

O caso como estratégia de ensino na área de Administração

Ana Akemi Ikeda
Tânia Modesto Veludo-de-Oliveira
Marcos Cortez Campomar

RESUMO

Neste artigo aborda-se o método do caso e analisa-se o seu emprego como recurso pedagógico na área de administração. Foi realizado um levantamento bibliográfico que cobriu os seguintes tópicos: origens do método do caso, o método do caso na área de administração, objetivos pedagógicos do método do caso, possibilidades de uso do método do caso, benefícios do método do caso, desafios e críticas ao método do caso. Nas considerações finais, enfatiza-se a importância da participação ativa de instrutores e alunos para o sucesso do método. Essa estratégia de ensino deve ser utilizada concomitantemente a outras técnicas educacionais. Muitos desafios rondam o emprego do método no Brasil, como a falta de tradição e a pouca valorização da produção de casos, a falta de preparo dos instrutores e autores e a dificuldade em obter informações das empresas para a elaboração de casos.

Palavras-chave: caso, método, ensino, aprendizagem, administração, educação.

1. INTRODUÇÃO

O método do caso é uma estratégia de ensino baseada na apresentação de circunstâncias factíveis e/ou verdadeiras com o objetivo de levar os alunos a refletirem sobre decisões para o episódio estudado. Nessa técnica, primeiramente é apresentado um problema que logo é analisado e, em algumas situações, resolvido. Neste estudo, propõe-se a apresentar e discutir o método do caso, conhecendo a visão de diversos autores, suas nuances, pontos controversos e pontos comuns. Assim, o objetivo central do artigo está ligado à estruturação e à organização de informações relativas ao método do caso. Tendo em vista que esse instrumento é amplamente utilizado na área de Administração, tais informações podem ajudar os docentes a discernirem melhor sobre a técnica e os objetivos pedagógicos pretendidos. Para tanto foi feita uma pesquisa bibliográfica que focou especialmente o caso como método de ensino na

Recebido em 23/abril/2004
Aprovado em 23/fevereiro/2005

Ana Akemi Ikeda é Professora Associada e Coordenadora da Área de *Marketing* do Departamento de Administração da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo (CEP 05508-010 — São Paulo/SP, Brasil) e Vice-Coordenadora do MBA *Marketing* da Fundação Instituto de Administração. E-mail: anaikeda@usp.br

Endereço:
Universidade de São Paulo
FEA — Departamento de Administração
Avenida Prof. Luciano Gualberto, 908 — Sala E-102
05508-010 — São Paulo — SP

Tânia Modesto Veludo-de-Oliveira, Mestre e Bacharel em Administração pela Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo (CEP 05508-010 — São Paulo/SP, Brasil), é Doutoranda na *Cardiff Business School* (United Kingdom) e Bolsista da CAPES. E-mail: tveludo@usp.br

Marcos Cortez Campomar é Professor Titular do Departamento de Administração da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade (FEA) da Universidade de São Paulo (USP) (CEP 05508-010 — São Paulo/SP, Brasil) e do Departamento de Administração da FEA Ribeirão Preto (FEARP) da USP, Diretor da FEARP-USP e Coordenador do MBA *Marketing* de Serviços da Fundação Instituto de Administração. E-mail: campomar@usp.br

área de Administração. O levantamento bibliográfico envolveu estudos seminais e recentes sobre o tema, subsidiando análises comparativas de idéias preconizadas por diversos autores.

Não raro, o método do caso é confundido ou equivocadamente denominado **estudo de caso**. Embora esses conceitos guardem relações entre si, não detêm o mesmo significado. O estudo de caso é uma técnica de pesquisa qualitativa que volta as atenções do pesquisador a um objeto denominado **caso**. O método do caso é, por sua vez, uma técnica de ensino que pode, inclusive, ser elaborada a partir de um estudo de caso. O caso pode, portanto, servir a uma investigação científica (estudo de caso) e/ou a uma finalidade pedagógica (método do caso). Naumes e Naumes (1999, p.13) ressaltam que, tanto na pesquisa como no ensino, os casos podem ser utilizados para explorar relacionamentos entre cenários ou organizações e observar mudanças em um período de tempo. Para Nelson (1996, p.23), na pesquisa e no ensino os casos têm usos complementares. Na pesquisa, é essencial que os dados sejam genuínos e autênticos, de forma que o evento (ou a ocorrência observada) seja o mais completo e preciso possível. Nessa situação, a interferência do elemento **ruído** é esperada, assim como a evidência de fatores cujo relacionamento com a questão principal seja desordenado ou inexplicável. Para propósitos de ensino, o ruído deve ser removido para não confundir os aprendizes. Nelson (1996, p.24) ressalta que em pesquisa o caso serve não apenas para verificar empiricamente a aplicação da teoria pelo método dedutivo, mas também para construir a teoria que se relaciona com os dados empíricos pelo método indutivo. Já o uso do caso em ensino e treinamento serve para ilustrar a aplicação da teoria na prática, praticar a utilização de habilidades analíticas, promover o entendimento de situações complexas, definir e resolver problemas e avaliar decisões.

Os conceitos de **estudo de caso** e **método do caso** são, ainda, freqüentemente confundidos com os de **pesquisa de caso** e **relatório do caso**. Pesquisa de caso consiste na procura ou na busca de um caso para ser estudado, analisado ou escrito. Já o relatório do caso é o texto que descreve as situações, os problemas ou os eventos e condensa todo o trabalho de pesquisa e de elaboração do caso. Nelson (1996, p.23) comenta que o relatório do caso é composto por duas partes:

- uma história baseada em situações e eventos reais que fornece informações contextuais sobre passado, personagens, organização e ambiente;
- a descrição de uma série de eventos e incidentes ou de uma situação ou evento selecionado.

Como o objetivo neste estudo centra-se na análise da técnica com fins pedagógicos, mais atenção é dada ao caso para propósitos de ensino, isto é, ao método do caso. Segue uma breve descrição da origem do método que, em Administração, se iniciou inspirada nos casos dos cursos de Direito.

