

**Clarissa Almeida de Santana**

clasantana@uneb.br

Mestre em Administração pela Universidade Federal da Bahia, atualmente é professora assistente no curso de Administração da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Tem experiência na área de Gestão Social e desenvolve pesquisas na área de Educação Superior, sendo membro do Grupo de Pesquisa Acompanhamento e Avaliação de Políticas Públicas da UNEB.

**Miriam Nohemy Medina Velasco**

mmv.uneb@gmail.com

Doutora em Estruturas Ambientais Urbanas pela Universidade de São Paulo, é professora titular da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), desenvolvendo atividades de ensino, pesquisa e extensão na área de gestão de políticas públicas, nos cursos de Urbanismo, Turismo e Administração. É membro do grupo de pesquisa Acompanhamento e Avaliação de Políticas Públicas da mesma Universidade.

**Regina Celi Machado Pires**

rpires@uneb.br

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, é professora Titular do Departamento de Ciências Humanas (DCH I) da Universidade do Estado da Bahia, atuando no curso de Administração. Integra o grupo de pesquisa Acompanhamento e Avaliação de Políticas Públicas, onde coordena a pesquisa sobre a formação e prática do Administrador. Tem experiência em Administração e Educação Superior, atuando, principalmente, nos seguintes temas: Iniciação Científica; Avaliação de Egressos; Universidade; Formação e Prática Professor/Pesquisador; Formação e Prática do Administrador; Gestão em Educação.

**Faculdade Adventista da Bahia**

BR 101, Km 197 – Caixa Postal 18 – Capoeiruçu - CEP: 44300-000 - Cachoeira, BA

*Caderno de Educação e Cultura 2019*  
**Especial**

## OLHARES DOCENTES SOBRE O MÉTODO DE CASOS COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NAS CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS

### RESUMO

O objetivo desta abordagem é analisar as potencialidades e limitações dos Casos (casos didáticos, métodos de caso ou casos para ensino) como instrumento pedagógico no âmbito dos cursos de Educação Superior, especialmente nas Ciências Sociais Aplicadas (CSA). Interessa abordar este assunto dado que em uma pesquisa desenvolvida com os egressos do Curso de Administração (Campus I) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) ficou evidenciado que o desenvolvimento de casos em sala de aula é uma das principais ferramentas para melhorar a prática profissional. De igual forma, o caso é um dispositivo valorado e assimilado na *práxis* das docentes autoras desta abordagem. Assim, este artigo apresenta três casos didáticos, trabalhados pelas autoras, em diferentes componentes dos cursos de Administração e Urbanismo da UNEB. Embora as experiências tenham resultado em diferentes contribuições para cada turma onde os casos foram trabalhados, no que tange à prática docente, foi reveladora a percepção do quanto o método de caso é importante para fomentar um aprendizado coerente com um processo de ensino-aprendizagem mais dialógico e que coloca o estudante no centro da construção do conhecimento, ao mesmo tempo em que despe o professor de suas formulações pré-concebidas e o coloca também como um formando, capaz de repensar sua prática. É nessa perspectiva que interessa abordar o caso didático e provê-lo como instrumento de conhecimento

### Palavras-chave:

Método de Caso (MdC); Docência universitária. Ciências Sociais Aplicadas. Instrumentos pedagógicos. Educação superior.

SANTANA, Clarissa Almeida de; VELASCO, Miriam Nohemy Medina; PIRES, Regina Celi Machado. **Olhares docentes sobre o método de casos como estratégia pedagógica nas ciências sociais aplicadas.** Revista Formadores - Vivências e Estudos, Cachoeira - Bahia, v. 12, n. 1, p. 6 - 27, abr. 2019.

e de transformação no âmbito e nos compromissos da formação em CSA, esperando-se, assim, contribuir para a reflexão e aprimoramento de ferramentas didáticas em cursos que pouco discutem seu fazer pedagógico.

## 1. APROXIMAÇÃO AO MÉTODO DE CASO

Abordar o “caso” como ferramenta pedagógica implica um esclarecimento preliminar relativo à sua diferenciação da categoria ‘Estudo de Caso’. Nessa perspectiva, Gil (2009, p. 3) sinaliza que “estudo de caso não é estratégia de ensino”, justamente no intuito de diferenciar este formato de pesquisa que analisa fenômenos em profundidade, garantindo uma perspectiva integral e sistêmica dos problemas. Para delimitar e distanciar seu alcance, o mesmo autor propõe que se denomine ‘método de caso’, quando seu alcance tenha finalidade didática e vise colocar os estudantes diante de casos reais para desenvolver “capacidade de análise, síntese e julgamento”, acrescentando que “sua eficácia é reconhecida, principalmente, em cursos de Administração, já que possibilita uma aproximação da sala de aula com a realidade das organizações”.

Na mesma perspectiva, Martins (2008) estabelece a diferenciação, sinalando como ‘*case*’ o método de caso usado por professores, no qual se explicam determinados conteúdos a partir de situações reais ou fatos acontecidos. Migueles (2003, p. 98-99) diferencia o “método de caso para o ensino de Administração” do “método de caso para pesquisa em organizações”, esclarecendo que o primeiro “tem como objetivo estimar como intervir na empresa conhecendo-a internamente e avaliando seu potencial competitivo em relação ao mercado e à concorrência, ou como elaborar estratégias de ação com base em cenários traçados”. Vale ressaltar que as definições apresentadas se identificam como exercício de delimitação do conceito de Estudo de Caso atrelado à metodologia da pesquisa.

Sob outra perspectiva, Cesar (2005) estabelece questões que aproximam o Estudo de caso e o caso didático como métodos que partem de evidências específicas coletadas a partir de situações reais, embora o primeiro exija a rigorosidade, profundidade e abrangência que implica o compromisso com a pesquisa, enquanto o segundo acrescenta, soma ou faz parte de uma série de dispositivos passíveis de apoiar os processos de aprendizagem.

Desse modo, importa esclarecer que interessa abordar aqui o método de caso, o caso didático, o método de caso para o ensino de Administração, os casos para ensino ou, simplesmente, os casos ou *cases*, no sentido de prática pedagógica que implica um planejamento antecipado, por parte do docente, para definir os procedimentos que potencializam a compreensão e análise das informações apresentadas ou problematizadas e, principalmente, a tomada de decisões por parte dos discentes. Entende-se que o caso é uma estratégia para instigar o sujeito em formação a compreender situações, problemas e fenômenos e, talvez, o que é mais importante, a se posicionar usando seu arcabouço teórico e conceitual para intervir ou buscar a superação de problemáticas.

De igual forma, interessa levantar reflexões desde e na perspectiva específica dos denominados bacharelados, na esfera das Ciências Sociais Aplicadas (CSA), considerando que, em geral, a docência neles é exercida por profissionais que não têm uma qualificação especializada vinculada às questões pedagógicas. Assim, o seu fazer pedagógico é construído muito mais como processo validado pragmaticamente. Enquanto a prática pedagógica das licenciaturas é nutrida diretamente pelas teorias e debates da própria área, a dinâmica da docência em áreas como a das CSA, apenas se nutre das buscas individuais e fragmentadas incentivadas pelas preocupações desencadeadas em sala de aula, ou pelos poucos casos em que tais docentes decidem enveredar por mestrados ou doutorados em Educação.

Assim, a reflexão construída nesta abordagem pode ser considerada uma provocação, gerada pelos resultados da pesquisa realizada com os sujeitos formados no curso de Administração (Campus I) da Universidade do Estado da Bahia, e, pode se materializar, de fato, em uma contribuição direta dos egressos ao melhoramento do currículo e, mais especificamente, dos instrumentos didáticos, não apenas do curso de Administração, mas dos vários bacharelados que esta IES tem implementado, como estratégia complementar à linha de atuação quantitativamente prioritária: cursos de pedagogia e licenciaturas, como foi identificado em trabalho anterior (MACHADO-PINTO; MEDINA-VELASCO; PIRES, 2009, p. 12) quando examinado o papel e a dinâmica da UNEB, no seu processo de expansão e articulação com a rede urbana desta unidade federal, verificando-se que, na época, esta Universidade concentrava “71% da oferta contínua de licenciaturas do Sistema de Ensino Superior estadual” e que no interior 66% de seus cursos são vinculados à área de Educação.<sup>1</sup>

Portanto, uma vez que os participantes da pesquisa com os egressos do Curso de Administração (Campus I – UNEB) consideram que o desenvolvimento de casos em sala de aula é uma das principais ferramentas que contribui para melhorar a prática profissional (PIRES; MACHADO; MEDINA-VELASCO, 2014), caberia indagar: qual é o significado teórico-metodológico do caso como dispositivo pedagógico? Quais suas potencialidades e limitações? Como aprimorar e validar esta ferramenta nos vários cursos das Ciências Sociais Aplicadas?

