vivenciá-la, percebemos a evolução dos nossos alunos e a compreensão de que o processo de aprendizagem é dinâmico, multifacetado e complexo. Isso nos fez acreditar na proposta e compartilhar a nossa experiência com a comunidade acadêmica e empresarial.

Nossa abordagem é teórico-metodológica, centrada na ação docente, e utiliza casos como facilitadores da aprendizagem. Nosso

objetivo é auxiliar os docentes a empreenderem um processo de aprender com casos, de maneira autodirecionada. Este é um caminho para promover o desenvolvimento de competências profissionais e uma perspectiva de aprendizagem centrada no aluno, o qual deve ser capaz de atribuir significados, mudar a sua visão de mundo e aprender por descoberta de forma significativa. O professor é o agente central na condução desse processo.

Procuramos trilhar um percurso cujo ponto de partida estava marcado por várias questões: como desenvolver competências? Como aprender em ação no contexto da formação profissional? Como articular teoria-prática? Como planejar a ação docente utilizando o método de caso? Como analisar um caso? Como produzir um caso?

O livro aponta caminhos que foram descobertos ao longo da nossa trajetória e abre a possibilidade para os leitores refletirem sobre os desafios de implantar o método em disciplinas de graduação ou de pós-graduação em cursos de Administração ou áreas afins.

O método de casos para o ensino não tem como objetivo apenas descrever etapas, procedimentos e orientações para o professor, mas levá-lo a pensar uma ação docente diferente. Sua implantação não é um processo simples e demanda do docente dedicação, capacidade de planejamento, mudança de atitude e, principalmente, enseja a necessidade de transpor a lógica de ensinar conteúdos para desenvolver competências em ação. O mais interessante é que isso é possível no ambiente acadêmico e controlado – a sala de aula, seja na graduação, seja na pós-graduação.

Nosso desejo, enquanto educadores e pesquisadores, é contribuir com a melhoria da qualidade do ensino. Nossa experiência revelou que o método de casos auxiliou na formação de alunos mais reflexivos e na promoção do desenvolvimento de um raciocínio analítico e sistêmico, atributos essenciais na atuação profissional no mundo contemporâneo. Também contribuimos para a formação de professores e pesquisadores

que produzem seus próprios casos, adequados ao contexto nacional e local, e os utilizam em sala de aula.

Ao vivenciar uma sessão de resolução de um caso, o aluno aprende a tomar decisões e a desenvolver um posicionamento mais argumentativo e crítico, ou seja, toma uma decisão em ação, mesmo que esta não esteja vinculada à vivência de uma experiência no dia a dia de uma organização, mas seja o reflexo de uma situação que ocorreu — por meio da descrição de um conjunto de eventos, problemas, estratégias de ação e dificuldades — e do pensamento gerencial.

Apesar de o aluno não estar fisicamente em uma organização, as informações apresentadas no caso devem ser capazes de torná-lo um protagonista, que utiliza o conhecimento teórico como base para propor alternativas, resolver questões e compreender melhor a dinâmica da realidade empresarial e/ou social.

Assim, um caso para ensino é uma experiência que possibilita a vivência de ações que demandam decisões profissionais no ambiente de formação educacional, onde o conhecimento, a ação, a reflexão e a troca de experiências promovem o aprendizado no momento em que a teoria e a prática se encontram e, de forma dialógica, divergente, complementar ou até evasiva, o aluno pode se conscientizar do conhecimento adquirido ou de que lhe falta teoria para analisar a prática, o que promove a compreensão, a interpretação ou a revisão de significados.

Que este livro estimule os docentes a difundirem práticas de aprendizagem focadas na ação. Nós, no exercício da atividade docente, temos um compromisso social que envolve a preparação de profissionais para o mundo do trabalho. Não podemos empreender uma ação docente fundamentada apenas na transmissão do conhecimento e na formação de um 'estoque' de conhecimentos nos alunos de forma dissociada da prática social.

Um de nossos propósitos é difundir uma aprendizagem transformadora, significativa, capaz de levar o aluno a se sentir de fato um

adulto, que busca aprender de forma voluntária, autodirecionada, e que, para isso, precisa interpretar e reinterpretar as suas experiências, por meio do diálogo e da interação com o outro na vivência de situações práticas. No processo de aprendizagem, o aluno precisa refletir sobre seus esquemas de significado e, então, descobrir os caminhos para compreender, apreciar e agir no contexto da sua ação profissional.

