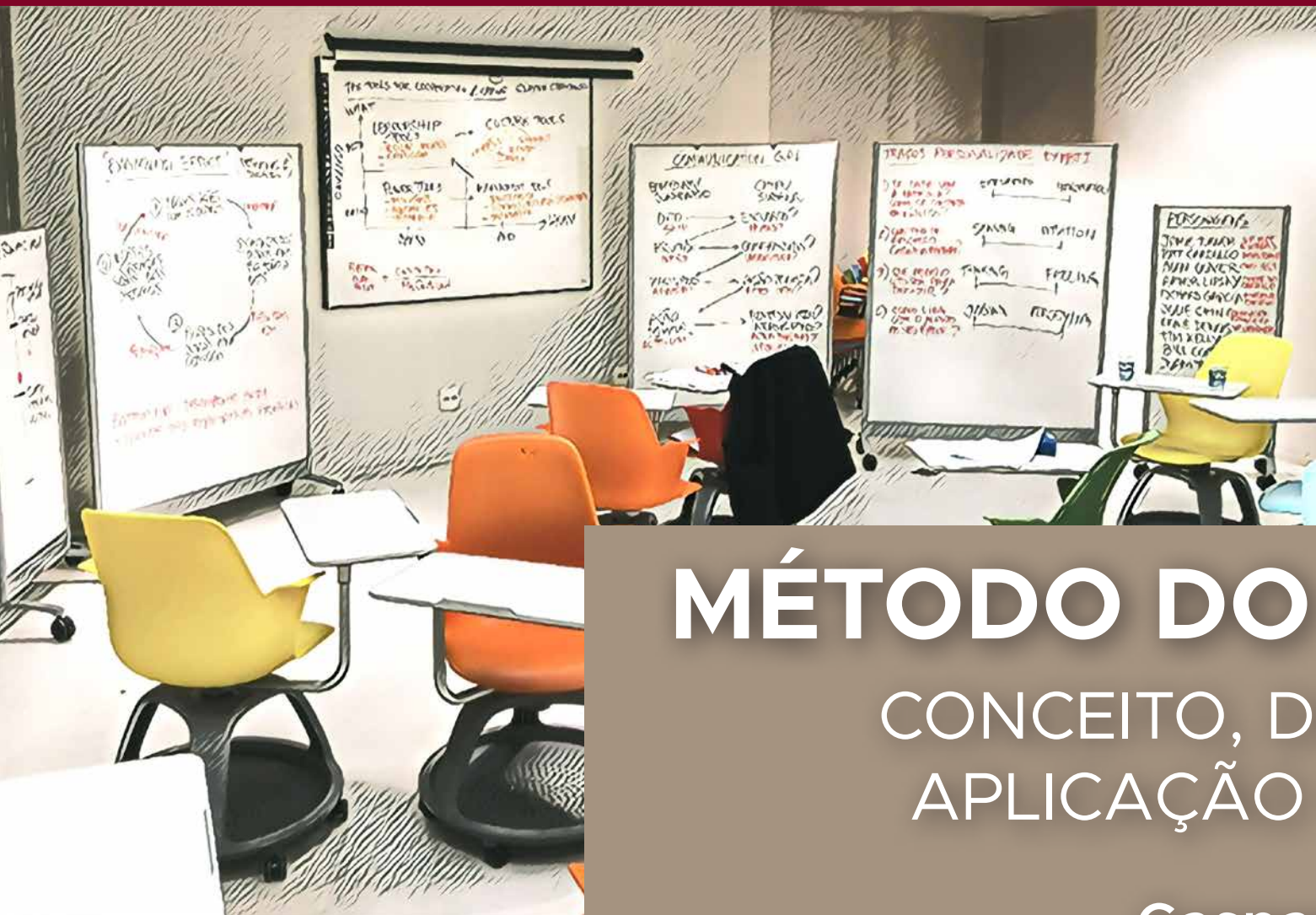




MÉTODO DO CASO

CONCEITO, DIFUSÃO E APLICAÇÃO NA ESPM

Gaspar Giacomini

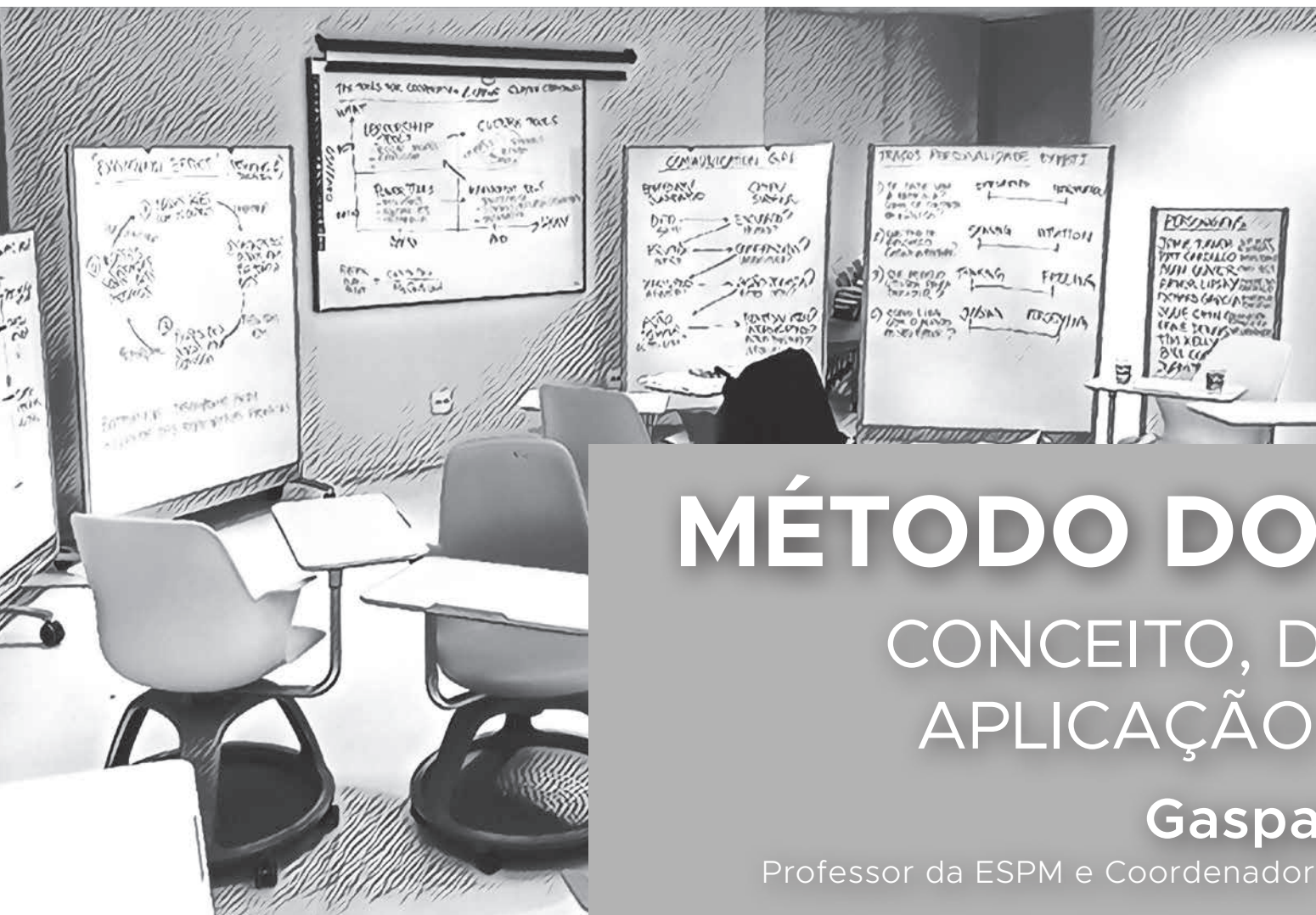
Professor da ESPM e Coordenador da Central de Cases

**CENTRAL DE
CASES**

NIP

NÚCLEO
DE INOVAÇÃO
PEDAGÓGICA

ESPM



MÉTODO DO CASO

CONCEITO, DIFUSÃO E APLICAÇÃO NA ESPM

Gaspar Giacomini

Professor da ESPM e Coordenador da Central de Cases

São Paulo, 2021

**CENTRAL DE
CASES**

NIP

NÚCLEO
DE INOVAÇÃO
PEDAGÓGICA

ESPM

FICHA TÉCNICA

Autor: GASPAR GIACOMINI
Título: Método do Caso
Subtítulo: Conceito, difusão e aplicação na ESPM
Edição: 1ª Edição – Dezembro de 2021
Editora: E-book ESPM
Local de publicação: São Paulo
Ano de publicação: 2021
Ilustrações: Coloridas
Páginas: 137
Foto da capa: Gaspar Giacomini
Revisão ortográfica: Jackson Barbosa
Projeto gráfico e diagramação: Vera Alice Rebelo Vianna

G429m Giacomini, Gaspar.

Método do caso: conceito, difusão e aplicação na ESPM [recurso eletrônico] / Gaspar Giacomini – São Paulo: ESPM, 2021.

137p.

ISBN 978-65-87390-02-4

1. método do caso 2. casos para ensino 3. metodologias ativas 4. inovação pedagógica I. Escola Superior de Propaganda e Marketing (São Paulo) II. Núcleo de Inovação Pedagógica ESPM III. Central de Cases ESPM.

I. Título. II. Autor.

CDU-001.87

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS - É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio. A violação dos direitos de autor (LEI Nº. 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.



“É impossível um homem aprender aquilo que ele acha que já sabe”

Epíteto (55 – 135 DC)

DEDICATÓRIA

Dedico este e-book ao professor Victor Manoel Cunha de Almeida, que foi minha fonte de inspiração e motivação para adotar o Método do Caso quando comecei a lecionar. Estendo a dedicatória a todos(as) os(as) demais professores(as) que se aventuram a experimentar novos métodos de ensino e aprendizagem e perseveraram corajosamente na missão de superar os desafios dessa jornada.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Casos de ensino e a taxonomia revisada de Bloom	29
Figura 02: As três etapas da aprendizagem por meio do Método do Caso	32
Figura 03: Exemplo de sala de aula utilizada para discussão de casos na ESPM-SP	37
Figura 04: Exemplo de sala de aula utilizada para discussão de casos na ESPM-RJ	38
Figura 05: Exemplo de sala de aula bastante utilizada para discussão de casos em ambiente corporativo	38
Figura 06: Critérios de comparação entre graduação e pós-graduação	63
Figura 07: Conexão entre o método do caso e a taxonomia de Bloom	65
Figura 08: Os três tipos de casos	67
Figura 09: As três etapas da aprendizagem com casos	69
Figura 10: O triângulo do Caso	71
Figura 11: As três dimensões da complexidade de um caso	73
Figura 12: Ciclo do PEA	74
Figura 13: <i>Website</i> da Base Harvard	78
Figura 15: Indicações de livros	80
Figura 16: Comunidade de Prática no <i>Facebook</i>	81
Figura 17: Vendas anuais por funcionário em cada região	89
Figura 18: Vendas por loja (física + virtual) em cada região	90
Figura 19: Ticket Médio por região	91
Figura 20: Posição da cultura entre os 3 níveis da “programação mental humana”	93
Figura 21: Elementos da Cultura Regional do Rio Grande do Sul e da Cultura Organizacional do Magazine Luiza	94
Figura 22: Modelo conceitual <i>The tools of cooperation and change</i>	100
Figura 23: O triângulo do caso	105

LISTA DE FIGURAS (CONT.)

