

Método do Estudo de Caso (*Case Studies*) ou Método do Caso (*Teaching Cases*)? Uma análise dos dois métodos no Ensino e Pesquisa em Administração.

Autoria:

Ana Maria Roux Valentini Coelho Cesar

Doutora em Administração de Empresas

Resumo

Muito se tem dito sobre o Método do Caso aplicado ao ensino em Administração, mas sua conceituação frequentemente se confunde com o Método do Estudo de Caso, uma das maneiras mais comuns de se fazer estudos de natureza qualitativa em ciências sociais aplicadas. Este artigo apresenta a conceituação dos diferentes métodos, suas aplicações em atividades de ensino e pesquisa, as possibilidades de interface entre os mesmos, e a possibilidade de construção de casos para fins didáticos a partir de relatórios de pesquisa onde o Método do Estudo de Caso tenha sido aplicado. O texto defende que casos construídos para fins didáticos não podem se distanciar do rigor metodológico exigido na utilização do Método do Estudo de Caso, seja pela forma de coleta de dados, seja pelo escopo teórico que dá sustentação ao mesmo.

1. Uma discussão sobre método

Um método é um conjunto de processos pelos quais se torna possível conhecer uma determinada realidade, produzir determinado objeto ou desenvolver certos procedimentos ou comportamentos (OLIVEIRA, 1999). O método científico caracteriza-se pela escolha de procedimentos sistemáticos para descrição e explicação de uma determinada situação sob estudo e sua escolha deve estar baseada em dois critérios básicos: a natureza do objetivo ao qual se aplica e o objetivo que se tem em vista no estudo (FACHIN, 2001).

Dentro do método científico pode-se optar por abordagens quantitativas ou qualitativas, embora hajam autores que discordem desta dicotomia (GOODE e HATTT, citados por OLIVEIRA, 1999). A abordagem quantitativa preocupa-se com quantificação de

¹ Este caso se destina exclusivamente à utilização para fins didáticos, em disciplina de cursos da Universidade Presbiteriana Mackenzie, sendo de reprodução proibida. Em qualquer citação que se faça do mesmo deverá ser indicado o nome dos autores; a quebra desta determinação implica em responder por danos morais, nos termos da Lei n° 5.988/73.

dados, utilizando para isto recursos e técnicas estatísticas; é muito utilizada em pesquisas descritivas onde se procura descobrir e classificar a relação entre variáveis ou em pesquisas conclusivas, onde se buscam relações de causalidade entre eventos (OLIVEIRA, 1999).

A abordagem qualitativa tem sido freqüentemente utilizada em estudos voltados para a compreensão da vida humana em grupos, em campos como sociologia, antropologia, psicologia, dentre outros das ciências sociais. Esta abordagem tem tido diferentes significados ao longo da evolução do pensamento científico, mas se pode dizer, enquanto definição genérica, que abrange estudos nos quais se localiza o observador no mundo, constituindo-se portanto, num enfoque naturalístico e interpretativo da realidade (DENZIN e LINCOLN, 2000).

Pesquisas de natureza qualitativa envolvem uma grande variedade de materiais empíricos, que podem ser estudos de caso, experiências pessoais, histórias de vida, relatos de introspecções, produções e artefatos culturais, interações, enfim, materiais que descrevam a rotina e os significados da vida humana em grupos. Esta abordagem qualitativa tem sido apresentada como *soft science*, principalmente por aqueles que adotam posições positivistas, assumindo que a realidade social seja estável e imutável, o que a tornaria candidata a estudos de natureza quantitativa que ofereceriam maiores oportunidades para explicação e generalização de resultados (DENZIN e LINCOLN, 2000). Há autores, entretanto, que destacam que dados de natureza qualitativa são “*sexy*” porque são fontes de descrições ricas que permitem que sejam preservados fluxos cronológicos, que sejam identificados achados inesperados, que sejam revistos modelos conceituais; enfim, esses dados são vívidos, têm sabores que acabam envolvendo muito mais o público ao qual se apresentam do que o fazem os números, tal a riqueza de interpretações que propiciam (MILES e HUBERMAN, 1994).

O que se precisa ter claro, quando se opta pelo uso de um dos métodos ou pela combinação dos mesmos, é que as abordagens qualitativa ou quantitativa estão ligadas a escolhas epistemológicas e a diferentes formas de representação da realidade. Não se pode, assim, concluir sobre a supremacia de uma abordagem sobre a outra, ao menos não de maneira isenta, embora hajam autores que façam esta defesa de maneira acalorada.

2.0 Método do Estudo de Caso

Conceituação do Método

¹ Este caso se destina exclusivamente à utilização para fins didáticos, em disciplina de cursos da Universidade Presbiteriana Mackenzie, sendo de reprodução proibida. Em qualquer citação que se faça do mesmo deverá ser indicado o nome dos autores; a quebra desta determinação implica em responder por danos morais, nos termos da Lei n° 5.988/73.

O Método do Estudo de Caso enquadra-se como uma abordagem qualitativa e é frequentemente utilizado para coleta de dados na área de estudos organizacionais, apesar das críticas que ao mesmo se faz, considerando-se que não tenha objetividade e rigor suficientes para se configurar enquanto um método de investigação científica (críticas inerentes aos métodos qualitativos, conforme já exposto). Os preconceitos existentes em relação ao Método do Estudo de Caso são externalizados em afirmativas como: os dados podem ser facilmente distorcidos ao bel prazer do pesquisador, para ilustrar questões de maneira mais efetiva; os estudos de caso não fornecem base para generalizações científicas; a afirmação de que estudos de caso demoram muito e acabam gerando inclusão de documentos e relatórios que não permitem objetividade para análise dos dados. Segundo Yin (2001) e Fachin (2001) estas questões podem estar presentes em outros métodos de investigação científica se o pesquisador não tiver treino ou as habilidades necessárias para realizar estudos de natureza científica; assim, não são inerentes ao Método do Estudo de Caso.

Para se discutir o Método do Estudo de Caso três aspectos devem ser considerados: a natureza da experiência, enquanto fenômeno a ser investigado, o conhecimento que se pretende alcançar e a possibilidade de generalização de estudos a partir do método.

Quanto à profundidade ou natureza da experiência, para Stake (In DENZIN e LINCOLN, 2001) o que é condenado no método é justamente o aspecto mais interessante de sua natureza: ele está epistemologicamente em harmonia com a experiência daqueles que com ele estão envolvidos e, portanto, para essas pessoas constitui-se numa base natural para generalização. Isto é especialmente importante na área de ciências sociais onde os estudos estão fundamentados na relação entre a profundidade e tipo da experiência vivida, a expressão desta experiência e a compreensão da mesma.

Quanto ao tipo de conhecimento que se pretende adquirir, Stake (In DENZIN e LINCOLN, 2001, p. 433) apresenta a diferença entre explanação e compreensão de um fenômeno. No Método do Estudo de Caso a ênfase está na compreensão, fundamentada basicamente no conhecimento tácito que, segundo o autor, tem uma forte ligação com intencionalidade, o que não ocorre quando o objetivo é meramente explanação, baseada no conhecimento proposicional. Assim, quando a explanação, ou a busca de um conhecimento proposicional, seja a “alma” de um estudo, o estudo de caso pode ser uma desvantagem, mas quando o objetivo é a compreensão, ampliação da experiência, a desvantagem desaparece.

