



O MÉTODO DO CASO E A SUA IMPORTÂNCIA NA FORMAÇÃO DE GESTORES NO CONTEXTO BRASILEIRO

THE CASE METHOD AND ITS IMPORTANCE IN TRAINING MANAGERS IN THE BRAZILIAN CONTEXT

Maribel Carvalho Suarez*

Doutora em Administração/Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro

E-mail: maribels@coppead.ufrj.br

Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

Letícia Moreira Casotti

Doutora em Engenharia de Produção/Universidade Federal do Rio de Janeiro

Professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro

E-mail: leticia@coppead.ufrj.br

Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

*Endereço: Maribel Carvalho Suarez

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, Rua 36, n.355, Cidade Universitária - Fundão, CEP: 21945-970 - Rio de Janeiro, RJ - Brasil - Caixa-postal: 68514.

Editora: Dra. Marlene Araújo de Carvalho

Artigo recebido em 02/02/2013. Última versão recebida em 07/03/2013. Aprovado em 08/03/2013.

Avaliado pelo sistema Triple Review: a) Desk Review pela Editora-Chefe; e b) Double Blind Review (avaliação cega por dois avaliadores da área).

RESUMO

Os métodos passivos de ensino têm sido questionados por suas limitações no desenvolvimento da capacidade de análise e senso crítico dos alunos. O modelo centrado no professor mostra-se inadequado ao ensino de Administração quando se entende que um dos principais objetivos da educação nessa área de conhecimento não está só na troca de informações, mas principalmente na formação de indivíduos capazes de pensar de maneira independente e criativa a realidade dos negócios. Uma das alternativas utilizadas por diversas escolas americanas e europeias é o método do caso. Este trabalho procura discutir a adequação dessa metodologia ao ensino de administração no Brasil, os requisitos básicos para a sua utilização e o papel do professor nesse modelo. Para isso, utiliza, ele próprio, de um caso e sua proposta de análise. Trata-se de um material do tipo “*armchair*”, criado a partir das experiências das autoras. A proposta é fornecer um instrumento a ser utilizado em workshops ou seminários que apresentem esse método de ensino para professores e/ou alunos.

Palavras-chave: métodos de ensino; método do caso; escolas de administração.

ABSTRACT

Passive teaching methods have been questioned regarding its limitations in the development of student's analysis skills and critical thinking. Teacher centered methods seem inadequate in Management courses, since one of the main goals in this area isn't the mere exchange of information but training individuals capable of thinking independently and creatively the businesses realities. One of the alternatives used by many American and European schools is the case method. This paper proposes to discuss the adequacy of this methodology in the management teaching in Brazil, the basic requirements for its adoption and the role of the professor in this method. In order to do so, the authors chose to use a case and its analysis as an illustration. It's the use of an “*armchair*” material, based in the authors' own experiences. The goal is to offer a tool to be used in workshops or colloquiums aimed to present this teaching method to professors and/or students.

Key words: teaching methods; case method; business schools.

INTRODUÇÃO

Diversos autores como Cifuentes (1977), Casotti (1996), Garvin (1991), Erskine Leenders e Mauffette-Leenders (1998) defendem a utilização do método do caso no estudo de negócios, tendo em vista a complexidade do ambiente, a velocidade das mudanças e as atitudes e habilidades requeridas pelas empresas. O método do caso surge, assim, como uma alternativa aos modelos tradicionais de ensino centrados no professor – onde o objetivo é a transferência de informação de um expert (o professor) para os “novatos” (alunos) (GARVIN, 1991). Dentre as principais críticas aos métodos passivos, como conferências, aulas expositivas e leituras, estão o baixo nível de retenção do conhecimento e as suas limitações no desenvolvimento da capacidade de análise e senso crítico necessários na formação de administração de empresas (CIFUENTES, 1977; GARVIN, 1991; CASOTTI, 1996; WEBER; KIRK, 2000). O modelo centrado no professor mostra-se inadequado quando se entende que o objetivo da educação não está na troca de informações, mas principalmente na formação de indivíduos capazes de pensar de maneira independente e criativa a realidade dos negócios (GARVIN, 1991).

A metodologia do caso se insere dentro da abordagem construtivista de ensino na medida em que busca gerar nos alunos experiências concretas, contextualmente significativas, nas quais eles possam buscar padrões, levantar suas próprias perguntas e construir seus próprios modelos, conceitos e estratégias (FOSNOT, 1998).

Esse artigo procura discutir a adequação do método do caso ao ensino de administração no país, os requisitos básicos para a sua utilização e o papel do professor nesse modelo. Para isso, utiliza-se de um “meta caso” e sua análise. Ilustrando o método do caso a partir do caso de uma professora (Maria) em uma escola de negócios (Tradicional), o presente trabalho pretende ilustrar esse método e sua importância na área de administração. Trata-se de um material do tipo “*armchair*”, criado a partir das experiências profissionais e pessoais das autoras. A proposta é proporcionar um instrumento a ser utilizado em workshops para professores sobre esse método de ensino ou em seminários que apresentem a metodologia aos alunos.

UM METACASO PARA A DISCUSSÃO DO MÉTODO

Que tipo de administrador devemos formar? Que habilidades e atitudes precisam ser desenvolvidas? Que desafios nosso aluno vai enfrentar no mercado de trabalho? O conteúdo e

o método difundidos pelas escolas de administração brasileiras são os mais adequados, tendo em vista esse perfil? Maria Vieira procurava refletir sobre essas questões que serviriam para embasar a decisão que ela tomaria em breve. A reunião do conselho educacional da TRADICIONAL – faculdade da qual era professora assistente – aconteceria em dois dias. Até lá seria preciso definir a sua opção por continuar utilizando ou não o método do caso em suas aulas.

Maria ainda era uma professora novata e recém-contratada pela conceituada instituição de ensino. Tanto a coordenação quanto alguns professores da TRADICIONAL se mostravam receosos com o uso de metodologias que fugissem ao convencional. Além disso, sua experiência na disciplina Fundamentos de Marketing no segundo semestre de 2012 não tinha sido totalmente positiva. Muitos alunos elogiaram a novidade; outros, entretanto, rejeitaram a dinâmica onde, no lugar de ouvir as lições do professor, precisavam discutir com seus colegas situações que, como alguns haviam dito, eram “muito específicas de algumas empresas”. Tendo em vista as dificuldades que enfrentava, Maria procurava refletir sobre seus erros e acertos em sala. Questionava ainda se seria proveitoso utilizar o método do caso de maneira isolada no seu curso ou se essa deveria ser uma iniciativa institucional.