A reflexão apresentada está dirigida especialmente àqueles que exercem e buscam aprimorar o exercício da docência nas Ciências Sociais Aplicadas e que, como as autoras, tentam pensar o seu fazer cotidiano, buscando alternativas coerentes com o cenário atual da educação superior, e principalmente, com as demandas dos sujeitos em formação. Em últimas, a partir desta reflexão, também interessa contribuir para colocar em pauta a discussão das particularidades pedagógicas das Ciências Sociais Aplicadas.

## **2. SIGNIFICADO TEÓRICO-METODOLÓGICO DO CASO COMO DISPOSITIVO PEDAGÓGICO**

---

1. Dos 40 (quarenta) bacharelados da UNEB, contabilizados em 2009 (com base nos dados do vestibular de 2010), identificaram-se em ordem decrescente nas áreas de Direito (6), Administração (5), Ciências Contábeis (4), Comunicação Social (3) Enfermagem (3), Engenharia Agrônômica (2), Turismo (2). Os demais são ofertados em um só campus, entre eles estão: as engenharias de pesca, produção, sistemas; e o de Urbanismo, único bacharelado em todo o Brasil (MACHADO-PINTO, MEDINA-VELASCO & PIRES, 2009).

Embora a origem do método do caso possa remontar às primeiras preocupações com os processos de aprendizado na antiguidade, parece haver um consenso em localizar a origem do seu formato atual nos centros acadêmicos americanos, no início do século XX, tendo como finalidade básica o desenvolvimento de habilidades analíticas, assim como de trabalho em equipe e tomada de decisões (IKEDA; VELUDO-DE-OLIVEIRA; CAMPOMAR, 2006). Mais especificamente em relação à área de Administração, Roesch e Fernandes (2007, p. 25) apontam que o método de caso (MdC) foi usado pela primeira vez em 1908, na *Harvard Business School*, implicando na “reconstrução para fins didáticos de uma situação gerencial ou organizacional”. Desde então, a utilização do método de casos nas universidades tem se difundido, sobretudo nas universidades norte-americanas e europeias, onde, em algumas instituições, como Harvard, 80% das aulas chegam a ser trabalhadas com base nessa metodologia (ROESCH; FERNANDES, 2007).

Ainda de acordo com Roesch e Fernandes (2007), no Brasil, o MdC, com base em Harvard, começou a ser utilizado na década de 1970, quando inclusive se criou a Central Brasileira de Casos para catalogar e distribuir os casos nacionais, tendo a UFRJ, a UFMG e a UFRGS como principais polos de difusão desse método de ensino-aprendizagem. No entanto, logo após a década de 1980, esse sistema foi desativado, levando a um período longo de pouca produção e difusão de casos nacionais, que só começou a ser retomada quando, em 2007, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração (ANPAD) passou a publicar casos de ensino nos anais do Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração – EnANPAD (FARIA; FIGUEIREDO, 2013).

Atualmente, outras revistas e centros de pesquisa no Brasil se empenham em promover a difusão de casos para ensino, especialmente na área de Administração, como a Revista Brasileira de Casos de Ensino em Administração (GV-Casos), a Revista de Administração Contemporânea (RAC/ANPAD), a Revista Eletrônica Mackenzie de Casos (REMAC), além da Central de Casos da ESPM. No entanto, outros cursos das Ciências Sociais Aplicadas já vêm fazendo uso desse método, especialmente Turismo (ARAÚJO; REJOWSKI; LEAL, 2012) e Direito (RODRIGUES; BORGES, 2016).

Embora uma rápida revisão da literatura sobre o assunto evidencie que o curso de Administração parece abandeirado na assimilação deste dispositivo pedagógico, espera-se contribuir para depurar esta ferramenta que, cada vez mais, tende a ser usada, não só no âmbito desse curso, mas também nos de Direito, Trabalho Social, Medicina, Ciências Contábeis e com grandes potencialidades em outros, como os de Turismo, Comunicação, Urbanismo, entre outros, inclusive, no nível da pós-graduação.

Cabe enfatizar que as CSA têm uma especificidade e um compromisso vinculados à formação de profissionais que estarão atuando em circunstâncias concretas, contextos específicos, problemáticas e realidades particulares em permanente transformação; fato que diferencia ou distancia sua prática pedagógica do campo e alcance das Ciências Humanas e das Ciências Sociais propriamente ditas.

Entende-se que as CSA têm uma especificidade relacionada com as demandas do próprio exercício profissional, em contextos específicos e interação com realidades sociais localizadas em um tempo

e espaço determinados e, às vezes, em permanente transformação. Assim, sua formação implica, em sua amplitude, no exercício para a assimilação de um saber-fazer para além das diretrizes traçadas pelos organismos internacionais,<sup>2</sup> podendo implicar um compromisso diferenciado no aprendizado e no exercício profissional (SAUL; SAUL, 2017). Este saber (fazer) implica a junção teoria-prática e, principalmente, a capacidade de aplicar conhecimentos em novas situações da vida profissional (SORDI, 2003). Nessa perspectiva também se poderiam considerar processos pedagógicos diferenciados que se apoiam, por exemplo, nas visões construtivistas (ANDRADE; FERREIRA; MENDOÇA 2008), absorvem conteúdos, tanto das ciências humanas, sociais, quanto das exatas (LIMONGI, et al. 2012).

Em últimas, as CSA tendem, por seu próprio objeto de estudo, a se fundamentar em paradigmas, pensadores, teorias e conceitos de alta abstração, mas também a ter um pé na realidade, como registrado em trabalho anterior, sobre a necessidade de considerar o entorno das Instituições de Educação Superior (IES), nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, sinalizando que, especificamente no caso das CSA,

[...] problematizar a realidade e estimular os formandos, como sujeitos sociais com capacidade de transformação, implica uma interação docente-discente de permanente, mútuo e solidário aprendizado. Implica, também, um compromisso necessário de ser reivindicado e assimilado nas CSA relativo à valorização da ação coletiva e do pensar, formular, desenhar, materializar futuros melhores para os problemas e demandas de hoje (MEDINA-VELASCO, 2013, p. 22).

Nessa perspectiva, como ferramenta pedagógica, o caso parte da descrição detalhada (em qualquer formato) de uma situação, fenômeno ou problema real que instiga ou provoca uma mobilização dos formandos, no sentido de refletir, analisar, discutir alternativas e tomada de decisões. Implica na possibilidade de identificar diversas soluções e ter as bases para interpretar e discernir controlando o próprio processo cognitivo (VALLEJO, 2017). Daí a afirmação de Migueles (2003, p. 99) que o método de caso para o ensino de Administração “tem como objetivo maior provocar no aluno o raciocínio sistêmico, próprio da gestão, e auxiliá-lo a situar-se em uma situação simulada, próxima da que ele enfrentará no mundo real, para ajudá-lo a construir estratégias próprias para lidar com a complexidade”.

Além disso, Ikeda, Veludo-de-Oliveira e Campomar (2006) ressaltam que a técnica de caso trabalha a partir de princípios especialmente relacionados com o estímulo à motivação, à promoção e à participação ativa, assim como, ao feedback e à transferência de aprendizagem. É nesse sentido que o MdC se configura como um método

[...] de ensino-aprendizagem, baseado em objetivos educacionais que são apresentados por meio de problemas ou situações ocorridas em organizações reais. Ao ser aplicado em sala de aula, possibilita a aprendizagem sobre a resolução de problemas e a tomada de decisões sem risco. Durante as discussões, as situações apresentadas evocam a memória dos participantes sobre acontecimentos passados e apoiam ou reformulam as suas teorias pessoais. Nesse sentido, contrapõem-se (ou complementam) aulas expositivas, que se baseiam em teorias e conceitos [...] (ROESCH; FERNANDES, 2007, p. 1).

---

2. Foge ao objetivo desta abordagem a discussão sobre as diretrizes que estabelecem os denominados pilares da educação contemporânea (saber ser, saber fazer, saber viver junto e saber conhecer). Recomenda-se para a compreensão e discussão de suas implicações, na perspectiva da educação superior no Brasil, consultar o trabalho de Marcos Villela Pereira (2011).