Quanto à possibilidade de generalização a partir do Método de Estudo de Caso, cabe aqui uma discussão do que seja um caso. Pensa-se num caso geralmente como um único

¹ Este caso se destina exclusivamente à utilização para fins didáticos, em disciplina de cursos da Universidade Presbiteriana Mackenzie, sendo de reprodução proibida. Em qualquer citação que se faça do mesmo deverá ser indicado o nome dos autores; a quebra desta determinação implica em responder por danos morais, nos termos da Lei n° 5.988/73.

membro de uma dada população e, como tal, fracamente representando a população; assim, o estudo deste caso forneceria fraca base para generalização. Entretanto um caso pode ser definido como um fenômeno de certa natureza ocorrendo num dado contexto (MILES e HUBERMAN, 1994, p. 25). O caso é uma unidade de análise, que pode ser um indivíduo, o papel desempenhado por um indivíduo ou uma organização, um pequeno grupo, uma comunidade ou até mesmo uma nação. Todos esses tipos de caso são unidades sociais. Entretanto casos também podem ser definidos temporariamente (eventos que ocorreram num dado período), ou espacialmente (o estudo de um fenômeno que ocorre num dado local). Portanto, um caso pode ser um fenômeno simples ou complexo, mas para ser considerado caso ele precisa ser específico (STAKE, In DENZIN e LINCOLN, 2001, p. 436).

Scholz e Tietje (2002) apresentam de maneira um pouco diferente as distinções que se faz entre os diferentes tipos de casos. Em relação ao *design* do caso os autores diferenciam casos de formato holístico, conforme apresentado por Stake (2001) de casos aos quais ele denomina *embedded*, que se caracterizam por envolver mais de uma unidade ou objeto de análise, e nos quais a multiplicidade de evidência é investigada parcialmente em subunidades cujo foco está nas diferentes saliências do caso. Enquanto para o primeiro tipo de caso o enfoque seja eminentemente qualitativo, baseado em narrativas ou descrições fenomenológicas, e onde as hipóteses estão subordinadas à compreensão do caso, para o segundo tipo de caso podem ser utilizados diferentes métodos, sendo que hipóteses podem ser estabelecidas a priori, pode-se falar em amostra e pode-se aplicar análises estatísticas.

Considerando-se as definições acima para o que seja um caso, vê-se que no ambiente acadêmico, notadamente nas áreas de ensino em ciências sociais (Administração, Direito, Economia, etc..), a utilização do Método do Estudo de Caso pode envolver tanto situações de estudo de um único caso quanto situações de estudo de múltiplos casos (YIN, 2001; FACHIN, 2001, MILES e HUBERMAN, 1994,). Frequentemente o problema sob estudo preocupa-se mais em estabelecer as similaridades entre situações e, a partir daí, estabelecer uma base para generalização, o que muitas vezes justifica a generalização de um caso para outro, muito mais do que para uma população de casos.

A utilização de um único caso é apropriada em algumas circunstâncias: quando se utiliza o caso para se determinar se as proposições de uma teoria são corretas; quando o caso sob estudo é raro ou extremo, ou seja, não existem muitas situações semelhantes para que sejam feitos estudos comparativos; quando o caso é revelador, ou seja, quando o mesmo permite o acesso a informações não facilmente disponíveis (STAKE, In DENZIN e

¹ Este caso se destina exclusivamente à utilização para fins didáticos, em disciplina de cursos da Universidade Presbiteriana Mackenzie, sendo de reprodução proibida. Em qualquer citação que se faça do mesmo deverá ser indicado o nome dos autores; a quebra desta determinação implica em responder por danos morais, nos termos da Lei n° 5.988/73.

LINCOLN, 2001, p. 135); quando se pretende reunir, numa interpretação unificada, inúmeros aspectos de um objeto pesquisado (MATTAR, 1996). Deve-se ressaltar, entretanto, que estudos de caso único devem ser feitos com cuidado, principalmente no tocante às generalizações que são feitas a partir dos mesmos; além disto, pode-se verificar ao longo do estudo que o caso estudado não se constituía na situação que se pensava estudar, podendo assim não ter adesão à teoria inicialmente proposta (YIN, 2001).

Um estudo de caso também pode envolver a conjugação de casos múltiplos. São exemplos de situações desta natureza no campo da Administração: o estudo de inovações introduzidas em diferentes áreas de uma empresa, onde cada área é tratada como um único caso; comparação de estratégias operacionais entre diferentes fábricas do mesmo ramo. Os cuidados que devem ser tomados na utilização de casos múltiplos referem-se a duas questões fundamentais: em primeiro lugar, o critério de amostragem, pois em estudos dessa natureza a escolha da amostra não se baseia em incidência de fenômenos, mas sim no interesse do caso em relação ao fenômeno sob estudo e às variáveis potencialmente relevantes; e, em segundo lugar, o número de casos selecionados também se relaciona às replicações teóricas necessárias ao estudo, ou seja, da certeza que se quer ter, e não a critérios estatísticos relacionados a níveis de significância. Um cuidado essencial que se deve tomar no critério de escolha dos casos é evitar um estreitamento do universo para escolha, quando não se analisam casos que estejam na fronteira do fenômeno que se pretende analisar; esses casos de fronteira podem ser interessantes pois podem trazer à tona facetas que não foram inicialmente pensadas e podem oferecer dados para comparação (MILES e HUBERMAN, 1994, p. 34). Um guia interessante a ser seguido para escolha dos casos é pensar primeiro nos casos que sejam típicos ou representativos do fenômeno; depois pensar em casos que sejam negativos ou não conformes ao fenômeno; um terceiro critério a ser considerado são os casos considerados excepcionais ou discrepantes. Os dois primeiros critérios permitem que o pesquisador estabeleça os limites para composição de sua amostra com base na variação de aspectos relacionados ao fenômeno; o terceiro critério permite que o pesquisador qualifique seus achados e especifique as variações ou contingências sob as quais o fenômeno se manifesta. Utilizar aspectos dos casos discrepantes força o pesquisador a clarear os conceitos e confirma os limites estabelecidos para escolha da amostra (MILES e HUBERMAN, 1994, p. 34).

Miles e Huberman (1994, p. 34) oferecem uma lista de questões que auxiliam a determinar se o critério escolhido para seleção dos casos foi adequado: a amostra escolhida é relevante para o quadro referencial e para as questões de pesquisa? O fenômeno no qual você

¹ Este caso se destina exclusivamente à utilização para fins didáticos, em disciplina de cursos da Universidade Presbiteriana Mackenzie, sendo de reprodução proibida. Em qualquer citação que se faça do mesmo deverá ser indicado o nome dos autores; a quebra desta determinação implica em responder por danos morais, nos termos da Lei n° 5.988/73.

está interessado pode ser identificado na amostra? Os casos escolhidos permitem comparação e algum grau de generalização? As descrições e explicações que podem ser obtidas a partir dos casos estudados guardam consonância com a vida real? Os casos selecionados são considerados viáveis, no sentido de acesso aos dados, custo envolvido, tempo para coleta de dados? Os casos escolhidos atendem a princípios éticos?

Aplicação do método

Voltando às críticas que se fazem à utilização do Método do Estudo de Caso, talvez grande parte delas esteja calcada em estudos nos quais os autores alegam estar utilizando o método apenas porque contam uma história, mas não mostram, em seu método de investigação, algo sequer semelhante ao que Yin propõe para o método:

(...) uma investigação científica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos; enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados e, como resultado, baseia-se em várias fontes de evidência (...) e beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e análise dos dados. (YIN, 23001, p. 32-33).

Enquanto possibilidade para sua aplicação, um estudo de caso vai além do contar uma história: pode ser utilizado para testar hipóteses como, por exemplo, para testar a falseabilidade de teorias, de acordo com o conceito de Popper (MÁTTAR NETO, 2002); pode ser estatístico, quando traz um conjunto de dados quantitativamente coletados e relacionados; ou, ainda, pode ser relato de pesquisa institucional, dentre outras tantas possibilidades.