Antecedentes

Maria Vieira finalizara recentemente seu MBA numa das mais conceituadas escolas de negócios nos Estados Unidos. A instituição, a exemplo de muitas universidades americanas, utilizava o método do caso, seguindo a tradição iniciada pela Harvard Business School, no início do século XX. Maria ainda se recordava da satisfação e do entusiasmo que sentira no primeiro dia de aula do seu curso. Em primeiro lugar, ficara impressionada com a estrutura da escola. Além de um amplo e confortável auditório em formato em U, os alunos dispunham de pequenas salas para trabalhos em grupo. Nas aulas todos os estudantes estavam identificados por placas com seus nomes.

Na abertura do curso, houve uma palestra sobre o método de ensino e os alunos discutiram o caso do lançamento de um novo automóvel. Colocados no lugar dos executivos da empresa, eles puderam analisar os erros e os novos planos da organização, como se estivessem no dia-a-dia do trabalho. Pela primeira vez, Maria sentira verdadeiramente que aprender poderia ser, mais do que relevante, também divertido. Afinal, lidando com situações reais, ela teria a oportunidade de vivenciar situações similares às que tinha vivido nas empresas em que trabalhara, mas sem os riscos envolvidos nas decisões do mundo real.

De volta ao Brasil, Maria optara por seguir a carreira acadêmica, ingressando no doutorado na TRADICIONAL. Pesara na sua escolha o fato de a instituição ser uma das mais antigas escolas de administração do país e possuir excelente reputação. Ao ser convidada para ministrar o curso de Fundamentos de Marketing num curso de especialização para recém-formados, Maria vislumbrou a possibilidade de utilizar o método do caso, desta vez como professora.

Primeira Reunião do Conselho

Na primeira reunião do conselho educacional, Maria pôde perceber que seu entusiasmo em relação ao método do caso não era compartilhado por todos na instituição. No encontro em que foi apresentada ao corpo docente por Cristina do Valle, coordenadora dos cursos, alguns professores questionaram a idéia de se utilizar essa metodologia numa disciplina da instituição:

Cristina: *Queria aproveitar a ocasião para apresentar a todos Maria Vieira, nossa nova professora assistente da área de Marketing. Estamos muito felizes por tê-la na nossa equipe. Como todos sabem, estamos sempre em busca de professores com experiência prática e boa formação acadêmica. Maria, além de um MBA numa das melhores escolas de negócio do mundo, está fazendo seu doutorado aqui na TRADICIONAL e foi muito bem recomendada pelos seus professores.*

Maria: *Muito obrigada! Queria agradecer a oportunidade e espero poder passar para os alunos daqui um pouco do que tive a oportunidade de aprender nesses últimos anos. Gostaria de colocar em prática, por exemplo, o método do caso – que é muito difundido em escolas americanas e europeias.*

Cristina: *Você acha que essa metodologia de ensino é adequada à realidade brasileira?*

Maria: *Acredito que sim. Um caso é a descrição de uma situação real, envolvendo uma decisão, oportunidade ou desafio vivido por uma pessoa ou grupo numa organização. Perguntas típicas de resolução de um caso são “se você estivesse na posição de fulano de tal nesta organização, qual seria sua análise da situação*

descrita e que ações você realizaria e por quê?”. A proposta é fazer com que o leitor do caso deixe de ser um “espectador”, “comentarista” ou um “observador de passagem”, para assumir a posição de um solucionador de problemas ou um tomador de decisões. A aula deixa de ser centrada na experiência do professor para se focar nos alunos, que através das discussões trabalham ativamente na construção do seu próprio conhecimento. O principal objetivo é desenvolver a capacidade analítica do aluno.

Cristina: *Mas como é o processo de ensino na prática?*

Maria: *A dinâmica básica de todas as disciplinas que utilizam essa metodologia na escola onde estudei é a mesma: os alunos preparam o caso em casa e depois se reúnem em pequenos grupos (de três a seis alunos) para discutir os detalhes do texto. Para essas reuniões, os estudantes contam com pequenas salas especialmente reservadas para essa tarefa. A seguir, todos se encontram no auditório para analisar, junto com o professor, as questões sugeridas.*

Cristina: *Parece interessante, mas receio que nossos alunos não estejam familiarizados com esse tipo de aula. Além disso, não dispomos aqui dessa estrutura com pequenas salas para a discussão. Você acha que mesmo assim o método pode funcionar?*

Maria: *Bem, acredito que sim... Não sei como os outros professores veem essa questão...*

José Carlos: *Sou professor de Comportamento Organizacional há 20 anos e também tive algum contato com o método do caso no meu doutorado nos Estados Unidos. Sem dúvida, esse é um modelo muito interessante para os americanos, mas no Brasil definitivamente não funciona. Os brasileiros não têm disciplina e a aula fica confusa. Além disso, os alunos latinos valorizam demais a figura do “líder”, do “pai”. Assim, esperam que o professor ocupe essa posição e aponte o caminho a ser seguido. Além das limitações estruturais que Cristina mencionou, o aluno da TRADICIONAL não está habituado aos métodos ativos e, na minha opinião, se sentirá desconfortável com esse tipo de aula.*

Roberta: *É verdade, José Carlos. Além disso, acho que estaríamos lesando nossos alunos, abdicando do tempo da nossa aula para discussões sem muita objetividade. Afinal, como professores, somos pagos para antecipar e facilitar a transmissão de um conhecimento que eles demorariam muito para alcançar por conta própria, através desses debates. Por isso, não gostaria de abrir mão do tempo em que estaria falando sobre os conceitos de Estratégia Empresarial para ficar ouvindo comentários, nem sempre produtivos. E os alunos, muitas vezes, rejeitam esse tipo de dinâmica porque percebem que é uma “enrolação” do professor, que não teve tempo de preparar sua aula.*

Maria: *Bom, respeito muito a opinião de professores tão experientes, mas acredito que o método do caso tem pontos positivos que superam os riscos que foram mencionados. Ele, por exemplo, faz com que a experiência de uma aula esteja muito mais próxima do dia-a-dia das empresas, onde é preciso diagnosticar, analisar problemas e discutir argumentos. O melhor é que deixa evidente que não existe só um ponto de vista ou uma única forma de tratar uma questão, mas muitas possibilidades, que dependem sempre da interação entre as pessoas e do ambiente no qual se insere a empresa.*

Cristina: *Acho muito interessante suas colocações. Todos precisamos refletir sobre o tipo de profissional que estamos formando. Podemos aproveitar a sua experiência à frente da disciplina de Marketing para discutirmos, no futuro, essas questões. Mas, o ideal é que você tenha um primeiro contato com os nossos alunos. Afinal, nem tudo que é bom para Harvard é bom para a TRADICIONAL.*

Em sala de aula

Para formular seu curso, Maria se baseou principalmente na sua vivência como aluna. Na sua primeira experiência à frente de uma turma se preparou com cuidado, refletindo sobre as qualidades que valorizava nos seus professores e sobre o que havia sido estimulante no seu curso. Produziu apresentações especiais e selecionou textos atuais. Como teve dificuldade para encontrar casos brasileiros, optou por utilizar materiais que havia tido contato durante a

pós-graduação. Para isso, precisou solicitar pessoalmente as devidas autorizações de uso e tradução dos casos.