O método de casos para ensino contribui para a formação de um profissional aprendente. Ser aprendente significa ter a consciência de que o processo de aprendizagem não é estático, mas dinâmico e complexo. O curso de graduação, por exemplo, não é um fim em si mesmo. Ser aprendente é ser curioso, é ter iniciativa, é desejar aprender por meio da reflexão, é estar em constante abertura à aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ALBERTON, A.; SILVA, A. B. Como escrever um bom caso para ensino? Reflexões sobre o método. **RAC - Revista de Administração Contemporânea**, v. 22, n. 5, p. 745-761, 2018.
- ALLESSANDRINI, C. D. O desenvolvimento de competências e a participação pessoal na construção de um novo modelo educacional. In: PERRENOUD, P. *et al.* **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 157-176.
- APAYDIN, M. Making a case for the case method in Turkey. **Journal of Management Development**, v. 27, n. 7, p. 678-692, 2008.
- ARAÚJO, G. D. **As implicações da utilização do método de caso para ensino na prática reflexiva de alunos de graduação em administração**. 2014. 165p. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.
- AVRICHIR, I.; ALMEIDA, V. M. C.; ANDREASSI, T. Caso WebBusiness: vender ou não vender, eis a questão. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 15, n. 4, p. 776-789, 2011.
- BANGS, J. Experiential learning in an organizational leadership program. **Journal of College Teaching and Learning**, v. 8, n. 10, Oct. 2011.
- BARNES, L.; CHRISTENSEN, C. R.; HANSEN, J. **Teaching and the case method: text, cases and readings**. 3. ed. Boston: Harvard Business School Press, 1994.
- BEARD, C.; WILSON, J. P. **Experiential learning: a best practice handbook for educators and trainers**. 2. ed. London: Koganpage, 2006. p. 15-44.
- BONOMA, T. V. **Learning by the case method in marketing**. Harvard Business School Case, Harvard University, Boston, MA. 1989a.
- BONOMA, T. **Learning with cases**. Boston: HBS Publishing, 1989b.

- BOOTH, C. *et al.* The use of the case method in large and diverse undergraduate business programmes: problems and issues. **International Journal of Management Education**, v. 1, p. 62-75, 2000.
- BOSHYK, Y.; DILWORTH, R.L. **Action learning**: history and evolution. London: Palgrave Macmillan, 2011.
- BOUD, D.; WALKER, D. Making the most of experience. **Studies in Continuing Education**, v. 12, n. 2, p. 61-80, 1990.
- BOYATZIS, R.E. **The competent manager**: a model for effective performance. New York: John Wiley & Sons, 1982.
- BÜNDCHEN, E.; ROSSETTO, C. R.; SILVA, A. B. Competências gerenciais em ação - o caso do Banco do Brasil. **REAd — Revista Eletrônica de Administração**, Porto Alegre, v. 17, p. 396-423, 2011.
- CASTELLS, M. **A sociedade em Rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CHANG, J. Strategic management: an evaluation of the use of three learning methods in Hong Kong. **Developments in Business Simulation & Experiential Learning**, v. 30, 146-151, 2003.
- CHO, Y.; EGAN, T. M. The state of the art of action learning research. **Advances in Developing Human Resources**, v. 12, n. 2, 2010.
- CHRISTENSEN, C.R. Every student teaches and every teacher learns: the reciprocal gift of discussion teaching. *In*: CHRISTENSEN, C. R.; GARVIN, D.A.; SWEET, A. (Eds.) **Education for judgment**: the artistry of discussion leadership. Boston: Harvard business school press, 1991. p. 99-121.
- CORDEIRO, R. A. Da rivalidade à parceria: análise financeira e estratégica do caso sadia e perdigão. **Teoria e Prática em Administração**, v. 3, n. 1, p. 152-175, 2013.
- COREY, E. R. Writing case and teaching notes. Harvard Business School Case, 5 Nov. 1998.
- CRANTON, P. **Understanding and promoting transformative learning**: a guide for educators of adults. 2. ed. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 2006.