Pode-se dizer que os estudos de caso têm algumas características em comum: são descrições complexas e holísticas de uma realidade, que envolvem um grande conjunto de dados; os dados são obtidos basicamente por observação pessoal; o estilo de relato é informal, narrativo, e traz ilustrações, alusões e metáforas; as comparações feitas são mais implícitas do que explícitas; os temas e hipóteses são importantes, mas são subordinados à compreensão do caso. Assim, um estudo de caso é mais indicado para aumentar a compreensão de um fenômeno do que para delimitá-lo; é mais idiossincrático do que pervasivo; e apesar de ser

¹ Este caso se destina exclusivamente à utilização para fins didáticos, em disciplina de cursos da Universidade Presbiteriana Mackenzie, sendo de reprodução proibida. Em qualquer citação que se faça do mesmo deverá ser indicado o nome dos autores; a quebra desta determinação implica em responder por danos morais, nos termos da Lei n° 5.988/73.

usado na construção de teorias, pode não ser o melhor método para isto (STAKE, In DENZIN e LINCOLN, 2001, p. 135).

Yin (2001) discute que a adoção do Método do Estudo de Caso é adequada quando são propostas questões de pesquisa do tipo “como” e “por que”, e nas quais o pesquisador tenha baixo controle de uma situação que, por sua natureza, esteja inserida em contextos sociais. Embora o pesquisador utilize um quadro teórico referencial como ponto de partida para utilização do método, alguns estudos organizacionais enquadram-se em situações em que o pesquisador se vê frente a frente com problemas a serem compreendidos e para os quais estudos experimentais não podem ser aplicados; ou em situações nas quais estudos de natureza predominantemente quantitativa não dão conta dos fenômenos sociais complexos que estejam envolvidos nas mesmas.

A seleção do Método do Estudo de Caso para investigação deve levar em consideração a comparação deste método com outros métodos de pesquisa. Yin (2001) apresenta desvantagens e vantagens para o uso de experimentos, levantamentos, análise documental, pesquisa histórica e estudos de casos. Denomina “interpretação equivocada” a idéia da existência de uma hierarquia entre os métodos, na qual o estudo de caso aparece como adequado para fases exploratórias, os levantamentos e pesquisas históricas apropriados para a fase descritiva, e os experimentos como o único método adequado para se chegar a investigações explanatórias ou causais. Yin (2001) discute que os estudos de caso vão além de uma estratégia meramente explanatória, reforçando a existência de estudos de caso exploratórios, descritivos ou explanatórios, embora esta visão seja contestada (TULL e HAWKINS, citados por LAZZARINI, 1997) ou assumida (STAKE, In DENZIN e LINCOLN, 2001) por diferentes autores.

Yin (2001) afirma que o fator predominante para a escolha da estratégia de estudo de caso em contraposição ao uso de experimentos, levantamentos de dados, pesquisa histórica, etc, é a consideração da forma de questão da pesquisa, do controle exigido sobre eventos comportamentais e do foco sobre acontecimentos contemporâneos ou não.

No Método do Estudo de Caso a pergunta de pesquisa deve estar focada em “como” e “por que”, questões que levam à análise da evolução de um fenômeno ao longo do tempo e para as quais a contagem de incidências, por exemplo, pode não trazer respostas.

Quanto ao controle de comportamentos, o Método do Estudo de Caso permite que seja analisada uma situação na qual não se possam fazer interferências no sentido de manipular comportamentos relevantes; neste método os dados são coletados a partir de múltiplas fontes,

¹ Este caso se destina exclusivamente à utilização para fins didáticos, em disciplina de cursos da Universidade Presbiteriana Mackenzie, sendo de reprodução proibida. Em qualquer citação que se faça do mesmo deverá ser indicado o nome dos autores; a quebra desta determinação implica em responder por danos morais, nos termos da Lei n° 5.988/73.

todas baseadas em relatos, documentos ou observações; isto significa que podem ser utilizadas inclusive evidências (dados) de natureza quantitativa que estejam catalogadas (conforme proposto por STAKE, In DENZIN e LINCOLN, 2001). Esta é considerada uma das vantagens deste método sobre outros métodos de investigação tidos como qualitativos.

Quanto ao foco temporal, o Método do Estudo de Caso é bastante amplo, pois permite que o fenômeno seja estudado com base em situações contemporâneas, que estejam acontecendo, ou em situações passadas, que já ocorreram e que sejam importantes para a compreensão das questões de pesquisa colocadas.

O projeto de pesquisa utilizando o Método do Estudo de Caso

Pode-se dizer que um projeto de pesquisa que envolva o Método do Estudo de Caso envolve três fases distintas: a. a escolha do referencial teórico sobre o qual se pretende trabalhar (YIN, 1993); a seleção dos casos e o desenvolvimento de protocolos para a coleta de dados; b. a condução do estudo de caso, com a coleta e análise de dados, culminando com o relatório do caso; c. a análise dos dados obtidos à luz da teoria selecionada, interpretando os resultados (YIN, 2001, p. 40-77).

Na primeira fase da condução de estudos de caso deve-se atentar para o desenvolvimento do protocolo, documento formal que contém os procedimentos, os instrumentos e as regras gerais a serem adotados no estudo e onde estão listados: uma visão geral do projeto, com tema do mesmo, questões de estudo e leituras norteadoras; procedimentos a serem adotados para coleta dos dados (observação em campo, entrevistas, análise documental, etc.); plano de análise dos dados coletados, com discriminação da natureza das informações colhidas (informações descritivas, informações explanatórias) (YIN, p. 89-91).

Na segunda fase do estudo são colhidas as evidências que compõem o material sobre o caso; trata-se da análise de documentos (da empresa, de órgãos relacionados, etc.), do desenvolvimento de entrevistas junto às pessoas relacionadas ao caso, de observações (direta ou participativa, quando o observador faz parte da realidade sob estudo) ou mesmo da utilização de artefatos (câmaras de vídeo, p. ex.). O que é fundamental, neste momento, é a utilização de várias fontes de evidência, como a triangulação de dados, de avaliadores, de métodos ou mesmo de teorias ou perspectivas diferentes que possam estar explicando os dados. A não utilização de múltiplas fontes de evidência pode propiciar alguns dos erros frequentemente apontados por aqueles que são críticos ao método, como generalizações

¹ Este caso se destina exclusivamente à utilização para fins didáticos, em disciplina de cursos da Universidade Presbiteriana Mackenzie, sendo de reprodução proibida. Em qualquer citação que se faça do mesmo deverá ser indicado o nome dos autores; a quebra desta determinação implica em responder por danos morais, nos termos da Lei n° 5.988/73.

infundadas e não validação dos constructos. Entretanto, esta questão de validade é enfaticamente discutida no âmbito da pesquisa qualitativa, conforme apresentado por Mahoney (apud REY, 2002) quando diz que “o valor do conhecimento não pode ser julgado apenas pela correspondência entre suas formas e a realidade estudada, mas por sua capacidade de construção sobre o estudado”.

Na última fase do estudo buscam-se a categorização e a classificação dos dados, tendo-se em vista as proposições iniciais do estudo. Embora haja várias estratégias para esta etapa, YIN (2001) propõe duas estratégias gerais: basear a análise em proposições teóricas, organizando-se o conjunto de dados com base nas mesmas e buscando evidência das relações causais propostas na teoria; desenvolver uma estrutura descritiva que ajude a identificar a existência de padrões de relacionamento entre os dados.