- Figura 24: Estrutura resumida de um caso para ensino 107
- Figura 25: Estrutura detalhada de um caso para ensino: triângulo invertido 108
- Figura 26: Caso do 11 de setembro indiano *Taj Bombay* 117
- Figura 27: O usuário pode fazer *download* de algumas informações 118
- Figura 28: Vídeos têm Notas de Ensino 118
- Figura 29: Plataforma de casos da Universidade Stanford 119
- Figura 30: Vídeos são acompanhados de um guia de ensino 120
- Figura 31: Um *website* brasileiro 121
- Figura 32: Vídeos com trilha sonora e efeitos especiais 123
- Figura 33: Casos sobre empreendedorismo e superação de desafios 123
- Figura 34: O caso Chilli Beans segue um estilo jornalístico 124
- Figura 35: Videocaso publicado no canal *Youtube* – Professora Ani Mari Hartz 126
- Figura 36: Caso produzido pelo Centro de Desenvolvimento de Empreendedorismo 127
- Figura 37: Vídeos abordam caso de uma empresa de serviços ambientais 128
- Figura 38: Casos com Nota de Ensino tradicional 128

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

TABELAS

Tabela 01: Comparativo dos três principais tipos de casos	24
Tabela 02: Implicações da adoção do Método do Caso para o professor e para o estudante	34
Tabela 03: Planejamento do programa com uso de casos	75
Tabela 04: Ordenação pelo grau de dificuldade dos casos	75
Tabela 05: Os 6 P's do Varejo aplicados ao Magazine Luiza	97

QUADROS

Quadro 01: Dez traços característicos do Método do Caso	27
Quadro 02: Rubrica de avaliação para participação em aula no Método do Caso	43

GRÁFICOS

Gráfico 01: Licenciamento de materiais da HBSP na ESPM	50
Gráfico 02: Professores ESPM “ <i>hard users</i> ” da HBSP	50
Gráfico 03: Perfil de uso – graduação <i>versus</i> pós-graduação	51
Gráfico 04: Utilização do Método do Caso na ESPM	53
Gráfico 05: Frequência de utilização do Método do Caso na ESPM	53
Gráfico 06: Proficiência na condução de discussão de casos	54
Gráfico 07: Maiores dificuldades para o uso de casos	55

SUMÁRIO

Lista de ilustrações 8

PREFÁCIO 11

INTRODUÇÃO 14

APRESENTAÇÃO 16

CAPÍTULO 1 - VISÃO GERAL DO MÉTODO DO CASO 20

1.1 Três tipos de casos 22

1.2 O que é exatamente um caso para ensino? 25

1.3 Características marcantes do Método do Caso 26

1.4 Quando adotar o Método do Caso 28

1.5 Etapas do processo de aprendizagem pelo Método do Caso 31

1.6 Implicações da adoção do Método do Caso 33

1.7 Recursos 36

1.8 Notas de Ensino 39

1.9 Plano de aula 40

1.10 Sistema de avaliação 41

1.11 Conclusões do capítulo 1 45

SUMÁRIO (CONT.)

CAPÍTULO 2 - O MÉTODO DO CASO NA ESPM 47

- 2.1 Uso da “Base Harvard” na ESPM 49
- 2.2 Pesquisa sobre o Método do Caso na ESPM 52

CAPÍTULO 3 - AS ACADEMIAS ESPM SOBRE O MÉTODO DO CASO 57

- 3.1 Plano de aula de academia sobre adoção de Casos para ensino 59
- 3.2 Condução da sessão 62

CAPÍTULO 4 - NOTA DE ENSINO: EXEMPLO DO CASO MAGAZINE LUIZA 83

- 4.1 Nota de Ensino: Caso “Magazine Luiza” 84

CAPÍTULO 5 - DICAS PARA REDAÇÃO DE CASOS E NOTAS DE ENSINO 103

- 5.1 Você deseja escrever um caso para ensino? 104

CAPÍTULO 6 - CONSIDERAÇÕES SOBRE A PRODUÇÃO DE VIDEOCASOS 115

- 6.1 Referências de videocasos 116
- 6.2 Iniciativas pioneiras na ESPM 125
- 6.3 Encaminhamentos 129

CONSIDERAÇÕES FINAIS 131

REFERÊNCIAS 135

PREFÁCIO

Desde a sua fundação, em 1951, a Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM) tem se pautado pela ética, responsabilidade e consciência dos impactos de suas ações na sociedade. Assim, excelência e perenidade, pilares de sua visão institucional, se traduzem em um compromisso que transcende a formação de profissionais qualificados. A ESPM se empenha, cotidiana e continuamente, para que os egressos dos cursos que oferece sejam agentes de transformação, mobilizados por projetos individuais e coletivos comprometidos com uma sociedade melhor, com melhores oportunidades para todos. Em 2013, a Instituição construiu as bases de um Plano Diretor Acadêmico (PDA) capaz de traduzir, interna e externamente, um objetivo fundamental: consolidar uma cultura acadêmica e pedagógica orientada pela e para a aprendizagem de quatro pilares: revisão da atuação do professor; adoção de metodologias que favorecessem a aprendizagem ativa; a necessária contextualização dos conteúdos; e a valorização da heterogeneidade de experiências.

Viver em um mundo cada vez mais tecnológico requer a consciência de nossa essência e a crescente valorização do que nos mobiliza: a imaginação, a curiosidade, a criatividade, a comunicação, a capacidade de construir relacionamentos, o espírito gregário, a responsabilidade com o mundo e com os outros. A aprendizagem ocorre o tempo todo e em qualquer lugar; basta ter um olhar atento, acolhedor e inquieto, alimentar a curiosidade e desenvolver o senso investigativo. No ambiente educacional, a dinâmica da aprendizagem ocorre por meio de redes qualificadas de interações entre professores, professores e estudantes - e entre os próprios estudantes. Como Instituição de vanguarda, a ESPM assume o compromisso de promover o engajamento dos estudantes em projetos que tenham sentido para eles e para a sociedade. Somos apaixonados por aprender, mas aprender de forma divertida, criativa, significativa e transformadora. Sentir, pensar e fazer para dizer de novo o mundo; para frutificar um novo tempo.

Neste contexto, o presente e-book aborda uma das metodologias de ensino-aprendizagem totalmente aderente aos preceitos do PDA e às competências que a Instituição busca estimular entre seus estudantes. Desprovida de qualquer ambição prescritiva, a presente obra pretende, sobremaneira, contribuir para reflexões e debates acerca do uso de casos para ensino por meio do compartilhamento da experiência específica da própria ESPM, que prima pela formação de um estudante transformador.

O estudante transformador é sensível, inquieto, imaginativo, curioso, questionador, criativo, inovador. Permanentemente desafiado a aprender, busca ampliar e aprofundar seu repertório, desenvolver competências transversais e trilhar novos itinerários formativos. É consciente da importância do autoconhecimento e da necessidade de formular e realizar projetos pessoais e coletivos. É consciente de que, para realizar esses projetos, precisa desenvolver múltiplas inteligências e mobilizar competências cognitivas, técnicas, humanas e comportamentais.

Um estudante transformador é capaz de elaborar diagnósticos, formular e resolver problemas; de agir com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência; e de tomar decisões com base em princípios éticos, inclusivos e solidários. Sabe avaliar o impacto de suas ações sobre a sociedade e o meio ambiente; pondera valores conflitantes e dilemas éticos antes de tomar decisões. Envolve-se e mobiliza pessoas e meios para conceber e realizar projetos inusitados; para tanto, assume liderança compartilhada em grupos, tanto na Escola quanto na vida.

Todos os elementos constitutivos do Plano Diretor Acadêmico da ESPM, bem como o conjunto das ações institucionais nele previstas, gravitam em torno do Estudante Transformador, elegendo a aprendizagem viva, significativa e autoral como seu alicerce. Da seleção de seus ingressantes ao investimento em aperfeiçoamento dos professores, passando pela oferta de atividades curriculares e de interesse curricular, pela promoção de diversi-

ficadas experiências de ensino e aprendizagem, pelo uso pedagógico da tecnologia digital, pela ênfase no trabalho colaborativo, em permanente diálogo com a sociedade, todos os esforços e iniciativas são orientados para a geração de condições que possibilitem a formação de nossos estudantes como sujeitos ativos, protagonistas de um conhecimento capaz de transformar a realidade, por mais complexa que seja.

Colocar em prática esse compromisso pressupõe transitar entre o coletivo (turma) e o indivíduo (estudante), compreendendo e acolhendo o projeto de vida, o propósito, os sonhos que cada um acalanta. A ESPM acredita que o estudante transformador representa sua mais relevante contribuição à sociedade. Quanto mais preparado para entender o contexto atual, quanto mais consciente de si e da realidade à sua volta, mais será capaz de contribuir para a transformação social.

Uma proposta de educação transformadora, como a que orienta o PDA, implica que estudantes e professores vejam uns aos outros como seres humanos integrais, buscando não somente o conhecimento que está nos livros, mas também o conhecimento de como viver no e atuar sobre o mundo, propiciando o bem-estar de todos. Para a ESPM, educar é um ato criativo e criador; exige o estabelecimento de uma relação que rejeita o signo da autoridade e da difusão, para acolher e construir a interação inventiva e o diálogo dos afetos, compreendidos como a disposição e abertura do sujeito para o outro e para o mundo.

Ao adotar tais concepções, a Instituição encara o professor como intelectual e transformador, como um agente fundamental do processo de educação. É quem privilegia o exercício reflexivo, a atividade acadêmica e a prática pedagógica a serviço da formação integral dos estudantes; sabe o que é imprescindível para que os estudantes se reconheçam como cidadãos reflexivos, ativos e responsáveis. Na condição de intelectual e transformador, o professor tem sensibilidade para observar, capacidade para escutar, habilidade para dialogar. Orienta, promove o raciocínio crítico e colabora para a expressão autoral, competências e habilidades imprescindíveis ao processo que envolve a formulação e a resolução de problemas.

Intelectual, transformador e mentor, o professor é, indubitavelmente, o agente que une repertório de conhecimentos e saberes de experiência para apoiar o estudante na definição de propósitos de vida, na escolha de itinerários formativos e na definição de trajetórias, contribuindo para um aprimoramento pessoal, acadêmico e profissional fortemente alicerçado em princípios éticos.

Núcleo de Inovação Pedagógica ESPM ■

INTRODUÇÃO

Lecionar é provavelmente uma das atividades mais nobres que existem – com grandes responsabilidades associadas. Quando se trata de cursos de nível superior e pós-graduação, a possibilidade de contribuir diretamente para a formação de profissionais melhor preparados para enfrentar os desafios do presente e do futuro certamente conta como fator motivador substancial. A sala-de-aula pode ser um espaço bastante gratificante.

Entretanto, com o passar do tempo, vem a rotina, a repetição e as dificuldades inerentes a qualquer processo de ensino-aprendizagem. Não raro chega o momento em que o(a) professor(a) se flagra refletindo: “o que estou fazendo aqui? Será que não há outra forma de atuar?”. Em algum momento, a oportunidade de mudança se apresenta. Seja por iniciativa própria, seja por uma política ou estratégia institucional, mudar faz parte do jogo.

O Método do Caso se apresenta como uma alternativa interessante dentre as metodologias “ativas”, centradas no participante. Não apenas pelo seu caráter dinâmico – nenhuma aula é exatamente igual à outra – mas também por empregar uma série de técnicas e práticas que facilitam o debate de assuntos polêmicos, complexos e sem solução única. Com efeito, a vivência do processo de tomada de decisão por meio da discussão de casos de ensino costuma ser uma experiência marcante tanto na vida dos estudantes quanto dos(as) professores(as).

Apesar de centenário, o uso de casos para ensino é considerado por muitos educadores como uma metodologia moderna, “na fronteira” – possivelmente em função da sua adequação para lidar com características e atributos da atualidade – em que discute a transição do mundo “VUCA” (*Volatility, Uncertainty, Complexity; e Ambiguity*) para o mundo “BANI” (*Brittle, Anxious, Nonlinear, Incomprehensible*).

Entretanto, dentre todos os atributos do Método do Caso, talvez o mais importante seja o alto potencial de engajamento do estudante – que retroalimenta o próprio professor, criando um círculo virtuoso. Trata-se de um método que rompe com diversas premissas tradicionais e enraizadas na cultura pedagógica conteudista, deslocando atenção para a importância do processo de ensino-aprendizagem.

Não existe aprendizagem significativa dentro da zona de conforto, e o Método do Caso é uma das abordagens mais adequadas e eficazes para o desenvolvimento das competências do futuro. ■

APRESENTAÇÃO

Este e-book foi elaborado com objetivo de consolidar e compartilhar experiências relativas à adoção do Método do Caso na ESPM, sem, no entanto, qualquer ambição de constituir qualquer tipo de “manual” ou “referência de literatura” neste campo. Pelo contrário, o conteúdo é, de certa forma, reduzido, privilegiando a síntese, com ênfase em questões práticas, mais ligadas à dimensão da execução em sala-de-aula, bem como alguns aspectos institucionais referentes à adoção de casos para ensino. Cabe enfatizar, portanto, o caráter humilde do conteúdo apresentado nesta obra – que tampouco é capaz de retratar adequadamente uma síntese da totalidade das experiências dos professores na adoção do Método do Caso em uma Instituição de Ensino Superior. A própria flexibilidade intrínseca a essa abordagem de ensino-aprendizagem prevê abertura para um amplo espectro de aplicação de técnica de discussão e debate que impossibilita qualquer tentativa de normatizar ou rotular os desafios e soluções utilizados de forma prescritiva. Ou seja, a intenção principal da obra é apresentar perspectivas, reflexões, dicas e até mesmo realizar um gesto de transparência relativo a informações pedagógico-institucionais na ESPM,

Apresentação

de forma a demonstrar que se trata de um processo gradual, não linear e repleto de desafios e oportunidades – individuais e coletivos.

O primeiro capítulo apresenta uma visão geral do método do caso, diferenciando os casos para ensino de outros tipos de casos, apresentando características, contextos de uso mais adequados para sua adoção, bem como as principais etapas da aprendizagem por meio do Método do Caso. Também são discutidas algumas implicações da adoção do método, debatidos os recursos tecnológicos e de infraestrutura física para o debate em sala-de-aula, além da importância e papel da nota de ensino e do plano de aula. Por fim, são feitas considerações sobre o imperativo de se ajustar o sistema de avaliação quando se utiliza discussão de casos.