2. ORIGENS DO MÉTODO DO CASO

Os antecedentes do método do caso são remotos. A técnica do caso tem uma longa história de uso no ensino, ainda que com algumas variações. Se for ampliada a acepção da palavra caso, a educação sempre utilizou o exemplo, o episódio e o exercício prático. Obviamente, nem todos os exemplos ou exercícios podem ser considerados casos. Os exemplos ilustram determinadas idéias, relacionam os conceitos estudados com a vida real, ao passo que os exercícios buscam a aplicação do conhecimento ou de habilidades. De qualquer modo, os exemplos, os episódios e os exercícios práticos, similarmente à casuística medieval que usava a aplicação do caso para enfrentar problemas religiosos e de índole moral, não correspondem estritamente ao conceito atual de caso ou de relatório do caso.

Nuñez (2003, p.41) explica que a versão moderna do método do caso tem mais de cem anos. Foi originalmente desenvolvida por Christopher Langdell, na Escola de Direito de Harvard, na década de 1880. Com base no uso de casos nesse campo, o método foi adaptado para uso no estudo e no ensino da tomada de decisão gerencial. Lentamente, foi ganhando aceitação em outras áreas e espalhou-se para outros campos, incluindo Agricultura, Educação, Ciências Políticas, Enfermagem, Medicina, Trabalho Social, Psicologia e Sociologia (NAUMES e NAUMES, 1999, p.10; NUÑEZ, 2003, p.41).

Os casos em Administração de Empresas foram introduzidos primeiramente na Harvard Business School, no início do século XX. Como relata Converse (1945, p. 14), entre 1910 e 1912, o primeiro diretor da Harvard Business School — Edwin Francis Gay — estava insatisfeito com o método da aula expositiva introduzida no início da escola, fundada em 1908. Pedeu, então, a colaboração de Arch W. Shaw para desenvolver um método de ensino mais apropriado, sugerindo a utilização de problemas como base para discussão em classe. Assim, Shaw foi assistir a um curso, na escola de Direito, ministrado pelo Professor Samuel Williston, conhecido como um dos melhores docentes que usavam o método do caso. A partir daí, Shaw sentiu a necessidade de coletar fatos para usá-los no ensino e financiou a criação do *Bureau of Business Research*. Em 1912, o diretor Gay trouxe Melvin Copeland para a Harvard, o qual desenvolveu o método do caso em negócios, publicando o livro *Marketing Problems* em 1920. Segundo Leenders e Erskine (1989, p.13):

- “Em 1910, o Dr. Copeland foi aconselhado pelo diretor Gay a usar a discussão entre os estudantes em adição às aulas expositivas. De 1909 a 1919, executivos vieram às classes para apresentar problemas e solicitaram aos estudantes que escrevessem as análises e as recomendações. O primeiro livro de casos foi publicado em 1920 pelo Dr. Copeland, depois de incitado pelo novo diretor, Wallace B. Donham. O diretor Donham, um advogado treinado pelo método do caso, viu a importância do uso de casos no cenário administrativo e esforçou-se para conseguir o compromisso de toda a escola para o método do caso”.

Mais tarde, a publicação de *The case method at the Harvard Business School*, editada por Malcolm McNair e A. C. Hersum (1954), com uma coletânea de trabalhos, também se tornou uma referência. Em consequência, a escola passou a desenvolver uma série de casos baseados em pesquisa de campo e a usá-los para estudar decisões em todas as áreas funcionais de um programa típico de negócios (CONVERSE, 1945, p.14). Atualmente, o método do caso vem se disseminando em muitas escolas do mundo e sendo utilizado em diversas abordagens. O tópico seguinte refere-se ao método do caso na área de Administração.

3. O MÉTODO DO CASO NA ÁREA DE ADMINISTRAÇÃO

Em Administração, conforme Roselle (1996, p.30), o método do caso comumente descreve uma situação gerencial que pode ser um problema particular ou um incidente baseado em uma situação real. Para a autora, essa técnica consiste de um evento cujo foco, geralmente institucional, envolve pessoas e outros fatores impactantes. Casos para ensino em Administração empenham-se em descrever situações de negócios reais, detalhando o que se supõe ser alguns dos aspectos mais críticos da vida organizacional. Refletindo sobre a questão, Swiercz e Ross (2003, p.408) argumentam que lidar com o caso é como lidar com os problemas com os quais os administradores se defrontam no dia-a-dia. Os estudantes são requisitados a analisar os dados apresentados, identificar as questões e os problemas-chave e propor soluções que fazem sentido no contexto do mundo real. No ensino, um caso é, portanto, designado a induzir discussões e análises sobre uma situação particular e deve primeiro ser usado para permitir aos estudantes avaliar uma situação ou identificar problemas segundo uma variedade de cenários.

O uso do método do caso em Administração recebeu forte influência do curso de Direito. Em um dos primeiros ensaios sobre o método do caso em Administração, Donham (1922, p.57) já advertia que, em geral, os casos de negócios, diferentemente dos casos da advocacia, não envolvem situações de litígio, mas sim um conjunto prático de fatos do qual emerge um problema, ou problemas, para a resolução do gerente. Comparando as áreas de Administração e Direito, o autor (p.61) lembra que em negócios não há um veredicto, e que em advocacia o caso é analisado pelo menos três vezes: uma pelo advogado de defesa, outra pelo promotor e outra pelo tribunal.

Complementando, Leenders e Erskine (1989, p.10) atestam que, no campo da Administração, o método do caso é geralmente apresentado sob o ponto de vista do tomador de decisões. Muitas vezes, na elaboração do caso tenta-se recriar uma situação de decisão, procurando encontrar recomendações para a ação. Assim, o caso deve relatar os fatos relevantes da situação no momento em que a decisão precisou ser tomada ou quando o problema ainda existia. Os autores sugere-

rem que esse veículo educacional proporciona ao discente a oportunidade de colocar-se no lugar do tomador de decisões ou do solucionador do problema. Com base nessas ponderações, Leenders e Erskine (1989, p.13), que se remetem ao caso como “instantâneo da realidade” ou “uma fatia de vida”, conceituam o método do caso na área de administração como:

- “Um método de instrução em que estudantes e instrutores participam com discussão direta de casos ou problemas de negócios. Esses casos, usualmente preparados na forma escrita e derivados de experiências reais de executivos de negócios, são lidos, estudados e discutidos pelos e entre os estudantes, e constituem-se na base para discussão em classe sob a direção do instrutor. O método do caso, inclui, assim, um tipo especial de material instrucional e também técnicas especiais de uso de material no processo de educação”.