DALFOVO, M. S. **A transformação do ensino aprendizagem, utilizando a metodologia de casos:** a aprendizagem-em-ação na construção de um sistema orientado para os cursos de graduação e pós-graduação em administração Santa Catarina. 2013. 260f. Tese (Doutorado em Administração e Turismo) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade do Vale do Itajaí, Biguaçu, 2013.

DEMO, P. **Pesquisa e construção do conhecimento:** metodologia científica no campo de Habermas. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

DIAS JÚNIOR, J. J. L.; SILVA, A. B. Proposta de uma escala de mensuração de competências adaptativas para equipes de software. *In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO*, 43., 2019, São Paulo. **Anais[...]**. v. 1. São Paulo: Mackenzie, 2019. p. 1-16.

DURAND, T. The alchemy of competence. *In: HAMEL, G. et al. (Eds.). Strategic flexibility: managing in a turbulent environment.* New York: John Wiley & Sons, 1998. p. 1-39.

ELLET, W. **The case study handbook:** how to read, discuss and write persuasively about cases. Boston: Harvard Business School Press, 2007.

FENWICK, T. J. **Learning through experience:** troubling orthodoxies and intersecting questions. Florida: Krieger, 2003.

FLEURY, A. C. C.; FLEURY, M. T. L. **Estratégias empresariais e formação de competências.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

FOSTER, P.; CARBONI, I. Using student-centered cases in the classroom: an action inquiry approach to leadership development. **Journal of Management Education**, v. 33, n. 6, p. 676-698, Dec. 2009.

GALVÃO, V. B. A.; SILVA, A. B.; SILVA, W. R. O desenvolvimento de competências gerenciais nas escolas públicas estaduais. **Educação e Pesquisa**, v. 38, p. 131-148, 2012.

- GIL, A. C. Elaboração de casos para ensino de administração. **Revista Contemporânea de Economia e Gestão**, v. 2, n. 2, p. 7-16, jul./dez. 2008.
- GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R.; SILVA, A. B. (Org.). **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais**: paradigmas, estratégias e métodos. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.
- GRAGG, C. **Because wisdom can't be told**. Boston, MA: Harvard Business School Publishing, 1940.
- GRAGG, C. I. Teachers also must learn. *In*: BARNES, L B.; CHRISTENSEN, C. R.; HANSEN, A. J. **Teaching and the case method**. Boston: Harvard Business School. 1994, p. 15-24.
- HAMMOND, J. S. Learning by the case method. **Harvard Business School**, rev. Apr. 16, 2002.
- HAWES, J. M. Teaching is not telling: the case method as a form of interactive learning. **Journal of Advancement of Marketing Education**, v. 5, p. 47-54, 2004.
- HERBERT, A.; STENFORS, S. Choosing experiential learning methods for management education: the fit of action learning and problem-based-learning. *In*: REYNOLDS, M.; VINCE, R. (Eds.). **Experiential learning and management education**. New York: Oxford University Press, 2007. p. 221-238.
- HONEY, P.; MUMFORD, A. **Manual of learning styles**. 3. ed. Maidenhead: Honey Publications, 1992.
- IKEDA, A. A.; VELUDO-DE-OLIVEIRA, T. M.; CAMPOMAR, M. C. O caso como estratégia de ensino na área de administração. **Revista de Administração**. São Paulo, v. 41, n. 2, p. 147-157, abr./maio/jun. 2006.
- JARVIS, P. **Towards a comprehensive theory of human learning**: lifelong learning and the learning society. New York: Routledge, 2006.
- JENNINGS, D. R. Strategic management and the case method. **Journal of Management Development**, Bradford, v. 15, n. 9, p. 4-12, 1996.

JENNINGS, D. R. Strategic management: an evaluation of the use of three learning methods. **The Journal of Management Development**, Bradford, v. 21, n. 9/10, p. 655-665, 2002.

KNOWLES, M. S. **The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy**. Cambridge/USA: Cambridge Adult Education, 1980.

KNOWLES, M. S.; HOLTON, E.; SWANSON, R. A. **The adult learner: the definitive classic in adult education and human resource management**. 7. ed. Burlington: Butterworth-Heinemann/Elsevier, 2011.

KOLB, D. **Experiential learning: experience as the source of learning and development**. New Jersey: Prentice Hall, 1984.

KOLB, A. Y.; KOLB, D. A. Learning styles and learning spaces: enhancing experiential learning in higher education. **Academy of Management Learning & Education**, v. 4, n. 2, p. 193-212, 2005.