A ampliação e importância da aplicação de casos nos processos pedagógicos pode ser validada desde a perspectiva freiriana, enquanto implica a construção de conhecimento de forma dialógica, coloca sujeitos diante de uma realidade concreta, assim como, as partes envolvidas no processo de aprendizado ganham experiências, pois se vincula teoria e prática, discurso e realidade, numa permanente construção da sua *práxis*.

O respeito pelo aluno e a conquista da sua autonomia, tendo o diálogo como o fio condutor do processo de ensino-aprendizagem, é um princípio do método de Paulo Freire (2005). Na visão de Freire (2011), a educação deve ser capaz de promover a autoconfiança e toda ação educativa deve ser um ato contínuo de recriação e de ressignificação de significados, enquanto condição de possibilidade para uma educação conscientizadora e libertadora, dentro de uma perspectiva contínua de diálogo e reflexão sobre a ação, com o objetivo de ampliar a visão de mundo e a participação ativa do indivíduo, em todas as esferas da vida em sociedade. Nesse processo, tanto o professor como o aluno compreendem-se como seres inconclusos, que estão sendo.

Nas sociedades industriais capitalistas, como a brasileira, atualmente sob a égide do capital financeiro, onde se verifica a “massificação” da educação superior, particularmente para as classes menos favorecidas da população, tende a predominar um tipo de educação – a “bancária” – que desconhece “os homens como seres históricos, (...) como seres inacabados, inconclusos, *em e com* uma realidade que, sendo histórica também, é igualmente inacabada” (FREIRE, 2005, p. 83. Grifos do autor). Nesse cenário, o professor é também força produtiva e, como tal, gera um trabalho cujo resultado é refletido no “outro”, no aluno; porém, pela natureza do trabalho educativo, esse retorna ao professor ou como uma ação transformadora – *práxis*, ou como uma atividade rotineira, mecânica. Na concepção freiriana, em ambas as situações, o antagonismo é real, é materializado na relação aluno/professor, com “o diálogo” que não somente é uma necessidade do ato educativo, mas “uma exigência existencial”.

Nessa perspectiva, a formação do aluno da educação superior é compreendida a partir do “ser social”, construindo a sua experiência profissional nas condições que lhe são oferecidas e nas possibilidades reais de transformação dessa existência. Na medida em que professor e aluno, no confronto com o mundo material social, vão realizando o seu trabalho, concomitantemente, uma compreensão total do real se desenvolve, subjetivamente, mas essa compreensão se dá a partir dessa experiência particular objetiva, que, no contexto da sala de aula, pode ser um método de caso, criado a partir da realidade circundante desses sujeitos.

Tal realidade deve ser compreendida como resultado da atividade humana, da *práxis*, o que requer o entendimento da ação do homem sobre a natureza, no sentido de transformar o mundo, a sociedade em que vive. Assim, a *práxis* vincula a ideia à prática, a teoria à prática, dialeticamente, no fazer pedagógico, com reflexão crítica. É importante investigar não somente como o professor e o aluno adquirem consciência da sua condição de ser social, ou não, como também a origem e condicionamento das teorias que o professor utiliza, como ferramentas lógicas de seu trabalho.

Freire trabalha com os conceitos de totalidade e de contradição, categorias essenciais à compreensão do diálogo, não entendendo a totalidade como a soma das partes, nem como uma abstração, mas como uma teoria da realidade totalmente concreta (KOSIK, 2002), que nos coloca



em uma base filosófica capaz de assentar uma concepção de mundo e do ser humano para produzir o conhecimento com o outro e para o outro. Dessa totalidade concreta emergem as contradições da vida existencial dos sujeitos e “por isto é que a prática se fará tão mais pedagógica quanto mais crítica e tão mais crítica quanto, deixando de perder-se nos esquemas estreitos das visões parciais da realidade, das visões ‘focalistas’ da realidade, se fixe na compreensão da *totalidade*” (FREIRE, 2005, p 100. Grifo do autor).

Acreditamos que o método de caso, como instrumento didático da sala de aula, deve acontecer na relação entre o ser humano e o mundo, não podendo se tornar uma ação mecânica, isolada, focada em uma organização, sem vinculá-la à totalidade social. Enquanto processo do conhecimento, onde acontece o criar, exige-se que, no MdC, os sujeitos cognoscentes realizem a reflexão sobre a situacionalidade como forma de pensar sobre a sua própria condição de existir (FREIRE, 2006).

O desafio aos docentes da educação superior, especialmente das CSA, é escolher/formular um método de caso cuja representação de realidade não seja estranha, alheia aos alunos envolvidos e “da mesma forma, não tenha um núcleo temático demasiado explícito (codificações propagandísticas), ou demasiado enigmático (adivinhação ou quebra-cabeça)”. Um método de caso deve representar situações existenciais, ser simples na complexidade e possibilitar pluralidade de análises.

A aprendizagem baseada em casos outorga papel estratégico ao sujeito em formação, tendendo a trasladar a este a responsabilidade de seu processo de aprendizagem, onde o docente fica como guia, mediador, orientador, facilitador. E ele mesmo desenvolve seu processo de aprender a aprender e promover a autonomia do processo de formação com sua própria prática e condução autônoma de seu permanente, e sempre inacabado, processo de formação.

Da mesma forma, a assimilação do Método de Caso se pode validar a partir do pensamento complexo proposto por Edgar Morin (2003). Isto porque o MdC, em si, além de exprimir a complexidade da realidade onde está imerso, tem, na sua essência, enfoque interdisciplinar e sistêmico.

Conforme Edgar Morin (2003), na educação superior as práticas pedagógicas implicam um esforço epistemológico para tratar a sua complexidade com lógicas diferentes e sob questões concorrentes e antagônicas, considerando, inclusive, que o dialético também se expressa na complementariedade dos antagonismos. Dessa maneira, causa e efeito tem uma imbricada relação circular, como também os componentes ou partes de um determinado fenômeno, e o próprio fenômeno, são partes de uma totalidade maior e sua essência se expressa de forma hologramática. Sob essa perspectiva, o MdC contém em si mesmo, uma multidimensionalidade inerente à realidade social, por isso mesmo é aderente e interessa assimilar sua importância e contribuição nas abordagens trans, multi polidisciplinar das Ciências Sociais Aplicadas.

Morin (2000, p. 14), quando propõe os sete saberes fundamentais para tratar da educação do futuro, valida, entre outras, a necessidade de examinar o conhecimento como ferramenta que, antes que mais nada, arma as mentes para a lucidez. Nisto radica a necessidade de “promover o conhecimento capaz de aprender problemas globais e fundamentais para neles inserir os conhecimentos parciais e locais”. O apelo deste pensador é para a necessidade de superar a fragmentação do conhecimento que impede vincular as partes à totalidade, por isto a importância de desenvolver métodos que possibilitem estabelecer relações, contextualizações, vínculos. E

que, do mesmo modo, considere o ser humano na sua complexa natureza e promova a consciência de sua identidade considerando a relação entre sua particularidade e a diversidade de todo ser humano. Propõe, também, considerar as incertezas, o imprevisto, o inesperado como parte dos processos formativos, assim como, considera a importância da educação para a compreensão entre seres que são, ao mesmo tempo, indivíduos/sociedade/espécie. “Desse modo, todo desenvolvimento verdadeiramente humano deve compreender o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e da consciência de pertencer à espécie humana” (MORIN, 2000, p. 17).

Sob estes fundamentos, entende-se que o trabalho pedagógico com casos é coerente com os princípios freirianos e com as propostas de Morin para a educação do século XXI. Neste sentido, o caso tem um significado pedagógico de questões como a promoção da autonomia, da consciência e do compromisso com a realidade dos sujeitos que dele se ocupam.

### **3. POTENCIALIDADES E LIMITAÇÕES DO CASO DENTRO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Nesta parte da reflexão sobre o caso como dispositivo ou recurso didático se apresentam, primeiramente, as contribuições identificadas, a partir de uma rápida revisão de literatura, com base em experiências de diversos campos do conhecimento e, posteriormente, se levantam algumas considerações destacando as potencialidades e limitações deste instrumento.

Abordando especificamente a questão do caso, com base no estudo de Ana Maria Cesar<sup>3</sup> (2005), cabe destacar que este teria características similares às apontadas ao caso do Estudo de Caso pelos autores clássicos deste (YIN, 2000 e GIL, 2009). Isto porque, segundo a autora, um caso tem caráter de unidade, mesmo sendo parte de um todo ou de uma população, pelo tanto não é generalizável ou representativo desse todo. Assim, cabe tratá-lo como o que é na sua essência: uma unidade de estudo ou análise, sendo que, para sua análise como fenômeno que é parte de uma realidade é necessária sua contextualização na escala temporal e espacial.

