

# A TIPOLOGIA DO MÉTODO DO CASO EM ADMINISTRAÇÃO: USOS E APLICAÇÕES

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

## RESUMO

**E**ste artigo aborda a tipologia do método do caso na área de administração e tem por objetivo identificar os principais tipos de casos e as situações mais apropriadas para o emprego de cada uma de suas versões. Realizou-se um levantamento bibliográfico sobre os tópicos: (i) definição do método do caso, (ii) finalidades pedagógicas do método do caso, (iii) tipologia dos casos e (iv) critérios para classificações dos casos. Com base nisso, foram sugeridos quatro critérios para categorização dos tipos de casos, a saber: finalidades pedagógicas, disponibilidade de informações, nível de estruturação e nível de complexidade. Cada formato de caso se mostra adequado a uma situação educacional peculiar, incluindo diferentes níveis de ensino. Recomenda-se que essa técnica seja utilizada em conjunto com outras estratégias educacionais. É fundamental que os instrutores estejam habilitados a selecionar o tipo do caso conforme a necessidade dos alunos e os objetivos pedagógicos pretendidos.

## ABSTRACT

**T**his article focuses the types of cases in the business area. The goal was to identify the main types of cases and the more appropriate situations to use each version. A desk research was made, leading to the development of the following topics: (i) definition of case study, (ii) the educational purposes of the case study, (iii) the types of cases and (iv) criteria to classify the cases. Based on the bibliographical research, it could be suggested four criteria to categorize the types of cases; there are: educational purposes, information available, structure level and complexity level. Each case format is more appropriate to a particular educational situation, including undergraduate and graduate courses. The case method has to be accompanied by other educational techniques. It is important that the instructors are able to select the type of case according to the student needs and the desired educational objectives.

\*Profª FEA/USP

\*\*Doutoranda pela Cardiff Business School - Reino Unido

\*\*\*Prof.FEA/USP

## INTRODUÇÃO

O método do caso é uma ferramenta pedagógica que vem sendo cada vez mais disseminada no ensino, incluindo o campo da administração de empresas. Muitas escolas e docentes empregam-no com o intuito de desenvolver algumas habilidades específicas nos estudantes, como as analíticas, de decisão e trabalho em equipe.

Verifica-se, contudo, que o método do caso envolve particularidades que, muitas vezes, são ignoradas por instrutores e alunos, o que acaba resultando no mau emprego do instrumento e no conseqüente insucesso no alcance de objetivos pedagógicos. Talvez, uma das causas desse problema seja o próprio desconhecimento de estudantes e professores sobre o uso dessa ferramenta.

Muitos estudos (MACY e NEAL, 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; READY, 1952) foram feitos no sentido de tentar esclarecer como o método deve ser conduzido na sala de aula. Esses trabalhos consideram o papel e o comportamento do aluno, bem como o planejamento da aula, via método do caso. Todavia, há uma questão pouco trabalhada por pesquisadores e que antecede a discussão de como o método deve ser conduzido em classe. Trata-se da identificação dos principais tipos de casos e das situações mais apropriadas para o emprego de cada um deles.

O método do caso não se restringe ao uso de um único tipo de caso, são várias as suas abordagens, sendo que cada uma apresenta peculiaridades que devem ser consideradas no planejamento da aula. Frente a essas considerações, este artigo tem por objetivo descrever os principais tipos de casos e identificar situações de ensino nas quais cada versão é mais recomendada. Para tanto, foi realizado um levantamento bibliográfico que propiciou o desenvolvimento de tópicos sobre o conceito do método, suas finalidades pedagógicas e seus principais tipos. A partir disso, os tipos de casos foram classificados segundo quatro critérios também definidos com base na literatura. Logo, foram comparados em função desses critérios, oportunizando a análise de situações em que o uso de cada tipo é mais apropriado.

## DEFINIÇÃO DO MÉTODO DO CASO

O método do caso consiste em uma estratégia educacional cujo intuito é levar os estudantes a refletirem sobre situações apresentadas no caso, podendo envolver a tomada de decisões sobre o episódio estudado. O objetivo da técnica, basicamente, é apresentar um problema aos alunos, fazendo com que o analisem e reflitam sobre o assunto. Rosier (2002, p. 590) refere-se ao método do caso simplesmente como "o processo de ensinar com casos". Contudo, existem vários tipos de casos e sua aplicação pode ser complexa, proporcionando inúmeros benefícios e desafios.

É comum que o método do caso seja confundido com o termo "estudo de caso". Porém, esses conceitos são distintos. O estudo de caso é uma técnica de pesquisa qualitativa, que volta as atenções do pesquisador para o diagnóstico de um "caso". O método do caso, por sua vez, apresenta finalidades pedagógicas e serve, sobretudo, para ilustrar conceitos e desenvolver habilidades nos estudantes, podendo inclusive ser elaborado a partir de um estudo de caso. Grosso modo, enquanto o estudo de caso refere-se à pesquisa científica, o método do caso refere-se ao ensino. Yin (1989) observa que os critérios para desenvolver um bom caso no ensino são diferentes daqueles destinados a fazer pesquisa. Para propósitos de ensino, um caso não precisa refletir uma versão completa ou precisa de

um evento real, utilizando-se de protocolos de atividades; sua finalidade é estabelecer uma estrutura para discussão e debate entre os estudantes.

Nelson (1996) compartilha dessa visão e afirma que 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 de um elemento "ruído" é esperada, assim como a evidência de fatores cujo relacionamento com a questão principal seja desordenado ou inexplicável. Por outro lado, para propósitos de ensino, o "ruído" deve ser removido para não confundir os aprendizes. O autor ressalta que o caso em pesquisa serve para verificar, empiricamente, a aplicação da teoria pelo método dedutivo, como também construir a teoria que se relaciona com os dados empíricos pelo método indutivo. Já o uso em ensino e treinamento serve para ilustrar a aplicação da teoria na prática, praticar o uso de habilidades analíticas, promover o entendimento de situações complexas, definir e resolver problemas e avaliar decisões.

Para evidenciar as diferenças entre esses conceitos (método do caso e estudo de caso), cabe compará-los sob o ponto de vista da administração. Em administração, conforme Roselle (1996), o método do caso comumente descreve uma situação gerencial que pode ser um problema particular ou um incidente baseado em uma situação real. Para ela, essa técnica consiste de um evento cujo foco – via de regra, 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. Já estudo de caso em administração é definido por Richardson (1994) como: um modelo de vida real que serve para facilitar a prática por meio da melhora das habilidades gerenciais dos estudantes e de praticantes da área de administração. O autor sustenta que o estudo de caso pode ser usado como estratégia de pesquisa para gerar novas descobertas teóricas.

