



PENSATA

CASO DE ENSINO EM EMPREENDEDORISMO: DANDO VIDA E SIGNIFICADO AO APRENDIZADO

1 Marcos Hashimoto

Editor responsável: Profa. Dra. Vânia Maria Nassif
Doi: <https://doi.org/10.14211/regepe.v9i4.1995>

Como Editor Adjunto para Casos e Relatos Tecnológicos, é com grande satisfação que tenho testemunhado, nos últimos anos, a melhora considerável na qualidade dos casos de ensino submetidos à REGEPE. Tanto a proporção de casos rejeitados quanto a quantidade de recomendações de ajustes aos aprovados diminuíram consideravelmente.

Um caso de ensino pode ser definido como um amplo espectro de métodos instrucionais, que giram em torno da leitura e da discussão de um documento sobre um cenário de negócio, conhecido como “caso”. Nesse sentido, casos de ensino são verídicos, baseados em pesquisa e em estudos detalhados, que fornecem dados reais para alimentar as discussões em sala de aula (Theroux & Clark, 2004).

O uso de casos de empresas baseados em situações reais para fins pedagógicos teve início em 1920, quando a Harvard Business School adotou o modelo criado pela Faculdade de Direito de Harvard, que usava simulações de casos jurídicos, com questões hipotéticas, cujas possíveis decisões eram discutidas pelos alunos. Desde então, o Método do Caso de Harvard se tornou mundialmente conhecido e adotado (Garvin, 2003).

No Método do Caso de Harvard, os casos apresentam situações inspiradas em histórias reais, com um problema ou dilema, e as respectivas informações, para que os alunos consigam analisar possíveis alternativas e, em seguida, tomar decisões em grupos para solucioná-lo, aplicando os conteúdos aprendidos anteriormente (Liesz & Pettit-O'Malley, 2016). As decisões tomadas são transformadas em temas, discutidos em sala de aula, sob a mediação do instrutor ou facilitador (Nagel, 1991).

¹ Universidade de Indianapolis, Indiana, (Estados Unidos). E-mail: hashi.marcos@gmail.com Orcid id: <https://orcid.org/0000-0002-9072-7160>



Poucas áreas em Administração se beneficiam tanto de casos de ensino como o Empreendedorismo. A natureza dinâmica e, muitas vezes, errática das atividades empreendedoras é tão diversa e sem estrutura, que poucas concepções teóricas fundamentam a prática empreendedora. A possibilidade de discutir casos reais de empreendedores, além de trazer a rotina de negócios para perto do aluno, auxilia-o a fazer conexões significativas com sua própria realidade, aumentando a sua atenção e o seu engajamento, o que leva, conseqüentemente, a uma maior retenção do conteúdo pelo público discente (Garvin, 2007).

De acordo com Greenhalgh (2007), casos de ensino ajudam os alunos a identificar e a resolver problemas, utilizando dados e informações que serão submetidos a análises lógicas e rigorosas, com o objetivo de explorar a complexidade das situações vividas. Desse modo, o aluno se coloca no lugar do empreendedor, experimentando sua realidade, e tendo que tomar decisões sob as mesmas circunstâncias (Liang & Wang, 2004). Esse é o grande valor do caso de ensino em Educação Empreendedora: a oportunidade de o aluno ser o protagonista da história, imaginando o que o empreendedor teria feito e tendo a chance de avaliar as condições e explorar as alternativas propostas, como se fosse um laboratório de pesquisa.

Uma das grandes críticas de alunos de cursos de Empreendedorismo é a falta da prática, motivo pelo qual muitos abandonam a escola, em favor do “mãos à obra”, isto é, de colocar sua ideia de negócio para funcionar. Embora a possibilidade de montar um negócio real, ainda que pequeno, seja um privilégio que pouquíssimas instituições podem oferecer aos seus alunos empreendedores, a maior parte dos verdadeiros dilemas enfrentados acontece quando o negócio já está estabelecido. Nesse sentido, a simulação proposta por um caso de ensino traz um pouco dessa vivência para o aluno, porém, com a oportunidade de discutir a situação, o dilema, as circunstâncias e as possíveis soluções com outros estudantes e com o instrutor, ampliando substancialmente a oportunidade de aprendizado legitimado e significativo.

Analisar um problema sob a perspectiva de um empreendedor real é o que Bridgman, Cummings e Mclaughlin (2016) sugerem como um aprofundamento da relação entre história e legitimidade. A partir da análise sistemática da narrativa de uma história que já aconteceu, recorreremos aos conteúdos estudados em sala de aula e ao conceito de tradição inventada, isto é, a um conjunto de práticas, normalmente governada por regras tacitamente aceitas, e a um ritual de natureza simbólica. Isso permite que se desenvolva um novo significado para as formas alternativas de ação, como se o ator pudesse voltar



ao passado e viver a experiência novamente, com melhor preparo e bagagem para a tomada de decisão.