No tópico a seguir, discutem-se os objetivos pedagógicos do método do caso.

4. OBJETIVOS PEDAGÓGICOS DO MÉTODO DO CASO

O método do caso pode auxiliar no alcance de alguns objetivos pedagógicos. Considerando seus propósitos de ensino, vale ressaltar a abordagem de Nuñez (2003, p.88) que considera que a técnica cobre de maneira satisfatória cinco princípios básicos de aprendizagem, os quais estão descritos no quadro 1.

Quadro 1

Princípios Básicos de Aprendizagem e o Método do Caso

Princípios Básicos de Aprendizagem	Fraco	Regular	Forte
Estímulo à motivação			X
Participação ativa			X
Atenção individual		X	
Seqüência e estrutura do conteúdo	X		
Feedback			X
Transferência de aprendizagem			X

Fonte: Nuñez (2003, p.88).

Assim, o uso do caso como estratégia educacional está relacionado, sobretudo, ao estímulo à motivação, à participação ativa, ao *feedback* e à transferência de aprendizagem.

Pesquisando sobre os objetivos de uso do método do caso, a investigação de Jennings (1996, p.7) abordou professores que opinaram de forma espontânea (aberta) sobre o tema. O objetivo mais citado foi “ilustração”, ou seja, o uso de casos para exemplificar uma situação real. Outros objetivos citados foram: “desenvolver habilidades de análise e de raciocínio”

no estudante e “auxiliar a integração e o entendimento das interações e relacionamentos” entre funções ou entre teoria e prática. Foram menos citados os usos que se referem a “habilidades interpessoais e de comunicação” e “expediente pedagógico”, que torna o processo de ensino mais interessante, evitando, por exemplo, o fastio (é importante lembrar que os objetivos mais citados não são necessariamente os mais importantes). Outros usos do método do caso são evidenciados por Nelson (1996) e Jennings (2002).

Nelson (1996, p.24) sugere que essa estratégia de ensino pode ser utilizada para:

- analisar um problema prático ou uma situação de decisão;
- julgar o caráter de atores em uma situação;
- propor uma solução teórica para a situação-problema;
- antecipar fatores que afetam a implementação da solução proposta;
- aplicar uma solução teórica para a situação-problema;
- examinar uma questão sob diferentes perspectivas.

Jennings (2002, p.656), por sua vez, complementa:

- ilustrar pontos, questões ou princípios gerenciais particulares;
- propiciar ao gerente uma situação neutra na qual há liberdade para explorar os problemas (porque não são os dele próprio);
- relacionar a teoria com a prática;
- confrontar as complexidades de situações específicas;
- desenvolver análise e síntese;
- desenvolver análise, atitude, confiança e responsabilidade próprias;
- desenvolver habilidades interpessoais, de comunicação e de saber escutar;
- desenvolver julgamento e critério;
- tornar o ensino mais dinâmico.

As possibilidades de uso do método do caso, incluindo as formas de condução na sala de aula, são discutidas na seqüência.

5. ETAPAS DO MÉTODO DO CASO

Os casos podem ser usados de diferentes formas. Para Jennings (1996, p.4), seu uso é configurado tanto pela visão do instrutor, por seu papel no curso, estilo, expectativas e experiência, como também pelas habilidades dos estudantes. No uso do método do caso, todos os envolvidos desempenham funções específicas e participam em algum grau de suas etapas. O método requer atividades antes, durante e após as sessões. As principais tarefas designadas aos instrutores e aos estudantes no uso dessa técnica estão evidenciadas no quadro 2.

Charam (1976, p.117-119) acredita que o uso efetivo do método do caso envolve três etapas de organização:

- **Desenho do curso** — refere-se a decisões sobre seleção e seqüência de materiais, velocidade na qual devem ser cobertos, compasso ou ritmo de cada sessão e, por fim, natureza e extensão das tarefas.
- **Preparação da aula** — o instrutor deve ter pleno conhecimento do caso a ser discutido. Deve começar a prepará-lo pensando em como o estudante o desenvolveria: lendo-o de forma cuidadosa, analisando-o, relendo-o e projetando as diversas alternativas e dimensões do caso.
- **Métodos para condução da discussão do caso** — a discussão em classe pode obedecer a grande variedade de formatos. Os instrutores podem, por exemplo, utilizar-se da discussão de questões. Outra possibilidade é trabalhar o método do caso sob o formato de voto. Outro formato possível é o *role playing*, em que os alunos são designados a papéis gerenciais e discutem o caso sob o ponto de vista de seus personagens. Como últimos formatos, têm-se os usos de audiovisual (com a gravação das discussões de pequenos grupos para avaliação posterior), de *flip-charts* ou da apresentação de *slides*.

Quadro 2

Tarefas Envolvidas no Uso do Método do Caso

Período	Instrutor	Estudante
Antes da Aula	<ul style="list-style-type: none"> • Designar materiais para preparação dos alunos. • Preparar a aula. • Consultar colegas sobre o caso quando possível. 	<ul style="list-style-type: none"> • Receber as designações. • Ler e preparar-se individualmente para a aula. • Participar de discussões.
Durante a Aula	<ul style="list-style-type: none"> • Fazer o arranjo da classe para a discussão. • Liderar a discussão do caso. 	<ul style="list-style-type: none"> • Levantar questões sobre o caso. • Participar da discussão.
Depois da Aula	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliar a participação dos estudantes e registrar as impressões. • Avaliar o material em relação ao objetivo original e atualizar as anotações pessoais de ensino. 	<ul style="list-style-type: none"> • Revisar os resultados da aula em relação à preparação e anotar os principais conceitos aprendidos.

Fonte: Harling e Akridge (1998, p.6).

A terceira etapa de organização proposta por Charam (1976) — métodos para condução da discussão do caso — merece maior aprofundamento. Desiraju e Gopinath (2001, p.394) observam variações consideráveis na forma como os docentes utilizam a técnica. Por exemplo, alguns instrutores especificam claramente as questões do caso antes da discussão, enquanto outros não. Alguns direcionam a discussão do caso junto com as questões especificadas, enquanto outros preferem uma abordagem indireta, deixando a classe decidir o foco da discussão. Alguns fazem perguntas **surpresa** aos alunos para assegurar a preparação prévia, enquanto outros limitam sua atenção àqueles que são voluntários para discutir as questões. Todas essas iniciativas dependem do nível da classe, do tipo de curso e dos objetivos pedagógicos pretendidos.