Recomenda-se a leitura de Bonoma (1985); Eisenhardt (1989); Yin (1989) e Stake (1995) para melhor abrangência da discussão sobre estudo de caso como técnica de pesquisa. Desse modo, fica registrada a diferença entre esses dois termos. Este artigo focaliza o método do caso, ou seja, o uso do caso para fins pedagógicos.

A compreensão do método do caso pressupõe o entendimento de conceitos correlatos, como "pesquisa de caso" e "relatório de 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 trabalho de pesquisa e de elaboração do caso. O próximo tópico aborda as finalidades pedagógicas do método do caso.

## AS FINALIDADES PEDAGÓGICAS DO MÉTODO DO CASO

O método do caso pode auxiliar o alcance de alguns objetivos pedagógicos; por exemplo, aprimorando as habilidades analíticas dos alunos, que são levados a "produzir evidências qualitativas e quantitativas para apoiar suas recomendações" (HAMMOND, 2003, p. 1). Segundo Bonner (1999), os objetivos de aprendizagem que envolvem habilidades complexas requerem métodos de ensino que promovam a aprendizagem ativa dos estudantes, enquanto os que envolvem habilidades mais simples podem ser alcançados com métodos mais passivos de ensino. É possível que o método do caso esteja entre as técnicas de maior dinamismo, sendo capaz de desenvolver habilidades mais complexas nos alunos. Mas, afinal, quais seriam os objetivos educacionais alcançados por meio do método do caso?

Jennings (1996) analisou a visão de professores em relação aos objetivos pedagógicos dessa técnica. Os resultados da investigação mostram que o objetivo mais citado pelos docentes no emprego dessa ferramenta é a "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, necessariamente, são os mais importantes). Outras informações sobre as finalidades do método do caso podem ser visualizadas no Quadro 1, que compara duas visões sobre o assunto.

**Quadro 1 - Finalidades Pedagógicas do Método do Caso**

<b>Nelson (1996)</b>	<b>Jennings (2002)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisar um problema prático ou uma situação de decisão.</li> <li>• Julgar o caráter de atores em uma situação.</li> <li>• Antecipar fatores que afetam a implementação da solução proposta.</li> <li>• Examinar uma questão sob diferentes perspectivas.</li> <li>• Aplicar uma solução teórica para a situação-problema.</li> <li>• Propor uma solução teórica para a situação-problema.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ilustrar pontos, questões ou princípios gerenciais particulares.</li> <li>• Propiciar ao gerente uma situação neutra na qual há liberdade para explorar os problemas (porque não são os deles próprios).</li> <li>• Desenvolver análise, atitude, confiança e responsabilidade próprias.</li> <li>• Confrontar as complexidades de situações específicas.</li> <li>• Desenvolver habilidades interpessoais, de comunicação e de saber escutar.</li> <li>• Relacionar a teoria com a prática.</li> <li>• Desenvolver análise e síntese.</li> <li>• Desenvolver julgamento e critério.</li> <li>• Tornar o ensino mais dinâmico.</li> </ul>

FONTE: 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. JENNINGS, David. 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.

No Quadro 1, Nelson (1996) e Jennings (2002) evidenciam alguns pontos comuns em relação às finalidades pedagógicas do método do caso. Os autores lembram que a técnica tem por objetivo vincular teoria e prática, aplicando ou propondo soluções teóricas a uma situação-problema. Também é lembrada, por ambos, a importância do método para o desenvolvimento da análise e do julgamento dos estudantes.

Para ser efetivo e alcançar os objetivos pedagógicos, o método do caso deve ser empregado conforme algumas premissas. Neste artigo, questiona-se se seu uso está obedecendo a certos aspectos essenciais ao sucesso da técnica. Por exemplo: o caso empregado é coerente com o objetivo educacional pretendido? O instrutor é capaz de identificar qual o tipo de caso é mais adequado à situação de ensino em questão? Os alunos têm consciência de como deve ser sua participação no uso do método em termos de dedicação e reflexão, já que cada tipo demanda uma atuação diferente? Essas questões suscitam inúmeros debates, que podem ser iniciados a partir da identificação dos tipos de casos disponíveis no ensino – o que é feito no tópico seguinte.

## A TIPOLOGIA DOS CASOS

Embora comumente ignorada, a tipologia de casos é bastante extensa. O caso não assume um único formato, mas diversos. Realçando essa diversidade,

Goetz (1960) comenta que seus tipos são em número tão grande quanto seus usuários. Kingsley (1982) endossa, afirmando que o caso é usado de formas tão díspares como as fábulas de Esopo e as parábolas da Bíblia.

Muitos autores, como Nuñez (2003), Lundberg et al. (2001), Kennedy et al. (2001), Naumes e Naumes (1999), Nelson (1996) e Harling e Akridge (1998), propõem suas próprias tipologias aos casos. Neste artigo, procurou-se apresentar os tipos de casos encontrados na literatura; alguns deles, como os casos Harvard e os incidentes críticos, são abordados, concomitantemente, por mais de um autor, como por Nuñez (2003) e Naumes e Naumes (1999), o que talvez reflita a disseminação dos mesmos no meio acadêmico ou suas importâncias relativas frente aos demais. Outros tipos de casos, em contrapartida, parecem ser exclusivos da abordagem de um único autor, como os *anecdotes* de Harling e Akridge (1998) ou os casos ilustrativos de Lundberg et al. (2001). Ao organizar os variados tipos de casos neste artigo, levou-se em consideração suas aparições na literatura, independentemente do número de autores que os enfocaram. Assim, há tipos cujas descrições são mais elaboradas porque permeiam visões de diversos pesquisadores, enquanto outros envolvem descrições mais simples, baseadas na visão unilateral do autor que propôs tal tipologia. A seguir, é feito um breve comentário sobre os principais tipos evidenciados na literatura, que totalizam 17 versões.

### **a) Casos Harvard ou Clássicos**

Os casos Harvard são, também, conhecidos por casos clássicos. Tal denominação se remete ao pioneirismo da instituição no desenvolvimento desse método de ensino. É possível que a grande diferenciação dos tipos de casos se dê mediante a comparação dos casos Harvard com os demais. Eles foram desenvolvidos conforme uma filosofia de ensino e, ainda hoje, mantêm as características que impulsionaram a sua concepção.

A versão moderna do método do caso foi originalmente desenvolvida em Harvard, por Christopher Langdell, na Escola de Direito, na década de 1880. Lentamente foi ganhando aceitação em outras áreas, incluindo agricultura, educação, ciências políticas, enfermagem, medicina, trabalho social, psicologia e sociologia (NUÑES, 2003; NAUMES e NAUMES, 1999). A Harvard Business School foi pioneira na introdução do método na área de administração no início do século XX (CONVERSE, 1945).