O capítulo 2 proporciona uma imersão no contexto de uso de casos na ESPM, sendo constituído de duas partes: a primeira apresenta detalhes sobre a evolução do uso de casos da plataforma da Harvard Business School Publishing (HBSP) na ESPM, com a abertura de estatísticas e séries temporais ao longo dos últimos 5 anos – lastreada em dados efetivos de uso; a segunda mostra os resultados da pesquisa bianual sobre adoção do Método do Caso na ESPM, realizada junto ao corpo docente, e revela percepções acerca de diversas questões associadas à adoção do Método do Caso, constituindo uma interessante fonte para reflexões e monitoramento do processo institucional em um viés longitudinal mais amplo.

O capítulo 3 versa sobre capacitação de professores no Método do Caso, no contexto da ESPM. A instituição é reconhecida como uma das referências nacionais na oferta de oportunidades regulares de treinamento aos professores, principalmente por meio das “Academias de Professores”, e, neste capítulo, é apresentado o plano de aula de uma academia introdutória sobre adoção do método. Ao longo dos últimos 5 anos, foi contabilizada a presença de mais de mais de 200 professores nas diversas modalidades de academias criadas para apresentar e estimular os professores a utilizar casos. Na ESPM os professores possuem autonomia acerca da abordagem de ensino-aprendizagem que desejam utilizar – embora haja um direcionamento institucional claro no sentido de adoção de alguma metodologia ativa, centrada no participante, sendo as academias um espaço para conhecer, discutir, avaliar e, inclusive, praticar.

O capítulo 4 trata de uma questão fundamental do Método do Caso: a redação (e a disponibilidade) de notas de ensino. Diferentemente de artigos e capítulos de livro, que, normalmente, encerram o conteúdo em si próprios, os casos para ensino possuem um importante complemento: as notas de ensino. Trata-se de um material disponibilizado apenas para professores adotantes do caso em questão, e que apresenta uma série de informações e diretrizes em sala de aula, tais como o público-alvo para o qual foi elaborado, os objetivos de aprendizagem, questões para discussão em aula, estratégia para abertura da sessão plenária e o conteúdo da análise das questões propostas

no caso. Partindo da premissa que grande parte dos professores não-familiarizados com o Método do Caso desconhecem a existência das notas de ensino, e, mesmo aqueles que conhecem alguma coisa sobre o método tiveram (ou tem) pouco contato com notas de ensino, optou-se, neste capítulo, em apresentar uma nota de ensino formulada pelo autor do livro para um caso preexistente (Magazine Luiza – *courting the poor*”), publicado na plataforma HBSP. Esse gesto busca mostrar, também, que um mesmo objeto de aprendizagem (um caso para ensino) pode ter diferentes notas de ensino, conforme os objetivos específicos do contexto de uso e características do público-alvo. Este capítulo, portanto, busca oferecer uma “degustação” do que é (ou pode ser) uma nota de ensino, considerando o uso de casos para debate em sala-de-aula.

O capítulo 5 trata do processo de redação de casos e notas de ensino. Esse capítulo contempla uma série de “dicas” (e diretrizes) compartilhadas junto aos professores da ESPM ao longo dos últimos anos, representando uma síntese – bastante simplificada – de recomendações e práticas disponibilizadas na literatura especializada e também em outros cursos de formação a respeito do método. Destaca-se, neste capítulo, decisões importantes que o autor de um caso para ensino deveria considerar ao redigir o caso, considerando os aspectos didáticos de uso em sala-de-aula, conforme contexto pretendido para aquele material. Toda a estrutura de narrativa, personagens, dilemas e a dosimetria de informações, no cenário ideal, deveria seguir uma intencionalidade, antevendo a reação

dos estudantes – e como seria a condução em sala-de-aula para se conseguir fazer emergir as teorias e conceitos durante a discussão, de forma indutiva.

O capítulo 6 aborda a produção de casos em novos formatos, especialmente os casos multimídia e os videocasos. Sabe-se que, tradicionalmente, os casos para ensino são distribuídos no formato de texto (arquivo PDF), os quais, no entanto, tem “sofrido com a concorrência” de outros meios capazes de proporcionar estímulos mais alinhados ao consumo de mídia nos dias atuais – especialmente vídeo e áudio. Nesse sentido, este capítulo apresenta algumas referências de videocasos já disponibilizados em plataformas de materiais didáticos no mercado, além de fazer algumas comparações com materiais em vídeo análogos e de apresentar o espectro de tipos de videocasos – desde os mais simples e curtos até os mais sofisticados. Alguns protótipos pioneiros desenvolvidos por professores da ESPM também são apresentados de forma resumida, na tentativa de ilustrar esforços recentes de se avançar nesta direção.

Por fim, esta obra é encerrada com algumas considerações finais e reflexões sobre o desenvolvimento de competências mediante discussão de casos e a importância de se avançar com relatos de boas práticas pedagógicas – que foi um dos fatores motivadores para se confeccionar este e-book. ■



CAPÍTULO 1

VISÃO GERAL DO MÉTODO DO CASO

CAPÍTULO 1

VISÃO GERAL DO MÉTODO DO CASO

O método do caso é uma abordagem de ensino-aprendizagem caracterizada pelo debate “acalorado” em sala de aula, com participação ativa dos estudantes. As discussões têm como ponto de partida os casos de ensino, materiais didáticos construídos com a finalidade específica de promover o debate articulado, a reflexão dentro do contexto e a simulação do processo decisório diante de problemas complexos, ambíguos e com mais de uma solução possível. Trata-se de uma metodologia ativa, centrada no participante, que segue a lógica do raciocínio indutivo, do particular para o geral, em oposição ao tradicional uso de raciocínio dedutivo, do geral para o particular. Em outras palavras, as aulas são conduzidas de forma a problematizar primeiro, para, depois, introduzir conceitos que auxiliem na reflexão e resolução de problemas.

As aulas são caracterizadas pelo frequente emprego de perguntas como instrumento de mobilização do debate e pela dramatização no decorrer da discussão. Dessa forma, no Método do Caso, busca-se reproduzir a experiência de situações reais. O processo de aprendizagem privilegia a experiência individual, conforme preconizado por Kolb (1984). Com efeito, a adoção do Método do Caso pressupõe a assunção de novos papéis para o professor e para os estudantes e um alto grau de compromisso com a aprendizagem do grupo, como sintetiza Christensen (1991, p. 99): “no método do caso todo estudante ensina e todo professor aprende”.

O contexto de uso mais comum do Método do Caso são os cursos de pós-graduação focados em gestão, tais como os MBA's, e cursos de graduação nas áreas de Administração de Empresas e Comunicação Social, sobretudo Publicidade e Propaganda. No entanto, a origem do Método do Caso remonta à Escola de Direito da Universidade de Harvard, nos Estados Unidos, há mais de um século. Credita-se a Christopher Langdell, ao redor de 1870, o processo de transformação didático-pedagógico que substituiu o método tradicional de aulas expositivas, palestras e recitais (então chamado de método “*Dwight*”) pelo Método do Caso. No contexto do Direito, buscava-se reproduzir a expe-

riência de acusação, defesa e julgamento e os casos eram os próprios documentos utilizados nos tribunais. A partir de 1920, o referido método passou a ser adotado pela *Harvard Business School*, porém com ênfase em negócios. Em consequência da crescente adoção, surgiu a necessidade de produção dos casos, que consiste em escrever materiais didáticos destinados às aulas. Um marco relevante foi a primeira coletânea de casos, organizada em 1920, por Melvin Copeland, e intitulada “*Marketing Problems*”.

No Brasil, em relação ao uso do Método do Caso, pode-se destacar o pioneirismo da Escola de Administração de Empresas de São Paulo (FGV-EAESP), na década de 1970, bem como o protagonismo do Instituto COPPEAD de Administração da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), na década de 1980, que manifestavam a importância da produção de casos que refletissem a realidade do país. A partir dos anos 2000, o Método do Caso passou a ser adotado por outras instituições de ensino superior, como a escola de negócios da Fundação Dom Cabral (FDC), de Minas Gerais, a Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM) e o Instituto de Ensino e Pesquisa (Insper). Mais recentemente, observa-se um crescente interesse de instituições de diversos portes, com atuação em outras regiões do país, ampliando-se a diversidade de cursos e contextos em que o método é utilizado.

1.1 Três tipos de casos

Em primeiro lugar, é importante ter clareza que a nomenclatura relacionada a casos envolve termos parecidos, por vezes utilizados (inadvertidamente) de forma intercambiável, mas que possuem significados (e implicações) distintos. Por exemplo: “estudo de caso” não é sinônimo de “caso de ensino”. O uso do termo em inglês “case” também costuma ser empregado com distintas acepções – desde o efetivo uso como material didático para amparar discussões em sala de aula até apresentações expositivas em eventos, retratando situações com o uso do *Power Point*. Nesse sentido, para caracterizar o que é um caso de ensino, sugere-se a contraposição com outros dois tipos de casos: os “casos ilustrativos” e os “casos-pesquisa”.

Os “casos ilustrativos” constituem o formato mais difundido no Brasil. Costumam ser encontrados no final de capítulos de livros didáticos, sob diferentes títulos: “estudo de caso”; “caso prático”; “minicaso” ou “caso para discutir”. A principal característica diferenciadora de um caso de ensino é a sua função: ilustrar, com exemplos, o que foi apresentado anteriormente. Esse tipo de caso não requer, necessariamente, o debate em sala de aula, embora possa ser utilizado para promover algum tipo de discussão ou atividade prática. Com relação ao conteúdo, os casos ilustrativos costumam incorporar a apresentação de resultados, ou seja, descrevem a situação *ex-ante* e *ex-post* com alguma intervenção, mudança ou ação realizada. Seu uso é, potencialmente, autossuficiente, o que significa dizer que a simples leitura permite extrair os principais pontos de aprendizagem inseridos no material. Observa-se também a existência de livros inteiros com “estudos de caso”, quase todos com o propósito de relatar histórias de sucesso relacionadas a algum tema.

Já os “casos-pesquisa” são aqueles cujo principal propósito é acadêmico, no sentido de apresentar resultados que possam promover o avanço do conhecimento em determinada área, estando associados à produção de dissertações de mestrado e teses de doutorado. O caso-pesquisa também é chamado de “estudo de caso”, porém, enquanto “produto” (documento), se caracteriza pelo rigor metodológico aplicado a documentos científicos; são frequentemente encontrados em *journals* e outros periódicos. Cabe lembrar que o “estudo de caso” é também um método de pesquisa qualitativa empregada na busca de evidências empíricas para analisar, explicar ou conceber algum fenômeno ou teoria. A aplicação do estudo de caso é regida por uma série de preceitos metodológicos de caráter científico, cabendo destaque as obras de Robert Yin. A tabela 01 apresenta uma comparação resumida entre esses três tipos de casos.

Tabela 01: Comparativo dos três principais tipos de casos

Critério	Caso ilustrativo	Caso-pesquisa	Caso de ensino
Objetivo principal	Exemplificar	Gerar conhecimento	Subsidiar o debate
Onde é encontrado?	Final de capítulo de livros didáticos	Artigos científicos, dissertações e teses	Bases de casos de ensino (repositórios específicos)
Necessita da sala de aula?	Não	Não	Sim
Inclui o que aconteceu?	Sim	Sim	Não
Apresenta referencial teórico-conceitual?	Não	Sim	Não
Descreve a metodologia?	Não	Sim	Não
Possui notas de ensino?	Não	Não	Sim

Fonte: elaborada pelo autor

1.2 O que é exatamente um caso para ensino?

Os “casos de ensino” são materiais didáticos utilizados como ponto de partida para discussão de casos em sala de aula. São conhecidos como “casos para ensino”, “casos-problema”, “casos-dilema” e “casos estilo Harvard”; descrevem uma história, o contexto, fatos e dados, contemplando diversas personagens, e se caracterizam por serem “incompletos”: a narrativa encerra com um dilema, uma polêmica, uma decisão ou situação desafiadora. O caso de ensino não revela o que aconteceu em dada situação, não antecipa resultados ou soluções. Tampouco possui uma “solução única” ou “solução correta”. A narrativa de um caso de ensino acolhe elementos ambíguos, eventualmente contraditórios. É comum que o autor de um caso de ensino tente equilibrar tanto o excesso quanto a escassez de informações, na tentativa de respeitar o contexto do processo de tomada de decisão sob incerteza. De certa forma, a narrativa dos casos de ensino se aproxima mais de roteiros de peças de teatro e filmes do que de artigos científicos. Os casos de ensino são encontrados em repositórios específicos: as bases de casos.