Portanto, o caso didático, segundo Ana Maria Cesar (2005 p. 11), promove a “conexão entre a experiência do profissional envolvido na situação e a teoria que embasa a resolução do caso [...] como um exemplo de um ou mais conceitos sob estudo dentro de uma ou mais disciplinas de uma grade curricular”. A mesma autora atenta que não há neutralidade na seleção de casos para fins didáticos, sua validade se dá enquanto possa desenvolver atitudes e comportamentos no exercício profissional. De igual forma, o uso destes, sem atentar aos princípios éticos, gera barreiras, inclusive, na captação e incremento dos bancos de dados, pela prevenção dos atores

---

3. Cabe registrar que a autora parece estar vinculada diretamente a um projeto da Universidade Mackenzie (São Paulo), denominado Central de Casos do Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA) e que buscava contribuir para a divulgação e uso do método do caso como ferramenta de ensino e estratégia de pesquisa em Economia, Ciências Contábeis e Administração. Inclusive contava com a publicação especializada sobre o assunto onde se divulga o artigo referenciado. Porém, a página da revista só apresenta edições até o ano 2007 (UPM, 2012).



envolvidos à exposição e publicação das suas informações.

Nos processos de formação em Direito, a implementação do método de caso é histórica, e segundo as contribuições identificadas, implica que o docente tenha competência no desenvolvimento do discurso socrático que pressupõe a capacidade de vincular fatos a normas, usar hipóteses embasando-as em outros casos e/ou hipóteses abertas para demonstrar a complexidade e indeterminação, o que evidencia que os resultados dos casos não são determinados rigidamente (STUCKEY et al., 2010). Neste âmbito, segundo os mesmos autores, a principal contribuição dos casos é retirar lições a partir da própria discussão sobre as especificidades dos casos. A isto acrescentam, os mesmos autores, que há necessidade de fechar o desenvolvimento do caso, sem evidenciar ganhadores ou perdedores, certos ou errados, capazes e incapazes, principalmente, porque o discente não pode ser obrigado tacitamente a pensar ou assumir uma determinada postura, mas sim gerar o espaço para que cada participante faça o balanço do processo e seus aprendizados. Neste caso, também insistem em que o professor “usa o diálogo socrático para esclarecer lições, não para expor a falta de entendimento” (STUCKEY et al., 2010, p. 101) e acrescentam a necessidade de gerar ambiente democrático na sala e valorar o esforço dos alunos que participam da discussão.

Na perspectiva dos cursos relacionados com políticas públicas que envolvem diversas variáveis (jurídica, política, financeira etc.) e pelo tanto coloca desafios transdisciplinares, à vez que exige capacidade de discernimento, no processo de formação profissional, é destacada a eficácia do MdC, por quanto contribui diretamente para a formação de profissionais capacitados na tomada de decisões e preparados para o trabalho em equipe (SHUNEMANN et al., 2010). Os mesmos autores destacam (s/p) que, “ensinar utilizando-se casos é diferente de ensinar pelo método do caso. Enquanto o primeiro apenas ilustra uma situação, o segundo busca compreender um fenômeno através da análise da aderência das evidências do caso à teoria proposta”. Sem pretender entrar no embate sobre denominações e interpretações, interessa registrar que os autores alertam sobre a necessidade de articular a abordagem do caso com as demandas dos conteúdos e as necessidades dos discentes, o que demanda, segundo eles mesmos, uma postura proativa do discente e uma importante carga de leitura tanto destes quanto dos docentes, questão que ainda se pode assimilar como um desafio a trabalhar.<sup>4</sup>

Com destaque especial, cabe registrar que a Escola Nacional de Administração Pública (ENAP) disponibiliza, desde décadas passadas, um acervo virtual de casos de ensino com foco na gestão pública e, inclusive, promove a participação na inserção de casos.<sup>5</sup> Em termos gerais, define os casos como ferramentas de aprendizagem, embasadas em narrativas que apresentam situações problemas que potencializam as habilidades do estudante para responder “à questão-chave: *o que você faria se tivesse que enfrentar as circunstâncias descritas no caso?*” (ENAP, 2018), pergunta que, evidentemente, gera ou desencadeia processos de análises, revisão de bases conceituais e, o mais importante, argumentação e raciocínio crítico.

---

4. Isto, porque justamente, a abordagem referênciada a pesquisa “Retratos de Leitura no Brasil” alertando que 50% dos leitores do ensino superior dedicam no máximo uma hora diária de leitura, enquanto 28% de 2 a 3 horas (BEAUCHAMP, 2008 apud SHUNEMANN et al., 2010).

5. Como se pode verificar na página disponibilizada (ENAP, 2018), os casos são de acesso gratuito e pretendem estimular o uso de técnicas inovadoras para o ensino, cobrindo temas como ética, políticas públicas, diversidade, gestão de programas e projetos, inovação e outras temáticas relacionadas à administração pública.

O uso ou apoio nas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) é apresentada em experiência das ciências biomédicas, onde é aplicado o método de caso clínico com apoio de vídeo como ferramenta didática (MEJIA; GARCIA e GARCIA, 2013). Os mesmos autores consideram que a incorporação de novas ferramentas facilita o apoio em simulações, assim como, a interação e a busca de informação, e propõem a necessidade de combinar estratégias segundo os propósitos e conteúdos curriculares, inclusive apresentam a sigla MdC (Método de Caso) para diferenciá-lo claramente do Caso de Estudo. Tais autores enfatizam que ambientes de aprendizado apoiados nas tecnologias facilitam, agilizam e potencializam o uso do MdC e, principalmente, contribuem para se apropriar e integrar os conteúdos de diversos componentes curriculares.<sup>6</sup>

A partir do desenvolvimento de casos como mecanismo didático, no estudo mencionado se reconhece que é favorecida a capacidade de análise e posicionamentos críticos nos discentes, e que, de igual forma, promove o encontro da relação entre estruturas-funções-processos, o que facilita ao estudante na compreensão multidimensional de situações reais (MEJIA; GARCIA e GARCIA, 2013).

Com base nas contribuições anteriores, cabe destacar a necessidade de entender que, para qualquer âmbito, se aplica a orientação de Yin (2005): cada caso é um caso. E ainda cada aplicação de caso será específica, pois este depende muito mais dos sujeitos envolvidos na discussão – questão central deste instrumento – diferenciada, portanto, de qualquer aula expositiva desenvolvida pelo mesmo docente. A heterogeneidade dos resultados, antes de ser um problema, é uma contribuição da riqueza do trabalho com casos, nas palavras de Cesar (2005, p. 12-13), trata-se da

[...] plasticidade necessária para atuação em ambientes complexos ou mutáveis, pois frente às mesmas informações, diferentes alunos e professores podem chegar a diferentes resoluções plausíveis, considerando suas diferenças individuais - quanto a tipos de análise, formas de resolução de problemas, processos de tomada de decisões, crenças e valores pessoais, atitudes frente às situações envolvidas no caso.

Independentemente de procedimentos, importa destacar que o sucesso do trabalho pedagógico com casos está em poder vincular teoria e realidade, discurso e prática, pelo que sua aplicação não pode ser isolada de outras dinâmicas pedagógicas. A apresentação dos casos demanda uma atitude docente aberta não só à discussão e ao debate, mas também à valorização de alternativas, questionamentos e possibilidades geradas pelos discentes. Entende-se, pois, que na dinâmica de um caso, assim como na vida real, o objetivo não é julgar apenas aquilo que está certo ou errado, pois a aplicação do caso não é de achados pré-estabelecidos, mas a busca de resultados melhores que depende de múltiplas variáveis e dos contextos nos quais costumam também apresentar-se as demandas dos grupos sociais.

Como sinalado por Cesar (2005), especialmente nos casos com perspectiva interdisciplinar, é possível trabalhar, paulatinamente, um caso ao longo do desenvolvimento de um ou vários componentes curriculares, na medida que, se assimilam os conteúdos teóricos que subsidiam a

---

6. Em termos gerais o caso desenvolvido com os discentes foi apresentado em vídeo com a gravação de uma consulta a paciente e a apresentação da história clínica e os questionamentos para a discussão (MEJIA; GARCIA e GARCIA, 2013).

resolução do caso. Acrescenta ainda que, embora tradicionalmente os casos venham com roteiros estruturados, há docentes que defendem que a discussão não deve ser direcionada, pois a riqueza deste mecanismo está na identificação das questões relevantes do problema e não em respondê-las de uma determinada forma. Também atenta sobre as dificuldades de trabalhar com turmas volumosas e cursos desenvolvidos em um só turno e não em horário integral, como parte dos obstáculos apontados como desafios no contexto da educação superior do Brasil.