Segundo Nuñez (2003), os casos Harvard apresentam dados exaustivos sobre uma situação, com muitas informações e várias páginas. Contêm antecedentes, questões gerais sobre a situação, detalhes, números, anexos etc. A simples leitura das informações dos casos exige tempo considerável, assim como sua análise e discussão posterior. Esse tipo de caso é elaborado para estudantes de educação superior, inclusive pós-graduação. As redações dos casos não especificam explicitamente o problema, pois partem do pressuposto de que, na vida real, os problemas não se apresentam claramente definidos e muito menos com o rótulo "aqui estou, resolva-me". Por isso, utilizam informações detalhadas com muitas páginas e não somente dados que são pertinentes ao problema, mas, também, uma grande quantidade de informações que têm pouco a ver com ele. Logo, permitem apresentar situações complexas que se relacionam com muitos fatores, tal como ocorre na realidade. Evitam, portanto, o enfoque simplista de causa-efeito e a análise superficial dos problemas. Os casos não têm respostas corretas, já que na realidade, as possibilidades de ação e as decisões que podem ser tomadas são inumeráveis; contudo, há enfoques mais corretos que outros. A utilização desses casos permite que os estudantes realizem a análise de situações e busquem informações complementares antes de chegar a conclusões e, portanto, propiciar o desenvolvimento do pensamento lógico. Os casos, em geral, fomentam a aprendizagem ativa, na qual os estudantes aprendem por si mesmos, estimulando a aprendizagem independente. Os casos desse tipo implicam em um esforço considerável para sua elaboração, requerem bastante tempo, são custosos na sua reprodução e exigem dos

discentes um nível elevado de compreensão da leitura. Os casos Harvard vêm acompanhados por notas de ensino, que auxiliam o professor na discussão em classe. Swiercz e Ross (2003), Desiraju e Gopinath (2001) e Forman e Rymer (1999) utilizaram os casos Harvard em suas investigações.

### **b) Incidentes Críticos**

Nuñez (2003) explica que os incidentes críticos consistem na descrição dramática de uma situação que é o ponto de partida para que os alunos solicitem, individualmente, informações adicionais ao professor para tomar suas decisões. Assim, informações objetivas e livres são apresentadas aos estudantes, dando a possibilidade de solicitarem os dados que julguem necessários para ter uma visão mais completa da situação. Os alunos, independentemente, também, podem buscar dados complementares que considerem importantes. Dessa forma, o educando exercita a busca de informações, propondo suas respostas de acordo com a análise que realiza e com a qualidade dos dados recebidos. Com esse tipo de caso, que normalmente é curto, espera-se que os aprendizes se dêem conta de preconceitos pessoais, de idéias rígidas, da tendência comum de deformar a realidade, de suas atitudes imaturas e do efeito de suas emoções quando, aparentemente, decidem segundo bases racionais. O incidente supõe, necessariamente, um contexto, um passado e condições com relações; termina implicando o aluno a responder a questão: "se você tivesse que resolver o incidente, o que faria?". Wright (1996, p. 20) o define como mini caso ou descrição de uma situação de não mais de uma página de extensão, designado a ilustrar ou investigar um único conceito ou teoria. O estudo de Wright (1996) considera o uso de incidentes críticos em um curso de graduação em Administração.

### **c) Casos Curtos**

Os casos curtos são, possivelmente, o tipo mais conhecido e utilizado. Nuñez (2003) esclarece que esse tipo de caso emprega informações curtas, normalmente com vários parágrafos distribuídos em uma ou duas páginas de texto, no qual são eliminados todos os dados estranhos ao problema ou à situação, deixando somente a informação pertinente. Os casos curtos surgiram como uma reação aos casos de Harvard, com a pretensão de evitar seus inconvenientes e levá-los a todos os âmbitos do sistema educativo. Os casos focam a atenção do grupo em um problema específico, delimitando-o mais ou menos com precisão. Implicam, relativamente, pouco tempo para a sua resolução; os estudantes podem entendê-lo sem muita dificuldade, inclusive as crianças e os adolescentes. É mais fácil elaborar, adquirir e adaptar casos curtos que os do tipo Harvard. Entretanto, os casos curtos, também, têm suas inconveniências: em muitas ocasiões simplificam demais ou distorcem a realidade, de modo que os alunos não captam a riqueza da mesma. Além disso, exigem respostas fáceis ou simples, que demandam análises superficiais. Parece haver uma brecha entre os casos Harvard e os curtos: os casos intermediários, que poderiam sobrepor as complexidades do primeiro sem os inconvenientes do segundo. Similarmente a Nuñez (2003), a tipologia de Harling e Akridge (1998), que vem a seguir, também aborda os casos curtos frente a casos estruturados e longos. Um exemplo de aplicação de casos curtos pode ser observado no estudo de Roselle (1996).

### **d) Estórias Curtas Baseadas em Experiência Pessoal (*anecdotes*)**

Esses casos descrevem um problema ou decisão, narrando o que foi feito e podendo trazer os resultados do que ocorreu. É uma ilustração ou um exercício de tradução de fatos complicados, seguido pela demonstração de como a situação foi

resolvida por alguém. Em geral, são usados para ilustrar um conceito ou introduzir um novo tópico (HARLING e AKRIDGE, 1998). O trabalho de Reynolds (1977) descreve tal tipo de caso ao aplicar o método em países em desenvolvimento.

### **e) Casos de Resolução de Problemas Técnicos**

Os casos de resolução de problemas técnicos focalizam, explicitamente, uma ferramenta ou um modelo que o estudante vai utilizar. Lidam com problemas “domados”, pois envolvem a tradução de fatos em termos que podem ser empregados em procedimentos conhecidos (HARLING; AKRIDGE, 1998). Tal tipo de caso foi utilizado no trabalho de Chesser e Martin (1976), no qual foram relacionados à tomada de decisão.

### **f) Casos Baseados em Novas Descobertas (*ground-breaking*)**

O tipo *ground-breaking* são casos exploratórios que lidam com áreas de pouco conhecimento ou de conhecimentos relativamente novos. Conceitos e objetivos de ensino não são os focos principais, em vez disso o caso é o ponto central de discussão, análise e observações. São mais usados em *workshops* de executivos do que em cursos educativos (HARLING; AKRIDGE, 1998). Casos *ground-breaking*, utilizados como instrumento em cursos voltados para adultos, estão presentes no estudo de Rosier (2002).