1.3 Características marcantes do Método do Caso

O Método do Caso se caracteriza pela emulação do processo de tomada de decisão, com enfoque no exercício ativo de habilidades cognitivas, como análise e síntese. Naumes e Naumes (1999) destacam a ênfase dessa abordagem no processo de pensar, analisar, resolver problemas e exercitar o julgamento ou tomada de decisão. Ellet (2007) reforça a utilização do raciocínio analítico como “motor principal” do processo de aprendizagem com o uso de casos. Andersen e Schiano (2014) destacam o papel diferenciado dos estudantes no Método do Caso: eles se tornam corresponsáveis por ensinar uns aos outros, e alteram a perspectiva tradicional de que a aprendizagem do estudante é originada quase sempre no professor. No entanto, Barnes, Christensen e Hansen (1994) destacam a dificuldade de apresentar uma definição precisa sobre o Método do Caso, visto que existe alto grau de variabilidade

de de procedimentos e técnicas entre os professores adotantes, e propõem uma definição que integra a dimensão científica à artística: a ciência e a arte conduzir discussões de forma dinâmica e impactante, transformando histórias em vivências transformadoras, tendo o estudante como protagonista.

No Método do Caso, as intervenções realizadas pelo professor costumam ser realizadas na forma de perguntas, sempre que possível. O estilo de condução da aula pode ser comparado, muitas vezes, ao Método Socrático, embora, no contexto da discussão de casos, o objetivo não seja fazer o interlocutor cair em contradição, mas levá-lo a utilizar as perguntas como mecanismos de constante reflexão acerca do tema. A dinâmica de aprendizagem com casos deve ser orientada por um plano de aula, elaborado pelo próprio professor ou sugerido nas notas de ensino pelos autores do caso. A habilidade de conectar os comentários dos estudantes e de agregar elementos teórico-conceituais ao debate, é considerada muito importante para o desempenho de um professor que adota o Método do Caso. Além disso, deve-se destacar a importância da construção de um ambiente de confiança mútua, favorável à efetiva participação dos estudantes. O Quadro 01 apresenta elementos característicos da adoção de casos de ensino, mesmo que não constitua um *checklist* de requisitos.

Quadro 01: Dez traços característicos do Método do Caso

- 1** O professor utiliza um arsenal de perguntas para mobilizar o debate, frequentemente respondendo dúvidas e comentários com novas perguntas, de forma a instigar o raciocínio indutivo;
- 2** Teorias e conceitos são introduzidos à medida que questões práticas associadas emergem na discussão;
- 3** O quadro é utilizado pelo professor como principal instrumento de apoio visual para condução da aula, registrando os comentários dos estudantes, em substituição ao tradicional uso de Power Point;
- 4** A sala de aula é organizada de forma a ampliar o contato visual entre estudantes, preferencialmente em formato de “U”;
- 5** Os casos de ensino devem ficar disponíveis com antecedência e é exigida ou recomendada a leitura prévia;
- 6** O sistema de avaliação valoriza a participação em sala de aula, que passa a representar um percentual substantivo da composição da nota – frequentemente entre 30% e 50%;
- 7** O professor emprega recursos de dramatização, tentando reproduzir o “clima” de tensão;
- 8** Os estudantes assumem a responsabilidade pela condução do debate, e discutem o caso sem saber o que aconteceu no final (resultado);
- 9** Não existe uma resposta única ou solução correta para o problema explorado no caso;
- 10** O professor fala menos do que 50% do tempo de aula – indicador conhecido como “triplo T” *Time of Teacher Talking (TTT)*.

Fonte: elaborado pelo autor

1.4 Quando adotar o Método do Caso

A escolha do método de ensino-aprendizagem é uma decisão que contempla diversos fatores, entre os quais os aspectos pedagógicos do caso e da disciplina, características da turma, perfil do estudante e do professor. Como regra geral, observa-se que as motivações para adoção do Método do Caso costumam estar associadas ao desejo de desenvolver competências de análise, síntese e criação. Tais competências são categorizadas como “*high order factors*” na taxonomia de domínios cognitivos de Bloom – provavelmente a mais difundida no Brasil. Em outras palavras, os casos de ensino são especialmente úteis quando se deseja desenvolver habilidades relacionadas aos três níveis do “topo da pirâmide”: análise, avaliação e criação (níveis 4, 5 e 6 da Figura 01).

Figura 01: Casos de ensino e a taxonomia revisada de Bloom



Fonte: elaborada pelo autor, a partir da taxonomia de Bloom adaptada por Anderson, Krathwohl, Airasian (2001)

Pode-se dizer que um dos principais benefícios para a adoção do Método do Caso, é a possibilidade de um elevado nível de engajamento dos estudantes, que costuma ser desdobrado em maior interesse, maior aprendizagem, e, por conseguinte, em fonte de gratificação e prazer para o professor.

De toda forma, é importante uma ressalva: o Método do Caso está longe de ser uma abordagem padronizada ou homogênea. Isso decorre, em primeiro lugar, do “estilo” de cada professor, que acaba influenciando fortemente a maneira como o debate ocorre. Em segundo lugar, é preciso reconhecer que fatores “ambientais” também influenciam a forma como o Método do Caso é implementado. Nesse sentido, Andersen e Schiano (2014) destacam algumas fontes que interferem na adoção do Método:

- tamanho da turma (número de estudantes);
- grau de diversidade da turma (no que tange ao perfil dos estudantes);
- uso facultativo ou obrigatório;
- nível em que os casos são utilizados: graduação, pós-graduação ou educação executiva;
- grau de dedicação dos estudantes: regime de tempo integral ou tempo parcial;
- uso em disciplinas extensivas (espaçadas ao longo de um semestre) ou intensivas (concentradas em poucos dias consecutivos);
- número de turmas e de professores em que o Método do Caso é utilizado;
- frequência de uso dos casos na disciplina (eventual ou em todas as aulas); e
- local da aula (sala de aula tradicional, sala de hotel, auditório).

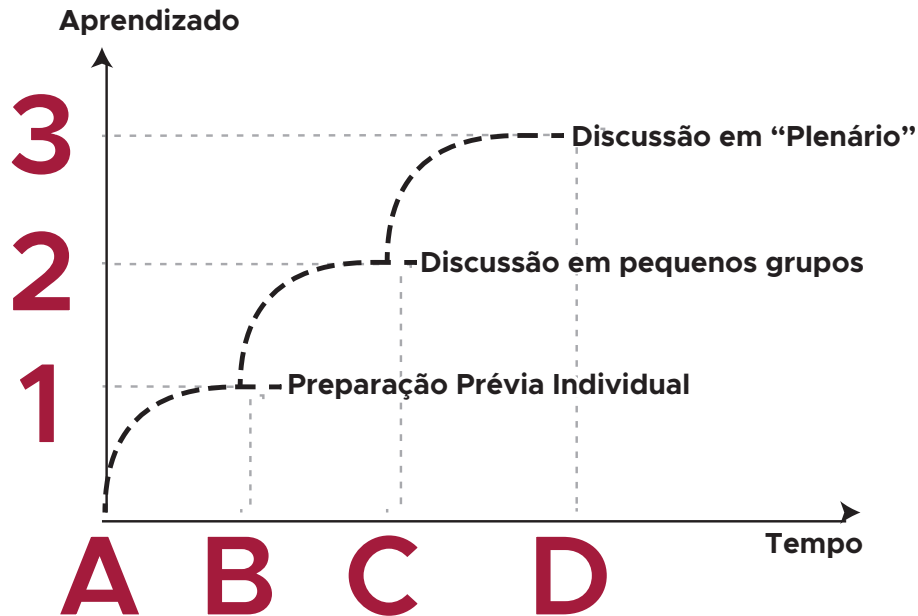
Essas fontes de variabilidade não são necessariamente ruins, pois retratam realidades de diferentes Instituições de Ensino. No entanto, a existência de uma elevada variabilidade “interna”, dentro de uma mesma instituição, pode ser um fator de dificuldade na implementação do Método do Caso.

1.5 Etapas do processo de aprendizagem pelo Método do Caso

Segundo Erskine, Leenders e Mauffette-Leenders (2003), o Método do Caso é uma abordagem firmada em três etapas de aprendizagem: preparação prévia individual; debate em pequenos grupos; e discussão em “plenário” com toda a turma – conforme indicações presentes na Figura 02.

O nível de aprendizado, representado pelo eixo Y, ocorre em “saltos”, seguindo a lógica de “rendimentos decrescentes” (acrécimo marginal de aprendizado após um determinado tempo, representado pelo eixo X). Isso significa que é importante observar o encadeamento dos estágios e do potencial hiato de aprendizagem, caso alguma etapa seja suprimida. Evidentemente, esse modelo propõe uma representação conceitual que deve ser relativizada a partir do contexto no qual o professor está inserido. Por exemplo, o ponto de partida varia conforme a instituição de ensino, ou, por vezes, conforme a turma dentro de uma mesma instituição; o progresso de aprendizagem nos diferentes estágios também irá variar em função do contexto vivenciado por cada professor (Figura 02).

Figura 02: As três etapas da aprendizagem por meio do Método do Caso



Fonte: adaptado de Erskine, Leenders e Mauffette-Leenders (2003, p. 3)

Como enfatizado anteriormente, a primeira etapa da aprendizagem com casos é a preparação prévia individual, representada pela primeira curva do aprendizado, quando o estudante evolui do nível de origem no ponto A para o ponto B. A preparação prévia exige a leitura do caso, e, por vezes, consultas a materiais complementares, como artigos, vídeos ou capítulos de livro. Os professores

adotantes do Método do Caso imprimem, há mais de um século, uma forte ênfase na etapa de preparação, em consonância com o conceito moderno de aula invertida.

A segunda etapa do processo de aprendizagem com casos é a discussão em pequenos grupos. Funciona como um “laboratório de testes”, para as ideias e opiniões que o estudante teve individualmente. Espera-se, com isso, que os participantes “ganhem confiança”, que aprendam a expor, testar e reconhecer boas ideias. Segundo Erskine, Leenders e Mauffette-Leenders (2003), é a etapa que propicia a criação de um ambiente de aprendizagem em que os estudantes se sintam corresponsáveis de ensinar “uns aos outros”, promovendo o trabalho em equipe. No entanto, é importante fazer uma ressalva a respeito das indicações da literatura nesse quesito: no exterior, a etapa de pequenos grupos ocorre fora da sala de aula, especialmente nos cursos em que os estudantes moram no campus e/ou possuem dedicação em tempo integral. Já no Brasil, parece ser mais adequado reservar tempo de aula para realizar tal etapa. Cerca de 30 minutos, no início da aula, costuma ser suficiente.

Chega-se, então, à terceira etapa da aprendizagem, à discussão com o grande grupo, chamada “sessão plenária”. É o ápice do processo: memorável, intensa e potencialmente divertida.

1.6 Implicações da adoção do Método do Caso

Adotar o método do caso traz implicações para o professor e para o estudante. Na perspectiva do professor, exige a redução do grau de controle exercido em sala de aula, justamente para permitir o protagonismo do estudante, destinar tempo para que ele fale; significa que o professor passa a ser um ouvinte, que aprenda, portanto, a exercitar a escuta. A adoção do Método requer, ainda, a construção de um “contrato pedagógico” absolutamente transparente, que contemple as expectativas e responsabilidades das partes envolvidas, inclusive os riscos inerentes à própria metodologia.

Nesse sentido, um dos principais desafios da adoção do método é a questão da leitura prévia dos casos pelos estudantes, antes das aulas de discussão. Sem leitura prévia,

é muito difícil que a discussão seja profícua, enriquecedora, pois o debate não pode ser calcado em opiniões superficiais; deve resultar de um esforço analítico e reflexivo. Não é à toa que esse método é caracterizado por um processo com três etapas da aprendizagem. A não-realização da primeira, compromete todas as outras. Esse requisito rompe com a cultura de “assistir à aula”, passivamente e é um dos elementos mais marcantes do Método do Caso como metodologia ativa.

Outra implicação determinada pela adoção do Método do Caso, diz respeito a mudanças importantes na avaliação do estudante. O maior peso deve ser atribuído à participação em sala de aula (25% a 50%). Já as “provas” costumam ser substituídas por uma análise escrita de um determinado caso. A Tabela 02 apresenta uma compilação de implicações para o professor e para o estudante – antes, durante e depois da respectiva aula em que será utilizado o Método do Caso.