KOLB, A. Y.; KOLB, D. A. Experiential learning theory: a dynamic, holistic approach to management learning, education and development. In: ARMSTRONG S.; FUKAMI, C. **The SAGE Handbook of management learning, education & development**. London: Sage Publications, 2009. p. 42-68.

LE BOTERF, G. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LEWIN, K. The research center for group dynamics at Massachusetts Institute of Technology. **Sociometry**, n. 8, p.126-135, 1945.

LIMA, T. B. de. **Estratégias de ensino balizadas pela aprendizagem em ação: um estudo de caso no curso de graduação em administração da Universidade Federal da Paraíba**. 2011. 221f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

LINDER, J. **Writing Cases: tips and pointers**. Boston: HBS Publishing, 1994.

MACÊDO, J. W. L.; SILVA, A. B. Construção e validação de uma escala de competências socioemocionais no Brasil. **Revista Psicologia: Organizações & Trabalho (rPOT)**, v. 20, n. 2, p. 883-890, 2020.

MACEDO, L. Situação problema: forma e recurso de avaliação, desenvolvimento de competências e aprendizagem escolar. *In*: PERRENOUD, P. *et al.* **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 113-135.

MACHADO, A. G. C.; CALLADO, A. A. C. Precauções na adoção do método de estudo de caso para o ensino de administração em uma perspectiva epistemológica. **Cadernos EBAPE.BR**, n. esp., v. 6, p. 1-10, 2008.

MACHADO, N. J. Sobre a idéia de competência. *In*: PERRENOUD, P. *et al.* **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 137-155.

MARQUARDT, M. **Action learning in action: transforming problems and people for world-class organizational learning**. Califórnia: Davies-Black, 1999.

MARQUARDT, M. **Optimizing the power of action learning: solving problems and building leaders in real time**. London: Davies-Black, 2004.

MARQUARDT, M. J. *et al.* **Action learning for developing leaders and organizations: principles, strategies and cases**. 1. ed. Massachusetts, American Psychological Association, 2009.

McCLELLAND, D.C. Testing for competence rather than for intelligence, **American Psychologist**, v. 28 n. 1, p. 1-14, 1973.

McGILL, I.; BROCKBANK, A. **The action learning handbook**. New York: Routledge, 2004.

MERRIAM, S. B.; BIEREMA, L. L. **Adult learning: linking theory and practice**. San Francisco: Jossey-Bass, 2014.

- MERRIAM, S. B.; CAFFARELLA, R. S. **Learning adulthood: a comprehensive guide**. San Francisco: Jossey-Bass, 1999.
- MERRIAM, S. B.; CAFFARELLA, R. S.; BAUMGARTNER, L. M. **Learning in adulthood: a comprehensive guide**. 3. ed. San Francisco: Jossey-Bass, 2007.
- MESNY, A. Taking stock of the century-long utilization of the case method in management education. **Canadian Journal of Administrative Sciences**, v. 30, p. 56-66, 2013.
- MEZIRROW, J. Learning to think like an adult: core concepts of transformation theory. *In*: MEZIRROW, J. *et al.* (Eds.). **Learning as transformation: critical perspectives on a theory in progress**. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.
- MEZIRROW, J. Transformative learning theory. *In*: MEZIRROW, J. *et al.* **Transformative learning in practice: insights from community, workplace and higher education**. San Francisco: Jossey-Bass, 2009.
- MINTZBERG, H.; GOSLING, J. Educando administradores além das fronteiras. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 43, n. 2, p. 29-43, abr./jun. 2003.
- MOON, J. A. **A handbook of reflective and experiential learning: theory and practice**. Oxfordshire: Routledge, 2004.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- NICOLINI, A. Qual será o futuro das fábricas de administradores? **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 43, n. 2, p. 44-54, abr./jun. 2003.
- NUÑEZ, A. M. **El estudio de casos: um enfoque cognitivo**. México, DF: Trillas, 2003.
- OLIVEIRA, A. L. de. **Os reflexos da experiência formativa na vida profissional do administrador: uma investigação a partir da ótica de egressos da educação superior privada do sul de Minas Gerais**. 2014. 165 f. Tese (Doutorado em Administração) — Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2014.