O método do caso permite aos estudantes participarem de forma ativa do processo de aprendizagem, em que é necessário haver envolvimento.

Na graduação, por exemplo, é mais indicado o uso de casos simples e de questões próximas ao nível de iniciante. Pearce (2002, p.734) sustenta que, normalmente, graduandos carecem de experiências para estruturar ou analisar de maneira apropriada as questões-chave de um caso mais complexo, além de apresentarem dificuldades em identificar problemas da alta administração. Richardson (1994, p.8) chama atenção para a natureza do grupo-alvo de estudantes que irá usar o método: os níveis de experiência e competência que eles possuem em relação à prática e à teoria de Administração, bem como o seu nível de motivação, contribuem enormemente para o desenvolvimento da discussão do caso. Outro fator que o autor ressalta é o tempo disponível para a aprendizagem: quanto maior o tempo, maior o escopo e a necessidade de casos mais longos e mais diversa e profunda a abordagem de atividades associadas ao uso do método. Qualquer que seja o veículo para estruturar um caso, é necessário levar em conta, segundo Gallagher, Stevenson e Fordyce (1998, p.49):

- nível da classe — graduação, pós-graduação, executivo etc.;
- complexidade — estágio do curso em que se pretende usá-lo, se no início ou no final;
- atualidade — idade do caso;
- público-alvo — contadores, estudantes de Administração ou de Comportamento etc.;
- resultados — acadêmico, social etc.

A discussão da condução de uma classe via método do caso, considerando o papel e o comportamento do professor e do aluno, bem como o planejamento da aula, é tão extensa e di-

versificada que valeria um estudo específico sobre o assunto. Dentre os vários estudos, vale ainda citar os de Macy (2002), Weber e Kirk (2000), Bruner *et al.* (1999), Crittenden, Crittenden e Hawes (1999), Le Clair e Stöttinger (1999), Lamb Jr. e Baker (1993), Knechel (1992), Campbell e Lewis (1991), Glascoff (1991), Dooley e Skinner (1977) e Ready (1952).

No tópico a seguir abordam-se os benefícios que o método do caso proporciona.

6. BENEFÍCIOS DO MÉTODO DO CASO

O método do caso permite aos estudantes participarem de forma ativa do processo de aprendizagem, em que é necessário haver envolvimento. Swiercz e Ross (2003, p.408) acreditam ser o caso mais do que uma ferramenta de ensino, pois ao usar exemplos de experiências reais, pode mostrar a relação entre teoria e ocorrências reais, como também trazer a pesquisa do professor para a classe; é uma ferramenta pedagógica importante em vários campos de estudo.

Leenders e Erskine (1989, p.14) reforçam essa idéia, alegando que, no método do caso, os estudantes podem permitir-se cometer erros e aprender com eles porque não há grandes riscos envolvidos. Já na vida profissional, a tomada de decisão pode custar caro, pois um cargo, uma reputação ou a própria sobrevivência da empresa estão em jogo. Em essência, os casos na Administração são como cadáveres para estudantes de Medicina: a oportunidade de praticar os ensinamentos na vida real de forma inofensiva.

Para Roberts (2001, p.5), os benefícios do método do caso envolvem o desenvolvimento de habilidades, conhecimentos e atitudes nos estudantes. Sua premissa é que as habilidades requeridas para aplicação de princípios e técnicas analíticas podem ser mais bem aprendidas se praticadas em contextos simulados em um caso. O método ajuda o estudante a articular um ponto de vista, defendê-lo e informar as próprias visões ante as opiniões dos outros. A base do conhecimento no método do caso é formada pelo conjunto de estruturas e ferramentas analíticas, princípios e teorias de um campo de estudo, assim como pelas informações gerais sobre um processo ou técnica. Por meio do método do caso, os estudantes desenvolvem atitudes sobre suas responsabilidades e contribuições para as situações em que se encontram, como também aprendem a analisar situações sob o ponto de vista da alta gerência, considerando todos os aspectos da situação.

Conforme apontam Naumes e Naumes (1999, p.13), no método do caso não é ensinado apenas um conjunto de fatos sobre uma situação específica, mas principalmente um processo de pensar, analisar, resolver problemas e até avaliar e julgar. Corroborando essa afirmativa, Rees e Porter (2002, p.5) acreditam que a vantagem potencial dessa técnica é a possibilidade de aprofundar a aprendizagem, em vez de deter-se em uma abordagem superficial. Fulmer (1992, p.33), por sua vez, argumenta que o método do caso se baseia na suposição de

que a Administração depende mais de habilidades do que de conhecimentos sobre técnicas e modelos. Conseqüentemente, o maior benefício de um curso que utiliza o método do caso é fornecer aos participantes a oportunidade de desenvolver habilidades analíticas, tomadoras de decisão e de comunicação.

Assim, são numerosos os benefícios proporcionados, pois o método do caso:

- amplia a visão de Administração dos alunos, integrando assuntos e departamentos (REES e PORTER, 2002, p.5);
- desenvolve habilidades de diagnóstico nos estudantes, uma vez que os desafia a lidar com situações complexas que requerem o uso de inúmeras teorias e estratégias de análise e diagnóstico. Assim, ensina a prática de habilidades analíticas e de tomada de decisão, desenvolvendo julgamentos em um ambiente seguro e, conseqüentemente, habilidades profissionais e de persuasão (FULMER, 1992, p.36; NELSON, 1996, p.24; HARLING e AKRIDGE, 1998, p.1; NAUMES e NAUMES, 1999, p.13; REES e PORTER, 2002, p.5);
- impulsiona o envolvimento e a motivação dos discentes, proporcionando maior participação do que o método expositivo. A técnica ganha os envoltórios intelectual e emocional do estudante e auxilia a retenção do entendimento em longo prazo (JENNINGS, 2002, p.656; REES e PORTER, 2002, p.5);
- permite ao professor analisar o processo de discussão em grupo e o uso de casos repetidos, que podem valer-se de revisões de políticas e práticas de ensino (REES e PORTER, 2002, p.5);
- por ser altamente integrativo, fomenta a aprendizagem em equipe, estimulando a troca de experiências e pontos de vista, bem como a elaboração de soluções e idéias coletivas (NELSON, 1996, p.24; NAUMES e NAUMES, 1999, p.13; REES e PORTER, 2002, p.5; SWIERCZ e ROSS, 2003, p.408);
- promove o uso efetivo do tempo em sala de aula (REES e PORTER, 2002, p.5);
- traz realismo ao ambiente instrucional, descrevendo exemplos de experiências em situações **reais** e/ou um tópico de vida ou de interesse humano (NELSON, 1996, p.24; JENNINGS, 2002, p.656; SWIERCZ e ROSS, 2003, p.408).