Para o primeiro semestre selecionou três casos para serem discutidos pela turma. No primeiro dia, explicou assim a metodologia:

—No curso estaremos trabalhando com o método do caso. Os casos trazem situações reais vividas pelas empresas e vocês vão precisar tomar decisões como se estivessem no ambiente de trabalho. A preparação dos casos e a participação na discussão são muito importantes nessa metodologia. Tanto assim que 30% da nota serão resultado da participação nesses debates.

A princípio, Maria havia cogitado alterar o layout da sala, criando uma espécie de plenária de discussão (em formato U). No entanto, a coordenação considerou a mudança inadequada por atrapalhar a sequência das aulas dos demais professores e, assim, foi mantida a posição convencional das mesas. Como a faculdade não possuía salas de apoio, Maria optou por suprimir a fase de discussão em pequenos grupos. Os estudantes, portanto, liam o material em casa e discutiam com toda a turma suas impressões sobre o tema.

Na maior parte do curso as aulas ocorreram sem grandes problemas. As experiências com o uso dos casos, no entanto, foram muito desiguais, gerando, na jovem professora, algumas dúvidas sobre a condução das sessões.

O primeiro caso foi discutido logo no início do curso. Maria havia selecionado o mesmo material apresentado no primeiro dia do seu MBA. Ela estava ansiosa, afinal, ainda não conhecia a turma e, portanto, não poderia prever como os alunos iriam reagir. E se nenhum dos 40 estudantes quisesse se pronunciar? O que faria se a reação fosse negativa?

Para vencer a ansiedade, criara mentalmente uma série de perguntas de apoio para estimular a discussão, caso ela morresse logo após uma colocação. Como um último recurso, estava preparada para apresentar o caso que havia analisado detalhadamente. Maria estimava ter gasto cerca de 16 horas na preparação da discussão, sem contar a pesquisa na internet para buscar informações atualizadas sobre a situação da empresa em 2012.

O resultado se mostrou melhor do que as suas mais otimistas previsões. Os alunos participaram ativamente e de maneira entusiasmada da discussão. Uma fala se sobrepunha à outra e, em diversas ocasiões, foi preciso conter o ímpeto dos alunos que argumentavam em conjunto, desordenadamente. Os próprios estudantes colocavam novas questões e discutiam

visões contraditórias, fazendo com que Maria, em alguns momentos, se ressentisse intimamente da “falta de controle”.

A segunda experiência aconteceu na metade do curso. O caso selecionado era um dos melhores do curso de Tópicos Especiais de Estratégia de Marketing da universidade americana. Maria estava mais tranquila, afinal, se encontrava mais familiarizada com a turma. Ela entrou na sala, deu bom dia e perguntou diretamente, enquanto se sentava no canto esquerdo da sala:

Maria: *Quem gostaria de apresentar a situação descrita pelo caso de hoje?*

Um silêncio tomou conta da turma. A professora percorria com o olhar o ambiente, em busca de algum voluntário que pudesse dar início à discussão:

Maria: *Vamos lá pessoal, gostaria de lembrar que 30% da nota dependem da participação...*

Uma aluna atendeu ao apelo, resumindo de maneira tímida o que havia lido. Outros alunos se sucederam, mas a discussão não funcionou como da primeira vez. Um pequeno grupo participava ativamente, enquanto a maior parte parecia não se envolver na aula. Alguns alunos faziam comentários debochados, criticando as colocações dos que pediam a palavra. As falas indicavam uma leitura apenas superficial do problema.

Maria: *A turma está muito desanimada, hoje...O que aconteceu? Vocês não gostaram desse caso?*

Aluno: *Não professora... Acho que alguns não puderam ler, já que a xerox só entregou o material há dois dias e esse era um caso grande com muitas informações. Além disso, ontem tivemos uma prova.*

Maria: *Ok, depois vamos resolver o problema com a xerox. Mas, isso também não é desculpa. A leitura e análise do caso são obrigatórias! Mas, vamos continuar: quem poderia me contar uma situação de conflito com o Serviço de Atendimento ao Consumidor?*

Um estudante relatou sua experiência pessoal numa reclamação contra uma empresa de telefonia móvel. A partir daí a classe se mobilizou em torno dessa conversa e outros também lembraram casos de insatisfação com fornecedores. Maria percebeu que a discussão se desviara um pouco do tema da aula, mas, pelo menos, os alunos estavam participando. Uma aluna que se mantivera calada na maioria das aulas levantou o braço. Maria pediu silêncio e, como os alunos não tinham placa de identificação, perguntou:

Maria: *Você aí de blusa branca, gostaria de falar?*

Aluna: *Gostaria. Professora, às vezes me pergunto onde a gente vai chegar com essa discussão? Acho que as pessoas deviam guardar esse tipo de conversa para os corredores.*

Maria: *Você acha que as reclamações dos consumidores não são um assunto relevante para um gestor?*

Aluna: *Não, ao contrário, são muito importantes. Mas, acho esse tipo de aula confusa. Desde a última discussão de caso tenho a sensação de que não chegamos a uma conclusão direito. Tudo fica em aberto...*

Maria: *O método do caso está centrado na análise dos alunos. O conhecimento não está só com o professor, mas é produzido por vocês a partir dessa interação. O objetivo é estimular a capacidade analítica, crítica e criativa. Aqui, assim como nas empresas, não existe apenas uma resposta certa. Portanto, habituem-se a esse tipo de debate e, principalmente, às incertezas. Ambos fazem parte da natureza do trabalho nos dias de hoje.*

A turma ficou em silêncio por alguns segundos. Olhando para os alunos, Maria pôde encontrar expressões tanto de aprovação quanto de dúvida. Antes do término da aula, a professora fez alguns comentários adicionais sobre o caso e recomendações para o próximo encontro.