Um cuidado, que poucos consideram no desenvolvimento de casos de ensino, é o grau de fidelidade com os fatos reais. Nesse sentido, é importante notar que os casos de ensino têm a estrita finalidade de servir como ferramenta de apoio para o educador ilustrar um ou vários pontos, nos objetivos de aprendizagem de uma aula ou de um curso, ao contrário dos estudos de caso, que normalmente refletem as ambições ou os interesses de pesquisa de seus autores (Lapoule & Lynch, 2018) e, por isso, os casos não precisam ser totalmente fiéis à realidade.

Ao elaborar um caso de ensino, os autores têm certa liberdade para realizar ajustes na narrativa, de forma a torná-la mais rica para debates e discussões entre alunos e instrutores; e, além disso, situações hipotéticas podem ser criadas para enriquecer o poder pedagógico do caso. Com isso, passa a não fazer mais sentido observar a solução adotada pelo empreendedor para resolver o dilema proposto, uma vez que a verdade não é importante, mas sim a capacidade de reflexão dos alunos diante da presença de novas situações. Desse modo, casos de ensino não possuem respostas certas ou erradas, já que a resposta adotada pelo empreendedor não é necessariamente a correta, e os alunos podem, por sua vez, apresentar várias respostas acertadas, desde que devidamente embasadas e fundamentadas, pois esse é justamente o propósito da discussão dos casos (Garvin, 2007).

Vale lembrar que o método do caso de Harvard é apenas um dos tipos de casos de ensino – e, talvez, o mais conhecido e adotado mundialmente –, cuja característica principal é a de ser desenvolvido para culminar na tomada de uma decisão. Esse é o tipo de caso pelo qual a Regepe tem preferência, embora outras variedades possam ser igualmente aceitas, se demonstrarem claramente os objetivos pedagógicos. Os casos que recebemos com mais frequência são os descritivos (Liang & Wang, 2004), em que o autor simplesmente narra ou reconta eventos passados, sem requerer, contudo, uma ação específica. Esse tipo de caso, embora seja rico em conteúdos e informações, limita o instrutor ou facilitador a adotar aulas mais participativas, por meio da sugestão de questões para discussão, em virtude de não haver necessariamente um debate sobre possíveis alternativas de ação, por parte do empreendedor em discussão.

Ao escrever um caso de ensino, tenha sempre em mente a sua aplicação em sala de aula, considerando, de antemão, seu público-alvo (turma de graduação, pós-graduação, MBA executivo ou treinamento corporativo), fator que pode fazer toda a



diferença, pois permitirá escolher a linguagem utilizada e o nível de profundidade e de detalhamento do caso.

O desenvolvimento do caso deve privilegiar ao máximo o envolvimento dos alunos, visto que aulas baseadas em casos são intrinsecamente heurísticas por natureza, ou seja, o aprendizado é autodirecionado e as discussões são cruciais para o ambiente de aprendizagem. Ao decidir as informações componentes do caso, os autores precisam ter consciência que estão alimentando cada uma das possíveis alternativas para solucioná-lo; por isso, elas devem ser apresentadas de forma simples e clara, a fim de facilitar sua compreensão e contextualização pela narrativa. Tais informações permitem integrar o conhecimento prévio do aluno e os temas discutidos pelos instrutores, além de facilitar, acima de tudo, a acalorada defesa de postulados distintos, pautada em argumentos sólidos e bem fundamentados, para resolver o dilema, segundo a perspectiva dos alunos (Liesz & Pettit-O'Malley, 2016).

Garvin (2003) sugere que autores de caso comecem pelas perguntas de discussão ou por alternativas de solução do dilema, porque, dessa forma, podem desenvolver o caso sob o foco do aluno, direcionando a redação para enfatizar as informações e os dados necessários para que ele possa refletir e debater as questões propostas, e respondê-las, em seguida.

Quando colocamos o aluno como foco, ao elaborar os casos, vemos a importância do conceito das narrativas abertas, que permitem uma persuasiva interpretação dos fatos, dentro de um amplo leque de leituras aceitáveis. Ao escrever para o público-alvo, o método de caso se torna um processo de aculturação, em que os alunos aprendem a estruturar e a resolver problemas de negócios, de acordo com valores prevaletentes (Greenhalgh, 2007).