Uma vez enfatizados os benefícios, cabe elucidar os desafios a serem enfrentados no emprego do método, além de algumas críticas.

7. DESAFIOS E CRÍTICAS AO MÉTODO DO CASO

O uso do caso como recurso pedagógico esbarra em alguns desafios e críticas. Dean e Fornaciari (2002, p.587) comentam que os casos podem ser limitadores à medida que apresentam a realidade de uma organização de forma demasiadamente anti-séptica, racional e analítica, impedindo os estudantes de aprender e experimentar os aspectos, igualmente

importantes, do processo caótico de uma organização moderna. Polemizando, Swiercz e Ross (2003, p.408) afirmam que o método do caso é simultaneamente uma das mais populares e mais controversas técnicas de ensino. Apesar de sua popularidade e da meta de apresentar objetivamente dilemas do mundo real, o método do caso é freqüentemente criticado por exagerar na ênfase do racional, falhando por não incluir aspectos turbulentos, não-rationais, de organizações contemporâneas. Por esse motivo, conforme Rees e Porter (2002), ele não deve ser usado exclusivamente, e é preciso julgamento para saber quando o usar ou não.

Kingsley (1982, p.43) alerta para a imparcialidade e a incerteza das informações liberadas no caso. Nem todos estão prontos a divulgar informações de natureza sensível. É possível que a história contada no caso seja advinda de afirmações de relações-públicas, retratando o que a empresa quer que seja conhecido. O autor do caso não tem condições de ser muito crítico e ainda esperar a aprovação do caso pela empresa. Kingsley (1982, p.47) continua com suas críticas quanto ao método, externando sua posição:

- o caso é ineficiente e, para muitos estudantes, uma forma pouco excitante de aprender;
- nem todos precisam de centenas ou milhares de casos para desenvolver julgamento de negócios;
- o mesmo objetivo do método do caso pode ser alcançado com leitura simples e acessível;
- os **custos de oportunidade** são altos.

Parece que um grande desafio para a adoção do método é o seu alto custo. A Harvard Business School despende milhões de dólares todo ano para o desenvolvimento de casos. O Professor G. Roland Christensen, em entrevista a Schmotter (1998, p.6), enfatiza que é necessário talento para planejar e pesquisar um caso histórico que permita que o conhecimento e a ação caminhem juntos. Assim, propor ou encontrar casos interessantes, recentes e coerentes com a realidade do aprendiz também consiste em um desafio. Naumes e Naumes (1999, p.9) afirmam que o método do caso requer contínua fonte de casos novos e atualizados para manter o interesse dos estudantes. Salientam, também, que casos locais não apenas captam o interesse do aluno, como também auxiliam seu envolvimento na economia regional.

Outra forte crítica é o fato de o método do caso, não raras vezes, ser aplicado sem a devida ligação com a teoria e com os conceitos, o que pode levar a decisões apenas com base no **bom senso**, sem preparar os alunos para as diferentes situações que irão enfrentar no processo administrativo.

Rees e Porter (2002, p.8) lembram que pode haver resistência daqueles que estão acostumados com técnicas mais convencionais de educação e não querem modificar o *status quo*. Além disso, a resistência dos instrutores pode advir do incômodo da tomada de decisões baseada em informações incompletas.

Em relação aos problemas dos instrutores no uso do método, Jennings (1996, p.9) realizou uma investigação no Reino Unido, na qual solicitou aos professores que identificassem os principais obstáculos e dificuldades na obtenção e no uso de casos. Os principais achados da pesquisa estão resumidos a seguir.

- Demanda por tempo dos estudantes — dependendo do tempo disponível, as informações sobre o caso podem ser dadas em grande ou pequena quantidade. É possível que os estudantes em tempo parcial, em específico, não consigam ler o caso completamente, o que acarreta um nível insuficiente de discussões.
- Escopo da análise — o caso pode estimular uma solução específica. Contudo, em algumas situações, podem faltar informações sobre a indústria e o material para a condução da análise.
- Recursos — é comum que os casos publicados sejam caros, assim como os textos que os incluem. Os professores também apontam a falta de tempo para escrevê-los como uma dificuldade. Ademais, alguns colegas parecem relutar em compartilhar seus materiais, e o uso de casos requer alto nível de compromisso de equipe.
- Relevância — alguns temas não são cobertos de modo suficiente pelos casos, havendo falta de material sobre o setor público, sobre o país em específico e que forneça perspectivas sobre gerentes seniores do gênero feminino em papéis de liderança. Outra constatação é que, muitas vezes, a empresa descrita no caso é desconhecida tanto do instrutor como dos estudantes. Isso pode dificultar o entendimento do caso e, até mesmo, o julgamento do instrutor quanto a ele **funcionar** conforme o previsto. Essa situação resulta no descarte de muitos casos após um único uso. Alguns casos são utilizados indiscriminadamente, sem levar em conta sua complexidade, o tópico da disciplina envolvido em sua resolução ou sua adequação aos objetivos do curso. O material do caso pode tornar-se obsoleto e as diferenças culturais podem trazer dificuldades em sua análise. Além disso, os docentes questionam até que ponto o caso é **real** ou apenas uma projeção da visão do autor.

Wolfe (1998, p.322) observa que embora muitos instrutores tenham usado casos por anos, a maioria não recebeu treinamento específico para empregá-los e acabam por seguir o modelo de seus antigos professores, não se atendo às reais necessidades discentes.