Fazendo um balanço, as vantagens ou principais contribuições do trabalho didático com casos estão relacionadas com a articulação não só entre teoria e prática, mas na perspectiva da construção do conhecimento, que implica na interface entre o conceitual, o metodológico, ou se se quer, em outra ordem, entre epistemologia, pedagogia, didática. O caso coloca o sujeito diante de realidades complexas, nas quais se manifestam as questões estruturais e que demandam posturas interdisciplinares, pois o caso não pode ser isolado, está inserido em um contexto, o caso é real e se não o é totalmente, pelo menos tem bases e relação direta com uma realidade. Assim, o caso também implica a possibilidade de superação da atitude passiva do discente e a dinamização do docente, inclusive para não apenas se lamentar e não se acomodar com esse tipo de atitudes. Em termos gerais, o caso coloca frente a frente sujeitos em ação e sujeitos em análise/decisão.

De igual forma, cabe alertar sobre os cuidados e limitações deste instrumento didático, em especial com relação à promoção do voluntarismo, ou o ego profissional que alimentado de forma pontual e improvisada pode gerar a crença que tudo é passível de solução de forma individual e isolada, bastando aplicar apenas os mecanismos aprendidos. Nessa situação, também importar atentar que a abordagem didática de casos requer bases conceituais e um nível de maturidade dos discentes para garantir distanciamento de tendências especulativas e que o caso não pode ser o único mecanismo de aprendizagem, há necessidade de conjugá-lo, complementá-lo com outras técnicas e formatos pedagógicos.

#### **4. APRIMORAMENTO DO MÉTODO DE CASO PARA AS CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS**

Independentemente das etapas de planejamento e de preparação que demanda do docente, o trabalho didático com casos implica também um acompanhamento especial da discussão. Este momento se constitui no espaço privilegiado da construção do conhecimento, por quanto o discente se debruça na elaboração de raciocínios, fundamentação de argumentos e/ou explanação de seus posicionamentos.

Por esta razão, a abordagem do caso possibilita a apropriação da essência do processo de aprendizagem por parte do estudante. O caso requer seu envolvimento, sua ação e seu posicionamento. Nesse sentido é que se podem construir as hipóteses sobre a motivação que tem os egressos do Curso de Administração (Campus-I UNEB) ao destacar este método como um dos que mais tem contribuído na sua prática profissional e, pelo tanto, a consideram como

a principal metodologia que se deveria inserir na grade curricular do curso para aprimorar sua articulação com as demandas da prática profissional do administrador em geral.

Especificamente, quando foi solicitado ao egresso que indicasse três metodologias de ensino relevantes para sua formação, no sentido de melhorar a sua prática profissional, mais do 70% dos egressos entrevistados escolheram o Método de Caso como metodologia de ensino relevante (PIRES; MACHADO & MEDINA-VELASCO 2014), como se apresenta na tabela.

Conforme se pode observar na tabela, a abordagem de casos em sala de aula (72,1%) é destacada, seguindo-se as visitas técnicas (62,8%) e palestras com especialistas (48,8%), sendo que até a aula, mesmo prática, não obteve muita consideração. Denota-se que as ferramentas em contato mais próximo com a realidade e o futuro desempenho foram aquelas apontadas como de relevante contribuição para desenvolver habilidades e competências profissionais. Isto evidencia que, para além da própria atividade e de sua nota, a projeção do caso como técnica, instrumento ou método de aprendizagem tem uma relação direta e dá bases para a prática profissional. Evidentemente, “os novos tempos reclamam por uma pedagogia que leve o aluno a formular perguntas, a levantar hipóteses, a ter a dúvida epistemológica como princípio norteador de suas decisões no campo profissional e pessoal” (SORDI, 2003, p. 76).

Metodologias Relevantes	Percentual de Casos	
	Ocorrências	% Egressos
Aula expositiva dialogada	28	16,3%
Aula prática	1	0,6%
Debates	30	17,4%
Dinâmica de grupo	24	14,0%
Casos para estudo	124	72,1%
Jogos empresariais	64	37,2%
Palestra com especialistas	84	48,8%
Pesquisas bibliográficas	18	10,5%
Seminários	18	10,5%
Trabalho em grupo	14	8,1%
Visitas técnicas	108	62,8%
<b>Total</b>	-	%

**Tabela – Metodologias relevantes apontadas pelos egressos do Curso de Administração (DCH-I) UNEB Fonte: Pires; Machado; Medina-Velasco (2014, p. 12).**

Como em outras circunstâncias do ambiente da educação superior, a abordagem de casos demanda uma postura diferenciada por parte de docentes e discentes que, como apelado por Sordi (2003, p. 76), implica vivenciar (des)aprendizagens, desapegos de certezas, “um estranhamento das lógicas anteriores para poderem produzir uma nova realidade de ensino, [porém] mudar tudo sem refletir sobre as razões da mudança pode se converter em trefismo”. Eis aí onde ganha importância a reflexão permanente sobre o fazer e a possibilidade de estender espaços de reflexão sobre esse fazer, junto com todos os sujeitos envolvidos, para também incentivar o pensar do cotidiano.

Diante disto, são apresentadas no quadro abaixo, três experiências vinculadas aos componentes curriculares dos cursos de Administração e de Urbanismo do Campus I (UNEB). Trata-se de

experiências de três docentes que têm construído seu aprendizado pedagógico, dentro da própria Universidade, no seu compromisso com a formação universitária voltada para a graduação.

Componente Curricular Curso-UNEB	Objetivo	Caso
<b>Modelos de Desenvolvimento Urbano</b> Curso de Urbanismo	Estimular o entendimento e aplicação dos diversos modelos alternativos de desenvolvimento exercitando a reflexão e aplicação a partir de realidades específicas, especialmente, sobre o papel e interesses de atores sociais.	<b>Vídeo</b> Matéria jornalística “Ilha das Cinzas” (SANTOS, 2018)
<b>Marketing Estratégico</b> Curso de Administração	Compreender os principais conceitos e criação de estratégias na área de Marketing, bem como despertar o estudante para a importância de se discutir o marketing para segmentos de mercado tidos como menos importantes.	<b>Texto</b> “A Galinha Azul Posicionamento e personagem numa multiplataforma” (MANZIONE, 2012)
<b>Gestão de Pessoas</b> Curso de Administração	Refletir sobre a origem e o desenvolvimento dos principais sistemas de organização do trabalho do século XX e da contemporaneidade, estabelecendo suas relações com o contexto histórico e com os subsistemas de recursos humanos.	<b>Texto</b> “Toyota: a inspiração japonesa e os caminhos do consentimento” (LIMA, 2006)

**Quadro – Descrição de casos desenvolvidos nos cursos de Administração e Urbanismo (Campus I) UNEB Fonte: Elaboração própria.**

#### 4.1 O MÉTODO DE CASO NO CURSO DE URBANISMO

A experiência trabalhada com alunos de 4º semestre do Bacharelado em Urbanismo, na décima semana do calendário do componente curricular “Modelos de Desenvolvimento Urbano”, teve como finalidade básica incentivar a apropriação de entendimentos já abordados a partir de discussões de textos e outros levantamentos teóricos, tendo como base, uma matéria jornalística exibida na televisão aberta, sobre uma comunidade do Rio Amazonas. Especificamente, foi solicitado aos alunos organizados em duplas, para reconhecer os *stakeholders*, no caso específico, os ‘atores do desenvolvimento’, seu papel e interesses, assim também, posicionar-se no papel de atores dentro da comunidade, exercitando “o que fazer” e o “como fazer”.<sup>7</sup>

A atividade foi apresentada em sala e orientada a partir de uma guia ou ficha, onde, além de estar registrado o objetivo, também se apresentaram os *links* de acesso e se descreveram os

7. Como parte do estímulo para a aproximação dessa realidade foi comentado (sugerindo se possível assistir) o filme de Walter Salles (2004) “Diários de motocicleta” para que, como acadêmicos de Urbanismo, fizessem a “suposição” que inspirados neste filme decidiram fazer um percurso pela Amazônia Brasileira e chegaram até a ilha, sendo ‘obrigados’ a ficar um bom tempo nela e, pelo tanto, motivados a fazer algo.

procedimentos e o roteiro a desenvolver, entre outros. O caso chamou a atenção dos alunos por quanto se estava conhecendo a realidade de uma comunidade que aparentemente não teria demandas e muitas das problemáticas já estavam sendo acompanhadas, inclusive com a mobilização de entidades governamentais. O caso foi escolhido intencionalmente para entender e assimilar o papel dos denominados *stakeholders* dentro dos processos de desenvolvimento, assim, como entender este como uma interação de agentes em contínuo movimento.