Ao final do dia, refeita da tensão, Maria tentava analisar friamente os acontecimentos da aula. De certa maneira, tinha sido pega de surpresa pelas críticas da aluna. Em primeiro lugar, acreditava profundamente no método do caso. Além disso, tinha a impressão de que

todos os alunos estavam gostando e a aula tinha sido produtiva, ainda que não estivessem muito familiarizados com a sua dinâmica. Em que medida a opinião da menina correspondia à da maioria? O incômodo gerado pelas incertezas era realmente necessário ao aprendizado dos alunos ou poderia ser superado pela professora de alguma maneira? Maria se perguntava ainda se alunos recém-formados, ou seja, com pouca experiência profissional, estariam aptos a discutir casos de maneira produtiva.

No último estudo de caso, Maria estava tão tensa quanto no primeiro dia de aula. Como estaria o ânimo da turma para a discussão? Estava disposta a evitar qualquer tipo de conflito como o que acontecera no caso anterior. Por isso, além das perguntas a serem discutidas havia preparado alguns *slides* resumindo sua análise do caso.

A discussão transcorreu com tranquilidade, com diversas participações. Nesse dia, entretanto, Maria procurou ser mais assertiva, explicitando claramente a sua visão sobre cada pergunta. Quando o debate parecia se esgotar, Maria apresentou seus *slides*, encerrando a aula. Enquanto os alunos se retiravam, a aluna da aula anterior se aproximou:

Aluna: *Queria lhe pedir desculpas. Acho que fui um pouco rude na semana passada. Gostei muito do caso de hoje e seus comentários. Na empresa em que trabalho, temos uma situação bem parecida. Acho que podemos pensar numa solução como a que você apontou.*

Maria: *Fico feliz que você tenha gostado. Mas, lembre-se em Administração não existem fórmulas prontas. Cada situação exige uma nova reflexão!*

Enquanto a aluna se afastava, Maria começou a refletir sobre a aula. Ainda que o comentário lhe soasse agradável, sentia-se desconfortável com a posição assertiva que assumira. Qual seria a melhor postura diante da turma, assegurando que a discussão do caso se tornasse uma prática de aprendizado realmente proveitosa? Lembrava-se dos argumentos do professor de comportamento organizacional a respeito das diferenças culturais dos alunos latinos. Com o final do curso e a proximidade da reunião do conselho precisava analisar também toda a sua experiência nos últimos meses e como poderia melhorar a qualidade das suas aulas e do curso de administração da TRADICIONAL.

NOTAS DE ENSINO OU ALGUMAS LIÇÕES DA EXPERIÊNCIA DE MARIA

A experiência vivida por Maria sugere a discussão de três temas relacionados ao método do caso. O primeiro deles diz respeito à importância do seu uso na formação de administradores. Que perfil deve ter, hoje, um profissional para atuar nas empresas? Tendo em vista essas exigências, em que medida essa metodologia seria mais adequada do que o método convencional utilizado, em geral, em todos os níveis da educação formal? Discutir essas questões parece importante para que Maria consiga vencer as resistências do corpo docente da instituição em que leciona.

O segundo aspecto diz respeito aos requisitos básicos dessa metodologia. Vale lembrar que o uso de casos é uma prática amplamente aceita pelas principais escolas americanas e européias de negócios. Apesar disso, como apontado por Weber e Kirk (2000), mesmo nos Estados Unidos, poucos professores recebem treinamento específico para aprender a preparar e ensinar um caso. No Brasil, essa questão é ainda mais evidente, já que um número ainda restrito de escolas adota oficialmente essa metodologia, fazendo com que seu uso seja, em muitas situações, motivado pelo interesse isolado de um professor, que assim enfrenta a falta de apoio institucional e limitação de recursos necessários a uma adequada aplicação da metodologia.

Por fim, a experiência de Maria permite uma discussão sobre o papel do professor no método do caso. Ao contrário do senso comum (explicitado pela visão da professora de Estratégia da TRADICIONAL), esse método de ensino exige do professor grande preparação, que começa na escolha do material, elaboração das perguntas e formas de estimular os alunos a se engajarem nessa experiência de aprendizado.

Por que usar o método do caso?

As mudanças vividas em toda a sociedade têm colocado em questão os modelos tradicionais de ensino-aprendizagem (FREITAS; MAXIMINIANO, 2000). Estudos recentes vêm discutindo tanto o perfil profissional, quanto o conteúdo e os métodos de ensino utilizados nos cursos de administração de empresas no país. Molina *et al* (2001), por exemplo, destacam no seu trabalho a visão ultrapassada do grupo de professores por eles estudados no que diz respeito ao perfil ideal do profissional de marketing. Skora e Mendes (2001) chamaram a atenção para defasagem na formação em Administração no país. Segundo os

autores, “no início do século XXI formamos administradores segundo critérios estabelecidos há pelo menos 35 anos” (SKORA; MENDES, 2001p.5).

Freitas e Maximiniano (2000) apresentam quatro modalidades de transmissão do conhecimento: **1) Aprender pela experiência**, que se dá através de atividades metódicas e de repetição de exercícios; **2) Aprender pela teoria**, que inclui a explanação oral, o debate cruzado, o estudo dirigido, painéis e simpósios como técnicas de transmissão conceitual; **3) Aprender pela simulação da realidade**, que consiste em formular situações muito próximas ao do ambiente de trabalho e incorporar técnicas como a dramatização, jogos de empresa, estudos de caso e elaboração de projetos; e **4) Aprender pelo desenvolvimento comportamental**, cuja principal técnica é a dinâmica de grupo.

Os autores lembram que o ensino da Administração está estreitamente relacionado com a segunda modalidade – a abordagem conceitual através das aulas expositivas e adoção de livros manuais. Dentre as críticas a essa prática estão o estabelecimento de elos muito restritos com a realidade e a dificuldade de desenvolver atitudes e habilidades dos alunos. O foco na figura do professor cria ainda baixa exposição dos estudantes no processo de aprendizagem. Os autores finalizam seu trabalho apontando para a necessidade de aplicação de outros métodos que promovam novas fontes de estímulo e motivação do aluno.

Antes de discutir o método do caso em si é preciso analisar brevemente o perfil que está sendo demandado hoje pelas empresas. Segundo Drucker (1999), o administrador precisa ser capaz de **avaliar situações e aplicações específicas, segundo a natureza da tarefa**. Ao contrário da premissa weberiana do início do século XX, o autor lembra que, nos dias de hoje, não existe uma única forma certa de organização. Para Drucker (1999), não há modelos ou fórmulas a serem seguidas – e, portanto, a serem ensinadas. Zohar (1997) reforça essa idéia e afirma que é preciso pensar num novo modelo mental, que dê conta da complexidade da administração no mundo atual. Certeza, previsibilidade, divisão hierárquica, pontos de vista únicos e controle exacerbado não se adequam mais à realidade com que se defrontam as organizações – ainda que suas estruturas e seus profissionais estejam moldados a partir dessas premissas. As empresas no século XXI vivem, como define a autora, no limiar entre ordem e caos, demandando gestores capazes de lidar permanentemente com a incerteza e as mudanças rápidas. As perguntas são mais importantes que as respostas, já que elas determinam o que se vai obter.