### **g) Casos Iceberg**

Os casos *iceberg* requerem que o leitor aplique um ou mais modelos conceituais que, por sua vez, levem à designação de informações relevantes e adicionais que se encontram “debaixo da superfície”. Um caso *iceberg*, normalmente, fornece pouca informação e é pouco estruturado, mas faz uma rápida introdução à situação que pode, ou não, exigir uma decisão. Os estudantes são levados a considerar quais informações adicionais deveriam ter e quando e como poderiam obtê-las se estivessem na posição do personagem principal. Esse tipo de caso força o leitor a pensar e comparar alternativas, aplicando modelos conceituais. Os resultados de aprendizagem pretendidos são: identificação de problemas, coleta e avaliação de informações e aplicação de idéias, modelos conceituais e/ou teorias (LUNDBERG et al., 2001). O trabalho de Weber e Kirk (2000) apresentam casos com muitas perguntas, ilustrando o tipo *iceberg*.

### **h) Casos Ilustrativos**

Os casos ilustrativos descrevem, factualmente, um evento ou processo. A informação, cuja quantidade oferecida varia de moderada a alta, é razoavelmente bem estruturada para ilustrar a situação. A tarefa dos estudantes é entender como as práticas de um ou mais negócios se aplicam ao mundo real. Esse tipo de caso traz a realidade para a sala de aula e demonstra aos estudantes que as lições dos livros e das aulas expositivas nem sempre funcionam (LUNDBERG et al., 2001). Um exemplo de caso ilustrativo é o abordado no trabalho de Ramiller (2003), no curso de Sistema de Informações.

### **i) Casos com Personagem Principal (*head*)**

Nos casos *head* são descritos os pensamentos, interações, atividades e sentimentos dos principais personagens. A estrutura desse tipo de caso é mais solta,

sendo fornecidas ao leitor informações no nível moderado ao alto. A tarefa do estudante é trazer à tona suposições, argumentos, atitudes ou necessidades – para basicamente adentrar na cabeça do personagem principal – e verificar como se manifestam em ações e interações padrões (LUNDBERG et al., 2001). Casos tipo *head* são ilustrados no artigo de Perren e Ram (2004).

### **j) Casos Diálogo**

Os casos diálogo descrevem as interações específicas entre dois ou mais indivíduos. Normalmente, é fornecida uma quantidade moderada de informações, com pouca estrutura. A tarefa do estudante é similar a do caso *head*, isto é: enfatizar, trazer à tona, analisar as crenças, diálogos e procurar, por dinâmica de interação entre os atores, as conseqüências de estilo (LUNDBERG et al., 2001). O trabalho de Macy e Neal (2002) utilizam o caso tipo diálogo.

### **l) Casos de Aplicação**

Esse tipo de caso descreve a aplicação de uma técnica gerencial ou descreve uma situação na qual o estudante pode aplicar alguma técnica. Fornece muita informação, mas pode estar altamente desestruturada. Por exemplo, um caso de aplicação pode descrever um gerente conduzindo ou enfrentando a condução de avaliação de desempenho. Nesse tipo de caso, a tarefa do estudante é afirmar como o gerente poderia conduzir a avaliação de desempenho e o que o gerente deve levar em consideração para conduzir de forma efetiva a avaliação de desempenho (LUNDBERG et al., 2001). Os casos de aplicação foram utilizados na disciplina sobre decisões financeiras do curso de Controle Gerencial e Contabilidade, retratado no estudo de Hassal, Lewis e Broadbent (1998).

### **m) Casos com Dados**

Casos com dados são casos sem estrutura ou com estrutura moderada que fornecem um grande número de informações, sendo que muitas delas podem ser totalmente irrelevantes para o problema ou para a situação. A tarefa do estudante é encontrar idéias nessas descrições ricas e/ou organizar os dados para que tenham significado, por exemplo: examinando-os para separar sintomas de problemas. O aluno deve ordenar e separar os dados, procurando analisar se vale à pena dar atenção ao problema. Ao fazer o que a maioria dos gerentes e consultores deveria (examinar e organizar os dados), os estudantes também aprendem a ser melhores consumidores de informações (LUNDBERG et al., 2001). Miller e Hoover (1999) ilustram o uso de casos com dados para a análise do ponto de equilíbrio de um produto da indústria automobilística.

### **n) Casos Questão**

Nesse tipo, a questão é o problema ou o ponto a ser analisado, por exemplo: o comportamento do gerente é ético? Normalmente há muita informação e o caso é estruturado de forma moderada. A tarefa do estudante é entender e avaliar os antecedentes, contextos e dinâmicas da questão (LUNDBERG et al., 2001). Um exemplo de uso do caso questão pode ser visto no artigo de Armandi, Oppedisano e Sherman (2003).

### **o) Casos de Prognóstico**

Casos de prognóstico, geralmente, são escritos em série (exemplo: partes A, B, e C) e fornecem informações de forma estruturada (uma série). A tarefa do



estudante é fazer uma seqüência de prognósticos sobre o comportamento ou o desempenho do ator focal, que pode ser uma pessoa ou uma unidade, utilizando-se de alguns modelos conceituais. Assim, a primeira parte do caso é distribuída aos estudantes para eles fazerem o prognóstico. Logo, as partes seguintes são distribuídas e a discussão de caso foca-se na precisão do prognóstico realizado. Nessa etapa, pergunta-se: por que o prognóstico foi correto? Ou, por que os estudantes foram incapazes de prever corretamente? O objetivo é fazer com que os alunos entendam por que eles foram mais ou menos precisos, verificando as informações e alternativas que foram subestimadas e como o uso de modelos auxiliou suas decisões (LUNDBERG et al., 2001). O trabalho de Carlson (1999) aborda os casos de prognóstico.

#### **p) Casos de Avaliação**

Um caso de avaliação pode ser designado como uma descrição de eventos e decisões que ocorreram no passado, com a intenção de fazer com que o leitor aprenda com os resultados das ações. Seu propósito principal ou mesmo único é o de fazer com que o leitor analise e avalie os eventos descritos. Tal tipo é análogo a usar estudos de caso para replicar pesquisas prévias ou testar hipóteses propostas previamente (NAUMES; NAUMES, 1999, NELSON, 1996). No trabalho de Andrews (1951), é possível observar uma aplicação dos casos de avaliação.

#### **q) Casos com Foco de Decisão**

Outra alternativa, e normalmente mais preciosa, é aquela na qual os leitores, além de analisarem e avaliarem eventos passados, também desenvolvem critérios e decisões para ações futuras a serem tomadas pelos protagonistas. Esse tipo é conhecido como casos com foco na decisão e é análogo ao uso de estudos de caso para desenvolver hipóteses e teorias (NAUMES e NAUMES, 1999; NELSON, 1996). No trabalho de Dooley e Skinner (1977), tem-se um exemplo de casos com foco de decisão.