Na aula seguinte, foram socializados os registros dos alunos, primeiro para uma outra dupla de colegas e depois para toda a sala e, a partir disto, promoveu-se a reflexão, em um movimento de argumentação, contra argumentação e síntese. No entanto, não se entrou na dicotomia do certo/errado, pois todos os pontos de vista, ou mais especificamente os “que fazer” podem ser considerados pertinentes e, por sua vez, todos eles podem ser melhorados, justamente, na própria interação social. É precisamente este o principal aprendizado: as transformações sócio espaciais são fruto da interação entre atores e interesses.

Em geral, os alunos valoraram o exercício, principalmente, pela aproximação a outras realidades, participaram com motivação e, inclusive, procuraram novas informações sobre tal realidade, enriquecendo o debate e principalmente, as alternativas sobre o que fazer e o como fazer.

Como forma de aprimoramento da atividade, o aprendizado que fica para a docente também é de gerar um espaço para a reflexão sobre a própria atividade, seu alcance, a evolução de seus próprios argumentos ou posições. Trata-se de exercitar a autorreflexão e, inclusive, a autoavaliação, como forma de também promover a autonomia de seu respectivo processo formativo. Assim, o caso também é uma ferramenta que promove sensibilidade com a realidade e consigo mesmo.<sup>8</sup>

## 4.2 O MÉTODO DE CASO NO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO

O outro caso foi trabalhado com estudantes do 5º semestre de Administração, na quarta semana de aula do componente Marketing Estratégico. Foi utilizado o caso “A Galinha Azul: Posicionamento e personagem numa multiplataforma” (MANZIONE, 2012) para que os estudantes pudessem compreender os principais conceitos de Marketing, já trabalhados em um componente anterior, e despertassem para a importância de se discutir o marketing em segmentos de mercado tidos como menos importantes, como é o caso de temperos prontos.

Inicialmente, trabalhou-se a leitura e reflexão individual do caso para em seguida se discutir com toda a turma. A ideia primeira foi verificar se havia na turma um nivelamento acerca do entendimento de conceitos como oferta e demanda, posicionamento, ciclo de vida de produtos, *market share* e *share of mind*, conceitos que seriam pré-requisitos para os conteúdos que posteriormente foram trabalhados na turma. Esse nivelamento se fazia crucial na medida em que alguns alunos estavam cursando Marketing Estratégico sem ter cursado antes o componente

---

8 Como ilustra um docente indiano que atua em Massachusetts (SANYAL, 2015), os exercícios de argumentação e debates desenvolvem competências pouco evidenciadas nos gabaritos de atividades e provas tradicionais, tais como o posicionamento autocrítico, a intuição e a sensibilidade.



Marketing, no qual os principais conceitos são discutidos.

Assim, após se trabalhar, brevemente, de forma expositiva, os principais conceitos discutidos no caso nas aulas iniciais, optou-se por apresentar/revisar esses conceitos a partir da leitura de um caso, seguido por um roteiro de questões, pois acreditou-se que essa metodologia seria uma forma mais interessante de firmar os conceitos para os estudantes que os aprenderam em semestre anterior, da mesma forma que seria uma metodologia mais dialógica e atraente para todos os estudantes.<sup>9</sup>

O caso chamou a atenção da turma por trabalhar um produto com baixo valor de mercado, que aparentemente não necessitava de ações de marketing. Essa discussão foi intencional, haja vista que é comum entre estudantes de Administração querer discutir casos de marcas conhecidas e pensar estratégias para organizações de sucesso. No entanto, acredita-se ser necessário discutir também casos mais simples ou menos atraentes, pois muitos, se não a maioria, desses estudantes, possivelmente, trabalharão em organizações que não são líderes de mercado, e se depararão com realidades em que é preciso repensar as ações senso-comum, especialmente em pequenos negócios, organizações familiares ou sociais e até mesmo o setor público.

Acredita-se que as discussões geradas contribuíram para o entendimento dos conceitos propostos, pois o caso foi citado em vários momentos do curso, como exemplo para as novas temáticas que estavam sendo abordadas. Um aluno inclusive relatou que, em uma entrevista de estágio, logo após as discussões na turma, citou o caso por acreditar que havia semelhanças entre aquele e a realidade da organização para a qual ele se candidatou, tendo sido posteriormente contratado. Não se sabe os motivos pelos quais aquele estudante foi contratado, embora ele mesmo acredite que foi por mostrar saber como agir na organização contratante, em função das discussões sobre o caso em sala de aula. No entanto, acredita-se que o fato de o aluno ter conseguido relacionar uma situação-problema discutida em sala com uma situação-problema na organização contratante, reforça a importância do método de caso como uma forma efetiva de ensino-aprendizagem, no campo das Ciências Sociais Aplicadas.

Em relação aos desafios para o professor, o caso exigiu um planejamento bem estruturado, com leituras prévias e reflexões, inclusive porque optou-se por não direcionar o estudo a partir das perguntas que vieram anexas ao caso, reforçando as discussões sobre a liberdade do professor ao trabalhar o caso (CESAR, 2005). Além do mais, é sempre desafiador trabalhar um caso, pois diferentemente das aulas expositivas, em que o professor tem o controle de como vai começar e como vai terminar, a análise de casos pode levar a discussões “não previstas” ou “não planejadas”, levando o professor a refletir sobre seus “próximos passos”. No caso em questão, haja vista a intensidade das discussões, o caso serviu de base para uma avaliação do componente, que exigiu a realização de pesquisa de mercado e elaboração de estratégias de promoção para uma marca de temperos prontos escolhida pelos estudantes.

A terceira experiência de caso didático deste artigo foi trabalhada no componente Gestão de Pessoas, oferecido aos alunos no 4º semestre do curso de bacharelado em Administração do

---

9. Porquanto haviam alunos que já tinham contato com os conceitos em outro componente também relacionado com Marketing. Percebeu-se que, de fato, houve um pouco mais de dificuldade de análise da situação real pelos estudantes que não o tinham cursado, mas as discussões com a turma foram, aos poucos, equilibrando os dois grupos.

Campus I/UNEB. A ementa do componente possibilitava ao professor: circular pelo universo das organizações, suas ideologias e visões parciais da realidade concreta; e/ou extrapolar esse espaço organizacional, onde normalmente apenas o mercado é considerado o “ambiente externo” e ir além dele, para alcançar a compreensão sobre os limites e possibilidades da gestão contemporânea de pessoas, a partir da apreensão da contradição capital e trabalho, no sentido de buscar alternativas de superação. São caminhos que, uma vez assumidos, envolvem valores e princípios, visto que a escolha é sempre uma opção política.

Como se pode compreender a realidade, enquanto um mundo feito, “à mão” (ENGLES, 2018) pelos homens que, com seu trabalho, assim também foram se fazendo suas mãos ao tempo em que necessitaram estabelecer formas de convivência que lhes pudessem garantir a sobrevivência? Como se pode apreender esse mundo que vai com e além das organizações? Para o professor seguir por aquele segundo caminho, significa se inquietar com esses questionamentos e adentrar pela sociologia do trabalho, no propósito de buscar entender o homem e o trabalho em uma relação dialética: foi o que se passou a denominar de pressupostos ontológico/filosófico/sociológicos da gestão de pessoas, para se alcançar, também, o entendimento dos aspectos ideológicos que envolvem a relação capital-trabalho, o que, por sua vez, requer um mergulho no “mundo do trabalho” (ANTUNES, 2006).

Pensou-se com isso, colocar importantes desafios na definição de conteúdos e métodos do processo de ensino-aprendizagem desse componente curricular, uma vez que se tem na Administração, uma área do conhecimento onde os alunos de graduação são “convocados” a se inserirem, precocemente, no mercado de trabalho, reduzindo-se o tempo para os estudos e para a busca do conhecimento crítico. Também poder destacar como as diversas formas encontradas pelo capital para organizar o trabalho, em organizações, ao longo do século XX, sempre promoveram, de forma direta ou camuflada, a alienação do trabalho daquele que verdadeiramente o executa. Importava também poder discutir as formas diversas de resistências, historicamente desencadeadas pelo trabalhador, nesse processo.

Foi assim que emergiu a necessidade de “construir casos”, a partir de artigos acadêmico-científicos que resultavam de pesquisas empíricas, realizadas nas organizações brasileiras. O caso escolhido para ilustrar esse trabalho tem como referência o artigo de Eurice Lima (2006), sobre o processo de implantação da segunda unidade de produção da Toyota no Brasil, ocorrida em Indaiatuba (SP), em 1998.