Seja qual for a estratégia para análise dos dados YIN (2001) propõe quatro métodos principais de análise para os mesmos: 1. adequação ao padrão, onde são comparados os padrões empíricos encontrados no estudo com os padrões prognósticos, derivados da teoria ou de outras evidências; se os padrões confirmarem os prognósticos e não forem encontrados padrões alternativos de valores previstos, pode-se fazer inferências de relação entre eventos; nesta análise o foco também pode estar nas explicações concorrentes, ou seja, identificar porque os resultados foram iguais sob situações diversas; 2. construção da explicação, que é um tipo mais complexo de adequação ao padrão pois buscam-se efetivamente relações de causa e efeito entre os dados; isto exige a utilização de casos múltiplos para comparação de resultados; 3. análise de séries temporais, onde a comparação de padrões se dá a partir de uma variável ao longo de um espaço de tempo; este tipo de análise só se justifica quando se busca entender “como” e “porque” um evento modificou-se ao longo do tempo; se a preocupação for meramente descritiva a técnica não se justifica; 4. análise dos dados a partir de modelos previamente formulados; isto é especialmente importante quando a análise envolve um encadeamento complexo de eventos ao longo do tempo.

Talvez se possa dizer que a principal diferença entre o Método do Estudo de Caso, enquanto escolha metodológica, e o desenvolvimento de casos no Método do Caso, enquanto escolha pedagógica, esteja na análise dos dados coletados, pois no Método do Caso, enquanto instrumento didático, não se pretende chegar a conclusões teóricas que representem avanço científico, mas sim desenvolver questões que levem o aluno a tomar decisões de ação considerando o cenário proposto no caso.

¹ Este caso se destina exclusivamente à utilização para fins didáticos, em disciplina de cursos da Universidade Presbiteriana Mackenzie, sendo de reprodução proibida. Em qualquer citação que se faça do mesmo deverá ser indicado o nome dos autores; a quebra desta determinação implica em responder por danos morais, nos termos da Lei n.º 5.988/73.

Para deixar este ponto mais claro apresentam-se, a seguir, algumas considerações sobre o método do caso, com ênfase na metodologia proposta por Harvard para o método, na metodologia proposta por Erskine et al.(1981), representando a corrente canadense para utilização do método, e pelas adaptações dos referidos métodos propostas para aplicação do método no ensino em Administração, Economia e Ciências Contábeis em escolas brasileiras.

3. O Método do Caso:

Conceituação do método

Quando professores discutem sobre seu modo de atuar em sala de aula, é freqüente a troca de suas experiências sobre os *casos* com os quais trabalham. Frequentemente os professores se deparam com uma grande variedade de situações, algumas parecidas entre si e outras, às vezes, diametralmente opostas. A conclusão a que se chega é que parece haver muita confusão sobre o conceito.

Talvez o primeiro passo para definir a compreensão de um caso seja discutindo o que os especialistas dizem que não seja um caso dentro da *concepção pedagógica* do método do caso. Assim, um caso: não é uma situação fictícia; não é um exercício que apresente dados organizacionais; não é um pedaço de alguma situação; não é uma mera descrição de uma certa situação; não é um material a ser usado como ilustração.

Ora, se não é nada disto do que habitualmente os professores chamam de caso, o que é afinal um caso? Utilizando a definição de Erskine et al. (1981),

(...) um caso é a descrição de uma situação administrativa recente, comumente envolvendo uma decisão ou um problema. Ele normalmente é escrito sob o ponto de vista daquele que está envolvido com a decisão e permite aos estudantes acompanhar os passos de quem tomou a decisão e analisar o processo, decidindo se o analisaria sob enfoques diferentes ou se enveredaria por outros caminhos no processo de tomada de decisão. (p. 10)

Complementando esta definição, o caso desenvolvido para uso didático deve envolver situações de realidade, junto com fatos, opiniões e preconceitos existentes sobre o caso, que estejam sendo veiculados por diferentes fontes ou publicados na mídia. Em outras palavras,

¹ Este caso se destina exclusivamente à utilização para fins didáticos, em disciplina de cursos da Universidade Presbiteriana Mackenzie, sendo de reprodução proibida. Em qualquer citação que se faça do mesmo deverá ser indicado o nome dos autores; a quebra desta determinação implica em responder por danos morais, nos termos da Lei n° 5.988/73.

um caso complexo pode ser construído de modo a apresentar situações reais que possibilitem que os alunos desenvolvam análise, discussões e que tomem decisões finais quanto ao tipo de ações que deveriam ser desenvolvidas se estivessem atuando sobre a situação; mas, por outro lado, podem romper o rigor metodológico do Método do Estudo de Caso, vez que a inclusão de opiniões não faz parte de um método científico (a não ser que as mesmas sejam o próprio objeto de estudo...). No método do caso isto é permitido porque aproxima o aluno da realidade, obrigando-o a separar os dados do problema das informações irrelevantes freqüentemente presentes no ambiente profissional.

Outra questão importante é que o caso didático deve propiciar o estabelecimento de conexão entre a experiência do profissional envolvido na situação e a teoria que embasa a resolução do caso; desta forma, uma situação deve ser escolhida para estudo quando se apresentar como um exemplo de um ou mais conceitos sob estudo dentro de uma ou mais disciplinas de uma grade curricular. Embora no Método do Caso não haja a preocupação de construção de conhecimento científico, a teoria deve estar por trás do desenvolvimento do caso, de modo que variáveis que sejam consideradas importantes para a análise do mesmo possam estar presentes no relato do caso. Isto significa que o desenvolvimento do caso deve seguir um protocolo para coleta dos dados (que é muito semelhante ao utilizado no Método do Estudo de Caso, com análise de documentos, entrevistas, etc.); deve contextualizar a situação de tal forma que, aos olhos do leitor, o caso possa se apresentar como uma situação vívida, da qual ele faz parte, o que justifica a inclusão de dados subjetivos relacionados à visão que as pessoas envolvidas na situação têm da mesma.

Alem do já exposto deve-se considerar que um caso para fins didáticos deve ser desenvolvido de modo que propicie que os alunos desenvolvam atitudes e comportamentos que lhes serão exigidos futuramente em situações profissionais. O material de casos complexos deve permitir que o mesmo seja estudado individualmente, debatido em pequenos grupos e depois, em plenário, de modo que o aluno possa desenvolver suas habilidades de análise e síntese, de negociação de suas idéias e de suas decisões, dentre tantas outras habilidades que o método do caso proporciona. O aluno não pode perder o interesse na primeira leitura do caso.

Aplicação do método

¹ Este caso se destina exclusivamente à utilização para fins didáticos, em disciplina de cursos da Universidade Presbiteriana Mackenzie, sendo de reprodução proibida. Em qualquer citação que se faça do mesmo deverá ser indicado o nome dos autores; a quebra desta determinação implica em responder por danos morais, nos termos da Lei n° 5.988/73.

Os autores dizem que *ensinar usando casos* não é a mesma coisa que *ensinar pelo Método do Caso*. Porque? Se há diferenças entre utilizar um caso e utilizar o Método do Caso, quais são elas?

De acordo com visão difundida na Universidade de Harvard (EUA), o Método do Caso, além de ser um método de instrução no qual alunos e professores participam na discussão direta de problemas ou casos relacionados a negócios que, conforme exposto acima, são preparados de maneira escrita, derivam da experiência de profissionais e devem ser lidos, estudados e discutidos entre alunos, os mesmos se constituem como a base para um processo de ensino-aprendizagem que é mais amplo do que a apresentação de um exercício em formato de caso. O relacionamento entre a teoria e a prática que a análise de um caso proporciona assemelha-se à etapa de interpretação dos dados no Método do Estudo de Caso, onde a busca de compreensão de um fenômeno se dá pela análise da aderência das evidências do caso à teoria inicialmente proposta.

Mas não é fácil conduzir estudos utilizando o Método do Caso; Gragg (1994, p. 23) faz interessante observação sobre este ponto quando afirma: “por mais misterioso ou evasivo que seja o processo, ainda assim ele pode ser aprendido”. Para tal ele destaca a importância do compartilhamento de experiências entre colegas, da auto-observação e reflexão. Além disto destaca que as responsabilidades são tão variadas quanto as possíveis recompensas (p. 23).