#### **r) Casos Vivos**

Os casos vivos são um outro tipo especial de caso. Consistem de informações sobre fatos ou situações que se sucederam há pouco tempo ou que ainda estão ocorrendo; o relatório apresenta pessoas diretamente relacionadas ao caso, conhecedores de sua origem, detalhes, evolução etc (NUÑEZ, 2003; KENNEDY et al., 2001). Nuñez (2003, p. 49) comenta que esses casos têm a vantagem de poderem ser acompanhados concomitantemente ao desenrolar dos fatos, o que traz implicações positivas à aprendizagem. Uma aplicação dos casos vivos é relatada no artigo de Kreck (1992).

Este tópico mostrou a diversidade de casos na visão de diferentes autores. A caracterização dos casos é realizada segundo critérios específicos, que variam de autor para autor. Na maioria das vezes, os autores não apresentam ao leitor os critérios utilizados em sua tipologia de classificação. Dentre os autores consultados, apenas a tipologia de Lundberg et al. (2001) baseia-se em critérios pré-definidos: o autor caracteriza os tipos de casos em termos de formato e resultados pretendidos. Os demais não apontam os critérios utilizados para realizar a categorização dos tipos.

Por outro lado, há autores que se dedicam a estudar apenas os critérios para classificação dos casos, sem preocupar-se com a tipologia dos mesmos. Isso significa que apenas definem as bases em que os casos podem ser diferenciados, mas não os agrupam ou descrevem seus tipos conforme tais bases. Neste artigo, procura-se reunir a tipologia de casos a alguns critérios de classificação. O tópico

seguinte mostra alguns critérios de classificação e, a partir disso, sugere outros quatro. Esses quatro novos critérios são usados para diferenciar os 17 tipos de casos entre si.

## CRITÉRIOS PARA CLASSIFICAÇÕES DOS CASOS

Os casos podem ser classificados de acordo com diversos critérios. Nelson (1996) enfatiza alguns deles. Para ele, os casos podem ser factuais ou fictícios, embora alguns autores não considerem estes últimos como casos. Nessa situação, o critério utilizado é a veracidade do caso. Outro critério definido pelo autor é a classificação dos casos a partir de suas fontes: casos realizados a partir de pesquisa de campo, pesquisa bibliográfica ou de experiência pessoal. Na categorização de casos, Roberts (2001) também leva em consideração as fontes usadas na elaboração dos mesmos. Em casos desenvolvidos em parceria com empresas, é preciso haver aprovação para a publicação. Nesse tipo, freqüentemente, aparecem os nomes das organizações, de entrevistados e de executivos. Casos individuais são escritos por indivíduos específicos, sendo focados na experiência pessoal de alguém. Se esse tipo de caso revelar aspectos não públicos das empresas, é preciso de aprovação para publicá-lo. Os casos de experiências gerais são escritos unicamente com base no conhecimento geral de um professor, sendo fictícios, na maioria das vezes. Por fim, os casos, também, podem ser derivados de fontes públicas, como de jornais, revistas e periódicos. Reiterando a classificação a partir das fontes, Naumes e Naumes (1999) comentam que muitos casos em administração são baseados em entrevistas e observações pessoais sobre uma organização. Em algumas áreas (nas quais o foco está em dados objetivos, os membros da organização não estão dispostos a contribuir ou há questões éticas e legais que criam questões de confidencialidade) a pesquisa para elaboração do caso pode ser feita, principalmente, por meio de fontes públicas ou publicadas. Os casos, ainda, podem ser escritos com base na própria experiência do autor, mesmo que seja difícil apresentar o material de forma objetiva. Leenders e Erskine (1989) ponderam: o educador tem a responsabilidade de selecionar e organizar o material a ser ensinado. Ele pode selecionar ou substituir casos entre os muitos disponíveis, e, se incapaz de encontrar um adequado o suficiente para cobrir o tópico, pode decidir-se por escrever um, ele próprio.

Richardson (1994) contribui com outros critérios de classificação de casos, os categorizando segundo:

- Tamanho: volume de conteúdo e tempo requerido para assimilar o caso.
- Diversidade e profundidade do material conceitual: do simples e focado, ao difícil e amplo.
- Estrutura de apresentação: da estrutura rígida, linear, seqüencial acompanhada de notas de ensino ou apresentação do instrutor para a forma solta, *ad hoc* e informal das sessões.
- Diversidade do veículo: texto, vídeo, computadores etc.

Analisando a literatura e a tipologia dos casos, percebe-se que é possível enquadrá-los segundo critérios diferentes dos apresentados por Nelson (1996), Richardson (1994) e Roberts (2001). Nem todos os tipos de casos apresentam especificidades em relação aos critérios desses autores. Além disso, algumas informações requeridas para a classificação segundo tais critérios não são evidenciadas na descrição das tipologias.

Embora alguns critérios, como veracidade e tamanho, sejam simples e capazes de diferenciar os casos, acredita-se que há outros mais pertinentes; tomando-se como exemplo o critério "diversidade de veículos" sugerido por Richardson (1994). Um caso pode ser administrado com apoio de recursos tecnológicos ou não, veiculado por meio do relato de um executivo, por um vídeo ou pela tradicio-

nal forma de texto, sem que suas características essenciais sejam alteradas. Esse critério, portanto, não parece ser central para a diferenciação dos casos. Por isso, os critérios de classificação oriundos da literatura foram, neste artigo, organizados em novos arranjos. Acredita-se que os critérios mais contundentes para diferenciar os casos são: finalidades pedagógicas, disponibilidade de informações, nível de estruturação e nível de complexidade. A justificativa para inclusão de cada um desses quatro critérios se apóia na literatura. Hammond (2003), Jennings (1996, 2002) e Nelson (1996) tratam das "finalidades pedagógicas" do método do caso (ver item 3). Nuñez (2003) e Lundberg et al. (2001) discutem a "disponibilidade de informações" em um caso. O "nível de estruturação" do caso é enfatizado por Richardson (1994) e Harling e Akridge (1998). Finalmente, Nuñez trata do "nível de complexidade" do caso. Segue uma explicação de cada um dos critérios:

- Finalidades pedagógicas: são os objetivos educacionais que se procura atingir por meio do emprego do método do caso. Entre as diversas finalidades pedagógicas, figuram-se três principais. A primeira é simplesmente ilustrar algum conceito ou investigar um ou alguns conceitos de forma direta. A segunda é promover o desenvolvimento integrado de múltiplas habilidades nos estudantes, por exemplo: habilidades relativas à análise de contextos, organização de informações e trabalho em equipe. A terceira finalidade é fomentar novas descobertas e *insights*, contribuindo não apenas para o desenvolvimento intelectual do participante, como, também, para a solução real da própria situação descrita no caso.
- Disponibilidade de informações: refere-se à quantidade de informações disponíveis no caso, que pode ser escassa, suficiente ou abundante. Se para solucionar a questão o participante é obrigado a buscar informações e dados além daqueles apresentados no caso, a quantidade de informações é considerada escassa. Se a quantidade de informações é adequada para a solução da questão, é considerada suficiente. Por fim, se há excesso de informações ou informações desnecessárias, a disponibilidade de informações é considerada abundante.
- Nível de estruturação: relativo ao grau de estruturação do caso. Diz-se que o caso é estruturado se os conceitos são apresentados em seqüência lógica para facilitar a associação com o problema a ser solucionado. O nível de estruturação pode ser baixo, moderado ou alto.
- Nível de complexidade: trata-se do grau de dificuldade envolvido na solução do caso, bem como do nível de maturidade requerido para solucioná-lo. Pode ser baixo, moderado ou alto. Um caso com baixo nível de complexidade é aquele que não demanda reflexões profundas, associações e correlações com variados conceitos e teorias. A exigência do nível moderado está entre os níveis baixo e alto. Um caso cujo nível de complexidade é alto exige bastante raciocínio e reflexões do participante.