Tabela 02: Implicações da adoção do Método do Caso para o professor e para o estudante

Implicações	Para o Professor	Para o Estudante
Antes da aula	• Selecionar e disponibilizar casos e leituras complementares previamente; • Elaborar o Plano de Aula; • Estudar o Caso e as Notas de Ensino; • Verificar informações já publicadas no Google e em outras plataformas da Internet;	• Ler o caso e os materiais complementares antes da aula; • Elaborar uma análise individual (por escrito, em vídeo ou no formato indicado pelo professor); • Discutir com colegas previamente;
Durante a aula	• Fazer perguntas “eficazes”; • Manter o “equilíbrio” da discussão, “dosando” participações; • Explicar a teoria subjacente ao problema discutido, apresentar conceitos, modelos, <i>frameworks</i>; • Aportar sua própria experiência prática ou acadêmica, enriquecendo a discussão;	• Compartilhar sua opinião; • Questionar os colegas e o professor; • Fazer anotações; • Refletir sobre as questões colocadas pelos outros estudantes;
Depois da aula	• Registrar participação em aula para fins de atribuição de nota; • Revisar o Plano de Aula; • Atualizar as Notas de Ensino;	• Associar o aprendizado compartilhado em diferentes aulas (conectar);

Fonte: adaptado de (ERSKINE, LEENDERS, & MAUFFETTE-LEENDERS, 2003) (tradução livre)

Cabe destacar que a questão da preparação prévia também recai sobre o professor, uma vez que precisará estudar o caso e a respectiva nota de ensino. Embora isso seja evidente, é comum que professores pouco familiarizados com o método subestimem o tempo necessário para se prepararem adequadamente. Há, ainda, uma série de outras implicações decorrentes da adoção do Método do Caso, como a observação da infraestrutura da sala (necessidade de amplo espaço de quadro e preferência na arrumação das cadeiras em formato de “U”) e do “tempo mínimo” de cada aula destinada ao método; compete ao professor atentar para os 30 minutos reservados à discussão em pequenos grupos, e para os 80 minutos à sessão plenária. O sucesso de uma aula firmada no Método do Caso depende da preparação e do perfil do professor, que deve ser capaz de exercer a tríade *questioning, listening and responding* (formulação de perguntas, escuta e resposta).

1.7 Recursos

O Método do Caso é uma abordagem que não requer uso de tecnologias modernas. A principal ferramenta utilizada pelo professor é o quadro, em substituição ao uso costumeiro de *slides* em *Power Point*. No entanto, a não exigência de equipamentos sofisticados pode acarretar dificuldades práticas, visto que a presença de quadros, em espaços educacionais, tem sido reduzida e, em muitas salas de aula, há pouco ou quase nenhum espaço de quadro. Apresentadas tais considerações, cabe perguntar: quanto espaço de quadro é necessário para uma aula de discussão de casos? Considera-se que uma aula, tipicamente, compreende cerca de 80 a 100 minutos de debate, dividida em quatro ou cinco blocos, e que cada bloco ocupe uma “lâmina” de quadro, com desenho, tabela, esquema, lista ou fluxograma que traduza, visualmente, os elementos esperados para os diferentes momentos do debate – conforme o “plano de quadro”, elemento central do plano de aula do professor. Isso significa que o espaço de quadro ideal deve ocupar toda uma parede da sala de aula, sendo comum o emprego de quadros com lâminas deslizantes.

Existem, basicamente, três variações de quadro: quadro branco, quadro de vidro, e quadro-negro. Para os brancos e de vidro, existem canetas específicas. Portanto, deve-se evitar a utilização de marcadores permanentes, cujo tipo de tinta é indicado apenas para *flip-chart*. Já no quadro-negro, utiliza-se giz tradicional ou canetas com giz líquido. Curiosamente, a melhor relação de contraste e, por conseguinte, de visibilidade, é oferecida pelo quadro-negro, uma tecnologia mais antiga. Em outro extremo, a pior relação é dada pelo quadro de vidro, que reflete a maior parte das luzes e costuma dificultar a visão, embora ofereça facilidade de limpeza.

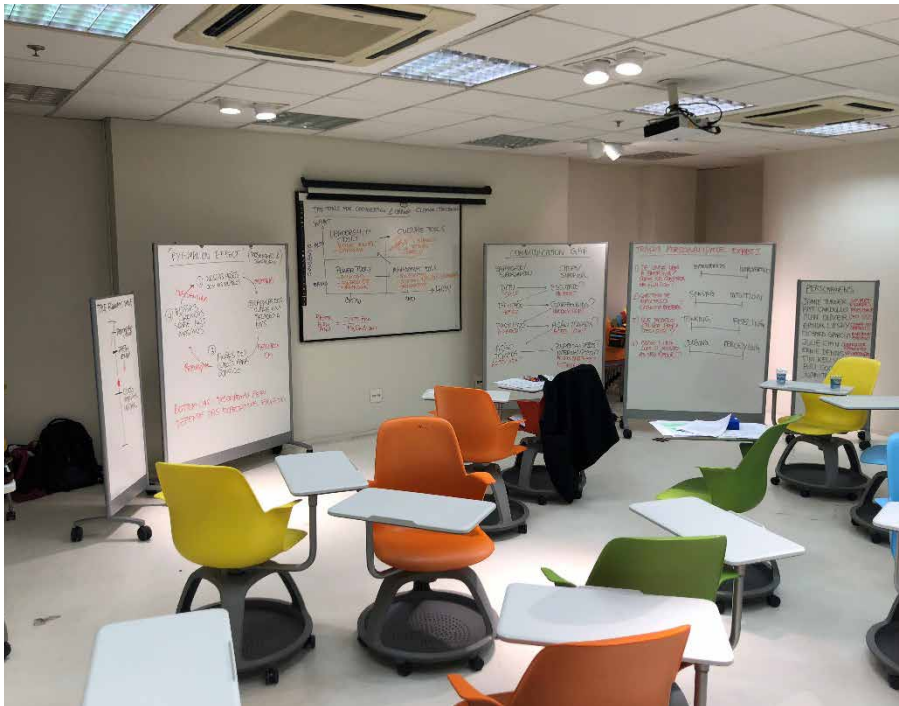
Na hipótese de inexistência de quadro, é comum o uso de *flip-charts* de papel, posicionados estrategicamente em cavaletes. Normalmente, são necessários dois *flipcharts* para compor uma lâmina de quadro; logo, seriam necessários oito a dez *flipcharts* para se obter a mesma equivalência de espaço com uma parede de quadro.

Figura 03: Exemplo de sala de aula utilizada para discussão de casos na ESPM-SP



Fonte: foto tirada pelo autor – ESPM SP

Figura 04: Exemplo de sala de aula utilizada para discussão de casos na ESPM-RJ



Fonte: foto tirada pelo autor – ESPM RJ

Figura 05: Exemplo de sala de aula bastante utilizada para discussão de casos em ambiente corporativo



Fonte: foto tirada pelo autor – Edifício Ventura Towers – Rio de Janeiro

1.8 Notas de Ensino

Um aspecto distintivo do Método do Caso é a existência de documentos complementares, denominados “notas de ensino”. Uma nota de ensino normalmente possui entre cinco e 15 páginas; serve como um “manual”, com sugestões importantes e que devem ser observadas. É oferecida pelo autor de um caso para que outros professores adotantes possam utilizá-lo, sempre com foco no cumprimento dos objetivos didático-pedagógicos.

O acesso às notas de ensino é restrito a professores, sendo comum a exigência de comprovações de atuação docente. Muitas bases de casos exigem o preenchimento de cadastros, sem os quais as notas de ensino não são liberadas.

A estrutura típica de uma nota de ensino contempla conteúdos que podem ser agregados da seguinte forma (não necessariamente nesta ordem):

Resumo: é a síntese do caso, sendo equivalente ao *abstract* de um artigo acadêmico;

Objetivos de aprendizagem: contempla a lista de três a cinco objetivos que se pretende atingir com uso do caso em sala de aula;

- Público-alvo e uso recomendado: descreve o perfil dos estudantes – graduação *versus* pós-graduação, cursos e disciplinas para os quais o caso foi produzido;
- Fontes de obtenção de dados: indicam como o caso foi produzido;
- Lista de questões: apresenta a formulação de quatro ou cinco questões-chave, conforme o número de blocos de discussão;
- Análise das questões e condução da discussão: é a sessão mais longa da nota de ensino; detalha a análise teórico-conceitual; e compartilha a experiência prática do autor com o uso do caso em sala de aula;
- Epílogo: revela o que aconteceu depois do caso, para ciência de professores adotantes;
- Leituras complementares: lista com sugestões de artigos, capítulos de livro, vídeos e outros materiais que o professor adotante do caso pode utilizar;

A nota de ensino não representa uma obrigação ao professor adotante, tampouco deve ser vista como um *script* rígido: ela tão somente funciona como um guia para orientar e inspirar formas testadas de utilização do caso.

1.9 Plano de aula

No Método do Caso, costuma-se dizer que o planejamento meticuloso deve ser combinado com a flexibilidade de atuação em tempo real, durante as aulas. Tal planejamento é, quase sempre, organizado em um plano de aula, composto por três itens:

- Planejamento de tempo: indica o tempo reservado a cada bloco de discussão, e quais são os temas e/ou perguntas-chave;
- Planejamento de participação: lista de estudantes que podem apresentar contribuições específicas para o debate de um caso; essa listagem requer levantamento prévio do perfil dos estudantes, como experiências profissionais, setores ou indústrias em que atuam ou atuaram;
- Planejamento de quadro: desenho prévio da representação visual do quadro ao término da discussão.

A customização do plano de aula é um passo fundamental para que o professor adotante domine o uso de notas de ensino e aprimore permanentemente a aplicação do método.

1.10 Sistema de avaliação

Um aspecto muito importante para o sucesso da adoção do Método do Caso, é o alinhamento com o sistema de avaliação. As decisões referentes ao sistema de avaliação podem contemplar diversos *trade-offs*, tais como:

- resultado (avaliação somativa) *versus* processo (avaliação formativa);
- indivíduo *versus* grupo;
- preparação prévia *versus* aprendizagem ou participação em sala de aula.

Nesse sentido, uma característica relevante do Método do Caso é a ênfase no processo de aprendizagem, especialmente a valorização da participação do estudante nos debates em sala de aula. Por este motivo, muitos professores evitam a aplicação de provas, preferem utilizar outros instrumentos, tais como:

1.10.1 Quiz de verificação de leitura prévia

O *quiz* é uma avaliação rápida, que, frequentemente, possui o formato de dez questões do tipo Verdadeiro ou Falso, ou dez questões de múltipla escolha, sendo aplicado no início da aula, antes da discussão do caso. Seu objetivo é verificar a qualidade da preparação prévia dos estudantes. Não se trata de instrumento formal de avaliação de aprendizagem. Ainda assim, é bastante utilizado como incentivo extrínseco para motivar a realização de leitura prévia pelos estudantes – é elencado, pelos professores, como um dos principais desafios para o sucesso do método. Normalmente, é corrigido em sala de aula logo após a aplicação. Muitos professores aplicam o *quiz* em todas as aulas em que discutem casos, e as pontuações chegam a representar 20% ou 30% da nota final do estudante.

1.10.2 Videoanálise

É um tipo de avaliação em que o estudante produz e publica um vídeo curto, normalmente entre três e cinco minutos, antes da aula em que será discutido um determinado caso. O vídeo é publicado em algum repositório cujo acesso seja restrito aos estudantes (podendo até ser utilizada a função de vídeos não-listados no *Youtube*). Em geral, o professor solicita que o estudante elabore, no vídeo, o que ele faria se estivesse na posição do tomador de decisão do caso, utilizando argumentos que contemplem elementos conceituais e teóricos da disciplina.

1.10.3 Análise prévia por escrito

É similar ao vídeo-análise, porém em formato de texto. Pode ser realizada individualmente, em duplas, trios ou grupos maiores. A entrega é feita antes do debate do caso em sala de aula, sendo que o professor busca observar a capacidade dos estudantes de realizarem uma avaliação da situação em questão. Espera-se que estruturarem uma recomendação com conceitos, teorias e outros conhecimentos desenvolvidos ao longo da disciplina. É um tipo de análise que requer a distribuição prévia do caso, e, muitas vezes, é utilizada em substituição à “prova final”, com peso variando de 20% a 40% da nota total.

1.10.4. Participação em sala de aula

A participação em aula é, provavelmente, o item mais importante para o professor adotante do Método do Caso, chegando a representar até 50% da nota final. Um aspecto crítico é reduzir a subjetividade, o que pode ser feito mediante a adoção de rubricas de avaliação – a exemplo do Quadro 02.