A formação do administrador precisa desenvolver não só as capacidades de análise, mas também as de comunicação e de relacionamento interpessoal. A ascensão da mão de obra temporária e da terceirização gera novas dinâmicas de trabalho (KANTER, 1997; CAPPELLI,

1999; DRUCKER, 1999). As relações de subordinação, viabilizadas por uma rígida divisão hierárquica, deram lugar às parcerias, onde os funcionários precisam ser administrados como sócios. **O papel do administrador não é dar ordens, mas persuadir** (DRUCKER, 1999). Discutir diferentes pontos de vista, argumentar e convencer são tarefas cotidianas nesse ambiente.

Bennis, Parikh e Lessem (1994) afirmam que, para sobreviver num ambiente turbulento, é preciso muito mais do que regras de decisão racional e técnicas de resolução de problemas. **O administrador precisa contar com sua intuição, empreendedorismo e criatividade.** Os autores lembram ainda que o profissional é forçado todo tempo a **pensar multidimensionalmente.**

De que maneira o método do caso pode contribuir para desenvolver competências como essas? Segundo Erskine, Leenders, Mauffette-Leenders (1998), o método do caso permite uma abordagem clínica do “aprender fazendo”. Em outras palavras, os alunos podem vivenciar decisões sem precisar correr os riscos decorrentes delas. Mais do que aprender, os estudantes têm a possibilidade de experimentar decisões gerenciais, já que **o foco desse tipo de estudo está no desenvolvimento de competências analíticas e de decisão** mais do que na aquisição de teorias ou técnicas de Administração. O conhecimento passa a ser internalizado e **o aluno aprende a lidar com a realidade como ela é: confusa e cheia de nuances.**

Cifuentes (1977) afirma que o método do caso é mais adequado ao desafio da Administração, que está no processo de **relacionar os conhecimentos das ciências distintas** com objetivo de produzir uma ação concreta. E essa inter-relação não será teórica, mas sim específica para uma determinada situação. Segundo o autor, a Administração necessita do conhecimento que deve ser assimilado a partir de outras situações diferentes da atual (genérico) e do conhecimento que deve ser gerado *ad hoc* para a situação presente. O conhecimento genérico exige experiência – que gera a capacidade de criar analogias e reconhecer similaridades com situações já vividas –, e inteligência, que diz respeito à capacidade de compreender princípios e regras gerais de ação.

A experiência é constituída pelo conjunto de recordações a respeito de situações anteriores. Ao mesmo tempo em que é ingrediente fundamental para o método do caso, a experiência também pode ser gerada a partir dele. A inteligência, por sua vez, é o saber sobre os princípios gerais que regulam a ação. Esses dois aspectos são fundamentais para uma correta tomada de decisão.

O conhecimento *ad hoc* é exigido em situações únicas, que não se assemelham a nenhuma outra. Ele não pode ser guardado em livros, nem em computadores – só pode estar

na cabeça e ser desenvolvido pelas pessoas. Para gerá-lo é preciso fomentar nos alunos o desenvolvimento de capacidades específicas: a objetividade (análise adequada e precisa), a sagacidade (capacidade de descoberta, agilidade mental), além da particularização (o que é próprio, singular e importante nesse caso), a cautela, e a capacidade de previsão a partir da análise dos recursos e alternativas de ação. O método do caso, segundo Cifuentes (1977), representa um esforço diante desse enorme desafio.

Mauffette-Leenders, Erskine e Leenders (1999) destacam, além das capacidades analíticas e de tomada de decisão, outras competências que são desenvolvidas a partir do método do caso: **capacidade de expressão oral e relacionamento interpessoal** (ouvir outros pontos de vista, argumentar, convencer os demais sobre a sua opinião); **habilidade de administração do tempo** (desenvolver uma análise completa, apesar da pressão do tempo); e **criatividade** (utilizar a imaginação, discutindo soluções múltiplas para um problema específico).

No caso da professora Maria, essa discussão fica evidente na diferença de postura entre a professora novata (Maria) e a de Estratégia (Roberta). Enquanto a primeira percebe a afinidade do método do caso com a realidade do mercado de trabalho e defende a importância de se trabalhar não apenas o conteúdo, mas também habilidades e atitudes, Roberta representa a visão tradicional de ensino, que pressupõe que o professor detém um conhecimento que pode ser mais eficientemente transmitido aos alunos através das aulas expositivas. No entanto, como lembra Garvin (1991), o desenvolvimento da capacidade de julgamento e a formação de habilidades críticas dificilmente são alcançados através desse tipo de ensino.

O diálogo entre Maria e o professor de Comportamento Organizacional deve servir como reflexão sobre os preconceitos que cercam a utilização de novas metodologias. O modelo convencional de ensino – onde o professor fala e os alunos escutam – domina a educação moderna. Assim, é muito comum ouvir argumentos de que o método do caso não funcionaria com o aluno brasileiro, já que ele não dispõe de disciplina para participar de discussões ou se sentiria muito inseguro diante da abertura sugerida pelo método. Esse tipo de comportamento não parece ser restrito aos alunos latinos, como sugere José Carlos, mas a todo tipo de aluno que tenha sido formado segundo os métodos convencionais.

Nesse aspecto, vale lembrar os argumentos de Hansen (1991) sobre o contrato de ensino/aprendizagem. Segundo a autora, ele estabelece o tipo de conduta em sala de aula, incentivando determinados tipos de participação, desencorajando outras. O contrato rotula os estilos de ação e linguagem que são desejáveis e condena os que devem ser evitados. É para estabelecer desde o início um novo contrato que as escolas adeptas ao método do caso

costumam apresentar a metodologia, seus princípios e objetivos no primeiro dia do curso. Dessa forma, o aluno percebe que está diante de uma nova realidade, onde seu papel e o do professor não são os mesmos do ensino convencional. Dentro do método ativo, o aluno precisa assumir grande parte da responsabilidade pelo seu aprendizado e pelo desempenho da turma na aula. Nesse novo contexto, ele deve não só participar e respeitar a ordem do debate como ouvir respeitosamente os comentários dos demais, criando um ambiente de colaboração com os outros estudantes.