- O'NEIL, J.; MARSICK, V. J. **Understanding action learning: theory into practice**. New York: AMA, 2007.
- PELIZZARI, A. *et al.* Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. **Revista PEC**, Curitiba, v. 2, n.1, p37-42, jul. 2001-jul. 2002.
- PEREIRA, A. L. C.; SILVA, A. B. As competências gerenciais em instituições federais de educação superior. **Cadernos EBAPE.BR (FGV)**, v. 9, p. 627-647, 2011.
- PEREIRA, L. S. **Método do caso para o ensino: fatores determinantes para sua utilização na visão de alunos e professores**. 2012. 121 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade do Vale do Itajaí, Biguaçu, 2012.
- PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- PERRENOUD, P. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- PORTO, P. M. V. *et al.* E agora, doutor, no que você pode contribuir? **Revista de Ciências Administrativas**, v. 24, p. 1-15, 2018.
- PRAHALAD, C.K.; HAMEL, G. The core competences of the corporation, **Harvard Business Review**, p. 79-91, May-June 1990.
- RAELIN, J. A. **Work-based learning: bridging knowledge and action in the workplace**. San Francisco: Jossey-Bass, 2008.
- RAELIN, J. A. Action learning and related modalities. *In*: ARMSTRONG, S. J.; FUKAMI, C. V. (Eds.). **The SAGE handbook of management learning, education and development**. London: Sage, 2009. p. 419-438.
- REVANS, R. **ABC of action learning**. Burlington, USA: Gower, 2011.
- ROBERTS, M. J. Developing a teaching case (abridged). **Material of the course: the case method**. Boston: Harvard Business School, 2001.
- ROCHA, A. de; MELLO, R. D. C. de. **Marketing de serviços**. São Paulo: Atlas, 2000.

- ROESCH, S. M. A. Casos de ensino em administração: notas sobre a construção de casos para ensino. **RAC - Revista de Administração Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p. 213-234, abr./jun. 2007.
- ROGLIO, K. D. **O executivo reflexivo**: arquiteto e facilitador de novas configurações organizacionais. 2006. 275 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) — Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.
- ROLLAG, K. Teaching business cases online through discussion boards: strategies and best practices. **Journal of Management Education**, v. 34, n. 4, p. 499-526, 2010.
- ROSIER, G. Using reflective reports to improve the case method. **The Journal of Management Development, Bradford**, v. 21, n. 7/8, p. 589-597, 2002.
- SANDBERG, J. Understanding human competence at work: an interpretative approach. **Academy of Management Journal**, v. 43, n. 1, p. 9-25, 2000.
- SANTOS, G. T. **Aprendizagem experiencial**: um estudo com acadêmicos dos cursos de administração do estado da Paraíba. 2013. 172f. Dissertação (Mestrado em Administração) — Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.
- SCHON, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SEIBERT, K.W.; DAUDELIN, M. W. **The role of reflection in managerial learning**: theory, research and practice. London: Quorum, 1999.
- SHUGAN, M. S. Save research – abandon the case method of teaching. **Marketing Science**, v. 5, n. 2, p. 109-115, mar./abr., 2006.
- SILBERMAN, M. **The handbook of experiential learning**. Pfeiffer, 2014.
- SILVA, A. B. **Como os gerentes aprendem?** São Paulo: Saraiva, 2009.
- SILVA, A. B. Reflexões teórico-práticas de um sistema de aprendizagem-em-ação para a educação em administração. *In*:

ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 38., 2014, Rio de Janeiro. **Anais** [...]. v. 1. Rio de Janeiro: 2014. p. 1-12.

SILVA, A. B. (Org.) **Gestão de pessoas por competências nas instituições públicas federais**. João Pessoa: Editora UFPB, 2015.

SILVA, A. B. Action learning: lecturers, learners, and managers at the center of management education. *In*: LEPELEY, M.T.; KIMAKOVITZ, E. V.; BARDY, R. (Eds.). **Human centered management in executive education: Global imperatives, innovation and new directions**. London: Palgrave Macmillan, 2016. p. 209-221.

SILVA, A. B.; ALBERTON, A.; VERDINELLI, M.A. Professional competences of the business administrator and their implications in formal education: a study in universities of Southern Brazil. *In*: BRITISH ACADEMY OF MANAGEMENT CONFERENCE, 2008, Harrogate - England. **Proceedings** [...]. v. 1. Harrogate - England: 2008.