Complementando, Fulmer (1992, p.36) argumenta que uma boa discussão de caso depende muito mais dos esforços dos participantes do que uma aula tradicional do tipo expositiva. Se os alunos não estiverem dispostos a mergulhar no caso e a participar ativamente da discussão em classe, há pouco o que o professor possa fazer para salvar a aula. Uma boa participação significa mais do que opiniões ou meramente repetições de fatos explícitos no texto — requer capacidade de comuni-

cação e síntese. Reiterando o autor, Roselle (1996, p.30) lembra que o aprendizado real com o método do caso não ocorre por meio da mera leitura do caso, mas é derivado da discussão em grupo, o que requer interação entre os alunos e o professor. Talvez a habilidade mais exigida e o maior desafio sejam, tanto para os participantes quanto para o instrutor, saber ouvir atentamente os comentários (FULMER, 1992, p.36), pois somente a partir disso é possível desenvolver a discussão. Tal competência requer não apenas espontaneidade na sala de aula, mas também que se evitem afirmações pré-fabricadas.

Administração não é uma ciência exata: respostas certas dependem de muitos fatores, incluindo os objetivos que estão sendo buscados e as suposições feitas.

Desse modo, tanto o estudante quanto o instrutor desempenham papéis importantes (DESIRAJU e GOPINATH, 2001, p.396) no sucesso do método. Quanto ao papel do estudante, para o método ser bem-sucedido, o aluno deve fazer um esforço de preparação do caso, ou seja, lê-lo e seguir as recomendações do instrutor antes do início da sessão. Os estudantes também devem estar suficientemente motivados a falar em sala. Para a participação ser efetiva, precisam saber escutar e trazer contribuições no momento oportuno, apoiando ou contradizendo os comentários dos colegas. Gallagher, Stevenson e Fordyce (1998, p.50) lembram que nem todos os estudantes estão prontos para contribuir para a discussão em classe e que nem todos são capazes de aprender no mesmo ritmo.

Pearce (2002, p.733) assinala que o perfil dos participantes determina significativamente a qualidade da discussão em classe. Por exemplo: é mais provável que haja maior engajamento na discussão daqueles alunos que detêm conhecimentos prévios do caso. Nesse sentido, Leenders e Erskine (1989, p.14) consideram que é do participante a responsabilidade de aplicar a teoria na prática, assim como refletir sobre soluções razoáveis para o problema. No entanto, ainda que os estudantes carreguem o ônus de avançar no curso tão rápido quanto sejam capazes, nem sempre possuem maturidade para perceber isso.

Já o instrutor necessita, conforme afirmaram Desiraju e Gopinath (2001, p.396), perceber seu papel na promoção do aprendizado discente — que não é o do especialista que ensina “a maneira correta”, como na aula expositiva. Esse papel envolve abdicar de certo nível de controle da classe e ter habilidade para liderar a discussão, questionando o tema certo no tempo certo e direcionando os comentários. Dessa forma, é grande o desafio ao docente, pois o alcance dos objetivos de aprendizagem repousa mormente na atuação do professor: a

condução da discussão do caso requer habilidades especiais, sendo ela uma tarefa complicada.

Essas considerações vão ao encontro do pensamento de Fulmer (1992, p.36) e Harling e Akridge (1998, p.1). Para eles o desafio do método do caso é fazer as pessoas envolvidas engajarem-se em encontrar “o melhor resultado possível”, em vez de do “o certo ou o errado”. A questão “qual é a resposta correta?” denota a falta de entendimento sobre o método, pois raramente há uma única resposta correta. Por essa razão, alguns instrutores preferem não revelar o que realmente ocorreu na situação descrita no caso, pois os estudantes podem assumir que essa é a resposta correta e não refletir sobre outras possibilidades. Administração não é uma ciência exata: respostas certas dependem de muitos fatores, incluindo os objetivos que estão sendo buscados e as suposições feitas. Conseqüentemente, há várias “boas” respostas e não a resposta “certa” (LITTLE, 1971, p.30; KINGSLEY, 1982, p.45).

Stonham (1995, p.231) faz um balanço da conferência de 1994 da *European Foundation for Management Development* (EFMD), na qual o tema foi o desenvolvimento de casos. Dentre os fatores negativos citados, observou-se que os casos podem facilitar o trabalho do professor preguiçoso, são controlados pelo lado do fornecedor, enfatizam um raio estreito de habilidades, raramente propiciam uma visão holística e encorajam os estudantes a pensar que Administração é somente a coleta de informações e a tomada de decisões. Contudo, ao final da conferência, a despeito de vários pontos negativos discutidos, Stonham (1995) salientou que o sentimento era mais favorável ao caso do que contra. À vista dessa exposição, para bem aplicar o método do caso, recomenda-se:

- uma avaliação do perfil do aluno e do curso, incluindo o tempo disponível para aplicação do caso;
- treinamento aos instrutores;
- atenção à coerência do caso com a realidade vivenciada por alunos e professores;
- atenção à disponibilidade e à acessibilidade de materiais e informações adicionais para consulta;
- fazer uma **ponte** do caso com a teoria para não deixar o aluno sem a base conceitual.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No ensino, o clamor por eficiência e sucesso das práticas pedagógicas não é recente. No século XVI, John Amos Cornelius já falava da necessidade de uma metodologia em que os professores ensinassem menos e os alunos aprendessem mais. Dois séculos depois, em 1780, Adam Smith advertia que as disciplinas de faculdades e universidades eram, em geral, bem planejadas, mas não para o benefício dos estudantes e sim para a facilidade dos mestres (MILLIKEN e BARNES, 2002, p.224). Diversos autores afirmam que o método do caso evoluiu do processo socrático, maiêutico de ensino, em que são colocadas questões com uma finalidade cla-

ra, extraindo as idéias latentes da mente do aluno (DONHAM, 1922, p.62; GOETZ, 1960, p.13; LITTLE, 1971, p.29; KINGSLEY, 1982, p.3), para uma concepção mais ampla de raciocínio.

Um caso é a descrição ou a simulação de um evento real; seu propósito no ensino é melhorar a experiência pedagógica dos alunos e envolvê-los no processo de aprendizagem. O emprego do método do caso é, todavia, complexo, pois seu sucesso depende largamente da participação ativa do estudante, cujas chances de reter o conhecimento são maiores à medida que está disposto a trabalhar e a se esforçar verdadeiramente para a solução do problema. Portanto, a aplicação do método depende, fundamentalmente, do engajamento do aluno e do professor e requer um ambiente de elevado comprometimento das duas partes. Por um lado, tem-se o empenho do aluno ao realizar a leitura prévia do caso e ao contribuir com questionamentos e reflexões; e, de outro, a dedicação do professor ao realizar avaliações diárias sobre o comportamento dos aprendizes, preparar questões e aprimorar as próprias habilidades para a condução da discussão. Além disso, muitos casos estão disponíveis na Internet com as notas de ensino. É possível que os alunos busquem aí as respostas e já não raciocinem sobre seu conteúdo, o que reforça a necessidade de haver amadurecimento e comprometimento dos discentes em relação à técnica e, conseqüentemente, ao próprio aprendizado.