Quadro 02: Rubrica de avaliação para participação em aula no Método do Caso

Item	Insatisfatório	Satisfatório	Referência em sala
Frequência de participação (peso 30%)	Frequência de participação muito baixa (não contribui) ou excessivamente alta (atrapalha).	Participa de forma equilibrada, fazendo intervenções em momentos adequados – em linha com o desempenho médio da turma.	É referência no volume de intervenções, destacando-se como um dos melhores da turma. Participa com bastante frequência, porém sem cometer excessos.
Educação (comportamento) (peso 10%)	Apresenta comportamento inadequado e, caracterizado por algum (ou diversos) dos elementos a seguir: baixa concentração na fala dos outros; falta de cortesia ao falar; uso de palavras e expressões pouco gentis; agressividade; interrupção frequente aos outros.	Apresenta um comportamento adequado, em linha com a média da turma. Respeita as normas sociais, embora eventualmente possa cometer deslizes – como acontece com quase todo os colegas.	É uma referência em comportamento. Apresenta uma conduta merecedora de muitos elogios e da admiração coletiva.
Objetividade e clareza (peso 10%)	Demonstra baixo grau de objetividade quando fala, com discurso pouco claro, por vezes prolixo, dificultando o entendimento pelos outros.	Apresenta boa objetividade e boa clareza, em linha com o desempenho médio da turma.	É referência em objetividade e clareza. Comunica suas ideias de forma excepcional.
Interação com colegas (peso 10%)	Raramente faz conexões explícitas com as falas dos colegas. As intervenções que faz são, normalmente, isoladas da dinâmica orgânica da discussão.	Quando fala, normalmente faz algumas conexões interessantes, contribuindo para o bom andamento da discussão, em linha com o desempenho médio da turma.	Suas falas são referência em conexão com as opiniões dos demais colegas, seja para corroborar (concordar), seja para desafiar as posições apresentadas previamente (discordar).

Continua...

Quadro 02: Continuação

Item	Insatisfatório	Satisfatório	Referência em sala
Domínio de fatos e dados (peso 20%)	Apresenta baixo domínio dos fatos apresentados no caso, prejudicando a fundamentação de suas opiniões.	Apresenta bom grau de domínio de fatos e dados, sendo capaz de respaldar seus comentários na maior parte das vezes.	É referência em aula no domínio de fatos e dados, destacando-se frente aos colegas com relação ao manuseio de informações, sempre disponíveis.
Articulação com a literatura (peso 20%)	Raramente faz referências explícitas aos conceitos, teorias e <i>frameworks</i> indicados para a sessão. Via de regra, suas opiniões não estão articuladas com a literatura.	Demonstra um grau satisfatório de articulação teórico-conceitual em seu discurso.	É referência em aula no que tange a articulação com a literatura. Demonstra elevada capacidade de utilização dos conceitos e teorias na prática, aplicada à situação específica em questão.

Fonte: elaborado pelo autor

1.11 Conclusões do capítulo 1

Segundo Barnes, Christensen e Hansen (1994), a falácia fundamental dos métodos de ensino-aprendizagem reside no pressuposto que o estudante já possui a experiência necessária para compreender o conteúdo teórico, satisfatoriamente. É por isso que, no Método do Caso, há um grande esforço em “reproduzir o clima” ou o contexto em que determinada decisão foi tomada. Ou seja, em última instância, o sucesso da implementação de casos não depende apenas da capacidade de discutir, mas, principalmente, da criação de um ambiente favorável para que isso ocorra, ambiente esse em que o estudante esteja disposto a “correr riscos” (especialmente o risco de “se expor”).

Com tantos requisitos e requerimentos, seria natural questionar quais motivações poderiam levar um professor a adotar o Método do Caso. Para os que tiveram a oportunidade de vivenciar a experiência como estudantes, a resposta costuma ser justamente a memória de ter sido “transformado”, porque o Método do Caso pode ser uma ferramenta de indução à aprendizagem transformadora. A satisfação pessoal do professor com os resultados do processo é, provavelmente, a maior fonte de motivação. Nenhuma discussão de casos é exatamente igual à outra. O sentimento de reciprocidade e criação coletiva é outro possível elemento a ser destacado. No entanto, para isso, é imprescindível firmar o “pacto” com os estudantes, firmar um “contrato” para que essa abordagem possa lograr os resultados esperados.

Como todo processo de mudança, a adoção do Método do Caso por um professor (individualmente) ou por uma instituição (coletivamente), não ocorre de forma repentina. O processo é gradual, precisa superar resistências de diversos tipos. Nesse sentido, cabe a colocação que Christensen, Garvin e Sweet (1991) fazem ao falar sobre o método: a adoção do Método do Caso é, também, um ato de fé. ■



CAPÍTULO 2

O MÉTODO DO CASO NA ESPM

CAPÍTULO 2

O MÉTODO DO CASO NA ESPM

A ESPM apoia a produção de casos há décadas, tendo a Central de Cases ESPM (<https://pesquisa.espm.br/pesquisa-espm/nucleos-de-pesquisa/central-de-cases/>) como principal plataforma para distribuição desse tipo de material. Carinhosamente chamada de “Central”, o acervo da base da ESPM, atualmente, contabiliza mais de 200 casos, cobrindo temas associados aos cursos oferecidos pela escola, com destaque para marketing, propaganda, design e relações internacionais. Os casos são redigidos pelos professores da escola, por vezes em parceria com professores de outras instituições. São utilizados em, pelo menos, outras 50 instituições de ensino brasileiras, de forma gratuita, impactando mais de 100.0001 estudantes anualmente. O PDF com o resumo de todos os casos do acervo (e respectivos links de *download*) pode ser acessado também pelo link <https://www.dropbox.com/s/a7vouht68qz71kp/Casos%20-%20Inventario%20Central%20ESPM.pdf?dl=0>.

¹ Estimativa conservadora realizada a partir do volume anual de *downloads* (~35.000), considerando um “fator de impacto” de pelo menos 3x (reuso dos PDFs e distribuição para grupos de estudantes).

A partir de 2010, com o amadurecimento dos conceitos e diretrizes do Plano Diretor Acadêmico (PDA), a Central de Casos ESPM passou a direcionar cada vez mais esforços à publicação de casos para ensino reais, com notas de ensino devidamente testadas, dentre outros requisitos. Salvo melhor juízo, a Central de Casos ESPM é a única base que remunera os professores-autores pela publicação de casos no Brasil. Alinhada ao PDA, que formalizou diretrizes explícitas para a adoção das metodologias “ativas”, a discussão de casos passou a ser estimulada, também, por outros instrumentos e práticas – especialmente a partir de 2014, quando foi celebrado um convênio com a *Harvard Business School Publishing* (HBSP) para uso dos materiais didáticos da “base Harvard” na ESPM.

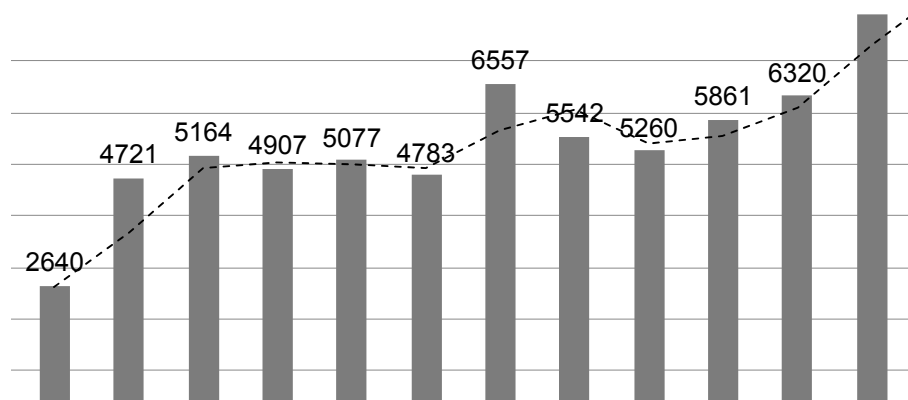
A oferta de tais materiais é um marco relevante, seja pela amplitude do acervo (na época, cerca de 15.000 casos), seja pela variedade de fontes de casos (mais de 50 instituições de ensino comercializavam seus casos por meio da “base Harvard”) e, por conseguinte, densidade de disciplinas cobertas. O salto quantitativo na oferta de materiais foi acompanhado, sem dúvida, pela intensificação dos cursos e treinamentos internos (“Academias sobre Casos”) e pela criação de uma comunidade de prática sobre o Método do Caso, operacionalizada por meio de um “grupo fechado” no *Facebook*, apenas para professores da ESPM (<https://www.facebook.com/groups/1814202068809727/>). Além disso, foi criado um serviço de suporte individualizado aos professores interessados no Método do Caso, com curadoria de conteúdo, auxílio na seleção de materiais e elaboração de programas baseados em casos para ensino. Desde então, a ESPM vem apurando o uso crescente desses materiais, tanto na graduação quanto na pós-graduação, mantendo o investimento institucional para utilização ilimitada.

2.1 Uso da “Base Harvard” na ESPM

A difusão dos materiais didáticos da Base Harvard, na ESPM, é considerada um exemplo bem-sucedido de difusão das metodologias ativas preconizadas no PDA. Desde 2014, observa-se uma curva com tendência crescente do volume total de licenciamentos². Conforme o Gráfico 01, a última apuração, realizada no 2º semestre de 2020 e no 1º semestre de 2021, indicou um crescimento de 37% em relação ao período anterior, com um total de 16.727 ativações.

2 As licenças são contabilizadas por meio da multiplicação do número de estudantes matriculados em cada turma pelo número de materiais didáticos requisitados pelo professor. Por exemplo: se a turma tem 50 estudantes e são utilizados dois casos, chega-se ao consumo de 100 licenças; se a turma possui 20 estudantes e são usados três materiais, são contabilizadas 60 licenças. Tais licenças expiram ao final de cada semestre, e, por isso, precisam ser emitidas novamente no período seguinte, caso o material continue sendo utilizado.

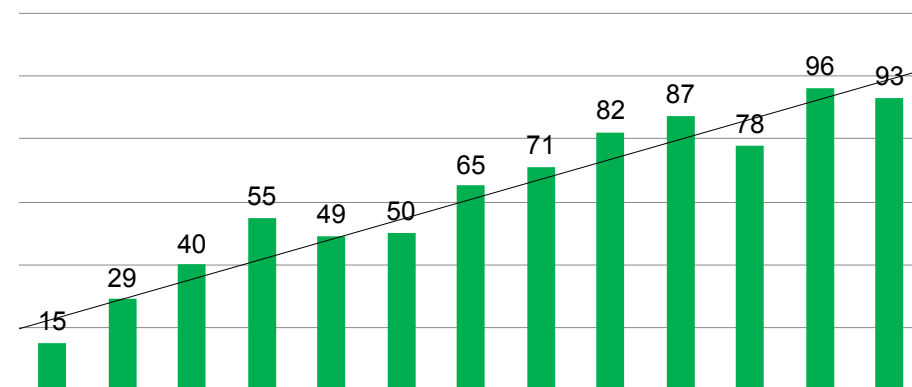
Gráfico 01: Licenciamento de materiais da HBSP na ESPM



Fonte: elaborado pelo autor, com base nos dados do *Usage Report* extraídos da HBSP

A ESPM observou também um aumento expressivo no número de professores com login “*Educator Premium*”, que dá acesso ao conteúdo da base com autonomia para pesquisa e leitura. Uma importante métrica de acompanhamento, ao longo desse período, foi o número de professores “*hard users*” (usuários regulares), apresentado pelo Gráfico 02, que chegou a cerca de 1/5 do total de professores da Instituição.

Gráfico 02: Professores ESPM “hard users” da HBSP

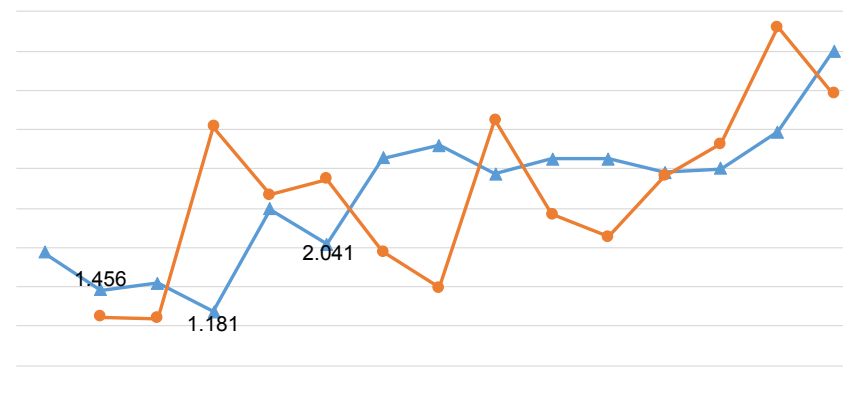


Fonte: elaborado pelo autor, com base nos dados do *Usage Report* extraídos da HBSP

2.1.1 Graduação *versus* pós-graduação

Um aspecto interessante da evolução de uso dos casos e demais materiais didáticos da ESPM é o comparativo entre graduação e pós-graduação. Em 2021, o volume foi praticamente equivalente, com evidências contrárias à crença, muitas vezes repetidas, de que seria muito difícil ou até mesmo impossível utilizar o Método do Caso em turmas de graduação. Conforme apresentado pelo Gráfico 03, é curioso observar que a trajetória é “não linear” e, provavelmente, “não correlacionada” – os cursos de graduação e pós-graduação apresentaram dinâmica independente, ao longo do tempo, observando-se maior volatilidade no uso da pós-graduação. Tal oscilação é atribuída, em grande parte, ao efeito dos ciclos econômicos, que afetam de forma mais intensa os cursos de MBA em instituições privadas, e, em uma análise mais detalhada, porém não aprofundada neste documento, ao ingresso/saída/migração de professores “*hard users*”.