SILVA, A. B.; BISPO, A. C. K. A.; AYRES, S. M. P. M. **Desenvolvimento de carreiras por competências**. Brasília: ENAP, 2019.

SILVA, A. B.; DIAS JÚNIOR, J. J. L.; CANÓS DARÓS, L. Estratégias de ensino ativas e desenvolvimento de competências de estudantes de administração: proposta de uma escala de mensuração. *In*: INTERNATIONAL CONFERENCE ON INNOVATION, DOCUMENTATION AND EDUCATION, 7., 2019, Valência - Espanha. **Anais** [...]. v. 1. Valência: UPV, 2019. p. 1-8.

SILVA, A.B.; LIMA, T.B.; SONAGLIO, A.L.B.; GODOI, C.K. *et al.* Dimensões de um sistema de aprendizagem em ação para o ensino de administração. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 13, n. 1, p. 11-46, 2012.

SILVA, A.B.; SANTOS, G. T.; BISPO, A. C. K. A. The comics as teaching strategy in learning of students in an undergraduate management program. **Mackenzie Management Review**, v. 18, n. 1, p. 40-65, 2017. SILVA, M. D. S.; SILVA, A. B.; COELHO, A. L. A. L. Implications of the learning environment in a professional Master's degree

in business administration in Brazil. **Learning Environments Research**, v. 22, p. 173-192, 2019.

SMITH, P. A. C. Action learning and reflective practice in project environments that are related to leadership development.

Management Learning, v. 32, n. 1, 2001.

SOFO, F.; YEO, R. K.; VILLAFANE, J. Optimizing the learning in action learning: reflective questions, levels of learning and coaching.

Advances in Developing Human Resources, v. 12, n. 2, 2010.

STACEY, R. D. **Complexity and creativity in organizations**. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, 1996.

THEROUX, J. M. Real-time case method: Analysis of a second implementation. **Journal of Education Review**, p. 367-373, jul./ago. 2009.

WATSON, S.; SUTTON, J. M. An examination of the effectiveness of case method teaching online: does the technology matter? **Journal of Management Education**, v. 36, n. 6, p. 802-821, 2012.

WURDINGER, S. D.; CARLSON, J. A. **Teaching form experiential learning: five approaches that work**. United Kingdom: Rowman & Littlefield Publishers, 2010.

ZARIFIAN, P. **Objetivo competência**. São Paulo: Atlas, 2001.

APÊNDICE

O USO DE CASOS CURTOS NO ENSINO DE GRADUAÇÃO E DE PÓS-GRADUAÇÃO

A abordagem de casos adotada neste livro envolve um método para a produção e análise de casos longos estruturados. Entretanto, a utilização de casos curtos pode ser uma alternativa para o ensino, sobretudo quando utilizados em processos de avaliação da aprendizagem. Para auxiliar professores, este apêndice apresenta algumas orientações para a estruturação de um caso curto.

Podemos definir um caso curto como uma descrição de uma situação organizacional, profissional, política ou social que demanda uma decisão sobre a resolução de um problema ou uma oportunidade de melhoria, vivenciada, de uma perspectiva mais ampla, por uma organização ou, de forma mais específica, por um profissional, gerente ou empreendedor.

Nuñez (2003) indica que os casos curtos estruturados são muito utilizados e geralmente possuem uma ou duas páginas. Devem ser específicos na apresentação de informações para que o leitor identifique de forma objetiva a situação-problema ou dilema. Ikeda, Veludo-de-Oliveira e Campomar (2005, p. 146) destacam que os casos curtos são mais fáceis de elaborar e que

[...] surgiram como uma reação aos casos de Harvard, com a pretensão de evitar seus inconvenientes e levá-los a todos os âmbitos do sistema educativo. Os casos focam a atenção do grupo em um problema específico, delimitando-o mais ou menos com precisão. Implicam, relativamente, pouco tempo para a sua resolução; os estudantes podem entendê-lo sem muita dificuldade.

Os autores também ilustram algumas inconveniências no processo de elaboração de um caso curto e destacam a possibilidade de o responsável pela elaboração do caso simplificar demais ou distorcer a realidade, o que traz consequências para análise, que passa a ser mais superficial (IKEDA; VELUDO-DE-OLIVEIRA; CAMPOMAR, 2005). Em um caso curto, “o aluno procura aplicar conceitos” (HARLING; AKRIDGE, 1998, p. 3) que devem ter sido abordados previamente pelo professor. Os casos curtos são ideais para o professor discutir pontos específicos, como também podem ser úteis para avaliar o desempenho dos estudantes. Também exploram a capacidade de síntese e a apresentação de ideias de forma objetiva por parte dos estudantes.