Reafirmando a necessidade de comprometimento de discentes e docentes no processo de ensino e aprendizagem, Mac-Millan (1996, *apud* Cinneide, 1997, p.3) comenta que certa vez um observador cínico insinuou: uma aula é um arranjo no qual a informação passa das anotações do professor para as do aluno, sem passar pela mente de ambos, o que é algo inadmissível. Stonham (1995, p.231) nota que a aceitabilidade e a popularidade dos casos entre alunos e professores são a chave para o sucesso, e que para isso é necessário obter qualidade nos casos, havendo ainda muito espaço para aprimoramentos em conteúdo, desenho e entrega. Assim, os professores e os estudantes devem estar mais bem instruídos em como ensinar e aprender com os casos.

Davis (1956, p.51) e Faville (1937, p.276) ressaltam que casos e textos em Administração devem ser entendidos como ferramentas complementares e não como concorrentes. Assim, um livro de casos não pode substituir um livro-texto. Stonham (1995, p.231) lembra que os casos são mais efetivos quando usados em um *mix* de métodos de ensino em Administração. Bonner (1999, p.36), em suas reflexões, conclui que um único instrumento de ensino não é capaz de criar todas as condições necessárias para um dado objetivo de aprendizagem. Por isso, apoiando-se em Charam (1976, p.117) e em Rees e Porter (2002), entre outros, recomenda-se que o uso do método do caso não seja exclusivo, e sim aliado a outras técnicas.

Além disso, é importante frisar que algumas disciplinas se mostram mais adequadas à utilização do método do caso que outras. Generalizando, o método do caso não deve ser aplica-

do indiscriminadamente, mas quando houver coerência com a disciplina, a matéria, o ponto de discussão, o perfil dos alunos etc.

O emprego do método do caso no Brasil também é digno de reflexões. Questiona-se até que ponto as escolas apresentam um corpo de professores capacitados e uma estrutura física, sobretudo em relação a número de alunos por classe, tamanho da sala de aula e disposição das carteiras, para a efetiva aplicação do método. No Brasil, é inquestionável a falta de casos locais que abordem problemas de empresas ou situações do País, o que pode gerar desinteresse e dificuldade de entendimento. Muitos fatores contribuem para essa situação, como a:

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

Um curso requer mais do que um professor divertido ou com personalidade carismática, requer uma estrutura organizacional consistente. Para Charam (1976, p.117), quanto mais longo for o curso, mais necessária se torna a sua estruturação. Isso acarreta maiores graus de preparação e treinamento para a execução das atividades de docência, o que abrange, inclusive, o domínio de estratégias de ensino e, conseqüentemente, do método do caso — técnica tão disseminada na área de Administração e, em contrapartida, tão desconhecida em seus fundamentos e princípios. ◆

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BONNER, Sarah E. Choosing teaching methods base on learning objectives: an integrative framework. *Issues in Accounting Education*, Sarasota, v.14, n.1, p.11-39, Feb. 1999.
- BRUNER, Robert F.; GUP, Benton E.; NUNNALLY JR., Bennie He; PETTIT, Laurence C. Teaching with cases to graduate and undergraduate students. *Financial Practice and Education*, Tampa, v.9, n.2, p.138-146, Fall/Winter 1999.
- CAMPBELL, Jane; LEWIS, William F. Using cases in accounting classes. *Issues in Accounting Education*, Sarasota, v.6, n.2, p.276-283, Fall 1991.
- CHARAM, Ram. Classroom techniques in teaching by the case method. *The Academy of Management Review*, Briarcliff Manor, v.1, n.3, p.116-123, July 1976.
- CINNEIDE, Barra O. The role and effectiveness of case studies: student performance in case study vs "theory" examinations. *Journal of European Industrial Training*, Bradford, v.21, n.1, p.3-13, 1997.
- CONVERSE, Paul D. The development of the science of marketing: an exploratory survey. *Journal of Marketing*, New York, v.10, n.1, p.14-19, July 1945.
- CRITTENDEN, Victoria L.; CRITTENDEN, William F.; HAWES, Jon M. The facilitation and use of student teams in the case analysis process. *Marketing Education Review*, Columbia, v.9, n.3, p.15-23, Fall 1999.
- DAVIS, Ralph C. The use of cases in teaching management principles. A panel discussion. *Academy of Management Proceedings*, p.51-55, 1956.
- DEAN, Kathy Lund; FORNACIARI, Charles. How to create and use experiential case-based exercises in a management classroom. *Journal of Management Education*, Thousand Oaks, v.26, n.5, p.586-603, Oct. 2002.
- DESIRAJU, Ramarao; GOPINATH, C. Encouraging participation in case discussions: a comparison of the MICA and the Harvard case methods. *Journal of Management Education*, Thousand Oaks, v.25, n.4, p.394-408, Aug. 2001.
- DONHAM, Wallace B. Business teaching by the case system. *The American Economic Review*, Nashville, v.12, n.1, p.53-62, Mar. 1922.
- DOOLEY, Arch R.; SKINNER, Wickham. Casing casemethod methods. *The Academy of Management Review*, Briarcliff Manor, v.2, n.2, p.277-231, Apr. 1977.
- FAVILLE, David E. Marketing courses in a graduate school of business. *Journal of Marketing*, New York, v.1, n.3, p.275-279, Jan. 1937.
- FULMER, William. Using cases in management development programmes. *The Journal of Management Development*,