Quanto às recompensas, Gragg destaca a satisfação da verdadeira colaboração intelectual dentre os envolvidos com a discussão, a sinergia, a crescente participação e atenção dos estudantes.

Quanto às responsabilidades Gragg alega que elas são diversas e envolvem dois níveis: um do professor e outro do aluno. Para o professor cabe a busca ou confecção de casos a serem trabalhados, bem como a preparação de perguntas que possam ser direcionadas aos alunos para instigar a discussão, além da tradicional escolha de conteúdos. Essas discussões consomem considerável nível de energia vez que a criatividade e a divergência de opiniões é incentivada, o que pode exigir gestão de conflitos. Além disto, há aqui uma escolha pedagógica crítica: quanto dirigir ou não uma discussão?

Do ponto de vista dos alunos o método exige uma preparação prévia para busca de informações que subsidiem a análise do caso.

Do ponto de vista de alcance de objetivos de ensino, o método desenvolve a plasticidade necessária para atuação em ambientes complexos ou mutáveis, pois frente às mesmas informações, diferentes alunos e professores podem chegar a diferentes resoluções

¹ Este caso se destina exclusivamente à utilização para fins didáticos, em disciplina de cursos da Universidade Presbiteriana Mackenzie, sendo de reprodução proibida. Em qualquer citação que se faça do mesmo deverá ser indicado o nome dos autores; a quebra desta determinação implica em responder por danos morais, nos termos da Lei n° 5.988/73.

plausíveis, considerando suas diferenças individuais - quanto a tipos de análise, formas de resolução de problemas, processos de tomada de decisões, crenças e valores pessoais, atitudes frente às situações envolvidas no caso.

Outra vantagem do Método do Caso é que, no decorrer do plano de ensino o professor pode ir trabalhando o mesmo caso aprofundando cada vez mais o nível de análise do mesmo, de modo que os alunos possam entrar em contato com as possíveis implicações de suas decisões à medida que conheçam mais as questões teóricas que subsidiem a resolução do caso; uma alternativa a isto é a utilização de casos interdisciplinares, notadamente para alunos que estejam em etapas mais avançadas de ensino, nas quais já tenha sido apresentado um corpo teórico suficiente para perceber as inter-relações entre temas.

A aprendizagem para atuação profissional é um processo de longo prazo, onde se percebe que a maturidade para análise, resolução de problemas e tomada de decisão vem sendo construída ao longo de um tempo, que pode ser o da graduação, o do efetivo exercício profissional (seja em estágios ou já como profissional formado) ou em programas de pós graduação, nível cada vez mais exigido para colocação e crescimento profissional. Isto qualifica o Método do Caso como um instrumento pedagógico interessante em diferentes etapas de construção do conhecimento.

Mas uma ressalva importante deve ser feita quanto ao uso do método do caso: o mesmo não se aplica a todas as necessidades da situação de ensino-aprendizagem. Há disciplinas para as quais o Método do Caso não é a escolha didática recomendada. Cada professor deve fazer uma análise do conteúdo de sua disciplina para verificar a adequabilidade da utilização de casos bem como da inserção dos mesmos no programa. Ainda, deve-se considerar que na maior parte das universidades brasileiras o Método do Caso não é a maneira usual de ensino; tem havido uma maior discussão a respeito de sua utilização, e congressos da área de Administração de Empresas (Enanpad e Simpoi, dentre outros, versões 2003/2004) frequentemente tem incluído áreas especiais para publicações de casos. Entretanto, esta “descoberta” das possibilidades do método não deve, por outro lado, levar a uma super valorização do mesmo, banalizando assim sua aplicação e “escravizando” os alunos e professores a uma única metodologia de ensino, deixando de lado outras possibilidades igualmente importantes, como aulas expositivas, seminários, trabalhos de campo, etc. Além disto, não são todos os professores que têm perfil para trabalhar com materiais de ensino não muito estruturados. Embora o caso para fins didáticos venha acompanhado de questões e notas de ensino, há professores (KANITZ, 2005) que defendem que não se deve direcionar a

¹ Este caso se destina exclusivamente à utilização para fins didáticos, em disciplina de cursos da Universidade Presbiteriana Mackenzie, sendo de reprodução proibida. Em qualquer citação que se faça do mesmo deverá ser indicado o nome dos autores; a quebra desta determinação implica em responder por danos morais, nos termos da Lei n° 5.988/73.

discussão, até porque a questão não está em como se respondem questões, mas na identificação de quais são as questões relevantes ou, em outras palavras, de qual é o problema.

Quanto ao número de casos a serem adotados dentro de uma disciplina não se pode estabelecer um parâmetro. O que se sugere é que o Método do Caso, para ser introduzido e alcançar a efetividade proposta, precisa vir acompanhado de um processo de sensibilização dos alunos e dos professores para inserção no mesmo, de modo que se *crie o hábito* de preparação, análise e resolução de casos.

Um problema que se levanta quanto à utilização do método na realidade brasileira é que as classes frequentemente são grandes, o que dificulta as discussões em grupo e mesmo as discussões plenárias; além disto, como os alunos não estudam em período integral na maior parte das escolas de Administração, eles frequentemente trabalham ou estagiam nos demais períodos. Por conta disto a adoção do método tal qual preconizam os textos dos professores de Harvard (BARNES et al., 1994) deve ser adaptada a esta realidade. Propõe-se assim que as etapas de preparação individual e discussão em grupo devam ser vivenciadas em sala de aula, e não em horários extra classe, como ocorre naquela universidade americana. Essas propostas de adaptação do método devem minimizar as dificuldades encontradas por professores e alunos para se adaptarem ao método.

O planejamento de cursos utilizando o Método do Caso

Antes de se fazer a opção pela utilização do Método do Caso deve-se considerar os resultados de aprendizado que se espera que ocorram ao longo do curso. Para isto é importante que se discuta como se dá o processo de cognição, definido como “todos os processos pelos quais o estímulo sensorial é transformado, reduzido, elaborado, estocado, recuperado e usado” (REED, 1992).

O processo de aquisição do conhecimento começa pela percepção que se tem de uma situação. Isto começa com o reconhecimento de padrões - a identificação de estímulos conhecidos (RODRIGUES et al. , 2000, p. 70) - e isto só acontece se estes estímulos chamam a atenção daquele que está a eles exposto, ou seja, se o sujeito consegue destacá-los dentre os demais estímulos presentes no ambiente. Neste processo há dois mecanismos distintos: um que inibe o processo de percepção de estímulos indesejados ou distraidores, e outro que facilita o caminho para estímulos desejados (REISBERG, 1997, p. 97).

Assim, a aquisição do conhecimento depende de dois fatores iniciais: 1. do desenvolvimento da capacidade do aprendiz *identificar padrões no ambiente*, ou seja, saber

¹ Este caso se destina exclusivamente à utilização para fins didáticos, em disciplina de cursos da Universidade Presbiteriana Mackenzie, sendo de reprodução proibida. Em qualquer citação que se faça do mesmo deverá ser indicado o nome dos autores; a quebra desta determinação implica em responder por danos morais, nos termos da Lei n° 5.988/73.

olhar uma situação, muitas vezes não estruturada e, a partir de alguns aspectos presentes, identificar um padrão sugestivo de caracterização de um cenário; para isto os aprendizes precisam ter adquirido alguns pré-requisitos (informações sobre o ambiente e o domínio de conceitos); 2. *da atenção despertada pelo padrão identificado*, ou seja, da atenção que o objeto do conhecimento desperta no aprendiz. Vê-se aqui a presença de duas variáveis importantes a serem consideradas: características do sujeito aprendiz (características individuais e domínio de pré-requisitos) e características da situação de ensino aprendizagem (método e condições de ensino).