Ao explicitar a dinâmica do método do caso é preciso que o professor deixe evidente ainda o que se ganha e o que se perde. Se, por um lado, a aula se torna menos linear e previsível, por outro, ganha-se em dinamismo e no desenvolvimento das capacidades críticas e criativas dos alunos. Weber e Kirk (2000) lembram que esse tipo de explicação é essencial, principalmente, para estudantes de graduação ou no primeiro semestre dos cursos de MBA, onde os alunos tendem considerar esse tipo de exercício como uma perda de tempo – como uma aula onde se joga conversa fora.

Ainda como forma de preparar os alunos para o método do caso, Weber e Kirk (2000) sugerem que o professor explique o processo de resolução de problemas, fornecendo a eles uma estrutura a ser seguida na preparação de uma análise. Essa iniciativa evidencia ainda um “padrão de qualidade” mínimo que se espera dos alunos.

As diferenças culturais – de país, da instituição e até do professor e dos alunos – terão impacto na sua dinâmica. A experiência com o método do caso sugere, por exemplo, que os professores brasileiros tendem a assumir uma postura mais diretiva do que seus colegas americanos. Em relação aos estudantes, é possível perceber nos brasileiros a colaboração e o respeito à opinião dos companheiros de sala como um traço naturalmente mais presente. Entre os americanos, onde a competição por notas e desempenho é mais intensa, esses são comportamentos que precisam ser mais estimulados. Essas, no entanto, não parecem significar diferenças que inviabilizem o uso do método do caso nas escolas brasileiras – muito ao contrário. Como colocado por Andrews (1954) e Christensen (1991), cabe ao professor estar atento ao ambiente e à cultura que predomina na turma, procurando moldar o seu comportamento e o dos alunos para criar um espaço verdadeiramente de troca e aprendizado. Isso pode significar que, em alguns casos, o professor precise resumir as questões discutidas, dando uma conclusão à aula; ou estimular a atenção pelos detalhes do caso; ou ainda instigar a colaboração/discordância, dependendo do nível de maturidade dos alunos e da situação particular de cada aula. O quadro 1 sugere algumas questões a serem utilizadas na discussão do caso da professora Maria a respeito da formação em Administração.

Quadro 1 - Sugestões de perguntas para discutir a formação em Administração

- Que fatores dominam atualmente o ambiente de trabalho nas empresas?
- Diante dessa realidade, como deve ser o perfil do profissional para atuar nesse ambiente?
- Compare a visão da professora de estratégia (Roberta) com a defendida por Maria: quais são os pressupostos básicos de cada uma das professoras?
- Relacione a formação proporcionada por Roberta com a sugerida por Maria. Qual delas está mais adequada para o ambiente das empresas nos dias de hoje?
- Que fatores podem causar o desconforto mencionado por José Carlos? De que maneira é possível superar os problemas apontados pelo professor de comportamento organizacional?
- Na escola americana, Maria teve uma palestra sobre o método do caso. Qual a importância dessa apresentação?

Fonte: Elaborado pelos autores.

Quais os requisitos e desafios na utilização do método do caso?

Weber e Kirk (2000) chamam a atenção para o fato de que, na maioria das instituições, os professores não recebem um treinamento para preparar e atuar nas aulas que utilizam o método do caso. Por isso, muitas vezes esse profissional, ainda que bem intencionado, desconhece os pressupostos que existem por trás do método do caso. Erskine, Leenders e Mauffette-Leenders (1998) lembram que é necessária uma compreensão profunda do que faz com que a natureza participativa do método aconteça na sua plenitude. Os autores destacam ainda uma característica singular: na discussão de um caso: ou se “nada” ou se “afunda”.

Até mesmo para se evitar o fracasso, Erskine, Leenders, Mauffette-Leenders (1998) recomendam uma série de cuidados. O layout das salas, por exemplo, deve encorajar a participação, criando uma arrumação que permita aos alunos terem contato visual, tipo face a face, uns com os outros. No caso, Maria subestima a importância dessa questão, não alterando o layout convencional para não atrapalhar aos demais professores. A estrutura retangular, padrão da maioria das escolas, faz com que boa parte da turma veja apenas as costas dos outros estudantes. Essa posição, ainda que não seja conscientemente percebida pelos alunos, termina sendo uma barreira (ou pelo menos uma falta de estímulo) para que a comunicação flua em todos os sentidos – não apenas entre professor e classe, mas principalmente entre os próprios estudantes. Como não dispõe de salas adaptadas ao método do caso, restará à Maria assumir, junto com os alunos, a tarefa de movimentar as carteiras, criando uma disposição que, como já se disse, facilite o diálogo entre todos. Círculos e semicírculos são os formatos mais utilizados com esse propósito (ERSKINE; LEENDERS; MAUFFETTE-LEENDERS, 1998).

A jovem professora também suprimiu o estágio de discussão em grupo, porque a escola não dispunha de pequenas salas de reunião. Mauffette-Leenders, Erskine e Leenders (1999) afirmam que cada uma das etapas traz contribuições vitais e de diferentes maneiras para o processo de aprendizagem. A discussão em grupo, por exemplo, faz um link fundamental entre a preparação individual e a discussão em plenária. Dentre os argumentos utilizados pelos autores para justificar a importância dessa etapa no método do caso estão: 1) os alunos têm a oportunidade de aprender no processo de ensinar aos colegas (já que é preciso defender o seu entendimento do caso); 2) é mais difícil esconder uma preparação mal feita numa discussão quando o grupo é menor (os alunos são pressionados a se preparar individualmente); 3) todos têm a oportunidade de falar sobre o caso; 4) os alunos têm a oportunidade de desenvolver as habilidades de comunicação, já que precisam ouvir e falar todo o tempo; 5) a discussão gera a possibilidade de comparar a sua própria análise e sugestões com as dos demais; 6) estimula o trabalho em equipe; 7) gera confiança nos alunos para que possam defender seus pontos de vista na discussão plenária; 8) cria e fortalece o relacionamento entre os alunos.

Na discussão plenária, Erskine, Leenders e Mauffette-Leenders (1998) afirmam que o professor e os demais alunos precisam identificar o estudante que está falando. As placas ou crachás de identificação são fundamentais para tornar mais humana e pessoal as discussões. O reconhecimento serve como estímulo para que o aluno participe ativamente e é indispensável para que o professor possa avaliar as contribuições de cada um. No caso da professora Maria, apesar de ter estabelecido uma avaliação pela participação nos debates, ela dificilmente conseguirá produzir um resultado justo, já que sequer conhece todos os alunos pelo nome.