Gráfico 03: Perfil de uso – graduação *versus* pós-graduação



Fonte: elaborado pelo autor, com base nos dados do *Usage Report* extraídos da HBSP

Além dessas métricas de uso da “base Harvard”, extraídas diretamente da plataforma, a ESPM também realizou, ao longo do período, diversas pesquisas para monitorar percepções e coletar sugestões dos professores. A principal delas foi a pesquisa sobre o uso do Método do Caso, cujos resultados mais relevantes e *insights* são apresentados a seguir.

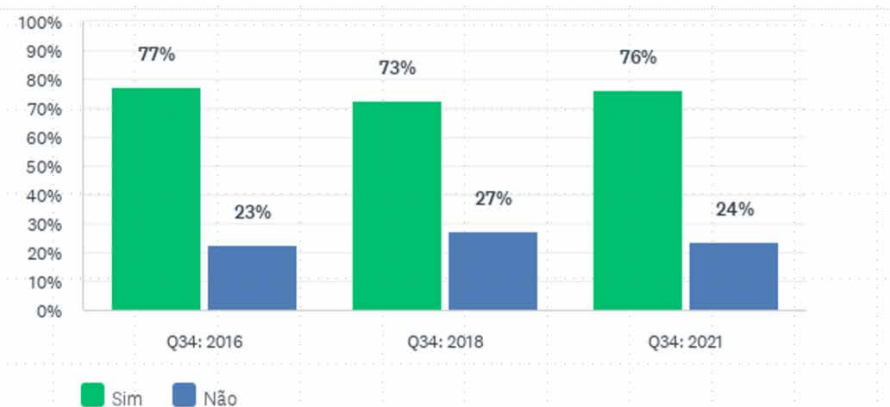
2.2 Pesquisa sobre o Método do Caso na ESPM

Esse tipo de pesquisa teve início em 2016, com o objetivo de contemplar a percepção e opiniões tanto dos professores adotantes quanto dos não adotantes do Método do Caso. As pesquisas consideram, sobremaneira, a satisfação dos professores com as Academias sobre o Método do Caso e a eventual experiência com a redação e publicação de materiais (parcela de professores-autores). Até agora, foram realizadas três edições (2016, 2018 e 2021), totalizando 526 observações.

Ao longo do período, observou-se que o percentual de professores que utilizam casos para ensino permaneceu estável em cerca de 75% dos respondentes, conforme Gráfico 04. Já o Gráfico 05, apresenta a frequência de uso pelo subconjunto de respondentes que declarou utilizar casos nos últimos 12 meses anteriores à pesquisa. O histograma expõe uma distribuição similar a uma “normal”, com faixa “de três a cinco vezes”, o que indica estabilidade ao longo do período.

Gráfico 04: Utilização do Método do Caso na ESPM

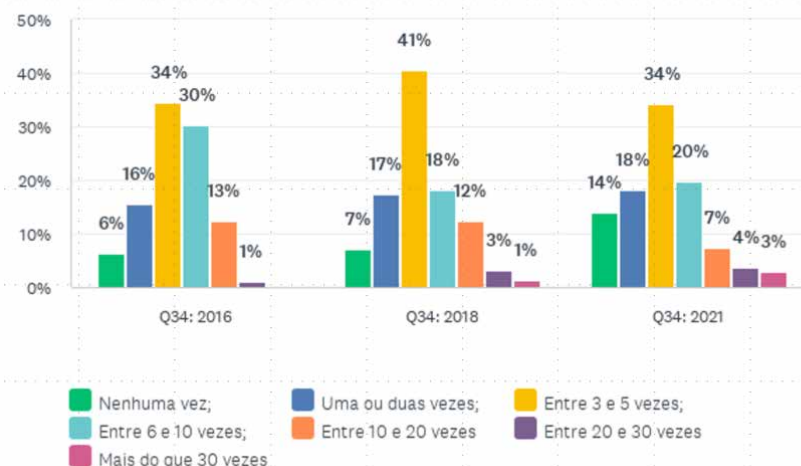
Você utiliza ou já utilizou discussão de casos em sala-de-aula na ESPM?



Fonte: elaboração própria, a partir dos resultados apurados no relatório de uso de casos na plataforma HBSP

Gráfico 05: Frequência de utilização do Método do Caso na ESPM

Nos últimos 12 meses, e considerando todas as suas disciplinas na ESPM, aproximadamente quantas vezes você utilizou discussão de casos em sala-de-aula?

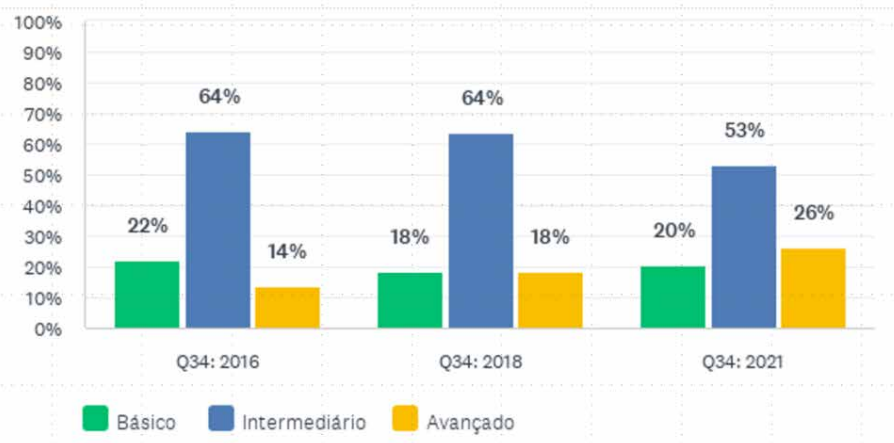


Fonte: elaboração própria, a partir dos resultados apurados no relatório de uso de casos na plataforma HBSP

Outra dimensão avaliada foi a percepção, pelo próprio professor ESPM, de sua habilidade prática na condução de casos para ensino. Conforme apresentado pelo Gráfico 06, observa-se, na última edição da pesquisa que, em 2021, cerca de 1/4 dos professores declarou estar em estágio avançado, que é um dado bastante significativo. Antes, em 2016, somente 1 para cada 7 professores adotava o método.

Gráfico 06: Proficiência na condução de discussão de casos

Como você auto avalia sua habilidade prática sobre o método do caso em sala-de-aula?

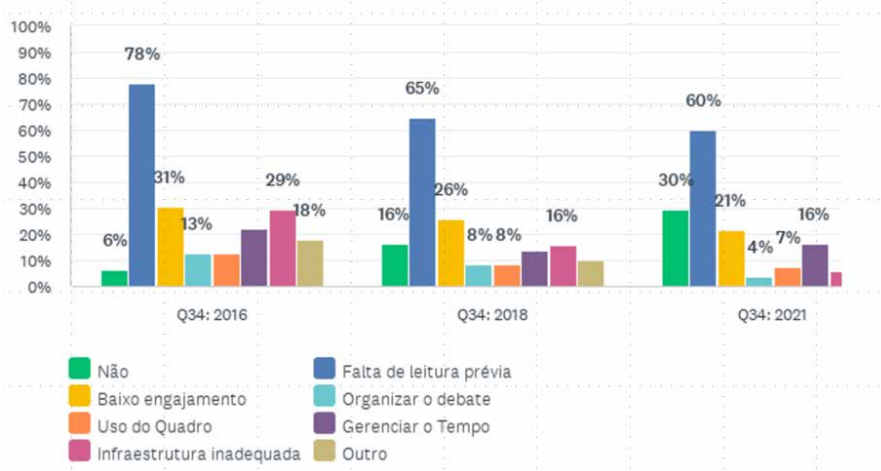


Fonte: elaboração própria, a partir dos resultados apurados no relatório de uso de casos na plataforma HBSP

Na pesquisa, quando questionados acerca da principal dificuldade para a adoção do Método do Caso em sala de aula, a “falta de leitura prévia” pelos estudantes foi apontada como líder absoluta, bem à frente das demais questões. No Método do Caso, espera-se que os estudantes realizem a leitura e análise individual do caso antes da aula em que o caso será discutido, o que representa uma mudança de paradigma para o estudante brasileiro, acostumado a “assistir” a aula e estudar depois (por vezes, próximo à data da prova ou avaliação). No entanto, conforme visto no capítulo 1, ao se falar sobre os estágios da aprendizagem com casos, considera-se muito relevante que a etapa de preparação individual seja realizada antes da aula, para “absorver” os fatos e dados da história e refletir sobre possíveis soluções ao dilema apresentado. Com efeito, nos cursos e treinamentos destinados a professores da ESPM, esse sempre foi um aspecto bastante presente, com acalorados debates sobre como solucioná-lo. O Gráfico 07 apresenta o histograma de respostas para essa questão.

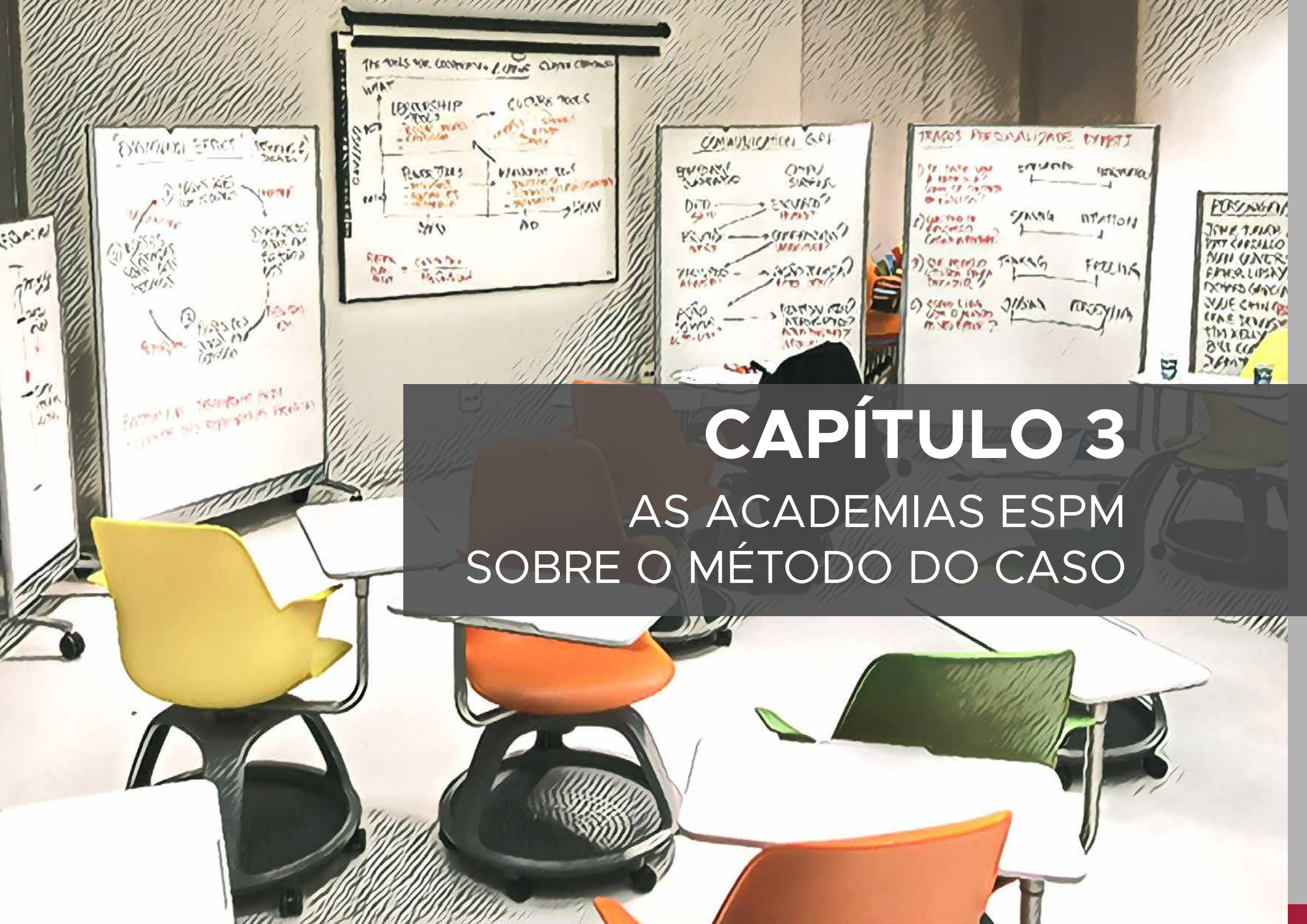
Gráfico 07: Maiores dificuldades para o uso de casos

Você enfrentou algum problema/dificuldade no uso em sala-de-aula (aplicação prática)? Se sim, quais?