Mas só isto não garante que se consiga atender aos objetivos associados à aquisição de conhecimento - *definir termos, especificar fatos, estabelecer definições ou reconhecer categorias*. Isto porque a aquisição do conhecimento envolve, além da captação, a interpretação da realidade. Esta interpretação é o julgamento que cada sujeito faz de uma dada situação percebida. É claro que este julgamento pode ser feito com base no senso comum (crenças e experiências pessoais introjetadas) ou com base em critérios tidos como mais objetivos, como a interpretação dos fatos à luz das teorias disponíveis.

Cumpridos estes requisitos anteriores, pode-se dizer que se atingiu o primeiro estágio do processo de aquisição do conhecimento: a formação de conceitos e de atitudes. Neste estágio encontram-se objetivos existentes em planos de ensino como: *adquirir conhecimento, desenvolver conceitos, compreender técnicas*. As atitudes são o resultado da interpretação que o aprendiz faz da realidade que lhe é apresentada, o que o leva a formar predisposições favoráveis ou não a conceitos e linhas de ação (WEITEN, 2002; DAVIDOFF, 2001; RODRIGUES et al.2000), iniciando sua modelagem profissional.

Estes conhecimentos e atitudes, uma vez adquiridos, devem ser armazenados para uso futuro; por isto são propostos, nos planos de ensino, exercícios de fixação onde os alunos podem replicar o conceito ou verificar a compreensão que tiveram das técnicas aprendidas, de modo a relacionar este novo material com o material já existente em sua estrutura cognitiva.

À medida que os alunos vão formando uma base conceitual e técnica, eles se tornam aptos a entrarem em níveis mais complexos do processo de aquisição do conhecimento, onde deverão fazer a ligação entre a realidade empresarial e o mundo teórico que lhes foi apresentado. Neste momento do curso (ou de disciplinas) pretende-se atingir os objetivos de ensino relacionados às *categorias de análise* (identificar componentes e a relação entre eles) e *aplicação* (aplicação do conhecimento a situações percebidas como novas). Trata-se do

¹ Este caso se destina exclusivamente à utilização para fins didáticos, em disciplina de cursos da Universidade Presbiteriana Mackenzie, sendo de reprodução proibida. Em qualquer citação que se faça do mesmo deverá ser indicado o nome dos autores; a quebra desta determinação implica em responder por danos morais, nos termos da Lei n° 5.988/73.

momento de desenvolvimento de dois processos cognitivos de nível mais elevado: *resolução de problemas* e *tomada de decisões*.

Sabe-se que há diferentes tipos de apresentação de problemas (WEITEN, 2002). Os *problemas de disposição* são aqueles nos quais as pessoas precisam arranjar as partes de modo a satisfazer algum critério; são problemas de ordenação ou classificação de objetos. Por exemplo, dentre várias possibilidades para análise de uma situação, destacar as soluções que sejam de implantação mais rápida ou de menor custo. O desafio, neste tipo de problema, é descobrir semelhanças e diferenças entre situações e alinhá-las segundo um critério.

Os *problemas de estrutura indutiva* são aqueles nos quais as pessoas devem descobrir a estrutura existente em um dado conjunto de objetos (ou da situação problema). Exemplos deste tipo são vistos quando se solicita aos alunos que identifiquem a estrutura de capital de uma empresa, por exemplo.

Os *problemas de transformação* são aqueles nos quais as pessoas devem elaborar uma seqüência de transformações que possibilitem que se passe de um estado atual para um estado desejado; são problemas de natureza complexa, que exigem análise de diversos aspectos, sendo o mais comumente enfrentado por gestores.

O processo de resolução de problemas pode ser dificultado pela presença de alguns obstáculos: informação irrelevante (atenção a dados irrelevantes e desvio dos dados centrais); inflexibilidade funcional (não perceber novas aplicações para determinados itens); direcionamento mental (persistir na aplicação de resoluções que foram úteis no passado); limites desnecessários (quando se estabelecem limitações inexistentes) (WEITEN, 2002). A forma adequada de resolução de um problema dependerá de dois critérios básicos: da finalidade da resolução (compreensão de uma situação ou orientação de decisão para ação) e da direção da resolução (generalização ou particularização).

Uma vez que o problema de uma dada situação esteja claramente definido e analisado, quase sempre é necessária a tomada de uma decisão, notadamente se há alternativas de soluções concorrentes (situação bastante freqüente no universo administrativo). Há vários caminhos a serem seguidos na análise de alternativas para decisão (PLOUS, 1993), como a *estratégia aditiva* (atribuição de pontos positivos e negativos às alternativas disponíveis), a *eliminação por aspectos* (eliminação gradual de alternativas), e a *análise de risco* (geralmente a partir de bases subjetivas) (WEITEN, 2002). Alguns destes caminhos envolvem raciocínio indutivo, onde se levantam hipóteses, buscam-se informações e se faz o teste dessas hipóteses;

¹ Este caso se destina exclusivamente à utilização para fins didáticos, em disciplina de cursos da Universidade Presbiteriana Mackenzie, sendo de reprodução proibida. Em qualquer citação que se faça do mesmo deverá ser indicado o nome dos autores; a quebra desta determinação implica em responder por danos morais, nos termos da Lei n° 5.988/73.

outros envolvem raciocínio dedutivo, construindo-se modelos a partir do estabelecimento de certas premissas - modelos mentais (FIALHO, 2001, p. 199-211).

A Figura 1 mostra a evolução do conhecimento ao longo de um curso todo ou mesmo ao longo de uma disciplina. Na primeira elipse estão os processos de percepção e estocagem, considerados primários no ciclo de aquisição de conhecimento. O processo de percepção refere-se à captação (identificação) de fenômenos em uma dada realidade e em sua interpretação em categorias; trata-se da formação da base conceitual de uma disciplina ou de um conjunto delas, dentro de um curso. O processo de estocagem, que faz interface com a segunda elipse, refere-se à etapa de sedimentação e memorização de conceitos; a preocupação central desta etapa está na criação de um banco de dados, que será fundamental para os processos que aparecem na segunda elipse: resolução de problemas e tomada de decisão. Estes processos, considerados superiores no ciclo de cognição, exigem a aplicação dos conceitos e o uso de diferentes raciocínios para análise de situações e tomada de decisões a elas relacionadas. As duas elipses têm forte interdependência: não se resolvem problemas sem base de dados; não se memorizam conceitos se não forem percebidos seus significados.

Olhando para o ciclo de cognição apresentado na Figura 1 vê-se que o Método do Caso pode ser aplicado em todas as etapas do curso, com diferentes graus de complexidade, vez que a análise de um caso oferece a possibilidade, ao aluno, de visualizar a integração entre teoria e prática; quando usado nas etapas iniciais do curso, possibilita a identificação de conceitos; quando usado na segunda etapa do curso, possibilita que o aluno faça a interligação necessária entre conceitos para a identificação e a resolução de problemas.

¹ Este caso se destina exclusivamente à utilização para fins didáticos, em disciplina de cursos da Universidade Presbiteriana Mackenzie, sendo de reprodução proibida. Em qualquer citação que se faça do mesmo deverá ser indicado o nome dos autores; a quebra desta determinação implica em responder por danos morais, nos termos da Lei n° 5.988/73.