Tal experiência de implantação, na verdade, tratava de disseminar o “toyotismo” no Brasil como uma filosofia empresarial onde, naturalmente, ocorria uma parceria entre chefes e trabalhadores, com o intuito de estimular o espírito de equipe na empresa. Lima (2006) vai explorar outra perspectiva do Toyotismo. Dando voz aos operários do “chão de fábrica” e não apenas aos gestores da Toyota, realizando uma robusta análise documental e uma profunda observação direta da organização estudada, a autora consegue demonstrar, em sua pesquisa, que essa filosofia do toyotismo é uma “roupagem” que esconde estratégias de controle e disciplina que visam quebrar a resistência do trabalhador, impondo-lhe o modelo do “colaborador” e atribuindo à empresa, o espaço político onde pode aflorar o consenso social.

O encaminhamento da discussão do caso se deu, no primeiro momento, com a leitura atenciosa, exaustiva do caso, individualmente, e depois em grupo, pressupondo-se a discussão em grupo. Seguiu-se a identificação, pelos grupos, de pressupostos investigativos do caso, cujos temas geradores estavam de acordo com os objetivos específicos da componente. Em um segundo momento, procedeu-se a análise situacional do caso, com base na interpretação dos conceitos/pressupostos investigativos de base e, também, em dados adicionais sobre a Toyota, bem como, análises e críticas às soluções identificadas. Também se pensou em proposições e oportunidades não reveladas no caso, como o “silenciamento” de questões que encobrem aspectos filosóficos/ideológicos da gestão de pessoas e sobre a empresa e o seu meio ambiente. E, no terceiro momento, os grupos levantaram proposições estratégicas viáveis de gestão de pessoas voltadas à superação das questões identificadas no caso e a escolha da alternativa de proposição estratégica mais adequada ao contexto histórico do caso.

A dimensão política desse fazer pedagógico foi explicitamente revelada durante a avaliação que a docente promove do seu trabalho, junto aos alunos, ao final de cada semestre. Vários discentes sinalizaram esse estudo de caso da Toyota, como uma oportunidade que lhes foi dada de refletir sobre o Toyotismo, no contexto econômico-político, nacional e internacional, daquele momento de implantação da fábrica. Apontaram que o caso permitiu atualizar suas discussões sobre os processos de “reestruturação produtiva” (ANTUNES, 2006, 2007) ocorridos no mundo do trabalho, nas últimas décadas, no Brasil e no mundo todo, sobre o papel do Estado Brasileiro nesses processos e os impactos disso tudo na gestão contemporânea de pessoas. Para a professora foi uma oportunidade de aprender como instrumentalizar o aluno com relação às técnicas, conceitos e políticas de gestão de pessoas para as organizações, estabelecendo os pressupostos ontológicos, filosóficos e sociológicos dessas concepções.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de aprendizagem é construído por docente e discente em uma relação de mútua transformação. No cenário destas primeiras décadas do século XXI, esta condição é ainda mais evidente e está marcada pela intensificação dos fluxos de informação e acesso, altamente facilitado, a conteúdos e formatos diversificados. De igual forma, vivencia-se uma tendência a (des)construir paradigmas, inclusive sob uma perspectiva mais holística e sistêmica.

Nesse contexto, a assimilação do caso como dispositivo que promove o contato com a realidade, tão necessário nas CSA, também está em transformação. Sua apropriação criativa parte de reconhecer as possibilidades abertas pelas TICs, não apenas enquanto a interação para além da materialidade da sala de aula, mas também, e talvez, muito mais, na aproximação a conteúdos e realidades diversas, o que de fato enriquece a discussão, a reflexão e a busca criativa de alternativas. Por isto, enquanto o trabalho interdisciplinar continuar sendo um desafio pouco materializado, o trabalho com casos, mediante uma postura transdisciplinar do docente, pode

contribuir para integrar e valorar os conteúdos das diversas áreas e desde diversas perspectivas.

Da mesma maneira, as potencialidades do aprendizado pelo MdC podem passar despercebidas, como o fato do caso contribuir para que o aluno do curso de graduação das CSA adquira autonomia para ser capaz de produzir, e não somente de consumir, o conhecimento. Esse pode ser um caminho para a superação da dicotomia graduação versus pós-graduação que caracteriza o ensino superior brasileiro, quando reconhece a pós-graduação como o espaço “legítimo” de produção de conhecimento e relega à graduação a função de exercer a “educação bancária”.

Nesse sentido, as três experiências de docentes da UNEB, relatadas nesse trabalho, revelaram a importância da autonomia dos agentes dos cursos das CSA, no que tange à prática do estudo de caso, na sala de aula e como essa prática docente moveu-se sempre para o respeito pelo aluno e busca de sua autonomia. Com base nas experiências referenciadas, podem ser corroboradas (e confirmadas outras) as características do desenvolvimento de casos identificadas na parte 3 desta abordagem. Entre tais destacam-se: a) potencialização da autonomia nos processos de conhecimento; b) valorização do sujeito em formação no exercício de papéis e tomada de decisões; c) d) compreensão do teórico a partir de situações práticas; e) motivação e busca de entendimentos a partir das realidades analisadas; f) estímulo à discussão argumentação e contra argumentação em sala; g) fortalecimento ou empoderamento dos sujeitos em processo de formação; h) possibilidade de superação do denominado “pensamento único” ou visões dicotômicas de certo/errado; i) promoção de princípios e valores e posturas éticas; j) desenvolvimento de habilidades de trabalho em equipe; k) incentivo de atitudes de coerência, responsabilidade, transparência, pertinência, compromisso.

De forma geral, entende-se que, assim como o método de caso, ou caso didático, precisa de certa maturidade acadêmica, também seu desenvolvimento contribui para alavancar, estimular e assimilar a maturidade na atuação profissional. A antecipação dos assuntos, ambientes ou situações com as que se encontrará no exercício de sua função profissional e nas quais, direta ou indiretamente, serão demandadas decisões, estimula o formado a se posicionar no seu próprio processo de formação.

Em especial, como aprendizado para as docentes, cabe destacar a importância da definição e divulgação antecipada de objetivos e resultados esperados com o desenvolvimento do caso, assim como, a possibilidade de fazer a avaliação do processo por parte de todos os envolvidos como reflexão e qualificação dos processos coletivos.

A interação em ambientes complexos para a avaliação de problemas e conflitos e o equacionamento destes, sem esquivá-los ou evadi-los, usando de habilidade de negociação e tomada de decisões, é um ganho concreto tanto para discentes quanto para docentes no seu processo freiriano de aprendizado.

O caso é um espaço importante de encontro dos sujeitos em processo de permanente aprendizagem. Contribui para assimilar a realidade na sua complexidade, abre espaço para o pensamento heterodoxo e pouco convencional, o que também implica novos desafios para a docência. Constitui a possibilidade de se enriquecer o frente a frente, treinar o raciocínio rápido, o argumento olho no olho que dificilmente se pode propiciar nos esquemas de educação à

distância.

Contudo, o trabalho pedagógico com casos, método de caso ou caso didático não pode se considerar a única possibilidade de vincular teoria e realidade, inclusive no âmbito das CSA, onde a abertura e sintonia dos docentes e discentes com as problemáticas conjunturais e estruturais demandam um compromisso de permanente atualização. Nesse sentido, também surge a necessidade de tratamento específico das práticas pedagógicas e a capacitação dos docentes das Ciências Sociais Aplicadas.

Ainda dentre as projeções desta contribuição registram-se sugestões relacionadas com a necessidade de promover encontros pedagógicos específicos na área das CSA e de criar redes e espaços de intercâmbio de experiências, inclusive com a possibilidade de construir uma base de dados, seja sobre casos ou sobre outras práticas pedagógicas. Considera-se que as TICs hoje, constituem uma ferramenta que pode ser usada para essas trocas e novos aprendizados.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Cacilda; OSÓRIO, Joaquim & MENDOÇA, Ricardo. **Novo Olhar Pedagógico para as Ciências Sociais Aplicadas**: a experiência da disciplina de Contabilidade Gerencial à luz da Teoria da Flexibilidade Cognitiva aplicada às Ciências Contábeis. Recife: UFPE [2008?]. Disponível em: <[http://www.aforges.org/wp-content/uploads/2017/03/C-Andrade\\_J-Ferreira\\_J-Mendonca\\_Novo-Olhar-Pedagogico.pdf](http://www.aforges.org/wp-content/uploads/2017/03/C-Andrade_J-Ferreira_J-Mendonca_Novo-Olhar-Pedagogico.pdf)>. Acesso em: 31 mai. 2018.