Outro pressuposto básico para que o método do caso efetivamente funcione é o de que todo o material de leitura esteja à disposição dos alunos com a antecedência necessária para a sua preparação individual. Trabalhando numa instituição onde tais pré-requisitos não fazem parte da rotina, Maria precisaria, mais uma vez, providenciar essa estrutura de suporte ou discutir com a coordenação a sua produção para as suas aulas.

Outra questão possível a partir do caso da professora Maria diz respeito ao contexto em que se aplica o método: ele faz sentido se for utilizado num único curso ou só é eficaz se for adotado num programa ou instituição? Segundo Erskine, Leenders e Mauffette-Leenders (1998), existem defensores dos três pontos de vista. Para alguns, sua definição só faz sentido no âmbito de um programa – o que geraria uma sinergia entre as diversas disciplinas, potencializando o aprendizado através do método. Outros vão mais além, afirmando que só no nível institucional é possível viabilizar o método, já que é preciso que a organização esteja

envolvida no processo de produção de novos casos, incentivando seus professores e gerando acomodações físicas compatíveis com o método. Ainda que reconheçam a importância e o efeito da disseminação do método nos programas ou instituições, os autores acreditam que é possível ensinar através do método do caso no nível de um único curso. O quadro 2 traz possíveis questões que se relacionam com a discussão dos pré-requisitos da metodologia do caso.

Quadro 2 - Sugestões de perguntas para discutir os pré-requisitos da metodologia do caso

- Compare a estrutura da escola americana na qual Maria estudou e a da TRADICIONAL. De que maneira as diferenças podem interferir na dinâmica do método do caso?
- Por que Maria decidiu usar os casos em suas aulas? A experiência como aluna é suficiente para que ela consiga ministrar o método do caso?
- O que diferencia um caso de um exercício convencional ou de uma matéria de jornal?
- Qual o papel da discussão em grupo no método do caso?
- Maria tinha condições de avaliar a participação dos alunos nas suas aulas?
- É possível aplicar o método do caso numa instituição que não adota essa metodologia? Que dificuldades o professor vai encontrar e como ele pode superá-las?

Fonte: Elaborado pelos autores.

Qual o papel do professor no método do caso?

O trabalho do professor começa com a seleção dos casos que serão discutidos com os alunos. Um bom caso deve ser adequado para o nível da turma, relevante para o conteúdo da matéria e possibilitar aos estudantes praticar os conhecimentos e habilidades aprendidos até o momento (KIRK; WEBER, 2000). Nas aulas da professora Maria, por exemplo, a complexidade do segundo caso (ministrado originalmente num curso avançado de estratégia) pode ter representado uma barreira para que a discussão fluísse de maneira construtiva com a turma de Fundamentos de Marketing.

A atuação em sala de aula é outro aspecto a ser discutido. O método do caso pressupõe um preparo e uma dinâmica mais complexa do que o método convencional, exigindo mais habilidades que conhecimentos do professor. Em outras palavras, seu desempenho não será determinado pelo que ele sabe sobre a disciplina, mas, principalmente, pela sua capacidade de se comunicar e relacionar adequadamente com a turma (ANDREWS, 1954; CHRISTENSEN, 1991; WEBER; KIRK, 2000).

O professor tem o desafio de fazer perguntas que levem o grupo adiante, na descoberta e interesse pelo assunto. Ele precisa despertar nos alunos a curiosidade pelos seus colegas, pelo caso diante do qual eles se encontram e pelos objetivos do curso (ANDREWS, 1954;

CHRISTENSEN, 1991; WEBER; KIRK, 2000). Nesse sentido, qualidades como inspiração, humor, entusiasmo, boa articulação e abordagem inicial são ótimos ingredientes para a condução de uma aula com a metodologia.

Weber e Kirk (2000) lembram ainda que liderar uma discussão é muito diferente de fazer parte dela. Em primeiro lugar, as participações do professor tendem a ser assumidas como a “resposta certa”. Assim, suas intervenções devem estar mais direcionadas a ajudar aos alunos a aprender como resolver os problemas do que a desvendar a solução do caso em si. Nas suas aulas, a professora Maria se preocupou em preparar os casos como aluna – deixando de perceber que sua tarefa como professora deveria ir além.

A preparação para estar à frente da turma exige que o professor antecipe possíveis caminhos para a discussão. Ele deve ser “a pessoa com todas as perguntas, não com todas as respostas. Isso exige que a discussão dos estudantes seja guiada pelo uso habilidoso dessas questões, não através da demonstração da análise do professor” (WEBER; KIRK, 2000, p. 63).

Autores como Andrews (1954) e Christensen (1991) lembram ainda que o professor precisa se colocar mais como um par do que como uma autoridade ou oráculo dentro de sala. Ele deve mostrar o seu interesse pela discussão, ora fazendo perguntas ora tentando clarificar pontos que possam estar obscuros – sem, no entanto, cair na tentação de mostrar seu brilhantismo ou resolver os problemas para os alunos. Outro desafio está em compreender as dinâmicas da turma, lidando com situações difíceis como o desinteresse e a apatia do grupo, chegando a atuar em alguns casos como terapeuta de grupo. É fundamental que o professor, entretanto, deixe evidente que o caso é o principal foco de interesse do grupo, chamando permanentemente a atenção do grupo para ele.

Cifuentes (1977) enumera o que poderiam ser considerados pecados capitais na atuação de um professor no processo de ensino através do método do caso. Professores dogmáticos tendem a limitar a capacidade de particularizar (inteligência). Instrutores “românticos” são, segundo o autor, aqueles que valorizam visões utópicas e fantasiosas – pelas quais ficam evidentes sua ingenuidade e imaginação. Agindo assim, prejudicam o desenvolvimento da objetividade. Outras distorções são produzidas pelos professores vaidosos ou cansados – que comprometem tanto a busca do aluno pelo entendimento do problema quanto a agilidade nesse processo. Professores impacientes tendem a querer conduzir a aula por caminhos mais “curtos” – acelerando as discussões e a formulação do pensamento que levaria à completa compreensão do problema. Os “simpáticos”, que sempre buscam a aceitação, também são ineficientes na medida em que deixam de alertar seus alunos

sobre a falta de cautela. Cifuentes (1977) ressalta que o professor deve atuar como um questionador. Instrutores sem imaginação fazem com que os alunos não desenvolvam sua capacidade de previsão. Preguiçosos mentais, presunçosos e soberbos não estimulam os estudantes a considerar as opiniões dos demais, já que eles próprios não praticam o exercício de ouvir e considerar o que dizem os que estão a sua volta.