É muito comum o uso de casos curtos em processos de avaliação formal, como provas, mas o professor também pode aplicá-lo em uma aula, atribuindo uma pontuação equivalente à parte da nota de uma unidade. Se o professor optar pela aplicação do caso em uma aula específica, recomendamos que inicialmente aborde todos os conhecimentos teóricos que serão demandados para a resolução do caso. Em seguida, sugerimos que organize a sessão de análise. Em uma aula de duas horas, por exemplo, o professor pode entregar o caso aos alunos no início e estabelecer um tempo entre 40 e 50 minutos para a resolução da questão.

Após isso, o docente pode iniciar a discussão do caso com os alunos para avaliar as respostas, fazendo a articulação com a teoria. É importante informar aos alunos que não serão permitidas mudanças nas respostas após o início da sessão de discussão. Para garantir que os estudantes não realizem ajustes, o professor pode informar que as respostas devem ser realizadas com caneta esferográfica e que não podem conter rasuras.

Como abordamos nos Capítulos 3 e 4 deste livro, o professor deve inicialmente definir em que momento da disciplina utilizará o caso curto. Além disso, precisa definir os conceitos teóricos que deverão ser abordados, além do contexto, dos personagens e da situação específica

que será descrita no caso. Para isso, deve utilizar a estrutura de referência apresentada a seguir para estruturar o caso curto, elaborada com base na nossa experiência.

- a) **Parágrafo de abertura:** indicar o período em que a situação ocorreu, além dos principais atores envolvidos (pessoas, instituições), e delimitar o tema do caso que será foco de análise.
- b) **Contexto/background:** apresentar informações sobre o ambiente setorial ou organizacional que auxiliem o estudante a entender onde a situação ocorreu.
- c) **História do caso:** elaborar descrição específica da situação, de um problema ou de uma decisão a ser tomada, detalhando todas as informações necessárias para análise. A descrição da história ilustra o tema do caso. Em sua caracterização, deve-se contextualizar a situação que fundamenta o dilema; apresentar informações suficientes para balizar a análise da situação e descrever fatos que auxiliem na compreensão do dilema do caso.
- d) **Conclusão (dilema do caso):** no último parágrafo, apresentar o dilema que será resolvido pelos estudantes. O dilema geralmente está associado a uma decisão a ser tomada e pode envolver um problema, uma oportunidade de melhoria, um posicionamento pessoal balizado nas informações contidas nos tópicos 'a', 'b' e 'c'.
- e) **Questão para análise:** apresentar, ao final do caso, a questão que deverá ser respondida pelos estudantes visando solucionar o dilema. Geralmente, um caso curto possui apenas uma questão, que pode ser estruturada em dois itens caso seja necessário.
- f) **Parâmetro de resposta:** consiste em orientações para atribuição da pontuação a partir da resposta dos estudantes.

Deve incluir informações presentes no caso de forma articulada à teoria necessária para resolução da questão.

Os parâmetros de resposta do caso devem ser detalhados, mas objetivos, e indicarem o que se espera da resposta do estudante. Deve apresentar gradações de nota de acordo com o nível de atendimento dos critérios indicados pelo elaborador do caso.

Ao finalizar a elaboração do parâmetro de resposta, podem-se utilizar alguns critérios de avaliação, verificando se ele: (a) estabelece possibilidades para a resolução do dilema do caso, identificando as partes essenciais que devem ser usadas como referência no processo de avaliação pelo professor; (b) prevê diferentes opções de respostas a serem consideradas como corretas e válidas; (c) define critério de atribuição de pontos, considerando a indicação do valor atribuído aos diferentes níveis de resposta do caso.

Recomendamos que o caso tenha entre 800 e 1.200 palavras. O tempo para resposta da questão do caso pode variar de 40 a 60 minutos. Uma estratégia para a estruturação do caso é redigi-lo de forma analítica, ou seja, o elaborador deve desenvolver o texto de cada um dos tópicos separadamente. Quando finalizar, pode reunir as informações excluindo os tópicos, e indicar ao final a questão para resolução.