ANTUNES, Ricardo. **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2006.

\_\_\_\_\_. Trabalho X Capital: “berrar não adianta”. **Caros Amigos**, São Paulo, ano X; n. 120, p. 18-21, mar. 2007 (Entrevista concedida a Juliana Sassi).

ARAÚJO, Maria Valéria Pereira de; REJOWSKI, Miriam. LEAL, Sérgio Rodrigues. Uso de casos para ensino em turismo: Estratégia de ensino-aprendizagem para a formação superior no Brasil. **Revista Brasileira de Pesquisa em Turismo**. São Paulo, 6(1), pp. 109-126, jan./abr. 2012. Disponível em: <<https://rbtur.org.br/rbtur/article/view/459/506>>. Acesso em: 31 mai. 2018.

CESAR, Ana Maria. Método do estudo de caso (Case Studies) ou método do caso (Teaching cases)? Uma análise dos dois métodos no ensino e pesquisa em Administração. **Revista Eletrônica Mackenzie de Casos**. São Paulo, v. 1, n. 1, 2005. Disponível em: <<http://www.mackenzie.br/home0.html>>. Acesso em: 26 mai. 2018.

ENAP - Escola Nacional de Administração Pública. **Casoteca de Gestão Pública**. Brasília: ENAP, 2018. Disponível em <<http://casoteca.ena.gov.br/>>. Acesso: 28 mai. 2018.

ENGELS, Friedrich. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. Disponível em: <[www.google.com.br](http://www.google.com.br)>. Acesso em: 31 mai. 2018.

FARIA, Marina; FIGUEIREDO, Klebler. Casos de ensino no Brasil: análise bibliométrica e orientações para autores. **Rev. adm. contemp. [online]**. 2013, vol.17, n.2, pp.176-197. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rac/v17n2/04.pdf>>. Acesso em: 31 de mai. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 42 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Estudo de Caso**. São Paulo: Atlas, 2009.

GONÇALVES, Andréa de Oliveira; BILHIM, João Abreu de Faria (Orgs.). Casos de Ensino Em Administração Pública - Brasil – Portugal. São Paulo: Atlas, 2012.

IKEDA, Ana.; VELUDO-DE-OLIVEIRA, Tânia.; CAMPOMAR, Marcos. O caso como estratégia de ensino na área de Administração. **Revista de Administração - RAUSP** 41 (Abril-Junio) 2006. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=223417482003>> Acesso em: 26 de mai. 2018.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LIMA, Eurenice. Toyota: a inspiração japonesa e os caminhos do consentimento. In: ANTUNES, Ricardo. (Org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2006. p. 114-145.

LIMONGI, Bernadete et al. A contribuição das ciências exatas às ciências sociais aplicadas: estudo no curso de ciências contábeis. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 59, 2, 2012. (s/p). Disponível em: <<https://rieoei.org/RIE>>. Acesso em: 31 mai. 2018.

MACHADO-PINTO, Jessé; MEDINA-VELASCO, Miriam; PIRES, Regina. Cidades da Bahia e Educação Superior na perspectiva das políticas públicas: o caso da UNEB. In: **Anais do Simpósio Cidades Médias e Pequenas da Bahia**. Salvador: Rede COM, 2009. Disponível em <<http://periodicos.uesb.br/index.php/ascmpa/article/view/3702>>. Acesso em: 31 mai. 2018.

MANZIONE, Sidney. A Galinha Azul: Posicionamento e personagem numa multiplataforma. In: ESPM. **Central de Cases**. Rio, ESPM, 2012. Disponível em: <[http://www2.espm.br/sites/default/files/a\\_galinha\\_azul\\_0.pdf](http://www2.espm.br/sites/default/files/a_galinha_azul_0.pdf)>. Acesso em: 10 mar. 2018.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Estudo de Caso. Uma estratégia de pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MEDINA-VELASCO, Miriam. Práticas de ensino em coerência e compromisso com a realidade: Uma questão urgente nos cursos de Ciências Sociais Aplicadas. In: SILVA, Francisca de Paula; et al. (orgs). **Turismo de Base Comunitária e Cooperativismo: articulando pesquisa, ensino e extensão no Cabula e entorno**. Salvador: Eduneb, 2013, pp. 14-17.

MEJÍA, Omar.; GARCÍA, Ananias.; GARCÍA, Gregory. Técnicas didácticas: Método de caso clínico con la utilización de video como herramienta de apoyo en la enseñanza de la medicina. **Rev. Univ. Ind. Santander. Salud**; v. 45 n.2, 2013 (pp. 29-38). Disponível em <<http://www.redalyc.org/>



[html/3438/343833960005/](http://3438/343833960005/)>. Acesso em: 26 mai. 2018.

MIGUELES, Carmem. **Pesquisa:** Por que os administradores precisam saber disto? São Leopoldo: Nova Harmonia, 2003.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco. 2000.

MORIN, Edgar. A necessidade de um pensamento complexo. In: MENDES, Candido (org.) **Representação e complexidade**. Rio de Janeiro: Garamond, 2003. p. 69-78.

PEREIRA, Marcos Villela. O lugar da prática na globalização da educação superior. **Educação em Revista** UFNG, vol 27 n. 3, 2011, pp. 109-124. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982011000300006&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982011000300006&script=sci_arttext)>. Acesso em: 31 mai. 2018.

PIRES, Regina.; MACHADO, Jessé.; MEDINA-VELASCO, Miriam. **A prática profissional do administrador:** atuação dos egressos do DCH – I / UNEB– Salvador, 2014. [Relatório da pesquisa].

RODRIGUES, Horácio Wanderlei.; BORGES, Marcus Vinícius Motter. O método do caso na educação jurídica. **Revista Quaestio Iuris**. vol. 09, nº. 03, Rio de Janeiro, 2016. pp. 1363-1388. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/quaestioiuris/article/view/19979/17940>>. Acesso em: 31 mai. 2018.

ROESCH, S. M. A., FERNANDES, F. Como escrever casos para o ensino da Administração. São Paulo: Atlas, 2007.

SANTOS, Hellen. **Ilha das Cinzas: um laboratório de tecnologias ambientais na Amazônia**. Rio: Globo, 2018. Disponível em: <<http://g1.globo.com/economia/agronegocios/globo-rural/noticia/2018/03/ilha-das-cinzas-um-laboratorio-de-tecnologias-ambientais-na-amazonia.html>>. Acesso em: 11 mar. 2018.

SANYAL Bishwapriya. Planning Sensibilites for Effective Practice. In: **La Enseñanza de los Estudios Urbanos y Regionales**. Bogotá: Ed. Universidad del Rosario y Unipiloto. 2015. pp. 3-13.

SAUL, Ana Maria & SAUL, Alexandre. O Saber/Fazer Docente no Contexto do Pensamento de Paulo Freire: contribuições para a Didática. **Cadernos de Pesquisa**, v. 24, n. 1, p. 1-14, 2017. Disponível em: <<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/viewFile/6800/5149>>. Acesso em: 31 mai. 2018.

SORDI, Mara Regina de. A avaliação e seu potencial inovador nos processos de formação na área de ciências sociais aplicadas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, n. 15, 2003 (pp. 75-87). Disponível em: <<https://seer.sis.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/298>>. Acesso em: 31 mai. 2018.

STUCKEY, Roy et al. Melhores práticas para métodos de ensino não-experimentais. **Cadernos FGV Direito Rio** n. 3. 2010. Disponível em <<https://bibliotecadigital.fgv.br>>. Acesso em: 26 mai. 2018.

UPM – Universidade Presbiteriana Mackenzie. **Remac – Revista eletrônica Mackenzie de Casos**. São Paulo: UPM, 2012. Disponível em: <<http://www.mackenzie.br/home0.html>>. Acesso em: 27 mai. 2018.

VALLEJO, Claudio. Método de Caso: una estrategia metodológica utilizada en un curso de taller del medio ambiente en la carrera de pedagogía en ciencias. In: VALENZUELA, Blanca et. al. (coord.) **Educación y Universidad ante el Horizonte 2020**. Sonora: Qartuppi, 2017. (pp. 89-96). Disponível em <[http://www.qartuppi.com/2017/HORIZONTE\\_2.pdf#page=89](http://www.qartuppi.com/2017/HORIZONTE_2.pdf#page=89)>. Acesso em: 26 mai. 2018.

YIN, Robert. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.