Por fim, vale a pena destacar que não existe uma única maneira de ensinar com casos (ERSKINE; LEENDERS; MAUFFETTE-LEENDERS, 1998). Para os autores, a atuação do professor no contexto do caso está no equilíbrio entre o ser diretivo e não diretivo. O instrutor deve facilitar o trabalho dando sentido à discussão e fazendo com que a experiência do caso faça sentido. Nesse aspecto, parece ser fundamental que ele tenha consciência do impacto de suas atitudes, percebendo em que momentos é preciso mostrar caminhos que não estão sendo vislumbrados ou apenas deixar que a discussão siga o rumo tomado pelos alunos. O quadro 3 sugere perguntas a serem utilizadas para discutir a atuação do professor no método do caso.

Quadro 3 - Sugestões de perguntas para discutir a preparação e a atuação do professor no método do caso

- Compare as três experiências de Maria no curso de Marketing. Que fatores podem ter influenciado a qualidade da discussão?
- Que critérios Maria utilizou para selecionar os casos que seriam utilizados na sua aula?
- Como a formação e a experiência dos alunos pode afetar a discussão dos casos?
- De que maneira Maria se preparou para liderar a discussão dos casos? Você considera adequada essa preparação?
- Avalie a postura da professora nas três situações. Em quais delas Maria conseguiu alcançar seus objetivos na utilização dos casos?
- Na sua opinião qual o impacto de uma atuação diretiva ou não-diretiva na formação dos alunos? Com qual dessas posturas você se identifica mais?

Fonte: Elaborado pelos autores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar da aceitação conceitual do método do caso, poucas escolas parecem estar preocupadas em preparar seus professores para ensinar seguindo essa metodologia. O conhecimento a respeito dos princípios, requisitos e da dinâmica de discussão de casos parece ser fundamental para a prática na medida em que o método do caso implica numa forma de atuação muito diferente da convencional - tanto do professor quanto dos alunos.

No método do caso, o professor precisa desenvolver, ele próprio, as mesmas habilidades que pretende estimular nos seus estudantes através do seu uso: capacidade de análise rápida, espírito crítico e criatividade. Ele não deve se apegar a fórmulas ou modelos determinados, afinal também deve produzir ações adequadas para situações específicas e que

não se repetem jamais. Cada aula é única e o professor precisa saber lidar com a realidade como ela se apresenta. Em resumo, para formar administradores mais afinados com a gestão das empresas no século XXI será preciso também um novo professor, com uma nova visão de mundo e uma postura diante dos alunos bem diferente da convencional.

A utilização do método do caso nos cursos de Administração representa um desafio para a atual geração de professores brasileiros na medida em que a maioria obteve a sua experiência de aprendizado e ensino centrada no modelo convencional. Assim, nem sempre será fácil abrir mão da posição de “autoridade” ou “oráculo” dentro de sala aula. É preciso conter o ímpeto e o “gosto” por falar e desenvolver novas habilidades para ouvir os alunos.

O endosso e o suporte das escolas parece ser um elemento importante nesse método de ensino, tendo em vista as mudanças necessárias para a sua implantação. Elas vão desde uma nova postura dos alunos e professores em sala de aula até a adaptação da estrutura física das salas e o incentivo para a produção de casos locais. Sem o apoio institucional, a tarefa do professor se torna mais complexa – já que ele precisará, por conta própria, suprir todo o trabalho “adicional” necessário para o método efetivamente cumpra o seu papel de ensino. A adoção do método pela escola parece ser também importante para que o professor se sinta respaldado e fortalecido diante de possíveis críticas, conseguindo desenvolver com tranquilidade o método do caso junto aos seus alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDREWS, K.R. The role of the instructor in the Case Method. In: MCNAIR, M. P. (Ed). **The Case Method at the Harvard Business School**. New York: McGraw-Hill, 1954.

BENNIS, W.; PARIKN, J.; LESSEM, R. **Beyond leadership**: Balancing economics, ethics and ecology. Oxford: Blackwell, 1994.

CASOTTI, L. Adequação do método do caso às novas abordagens da disciplina e da prática do marketing. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 20., 1996, Angra dos Reis. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD.

CAPPELLI, P. **The new deal at work**. Boston: Harvard Business School Press, 1999.

CIFUENTES, C. L. **El metodo del caso y el desarrollo de las capacidades activas**. IPADE, Agosto, 1977. FHN-15.

CHRISTENSEN, C. R. Every student teaches and every teacher learns: the reciprocal gift of discussion teaching: the reciprocal gift of discussion teaching. In: CHRISTENSEN, C. R.; GARVIN, D.; SWEET, A. (Ed.). **Education for Judgement**. Boston: HBS Press, 1991.

DRUCKER, P.F. Os novos paradigmas da Administração. **Revista Exame**, n. 682, 24 fev. 1999.

ERSKINE, J.; LEENDERS, M. R.; MAUFFETTE-LEENDERS, L. A. **Teaching with cases**. London: Richard Ivey School of Business, 1998.

FREITAS, A. G.; MAXIMANO, A. C. A. **Alternativas metodológicas para o ensino: aprendizagem no ensino de administração**. 2000. Disponível em: <<http://in3.dem.ist.utl.pt/downloads/cur2000/papers/#16>>. Acesso em: 22 abr 2004.

FOSNOT, C. **Construtivismo: teoria, perspectivas e prática pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HANSEN, A. J. Establishing a teaching/learning contract. In: CHRISTENSEN, C. R.; GARVIN, D.; SWEET, A. (Ed.). **Education for Judgement**. Boston: HBS Press, 1991.

KANTER, R. M. **Quando os gigantes aprendem a dançar**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

MAUFFETTE-LEENDERS, L. A.; ERSKINE, J.; LEENDERS, M. R. **Learning with cases**. London: Richard Ivey School of Business, 1999.

MOLINA, Vanessa A. F.; TEIXEIRA; Maria Luisa M.; MARCONDES, Reynaldo Cavalheiro; ZILBER, Moisés Ari. Perfil do profissional de marketing: quais as competências do ponto de vista dos professores? In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 25, 2001, Campinas. Anais... Campinas: ANPAD, 2001. 1 CD-ROM.

SKORA, C. M.; MENDES, D. As coisas novas: porque a TGA parou no tempo? In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 25., 2001, Campinas. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD.

ZOHAR, D. **ReWiring the corporate brain**. San Francisco: Berret-Koehler, 1997.

WEBER, M. M.; KIRK, D. J. Teaching teachers to teach cases: It's not what you know, It's what you ask. **Marketing Education Review**, v. 10, n. 2, p. 59-67, Summer 2000.