- Bradford, v.11, n.3, p.33-37, 1992.
- GALLAGHER, J.G.; STEVENSON, D.P.; FORDYCE, E. Case studies: old idea, new methods. *Accounting Education*, London, v.7, n.4, p.49-52, Mar. 1998.
- GLASCOFF, David W. Split participation days in a case-based course. *Marketing Education Review*, Columbia, v.1, n.4, p.78-82, Summer 1991.
- GOETZ, Billy E. Ways of learning. *Industrial Management Review*, Cambridge, v.1, n.1, p.9-15, Apr. 1960.
- HARLING, Kenneth F.; AKRIDGE, Jay. Using the case method of teaching. *Agribusiness*, New York, v.14, n.1, p.1-14, Jan. / Feb. 1998.
- JENNINGS, David. Strategic management and the case method. *Journal of Management Development*, Bradford, v.15, n.9, p.4-12, 1996.
- _____. 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.
- KINGSLEY, Lawrence. The case method as a form of communication. *The Journal of Business Communication*, Urbana, v.19, n.2, p.39-50, Spring 1982.
- KNECHEL, W. Robert. Using the case method in accounting instruction. *Issues in Accounting Education*, Sarasota, v.7, n.2, p.205-217, Fall 1992.
- LAMB JR., Charles W.; BAKER, Julie. The case method of instruction: student-led presentation and videotaping. *Marketing Education Review*, Columbia, v.3, n.1, p.44-50, Spring 1993.
- LE CLAIR, Debbie Thorne; STÖTTINGER, Barbara. Using an intensive living case in graduate marketing course: experience from an international project. *Marketing Education Review*, Columbia, v.9, n.3, p.31-40, Fall 1999.
- LEENDERS, Michiel R.; ERSKINE, James. *Case research: the case writing process*. London, Ontario: Research and Publication Division / School of Business Administration, 1989.
- LITTLE, Dwight. The case: milieu and method. *The Journal of Business Communication*, Urbana, v.8, n.4, p.29-35, Summer 1971.
- MACY, Granger. The dialogic case method: building a microword in classroom. *Organization Development Journal*, Chesterland, v.20, n.3, p.31-42, Fall 2002.
- McNAIR, Malcolm P.; HERSUM, A.C. (Ed.). *The case method at the Harvard Business School*. New York: McGraw Hill, 1954.
- MILLIKEN, John; BARNES, Philip L. Teaching and technology in higher education: student perceptions and personal reflections. *Computers & Education*, Orlando, v.39, p.223-235, 2002.
- NAUMES, William; NAUMES, Margaret J. *The art & craft of case writing*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1999.
- NELSON, Edwin. Producing and using case material for research and teaching: a workshop for partners in know-how transfer projects. *Journal of European Industrial Training*, Bradford, v.20, n.8, p.22-30, 1996.
- NUÑEZ, Alejandro Mendoza. *El estudio de casos: un enfoque cognitivo*. México, DF: Trillas, 2003.
- PEARCE, Robert J. Case-based structured conflict: a means for enhancing classroom learning. *Journal of Management Education*, Boulder, v.26, n.6, p.732-744, Dec. 2002.
- READY, R.K. Administrative training and the case method. *Business Quarterly*, London, v.17, n.2, p.144-155, Summer 1952.
- REES, W. David; PORTER, Christine. The use of case studies in management training and development. *Industrial and Commercial Training*, Guilsborough, v.34, n.1, p.5-8, 2002. Part 1.
- RICHARDSON, Bill. Towards a comprehensive view of the case method in management development. *Industrial and Commercial Training*, Guilsborough, v.26, n.9, p.3-10, 1994.
- ROBERTS, Michael. Developing a teaching case (abridged). *Material of the course: the case method*. Boston: Harvard Business School, 2001.
- ROSELLE, Ann. The case study method. A learning tool for practicing librarian and information specialists. *Library Review*, Bradford, v.45, n.4, p.30-38, 1996.
- SCHMOTTER, James H. An interview with Professor G. Roland Christensen. *Selections*, Santa Monica, v.14, n.3, p.2-7, Spring 1998.
- STONHAM, Paul. For and against the case method. *European Management Journal*, London, v.13, n.2, p.230-232, 1995.
- SWIERCZ, Paul Michael; ROSS, Kathlee T. Rational, human, political, and symbolic text in Harvard Business School cases: a study of structure and content. *Journal of Management Education*, Thousand Oaks, v.27, n.4, p.407-430, Aug. 2003.
- WEBER, Mary Margaret; KIRK, Delaney J. Teaching teachers to teach cases: it's not what you know, it's what you ask. *Marketing Education Review*, Columbia, v.10, n.2, p.59-67, Summer 2000.
- WOLFE, Joseph. New developments in the use of cases for learning. *Journal of Workplace Learning*, Bradford, v.10, n.6-7, p.320-323, 1998.

ABSTRACT

Case method as teaching strategy in business area

This article focuses the case method and analyzes its use as an educational tool in the business area. A desk research was made, leading to the development of the following topics: the case method origins, the case method in the business area, educational purposes of the case method, possibilities of using the case method, benefits of the case method, challenges, and criticisms of the case method. At the end there are some thoughts about the student and instructor participation to reach the technique success. This educational strategy has to be accompanied by other techniques. The lack in the tradition of the case production, the valueless in the instructor and author training and, finally, the difficulty to obtain company's information to prepare cases are the main challenges facing the case method in Brazil.

Uniterms: case, method, teaching, learning, administration, education.

RESUMEN

El estudio de caso como estrategia de enseñanza en el área de Administración

En este artículo, se estudia el método del caso y se analiza su uso como recurso pedagógico en el área de administración. Se realizó una recopilación bibliográfica sobre los siguientes temas: orígenes del método del caso, el método del caso en la administración, objetivos pedagógicos del método del caso, usos del método del caso, beneficios del método del caso, desafíos y críticas al método del caso. En las consideraciones finales, se pone de relieve la importancia de la participación activa de instructores y alumnos para el éxito del método. Se debe utilizar dicha estrategia de enseñanza paralelamente a otras técnicas educacionales. Son muchos los desafíos que se presentan en Brasil para el uso del método, tales como la falta de tradición y la poca valoración de la producción de casos, la falta de preparación de instructores y autores y la dificultad para obtener informaciones de las empresas para la elaboración de casos.

Palabras clave: caso, metodo, enseñanza, aprendizaje, administración, educación.

RAUSP
Revista de Administração
desde 1947

Para entender Administração

Mantenha-se atualizado sobre o que há de mais avançado em produção de conhecimento em Administração.

Assine já: www.rausp.usp.br



FEA-USP