REFERÊNCIAS

- HARLING, K.F.; AKRIDGE, J. Using the case method of teaching. **Agribusiness**, v. 14, n. 1, p. 1-14, Jan./Feb. 1998.
- IKEDA, A. A.; VELUDO-DE-OLIVEIRA, T.M.; CAMPOMAR, M.C. A tipologia do método do caso em administração: usos e aplicações. **Organizações & Sociedade**, v. 12, n 34, p. 141-159, jul./set. 2005.
- NUÑEZ, A. M. **El estudio de casos**: un enfoque cognitivo. México, D. F.: Trillas, 2003.

SOBRE OS AUTORES

ANIELSON BARBOSA DA SILVA

Pós-Doutorado em Psicologia pela Universidade de Valência, Espanha. Doutorado em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Mestrado e Graduação em Administração pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professor do Departamento de Administração e do Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGA/UFPB). Coordenador do Núcleo de Estudos em Aprendizagem e Conhecimento (NAC) e fundador do Observatório de Pesquisa e Prática em Administração (OPPA/UFPB). Diretor de Ensino de Pós-Graduação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração (ANPAD) (Triênio 2018-2020). Atuou como membro do Comitê Científico (2009-2012) e Coordenador (2013-2014) da Divisão de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade da ANPAD. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) desde 2012. Autor do livro *Como os Gerentes Aprendem* (2009) e coautor do livro *Desenvolvimento de Carreiras por Competências* (2019). Organizador do livro *Gestão de Pessoas por Competências nas Instituições Públicas Federais* (2015, 2021) e um dos organizadores do livro *Pesquisa Qualitativa em Estudos Organizacionais* (2010). Já publicou mais de 80 artigos em periódicos nacionais e internacionais. Suas áreas de interesse envolvem Aprendizagem e Conhecimento, Educação em Administração, Gestão por Competências, Competências Socioemocionais e Gestão Pública. É membro do Comitê Científico da Revista Brasileira de Casos de Ensino em Administração (Gvcasos) da Fundação Getúlio Vargas.

RODRIGO BANDEIRA-DE-MELLO

Doutorado e Mestrado em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Doutorado sanduíche na The Wharton School, Estados Unidos. Pós-Doutorados na *Université Paris Dauphine*, França, e no *Massachusetts Institute of Technology* (MIT), Estados Unidos. Professor de Estratégia na *Girard Business School, Merrimack College*, em Massachusetts, Estados Unidos. Professor visitante na Universidade Paris Dauphine. Professor Adjunto na Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas (FGV-EAESP) desde 2009 (licenciado), e Professor na Universidade do Vale do Itajaí (Univali) de 1996 a 2008. Possui mais de 20 anos de experiência no ensino de Administração em todos os níveis, da graduação ao treinamento de altos executivos, tendo atuado no Brasil, Estados Unidos, França, Portugal e Malásia. É treinado pela *Harvard Business School* no método do aprendizado centrado no participante. É um dos organizadores do livro *Pesquisa Qualitativa em Estudos Organizacionais* (2010). Seus interesses de pesquisa incluem a relação entre estratégia competitiva, governo e *stakeholders*, tanto para empresas domésticas como multinacionais. Um de seus artigos apareceu como finalista dos 10 melhores artigos do encontro anual da *Strategic Management Society* em 2018. É membro do Comitê Científico da Revista Brasileira de Casos de Ensino em Administração (Gvcasos) da Fundação Getúlio Vargas.

 Este livro foi diagramado
pela Editora UFPB em
2021.

A proposta deste livro é inédita no Brasil e apresenta uma metodologia para a utilização de casos como estratégia inovadora de ensino e aprendizagem, que pode contribuir para o desenvolvimento de competências profissionais. A escolha da estratégia se deve à sua tradição histórica no ensino na área de Ciências Sociais Aplicadas.

O método apresentado consiste na utilização de casos para ensino como uma estratégia que potencializa a formação profissional, uma vez que articula a teoria e a prática, e a reflexão em ação. Defendemos que a vivência de experiências pessoais deve integrar o contexto da formação acadêmica — seja na graduação ou na pós-graduação — e contribuir com uma estratégia inovadora de ensino e aprendizagem orientada para o estudante.