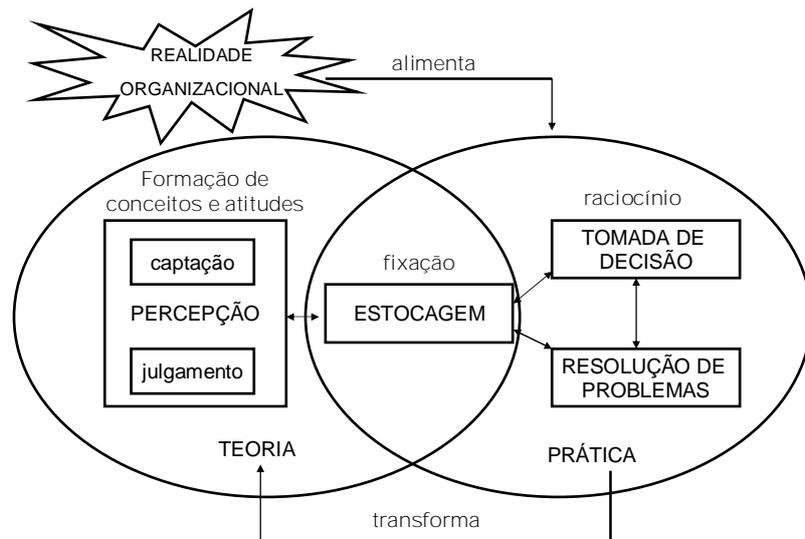


Figura1: O ciclo do conhecimento em cursos de Administração

A inserção do caso no plano de ensino

Conforme dito, a inserção de casos em disciplinas deve considerar os diferentes níveis de complexidade e abrangência das mesmas. Nos planos de ensino encontram-se objetivos que podem ser agrupados nas seguintes categorias: aquisição de conhecimentos específicos (definição de conceitos, definições, categorias); compreensão de metodologias e técnicas; análise (identificação de componentes e da relação entre eles); síntese (produção de novas comunicações com objetividade e criatividade); avaliação de situações ou propostas; aplicação de conhecimentos na resolução de problemas onde não há soluções ou métodos previamente indicados (ERSKINE et al., 1981).

Os casos podem ser diferenciados de acordo com seu propósito, havendo casos-problema (que exigem uma síntese para que se analise e se proponham alternativas), casos-análise (que exigem a distinção entre observação, inferência e juízo de valor) ou casos-ilustração (que descrevem situações de maneira individual ou comparativa) (ARAGÃO e SANGO, 2000). Os casos também podem ser classificados quanto ao seu grau de complexidade, conforme apresentado por Erskine et al. (1981, p. 87), utilizando-se para isto três dimensões: a dimensão conceitual (qual o grau de dificuldade do conceito que está sendo apresentado), a dimensão de apresentação (quantidade de dados apresentados e clareza dos mesmos) e a dimensão analítica (nível de análise exigido do aluno).

¹ Este caso se destina exclusivamente à utilização para fins didáticos, em disciplina de cursos da Universidade Presbiteriana Mackenzie, sendo de reprodução proibida. Em qualquer citação que se faça do mesmo deverá ser indicado o nome dos autores; a quebra desta determinação implica em responder por danos morais, nos termos da Lei n° 5.988/73.

Esta análise que se faz em relação ao tipo do caso que se propõe é o ponto de partida para inserção do mesmo em cada um dos níveis de objetivos constantes dos planos de ensino; cabe ao professor considerar a quantidade e tipo de informação disponibilizada no caso e, conseqüentemente, os níveis possíveis de análise e interpretação do mesmo.

A utilização das notas de ensino

As notas de ensino são informações disponibilizadas ao professor para auxiliá-lo na preparação de sua aula usando o Método do Caso (LEENDERS et al., 2001). Essas notas são construídas a partir de uma revisão dos temas relacionados ao caso, sendo indicados, nas mesmas, os objetivos de ensino aos quais o caso pode atender, as leituras adicionais necessárias ou sugeridas, as questões que podem ser apresentadas aos alunos para discussão e as possíveis linhas de argumentação a serem utilizadas pelo professor na condução da discussão do caso (LEENDERS et al., 2001, p. 140). Às vezes estas notas são ampliadas, oferecendo um plano de aula com seqüências de atividades e sugestões de tempos para cada uma delas.

As notas de ensino geralmente apontam se o caso é meramente descritivo ou se dá margem para explanações, com busca de relações de causa e efeito entre as evidências apresentadas no caso. Para tal há a disponibilização de um corpo teórico que dá sustentação ao estudo do caso, que pode ser mais ou menos amplo dependendo do grau de complexidade ou da possível interdisciplinaridade do caso. Isto possibilita que o professor faça uma análise prévia do conteúdo do caso, detectando as variáveis do problema e as possíveis relações entre elas com base nesse corpo teórico que dá suporte à sua resolução.

As notas de ensino também dão orientações para o professor em relação à quantidade de material adicional exigido para resolução do caso, como artigos de jornais, revistas, publicações de órgãos competentes, dentre outros, apresentando sugestões para a busca destes materiais. No Método do Estudo de Caso esta seria a parte do protocolo onde se definem quais fontes adicionais de evidência podem ser buscadas (como documentos, arquivos especiais, dados de natureza quantitativa, etc.) para compreensão do caso

Quanto às questões para discussão, elas são comumente inseridas ao final do caso, para que o aluno identifique a linha de raciocínio exigida. Entretanto, conforme já dito, pode-se questionar se é mais importante que o aluno responda a estas questões ou que identifique quais são elas; quando se opta pela segunda opção, o professor não apresenta as questões para

¹ Este caso se destina exclusivamente à utilização para fins didáticos, em disciplina de cursos da Universidade Presbiteriana Mackenzie, sendo de reprodução proibida. Em qualquer citação que se faça do mesmo deverá ser indicado o nome dos autores; a quebra desta determinação implica em responder por danos morais, nos termos da Lei n° 5.988/73.

os alunos. Leenders et al. (2001) sugerem que as questões sejam parte integrante das notas de ensino.

Finalizando, nas notas de ensino pode-se delinear uma intenção de resolução ou de encaminhamento das conclusões relacionadas à análise das evidências expostas no caso. Embora, por princípio, um caso dê margem a diferentes interpretações, pode-se definir onde se pretende chegar numa discussão específica, vez que o caso está sendo proposto dentro de uma disciplina que tem objetivos de ensino definidos. Isto não significa, contudo, que não possam ser analisados caminhos alternativos de resolução enquanto estratégia de análise de viabilidade de implementação das recomendações feitas. É importante que isto fique claro para que se evitem situações nas quais professores avaliem alunos em relação ao “acerto” de resolução do caso, conforme sugestões das notas de ensino.

5. Considerações finais

Este texto aponta que o Método do Caso não está tão distante do Método do Estudo de Caso proposto para investigação científica. Em primeiro lugar, porque precisa ser construído a partir de evidências coletadas em locais específicos, com propósitos definidos a partir de uma base teórica específica, e seguindo um rigor metodológico que não se distancia do proposto no Método do Estudo de Caso. Entretanto, algumas “licenças poéticas” são possíveis: pode-se mesclar material rigorosamente coletado com dados subjetivos, como opiniões isoladas, que apareçam ao longo da coleta de dados; não se exige triangulação de métodos, de observadores ou quaisquer outras triangulações necessárias para atestar a validade do caso, o que é essencial quando se usa o Método do Estudo de Caso; o relato final do caso pode trazer falas dos envolvidos com o caso de modo a criar uma vívida contextualização da situação sob estudo para que o leitor se sinta “dentro da situação” proposta pelo caso. Mas, apesar dessa liberdade, a construção de um caso para fins didáticos não pode se distanciar da realidade que deu origem ao caso; em relação a este último tópico, Leendes et al. (2001, p. 152) fazem recomendações especiais no tocante ao cuidado que se deve ter ao se fazer alterações em casos escritos por outros autores, vez que a inserção de novos conteúdos pode distorcer a realidade, levando o caso a perder sua principal característica.