A parte provavelmente mais difícil de desenvolver, em um caso, é a introdução de uma tensão plausível, gerada por posições conflitantes, que fazem sentido sob a correta perspectiva (Garvin, 2003). Nesse sentido, a qualidade de um caso de ensino está refletida na sua aplicação em sala de aula: se um caso tem, por exemplo, três possíveis alternativas de solução, e os alunos claramente as adotam individualmente e de forma igualitária, cada um com seus argumentos e pontos de vista, temos um caso de ensino satisfatório; em contrapartida, se a classe adota apenas uma alternativa, julgando-a como a mais apropriada, gerando pouco ou nenhum debate em aula, o poder do instrutor é esvaziado, e ele é impedido de prosseguir com uma aula socrática, limitando-se à simples tarefa de apresentar o desfecho do caso e de tecer as conclusões das lições aprendidas.



Embora os benefícios do método do caso sejam incontestáveis, há um risco inerente de instrutores e, conseqüentemente, autores de casos de ensino, não estarem conscientes e preparando adequadamente os alunos. De acordo com Greenhalgh (2007), apesar da sua verossimilhança – aparente autenticidade, objetividade e qualidade mimeográfica –, os casos não são, afinal, a vida real, mas estudos clínicos parciais, históricos, incompletos e, ainda, apresentados na forma narrativa. As condições e as características, por eles apresentadas, têm forma distinta de uma eventual situação real, a ser vivenciada pelo aluno, no futuro, não sendo possível assumir, portanto, que as mesmas decisões discutidas em aula sejam adotadas em circunstâncias reais.

O que faz um caso de ensino ser publicado pela REGEPE são os mesmos critérios aceitos pela Harvard Business School: em média, dez a vinte páginas de texto, com cinco a dez páginas adicionais, para a exposição numérica e de material complementar. Os melhores casos descrevem empresas e problemas reais de negócios, permitindo, com isso, que os alunos assumam o papel de protagonistas, na tomada de uma ou mais decisões críticas (Garvin, 2003).

A informação, em geral, é deliberadamente incompleta, suscitando, com isso, muitas opções possíveis de resposta; e, por outro lado, o grau de incerteza é também deliberadamente dosado. Desse modo, o caso deve dar margem a mais de uma solução, mas precisa ser completo o suficiente para embasar minimamente cada alternativa proposta, dentro do objeto de estudo em discussão. Os alunos vêm para a aula devidamente preparados, com uma recomendação de decisão e argumentos suficientes para embasar e defender sua posição. Na maioria, os casos levam, pelo menos, duas horas para serem lidos e preparados. Os alunos podem analisá-los em grupos, com os quais compartilham ideias, dividem responsabilidades e preparam sua defesa (Garvin, 2003).

Dentro do pressuposto de que não existe resposta certa ou errada, o instrutor deve focar em respostas completas ou incompletas, já que o grau de argumentação dos alunos é que determina o uso adequado do caso: quando o aluno demonstra ser bem sucedido em compreender o problema, analisar as informações, demonstrar raciocínio lógico no processamento das informações e usar corretamente os conceitos ou técnicas aprendidos, que evidenciam e embasam suficientemente a escolha do melhor curso de ação sugerido (Bridgman *et al.*, 2016).

Como bem lembra Argyris (1980), além dos aspectos anteriormente mencionados na preparação do caso pelo aluno, também há de se considerar a dinâmica em sala de aula, pois um debate bem-sucedido não envolve apenas defesas articuladas de



argumentos pelos alunos. Debates requerem vencedores e perdedores e, às vezes, o papel do instrutor é incitar, com base no caso, os alunos não só a se defenderem, mas a atacarem também. Alunos preparados com argumentos para defender suas posições e também para derrubar os postulados propostos pelos demais colegas atingem um melhor nível de preparação de um caso, pois, ao invadirem os pontos eventualmente mal preparados ou mal defendidos pelos outros, eles atendem à plenitude de abrangência de discussão de um caso.

Aceitamos também as recomendações de Liang e Wang (2004), que sugerem atenção especial à narrativa do caso, que envolve: a classificação do narrador (em terceira pessoa, normalmente, ou em primeira); a estrutura do caso (como a história é contada); e a ênfase no problema (quando o problema é revelado e se existe uma ou mais possíveis alternativas de solução para ele).