Talvez o critério "finalidades pedagógicas" seja o mais importante dentre os quatro citados neste artigo, pois é com base nele, ou seja, nos objetivos que o professor pretende atingir, que serão tomadas decisões subseqüentes relativas à quantidade de informações a apresentar, nível de estruturação que servirá de referência para o diagnóstico do problema e nível de complexidade que será imputado no caso. O Quadro 2 exhibe comparações entre os 17 tipos de casos, de acordo com os quatro critérios definidos neste artigo.

Quadro 2 - Classificação dos Tipos de Casos

Tipos de casos	Finalidades pedagógicas			Disponibilidade de informações			Nível de estruturação			Nível de complexidade		
	Ilustração	Habilidades	Insights	Escassa	Suficiente	Abundante	Baixo	Moderado	Alto	Baixo	Moderado	Alto
a) Casos Harvard		X				X		X				X
b) Incidentes críticos	X			X				X			X	
c) Casos curtos	X				X				X			
d) <i>Anecdotes</i>	X				X				X		X	
e) Casos de resolução de problemas técnicos	X				X				X		X	
f) <i>Ground-breaking</i>			X	X				X				X
g) <i>Casos iceberg</i>		X		X				X			X	
h) Casos ilustrativos	X				X	X			X		X	X
i) <i>Casos head</i>		X			X	X			X		X	
j) Casos diálogo		X			X			X			X	
l) Casos de aplicação		X				X			X		X	
m) Casos com dados		X			X	X		X			X	
n) Casos questão		X				X		X			X	
o) Casos de prognóstico		X			X				X		X	X
p) Casos de avaliação		X			X			X			X	
q) Casos com foco de decisão			X	X	X		X	X			X	X
r) Casos vivos		X		X	X	X	X	X			X	X

FONTE: elaborado pelos autores.

## IMPLICAÇÕES E DISCUSSÃO

A importância de se analisar a tipologia de casos segundo critérios pré-definidos é possibilitar comparações mais diretamente observáveis entre os tipos, identificando situações nas quais o uso de cada um deles é apropriado. Assim, a partir da análise comparativa dos 17 tipos de casos (Quadro 2), avaliou-se as situações em que o uso de cada um é mais recomendado, resultando na elaboração do Quadro 3. Os exemplos citados no Quadro 3 referem-se a disciplinas de administração e à realidade do ensino gerencial.

**Quadro 3 - Situações em que o Uso de Cada Tipo de Caso é Recomendado**

<b>Tipos de casos</b>	<b>Recomendações de uso</b>
a) Casos Harvard	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Em cursos de pós-graduação ou últimos anos de graduação.</li> <li>• Quando o conteúdo apresenta alto grau de interdisciplinaridade, envolvendo teorias de diversas áreas de administração. Exemplo: em cursos de planejamento estratégico, em que o aluno precisa conhecer estratégia, contabilidade e marketing.</li> </ul>
b) Incidentes críticos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quando se deseja realçar a importância da busca de informações para a tomada de decisão, considerando uma única disciplina. Exemplo: na disciplina de sistema de informações, em que o caso necessita de mais dados para ser resolvido, mostrando o papel dos sistemas de inteligência das organizações.</li> </ul>
c) Casos curtos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No início do curso de graduação, considerando os primeiros contatos do aluno com o assunto e com o método do caso. Exemplo: na ilustração do conceito de eficiência e eficácia na disciplina de administração geral.</li> </ul>
d) <i>Anecdotes</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Na introdução de um novo conteúdo. Exemplo: o professor pode apresentar o novo conceito, pedir que os alunos resolvam o caso e em seguida descrever o que ocorreu de fato.</li> </ul>
e) Casos de resolução de problemas técnicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No reforço ou fixação de conceitos teóricos ou modelos. Exemplo: na aplicação da matriz BGG (<i>Boston Consulting Group</i>) ou do CPV (ciclo de vida do produto) a produtos ou linhas de produtos de uma empresa.</li> </ul>
f) <i>Ground-breaking</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Em cursos de pós-graduação ou cursos para executivos.</li> <li>• Quando há necessidade de se avançar no conhecimento da área e/ou o assunto não está totalmente consolidado. Exemplo: na discussão sobre governança corporativa em instituições do terceiro setor.</li> </ul>
g) Casos <i>iceberg</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quando o conteúdo apresenta interdisciplinaridade, envolvendo teorias de diversas áreas de administração.</li> <li>• Quando se deseja realçar a importância da busca de informações para a tomada de decisão. Exemplo: em cursos de gerência de produtos, em que o gerente deve buscar informações da concorrência ou solicitar pesquisas de mercado, mantendo interações constantes com os departamentos financeiro e de pesquisa e desenvolvimento (P&amp;D).</li> </ul>