Uma contribuição que talvez se possa fazer em relação à utilização do Método do Caso está na inserção, nas notas de ensino, da classificação dos casos não apenas com base

¹ Este caso se destina exclusivamente à utilização para fins didáticos, em disciplina de cursos da Universidade Presbiteriana Mackenzie, sendo de reprodução proibida. Em qualquer citação que se faça do mesmo deverá ser indicado o nome dos autores; a quebra desta determinação implica em responder por danos morais, nos termos da Lei n° 5.988/73.

em seu formato de apresentação ou no grau de complexidade das variáveis inseridas no mesmo; talvez fosse interessante aprofundar estudos que possibilitassem fazer a classificação de casos dentro dos diferentes campos da pesquisa qualitativa que embasaram sua construção, como naturalismo (estudos etnográficos), fenomenologia (estudos etnometodológicos), positivismo associado ao interacionismo (*grounded theory*). Ao apresentar alguns paradigmas para pesquisa de campo de natureza qualitativa, Babbie (2004) traz à tona esta discussão, apresentando algumas considerações de autores comprometidos com diferentes enfoques de pesquisa qualitativa. Esta possível classificação de casos tornaria menos frágil o desenvolvimento de casos, o que ocorre quando se desvincula o mesmo de cuidados metodológicos.

Discute-se também neste artigo que o Método do Caso não se esgota em si, ou seja, da mesma forma que diferentes métodos de investigação às vezes são exigidos para compreensão de uma realidade, a arte de ensinar não pode (ou talvez não deva) estar alicerçada sobre uma única alternativa de ensino. É preciso atentar para o ciclo de aquisição do conhecimento dentro de cada curso ou disciplina para que se faça a escolha de métodos ou técnicas de ensino adequados a cada uma de suas etapas.

Finalizando, talvez fosse interessante, em estudos posteriores, enveredar por uma discussão mais profunda sobre a ética envolvida no desenvolvimento de casos, vez que a seleção de uma realidade não se dá de maneira neutra e no decorrer do desenvolvimento do caso pode aparecer uma gama de possibilidades consideradas desagradáveis para aqueles que são parte do caso (BECKER, 1997). Esta possibilidade tem sido uma das grandes dificuldades para captação de empresas que possam compor a amostra em estudos que utilizam o Método do Estudo de Caso, ou para desenvolvimento de casos para fins didáticos. Na maior parte das vezes as empresas se sentem, a priori, atemorizadas frente ao poder de exposição gerado pela publicação do caso, ainda que exclusivamente em meio acadêmico. Isto é especialmente difícil quando os casos sob estudo expõem situações que não deram certo. Talvez fosse necessário um esforço da comunidade acadêmica para superação desta posição organizacional, quem sabe promovendo maior divulgação sobre a finalidade do estudo de casos em meio acadêmico. Nesta tarefa de aproximação talvez se devesse enfatizar a possibilidade de retorno de sugestões, informações ou novas propostas de atuação para as empresas, face ao avanço teórico alcançado nos estudos ou às sugestões apresentadas na análise dos casos desenvolvidos para fins didáticos.

¹ Este caso se destina exclusivamente à utilização para fins didáticos, em disciplina de cursos da Universidade Presbiteriana Mackenzie, sendo de reprodução proibida. Em qualquer citação que se faça do mesmo deverá ser indicado o nome dos autores; a quebra desta determinação implica em responder por danos morais, nos termos da Lei n° 5.988/73.

Referências bibliográficas

- ARAGÃO, Cecília Vescovi de; SANGO, Maria da Conceição de Almeida. O Método do Caso no ensino de administração pública: um exercício prático. In TENÓRIO, Fernando Guilherme. *Gestão social – metodologia e casos*. (2Ed.). Rio de Janeiro: Editora FGV. 2000.
- BABBIE, Earl. *The practice of social research*. (10Ed.). United States: Thomson Wadsworth. 2004.
- BECKER, Howard S. *Métodos de pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Hucitec. 1997.
- DAVIDOFF, Linda. *Introdução à Psicologia*. São Paulo: Makron Books. 2001.
- DENZIN, Norman K. ; LINCOLN, Yvonna S. (Editores). *Handbook of qualitative research*. (2 Ed.). Thousand Oaks, Califórnia: Sage Publications. 2000.
- ERSKINE, James A. ; LEENDERS, Michiel R.; MAUFFETTE-LEENDERS, Louise A. *Teaching with cases*. Ontario: University of Western Ontario. 1981.
- FACHIN, Odília. *Fundamentos de metodologia*. São Paulo: saraiva. 2001.
- FIALHO, Francisco. *Ciências da Cognição*. Florianópolis: Insular. 2001.
- GRAGG, Charles I. Teachers also must learn. In BARNES, Louis B.; CHRISTENSEN, C. Roland ; HANSEN, Abby J. *Teaching and the case method*. Boston: Harvar Business School. 1994.
- LAZZARINI, Sergio Giovanetti. Estudos de caso para fins de pesquisa: aplicabilidade e limitações do método. In FARINA, Elizabeth (coord.). *Estudos de caso em agribusiness*. São Paulo: Pioneira. 1997.
- LEENDERS, Michiel R.; MAUFFETTE-LEENDERS, Louise A.; ERSKINE, James A. *Writing cases*. Ontario : Ivey Publishing. 2001.
- MATTAR, Fauze Najib. *Pesquisa de marketing* (edição compacta). São Paulo: Atlas. 1996.
- MÁTTAR NETO, João Augusto. *Metodologia científica na era da informática*. São Paulo: Saraiva. 2002.
- MILES, Matthew B.; HUBERMAN, A. Michael; *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc. 1994.
- OLIVEIRA, Silvio Luiz de. *Tratado de metodologia científica*. São Paulo: Pioneira. 1997.

¹ Este caso se destina exclusivamente à utilização para fins didáticos, em disciplina de cursos da Universidade Presbiteriana Mackenzie, sendo de reprodução proibida. Em qualquer citação que se faça do mesmo deverá ser indicado o nome dos autores; a quebra desta determinação implica em responder por danos morais, nos termos da Lei n° 5.988/73.

- PLOUS, Scott. *The psychology of judgement and decision making*. New York:McGraw-Hill, Inc. 1993.
- REED, Stephen K. *Cognition* (3^a Ed.) Belmont. California (EUA).1992.
- REISBERG, Daniel. *Cognition – Exploring The Science Of Mind*. New York (EUA). 1997.
- REY, González. *Pesquisa qualitativa em psicologia*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning. 2002.
- RODRIGUES, Aroldo; ASSMAR, Eveline M. L.; JABLONSKI, Bernardo. *Psicologia Social*. Petrópolis: Vozes. 2000.
- SCHOLZ, Roland W. ; TIETJE, Olaf. *Embedded case study methods – integrating quantitative and qualitative knowledge*. Thousand Oaks, California:Sage Publications, Inc. 2002.
- STAKE, Robert E. The case study method in social inquiry. In DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. *The American tradition in qualitative research*. Vol. II. Thousand Oaks, California: Sage Publications. 2001.
- WEITEN, Wayne. *Introdução à psicologia*. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.
- YIN, Robert K. *Estudo de caso – planejamento e métodos*. (2Ed.). Porto Alegre: Bookman. 2001.
- YIN, Robert K. *Applications of case study research*. Thousand Oaks, California: Sage Publications. 1993.

¹ Este caso se destina exclusivamente à utilização para fins didáticos, em disciplina de cursos da Universidade Presbiteriana Mackenzie, sendo de reprodução proibida. Em qualquer citação que se faça do mesmo deverá ser indicado o nome dos autores; a quebra desta determinação implica em responder por danos morais, nos termos da Lei n° 5.988/73.