Casos de ensino bem-sucedidos devem ser bem planejados; para tanto, segundo Lane (2007), os autores precisam analisar, avaliar, interpretar e sintetizar informações e ideias, conforme os passos a seguir: (1) definir um objetivo central para o caso, isto é, um objetivo de aprendizagem; (2) definir o público-alvo, para quem a linguagem e a estrutura do caso devem ser adequadas; (3) decidir quais informações devem ser selecionadas para o caso (antecipar as questões de discussão pode ajudar, pois elas servirão como filtros para essa seleção).

As informações desnecessárias aos alunos podem não integrar o caso, mas, se forem úteis ao instrutor, devem constar nas notas de ensino. Além disso, a sequência em que as informações são apresentadas pode ser crucial, porque nem sempre a ordem da narrativa é cronológica. Ademais, caso o autor escolha escrever o caso, tendo o aluno como foco, a ênfase não deve estar apenas nos objetivos educacionais, mas, igualmente, em uma narrativa atraente e instigante, para atrair e reter a atenção do aluno, como os recursos de *storytelling*, por exemplo, capazes de auxiliar os autores.

Uma narrativa satisfatória é uma história bem contada de um evento, que inclui quem esteve envolvido, o que, quando, por que e como ele aconteceu (Lane, 2007). Além disso, embora haja certa liberdade para criar dados e informações, a fim de tornar o caso mais atraente e didático, os autores precisam tomar cuidado para não abusar desse recurso. A história deve ser autêntica e não inventada, sob o risco de ela perder credibilidade e, por extensão, a sua função: a de fazer sentido para o leitor, com informações coerentes e completas, sem “pontas soltas”, como fatos desconectados do caso, narrativas sem continuidade ou dados contraditórios.



A etapa final de desenvolvimento de um caso de ensino é o seu teste, realizado, em geral, com os alunos, antes da submissão para publicação pelos autores. Uma ou mais aplicações reais do caso, em aulas legítimas, ajudam não só a validar o caso, como a testar a compreensão da narrativa pelos alunos e o balanceamento das alternativas de ação, o que permite, por sua vez, o recebimento de feedbacks, úteis para eventuais ajustes no caso ou nas notas de ensino.

As conclusões dos alunos, ao fim do debate, também fornecem importantes dicas para aprimorar o caso. Se os alunos ou parte deles não chegarem às conclusões esperadas, é possível que o caso não esteja completo o suficiente para o seu processamento adequado (Greenhalgh, 2007).

De todas as dificuldades normalmente enfrentadas por pequenos empresários, no mundo inteiro, a atual pandemia, provocada pelo vírus COVID-19, configura-se como um desafio sem precedentes na história mundial. Certamente, como efeito colateral, ela gerou muitos casos interessantes e instigantes de adaptabilidade e de adequação, que podem ser compartilhados através da Regepe. Seguimos na busca de casos de ensino inspiradores, que incitem a discussão, o debate e o aprendizado; contando com a nossa ampla rede de autores para contar essas histórias.

Referências

Argyris, C. (1980). Some Limitations of the Case Method Experiences in a Management Development Program. *Academy of Management Review*, 5(2), 291-298.

Bridgman, T., Cummings, S., & Mclaughlin, C. (2016). Restating the Case: How Revisiting the Development of the Case Method Can Help Us Think Differently About the Future of the Business School. *Academy of Management Learning & Education*, 15(4), 724-741.

Garvin, D. A. (2003). Making the Case. *Harvard Magazine*, 106(1), 56-65.

Garvin, D. A. (2007). Teaching Executives and Teaching MBAs: Reflections on the Case Method. *Academy of Management Learning & Education*, 6(3), 364-374.

Greenhalgh, A. M. (2007). Case Method Teaching as Science and Art: A Metaphoric Approach and Curricular Application. *Journal of Management Education*, 31(2), 181-194.

Lane, J. L. (2007). *Case Writing Guide*. Penn State, University Park, PA: Schreyer Institute for Teaching Excellence.

Lapoule, P. A., & Lynch, B. R. (2018). The case study method: exploring the link between teaching and research. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 40(5), 485-500.



Liang, N., & Wang, J. (2004). Implicit Mental Models in Teaching Cases: An Empirical Study of Popular MBA Cases in the United States and China. *Academy of Management Learning & Education*, 3(4), 397-413.

Liesz, T. J., & Pettit-O'Malley, K. L. (2016). The Use of Formal Discussant Teams to Enhance Classroom Discussion of Assigned Case Studies. *Business Education Innovation Journal*, 8(2), 59.

Nagel, G. K. (1991) Case Method: Its Potential for Training Administrators, *NASSP bulletin*, 75(539), 37-43.

Theroux, J., & Clark, K. (2004). The real time case method: A new approach to an old tradition. *Journal of Education for Business*, 79(3), 163.