/ continua

/ continuação

h) Casos ilustrativos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quando se deseja enfatizar as barreiras ou as dificuldades na implementação de algum conceito ou modelo. Exemplo: na disciplina de planejamento, levantando discussões sobre as barreiras que impedem a confecção eficaz de um plano e como os conflitos entre as áreas interferem nesse processo.</li> </ul>
i) Casos <i>head</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quando se quer dar ênfase à atuação de um personagem histórico importante na área. Exemplo: em questões do tipo "como o aluno, no lugar de Elton Mayo, explicaria os resultados do experimento de Hawthorne?".</li> </ul>
j) Casos diálogo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quando se deseja enfatizar a dinâmica de interação entre dois atores, como dois gerentes ou dois personagens. Exemplo: em disciplinas de finanças, questionando como o gerente financeiro e o auditor contábil devem agir para garantir a clareza e a transparência das informações.</li> </ul>
l) Casos de aplicação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quando o intuito é esclarecer a aplicação de uma ferramenta gerencial. Exemplo: na disciplina de recursos humanos, questionando como o gerente da área poderia realizar a avaliação de desempenho de seus funcionários e quais métodos deveriam ser seguidos.</li> </ul>
m) Casos com dados	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quando se pretende enfatizar a importância de se filtrar informações na tomada de decisões. Exemplo: na análise da concorrência, discutindo os dados que são relevantes ou não à tomada de decisões referentes àquela situação de mercado descrita.</li> </ul>
n) Casos questão	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quando se deseja introduzir questões polêmicas ou que gerem discussões sob diferentes pontos de vista. Exemplo: em disciplinas que abordem a ética na administração, discutindo o papel do gerente ao tomar uma decisão.</li> </ul>
o) Casos de prognóstico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quando é conveniente apresentar situações em etapas consecutivas, enfatizando ações e reações. Exemplo: na disciplina de gerência de produtos, abordando as condições de mercado para lançamento de um novo produto; na etapa seguinte, discutindo as decisões de lançamento e, por fim, os resultados alcançados.</li> </ul>
p) Casos de avaliação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quando o objetivo é realçar situações do passado, ilustrando o que deu ou não deu certo na prática gerencial. Exemplo: na disciplina de comportamento do consumidor, discutindo o desconhecimento da empresa ao lidar com um novo perfil de consumidor no mercado internacional e os erros estratégicos cometidos.</li> </ul>
q) Casos com foco de decisão	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quando a intenção é além de destacar os fatos passados, também discutir como poderão se desenvolver ou evoluir no futuro. Exemplo: na disciplina de recursos humanos, discutindo a questão da diversidade e sua tendência para os próximos anos.</li> </ul>
r) Casos vivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quando se deseja chamar atenção para um fato ou situação que está ocorrendo no momento. Exemplo: em disciplinas de contabilidade, questionando a atuação contábil de uma empresa que recentemente pediu falência e acompanhando esse processo na realidade.</li> </ul>

FONTE: elaborado pelos autores.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em administração, o método do caso é designado a fornecer a base de análise para o processo de tomada de decisão sob uma variedade de condições, sendo útil para ajudar os estudantes a desenvolver um entendimento do problema e a implementação da solução selecionada.

O sucesso do método do caso depende da adequação do mesmo aos objetivos educacionais pretendidos. Por essa razão, é fundamental que o docente seja capaz de selecionar o tipo de caso que se encaixe melhor na situação de ensino-aprendizagem em questão. Percebe-se que, não raras vezes, o método do caso é 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 o aluno para as diferentes situações que ele irá enfrentar no processo administrativo.

Este artigo mostrou uma diversa tipologia de casos no ensino, sendo que cada versão atende melhor a uma finalidade pedagógica específica. É notório que a seleção do tipo de caso a ser empregado em classe seja feita com cautela. Os instrutores devem avaliar as inconveniências inerentes a cada tipo de caso, tomando cuidado para os possíveis prejuízos que podem ser causados em aspectos relevantes do aprendizado.

Os casos curtos, por exemplo, podem distorcer a realidade, simplificando-a exageradamente. Dean e Fornaciari (2002) realizam comentários a esse respeito. Para eles, 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. Swiercz e Ross (2003) ratificam, afirmando que, apesar da 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 racionais de organizações contemporâneas. Essas críticas incidem sobre casos com alto nível de estruturação, como os *casos ilustrativos, de aplicação, de prognóstico* ou *de resolução de problemas técnicos* (ver Quadro 2).

Os *casos de resolução de problemas técnicos*, em especial, podem pecar pela tendência a requerer uma solução específica, quando na verdade não existe uma solução correta e sim "várias soluções possíveis". Nesse sentido, Fulmer (1992), Jennings (1996) e Harling e Akridge (1998) têm opiniões similares. Para eles, o desafio do método do caso é fazer as pessoas envolvidas se engajarem a encontrar "o melhor resultado possível", em vez do "certo ou 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 (KINGSLEY, 1982; LITTLE, 1971). Portanto, na seleção dos tipos de casos, os instrutores devem avaliar o peso de tais deficiências no aprendizado de seus estudantes. Há situações em que casos mais estruturados ou que apresentam uma solução imediata são bem-vindos; o importante é saber discernir quando se trata dessas situações ou não.

Além das inconveniências inerentes a cada tipo de caso, é central reconhecer as dificuldades dos professores ao aplicá-los. Alguns tipos de casos apresentam-se como desafios aos instrutores. Os *casos Harvard*, por exemplo, não são simples de serem aplicados. Para bem utilizá-los é preciso conhecimento e habilidades de condução da classe, o que pode causar certo grau de insegurança nos professores. O alto nível de complexidade envolvido na discussão de um caso Harvard pode gerar dúvidas nos próprios docentes, colocando em xeque sua postura de "detentor do conhecimento" e incomodando, sobretudo, aqueles acostu-

mados à tradicional aula expositiva. Certamente, muitos deles terão dificuldade em aceitar sua nova condição, que envolve situações imprevistas, muitos questionamentos e maior proximidade com os alunos.

A insuficiência de informações disponíveis pode ser outra fonte de angústia dos docentes. A pesquisa de Jennings (1996) mostrou que uma das barreiras que os professores apontam ao uso do método do caso é justamente que, em algumas situações, podem faltar informações sobre a indústria e material para condução da análise do caso. Rees e Porter (2002) lembram que a resistência dos instrutores pode advir do incômodo da tomada de decisões estar baseada em informações incompletas. Para suprir esse desafio, os professores devem buscar materiais complementares e incentivar os alunos a fazerem o mesmo, lembrando que o propósito é exatamente esse em alguns tipos de casos, como nos *incidentes críticos*, *ground-breaking*, *casos iceberg*, *casos com foco de decisão* e *casos vivos* (ver tópico 4).

Há, ainda, professores que acreditam ter problemas com o tempo para solução dos casos em classe. 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 (JENNINGS, 1996). Desse modo, é fundamental que o professor leve em consideração o tempo disponível na sala de aula para seleção do caso a ser aplicado. Se há bastante tempo, talvez seja interessante priorizar os *casos Harvard*, *de aplicação*, *com dados* ou *casos questão*. Se o inverso ocorrer, talvez a prioridade tenha que ser dada a *casos curtos* ou outros que não exigem muito tempo para resolução (ver Quadro 2).

Complementando a discussão sobre as deficiências dos tipos de casos e as dificuldades dos professores no uso dos mesmos, cabe examinar o emprego do método no Brasil. Apesar da ampla variedade de tipos, parece que no Brasil faz-se uso das versões mais simplificadas dos casos, como *casos curtos* ou *incidentes críticos*, em detrimento dos mais elaborados. Pergunta-se: até que ponto o uso restrito de versões mais simplificadas estaria ligado ao desconhecimento, por parte dos instrutores, de outras alternativas de casos, que podem ser, inclusive, mais apropriadas aos objetivos pedagógicos? Ou então, até que ponto o uso de versões mais simplificadas de casos não seria resultado da falta de treinamento apropriado dos professores, que não sabem como lidar com tipos mais elaborados, como os *casos Harvard*? 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 e aos objetivos pedagógicos. Isso significa que se os docentes se acostumaram a utilizar um determinado tipo de caso, a tendência é que o uso desse tipo de caso seja perpetuado, sem que se faça questionamentos sobre sua adequação à situação.

Por esses e outros motivos, conforme Rees e Porter (2002), o método do caso não deve ser usado exclusivamente e é preciso julgamento para saber quando usá-lo ou não. Os casos são mais efetivos quando usados em um *mix* de métodos de ensino de administração (STONHAM, 1995), pois um único instrumento não é capaz de criar todas as condições necessárias para um dado objetivo de aprendizagem (BONNER, 1999). 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 aplicado indiscriminadamente e sim quando houver coerência com a disciplina, estágio no curso, assunto de discussão, perfil dos alunos etc. Nesse sentido, a habilidade de escolher o caso mais adequado à situação é de responsabilidade dos instrutores. A seleção do tipo de caso para a situação de ensino-aprendizagem deve envolver uma avaliação do perfil do aluno e do curso, incluindo o tempo disponível para aplicação do caso, bem como o treinamento aos docentes, de modo que sejam capazes de realizar uma "ponte" com a teoria, não deixando o aluno sem a base conceitual necessária.

Estudos futuros sobre o tema poderiam contemplar exemplos de como cada tipo de caso analisado neste artigo tem sido utilizado na sala de aula. Assim,



levantamentos com professores que utilizam essa ferramenta de ensino poderiam ser conduzidos para colher suas impressões sobre a adequação dos tipos apresentados. As teorias do processo de aprendizagem também poderiam ser alvo de uma análise mais aprofundada da tipologia de casos em estudos futuros, associando os tipos de casos às habilidades e/ou domínios a serem desenvolvidos nos estudantes.

## REFERÊNCIAS

- ANDREWS, Kenneth R. Executive training by case method. **Harvard Business Review**, v. 29, n. 5, p. 58-70, Sept. 1951.
- ARMANDI, Barry; OPPEDISANO, Jeannette; SHERMAN, Herbert. Leadership theory and practice: a case in point. **Management Decision**, v. 41, n. 10, p. 1076-1088, 2003.
- 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.
- BONOMA, Thomas V. Case research in marketing: opportunities, problems, and a process. **Journal of Marketing Research**, v. 22, n. 2, p. 199-208, May 1985.
- BRUNER, Robert; 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.
- CARLSON, William L. A case method for teaching statistics. **Journal of Economic Education**, v. 30, n. 1, p. 52-58, Winter 1999.
- CHESSER, R. J.; MARTIN, Richard C. An investigation into the relative effects of the experiential and case teaching methods. **Academy of Management Proceedings**, p. 29-33, 1976.
- 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.; CRITETENDEN, 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.
- 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**, v. 25, n. 4, p. 394-408, Aug. 2001.
- DOOLEY, Arch R.; SKINNER, Wickham. Casing Casemethod Methods. **Academy of Management Review**, Briarcliff Manor, v. 2, n. 2, p. 277-231, Apr. 1977.
- EISENHARDT, Katheleen M. Building Theories from case study research. **Academy of Management Review**, v. 14, n. 4, p. 532-550, Oct.1989.
- FORMAN, Janis; RYMER, Jone. The genre system of the Harvard Case method. **Journal of Business and Technical Communication**, v. 13, n. 4, p. 373-400, Oct. 1999.

- FULMER, William. Using cases in management development programmes. **Journal of Management Development**, Bradford, v. 11, n. 3, p. 33-37, 1992.
- 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.
- HASSAL, Trevor; LEWIS, Sarah; BROADBENT, Mike. Teaching and learning using case studies: a teaching note. **Accounting Education**, v. 7, n. 4, p. 325-334, 1998.
- HAMMOND, John S. Learning by the case method. **Material of the course**: "the case method". Boston: Harvard Business School, 2003.
- 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. **The 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.
- KENNEDY, Ellen J.; LAWTON, Leigh; WALKER, Erika. The case for using live cases: shifting the paradigm in marketing education. **Journal of Marketing Education**, Boulder, v. 23, n. 2, p. 145-151, Aug. 2001.
- 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.
- KRECK, Lothar A. Operational problem solving: overcoming a weakness of the case method. **Cornell Hotel and Restaurant Administration Quarterly**, v. 33, n. 4, p. 69-73, Aug. 1992.
- LAMB JR, Charles W.; BAKER, Julie. The case method of instruction: student-led presentation and videotaping. **Marketing Education Review**, Columbia, v. 3, 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.
- LUNDBERG, Craig; RAINSFORD, Peter; SHAY, Jeff P.; YOUNG, Cheri A. Case writing reconsidered. **Journal of Management Education**, Boulder, v. 25, n. 4, p. 450-463, Aug. 2001.
- MACY, Granger; NEAL, Joan C. The dialogic case method: building a microword in classroom. **Organization Development Journal**, Chesterland, v. 20, n. 3, p. 31-42, Fall 2002.
- MILLER, Van; HOOVER, Robert. The application of shareholder value analysis to the marketing strategy case. **Marketing Education Review**, v. 9, n. 3, Fall 1999.

- NAUMES, William; NAUMES, Margaret J. **The Art & Craft of case writing**. Thousand Oaks, C. A.: Sage Publications, 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, D. F.: Trillas, 2003.
- PERREN, Lew; RAM, Monder. Case-study method in small business and entrepreneurial research. **International Small Business Journal**, London, v. 22, n. 1, p. 83-101, 2004.
- RAMILLER, Neil C. Making the case: the systems project case study as storytelling. **Journal of Information Systems Education**, v. 14, n. 2, p. 153-165, July 2003.
- 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, Part 1, v. 34, n. 1, p. 5-8, 2002.
- REYNOLDS, John I. Case-writing and teaching in the third world. **Academy of Management Proceedings**, p. 35-39, 1977.
- 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.
- ROSIER, George. Using reflective reports to improve the case method. **The Journal of Management Development**, Bradford, v. 21, n. 7/8, p. 589-597, 2002.
- STAKE, Robert E. **The Art of Case Study Research**. Thousand Oaks: Sage, 1995.
- 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.
- WRIGHT, Phillip. Simulating reality: the role of the case incident in higher education. **Education + Training**, v. 38, n. 6, p. 20-24, 1996.
- YIN, Robert K. **Case study research**: design and methods. Newbury Park, CA: Sage Publications, 1989.