Fonte: elaboração própria, a partir dos resultados apurados no relatório de uso de casos na plataforma HBSP

Diversas outras dimensões e questões investigadas não são aqui apresentadas; são usadas como subsídio para insumo de gestão. Cabe resgatar, entretanto, a importância de múltiplas fontes de informação para monitorar e avaliar o fenômeno da difusão de um método de ensino. ■



CAPÍTULO 3

AS ACADEMIAS ESPM SOBRE O MÉTODO DO CASO

CAPÍTULO 3

AS ACADEMIAS ESPM SOBRE O MÉTODO DO CASO

Desde 2014, foram realizadas mais de 30 “Academias” sobre o Método do Caso na ESPM. A importância desses encontros, com formatos e objetivos variados, é reconhecida como fator fundamental para os resultados atingidos na Instituição. Não apenas pela difusão do conhecimento formal, mas também pela contribuição para a rede de relacionamento de professores interessados e identificação de potenciais “multiplicadores”.

A ênfase das Academias ESPM sempre foi prática, ou seja, oferecer uma possibilidade de vivência, além de uma discussão franca entre professores. Com efeito, observou-se, ao longo dos anos, que a maior parte dos que acolhem o desafio de adotar o Método do Caso, nunca teve a oportunidade, enquanto estudantes, de vivenciar o método.

Inicialmente, as Academias sobre o Método do Caso tinham duração de 12h/a, sendo realizadas na modalidade intensiva, às sextas-feiras e aos sábados pela manhã. Com o tempo, foram sendo alteradas para formatos reduzidos, com 8h/a e até mesmo 4h/a, ou então mantidas as 12h/a ao longo de 3 ou 4 encontros semanais. O conteúdo também sofreu ajustes conforme a evolução e os interesses

dos grupos de participantes, com maior variedade de casos. Um exemplo de adaptação foi a criação de academias específicas para professores da graduação ou da pós-graduação, porque, apesar do método ser o mesmo, os desafios (e as soluções) variam. Outro ajuste consistiu na criação de distintos níveis (básico, intermediário e avançado), com o intuito de uma discussão progressiva das técnicas e práticas que caracterizam o método. Por fim, foram criadas academias com focos ainda mais específicos, de apenas 4h/a, voltadas ao “uso do quadro”, “sistema de avaliação” e “construção de programa baseado em casos”. O tamanho médio das turmas era de 15 participantes.

A seguir, é apresentado o plano de aula do módulo teórico-conceitual para uma academia de nível básico, com 8h/a, dirigida a professores de pós-graduação. A parte conceitual demandava cerca de 3h/a, já contabilizando as intervenções dos participantes e discussão das questões elencadas. As 5h/a restantes eram dedicadas ao debate de dois casos e *debriefings*.

3.1 Plano de aula de academia sobre adoção de Casos para ensino

EMENTA

Esta Academia tem por objetivo apresentar as principais características do Método de Caso a professores da ESPM, de forma a familiarizá-los com algumas técnicas, reflexões e práticas recomendadas para adoção e implementação bem-sucedidas da metodologia em questão. Trata-se de uma academia de nível básico.

Nesta edição, em São Paulo, há uma especial oportunidade para se explorar aspectos que conversem com os novos recursos tecnológicos e a nova infraestrutura física da unidade. A academia foi planejada para privilegiar a “visão geral” do método, com uma abordagem firmada em um ou dois tópicos específicos. Nesse contexto, considera-se importante conduzi-la de maneira a incorporar a participação dos professores na “construção” dos tópicos de aprendizagem.

PÚBLICO ALVO

Professores da pós-graduação que buscam estabelecer familiaridade com o Método do Caso (nível “básico”).

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

Espera-se que, ao final da atividade, o participante:

- esteja familiarizado com as três etapas da aprendizagem com casos;
- saiba diferenciar um caso de ensino de outros tipos de caso;
- seja capaz de avaliar a complexidade de um caso nas suas três dimensões;
- tenha clareza sobre a necessidade de fazer adaptações no Programa e ajustes no sistema de avaliação.
- aproveite os recursos tecnológicos e a infraestrutura da sala de aula.
- saiba onde encontrar leituras recomendadas e dicas a respeito do método.

ESTRATÉGIA DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Este módulo foi planejado para ser conduzido em 3h/a expositivo-dialogadas. Devido à restrição de tempo, o instrutor precisa equilibrar o *trade-off* entre a maior “eficiência” da aula expositiva (120 minutos) e a necessidade de reservar tempo (60 minutos) para acolher comentários e contribuições dos participantes.

PLANO AULA – 120 MINUTOS

Duração	Momento	Tópicos
5 min	Abertura	• Apresentação Pessoal • Agenda do dia
15 min	<i>Warm-up</i>	• Levantamento: experiências dos participantes com o Método do Caso; • Diferenças entre lecionar na graduação e na pós-graduação; • Conexões com a Taxonomia de Bloom.
40 min	<i>Frameworks</i> básicos sobre o Método	• Os 3 tipos de caso; • As 3 etapas da Aprendizagem com Casos; • Triângulo do Caso; • Cubo da Complexidade do Caso: 3 dimensões;
20 min	Elaborando um Programa com casos	• Diferenças no Programa; • Considerações na seleção de casos; • Ajustes no Sistema de Avaliação
10 min	Usufruto dos Recursos Tecnológicos	• Espaço físico: movimentação • Iluminação • Uso do quadro • <i>Quiz</i> virtual
10min	Principais Desafios	• Leitura prévia dos casos; • Participação ativa em aula;
20min	Fechamento	• Mudança de paradigma p/ o professor e estudante • Dicas para aprendizagem continuada no formato autoinstrucional: recomendações de leituras, vídeos e <i>websites</i>.
Total 120min		

3.2 Condução da sessão

3.2.1 Abertura

A abertura pode levar apenas cinco minutos, contemplando a Apresentação Pessoal do instrutor, destacando o tipo de experiência com uso de casos, e em que contexto, além da agenda do dia.

3.2.2 *Warm-up* – Inventário de tópicos de interesse dos participantes

Uma prática de bons resultados, nas Academias da ESPM sobre Método do Caso, tem sido a utilização de 10 a 15 minutos, no início do encontro, para elaborar um “inventário” de tópicos de interesse dos participantes. Perguntar aos professores “o que vocês gostariam que a gente abordasse hoje?”, apesar de parecer um “risco”, tem oferecido resultados bastante positivos. Serve para esclarecer, logo no início, quais tópicos estão efetivamente contemplados na Academia e quais fazem parte de outras Academias. Recomenda-se que o instrutor anote, no canto do quadro, de forma a indicar visualmente quais itens serão contemplados. O desafio é ser rápido.

3.2.3 Experiência dos participantes com uso de casos

Vale a pena fazer algumas perguntas acerca da experiência dos participantes com o uso de casos. Para poupar tempo e evitar longos relatos, uma boa prática é fazer um “levantamento”, com algumas perguntas, e pedir para as pessoas votarem ou levantarem a mão. Por exemplo: Quem já utilizou dois ou mais casos em uma mesma disciplina? Quem já utilizou casos da Base Harvard? Em inglês? E em Português? E da Central de Cases ESPM? Alguém atribui mais de 25% da nota para a participação do estudante em sala de aula? Quem já escreveu casos? Foram publicados? Onde?

3.2.4 Diferenças entre lecionar na Graduação e na Pós-graduação

Uma prática interessante para o aquecimento com um público “estratificado” é perguntar: “que critérios poderíamos utilizar para diferenciar o ensino na graduação daquele da pós-graduação?” As respostas ajudam a avaliar o grau de convergência e também as crenças dos professores. Recomenda-se desenhar, no quadro, uma tabela comparativa, preenchida à medida que forem compartilhando suas opiniões. A Figura 06 apresenta uma tabela com exemplos de critérios já mencionados por professores da ESPM em Academias anteriores.

Cabe destacar que o objetivo de utilizar o quadro, desde o início da sessão, é dar o exemplo e mostrar como a aula pode ser enriquecida com o uso dessa técnica. É necessário ter consciência, no entanto, que o levantamento precisa ser rápido.

Figura 06: Critérios de comparação entre graduação e pós-graduação

CRITÉRIO DE COMPARAÇÃO	LECIONAR NA GRADUAÇÃO	vs. LECIONAR NA PÓS-GRADUAÇÃO
DEDICAÇÃO DO ESTUDANTE	MAIOR?	MEIOR?
REPERTÓRIO / EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL	BAIXO	ALTO
DURAÇÃO DOS ENCONTROS (CADA AULA)	80-100 min	120 - 300 min
Nº DE ENCONTROS DE UMA DISCIPLINA	15-20 SESSÕES	4-8 SESSÕES
HORÁRIO DAS AULAS	MANHÃ / TARDE (NOITE TB)	NOITE! SÁBADOS?
EXPECTATIVAS	?	?
RESISTÊNCIAS	?	?

Fonte: elaborado pelo autor

3.2.5 Breve histórico do Método do Caso

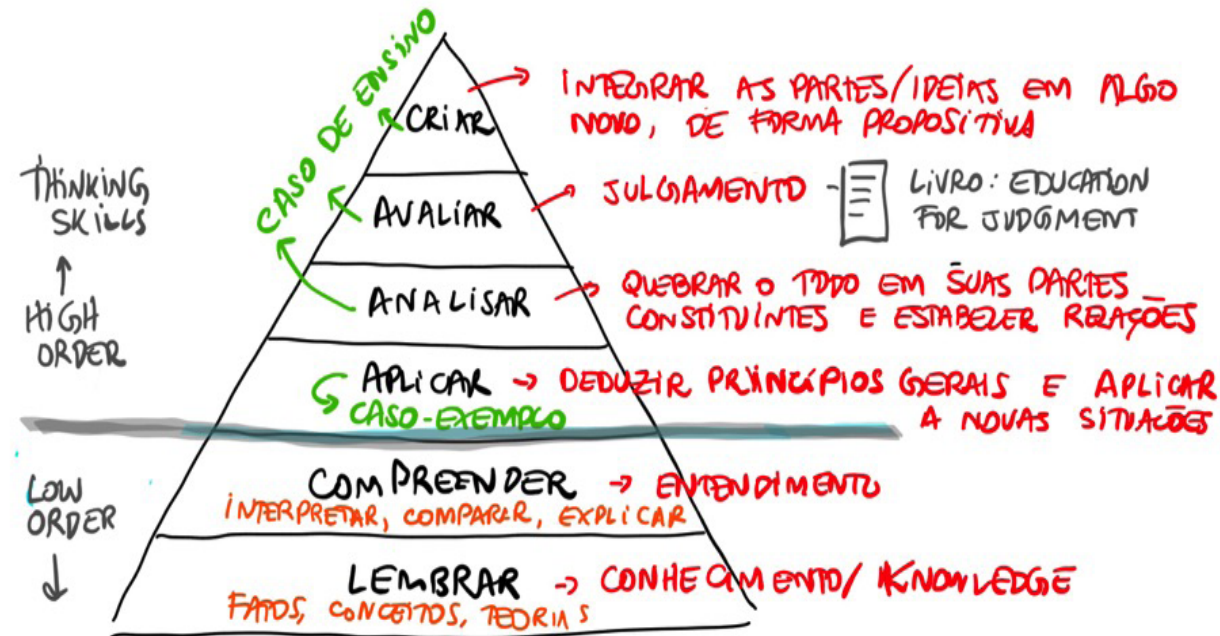
Ainda durante o aquecimento, pode ser interessante apresentar um breve histórico do Método do Caso, destacando seu uso centenário, com início na Escola de Direito de Harvard, e posterior adoção na Escola de Negócios a partir de 1908.

Um excelente texto que explica esse histórico é o artigo “*Making The Case*”, de David Garvin, disponível em <https://cb.hbsp.harvard.edu/cbmp/product/304041-HCC-ENG>.

3.2.6 Tipo de aprendizado e conexões com a Taxonomia de Bloom

Uma iniciativa também interessante para os momentos iniciais, é fazer uma associação entre aquilo que se busca desenvolver com o Método do Caso e a Taxonomia de Bloom (Figura 07).

Figura 07: Conexão entre o método do caso e a taxonomia de Bloom



Fonte: elaborado pelo autor

No Método do Caso, costuma-se trabalhar com os “*High Order Thinking Skills*”, especialmente com os 3 itens da camada superior da Pirâmide (analisar, avaliar e criar). Nos casos-exemplo, o foco é dirigido à camada de aplicação do conhecimento. Já o exercício de tomada de decisão, conforme a situação-problema de cada caso, é um exemplo claro da camada de “avaliação”. Com isso, encerra-se a fase introdutória da Academia; é momento em que o instrutor pode começar a trabalhar com os *Frameworks* básicos do Método do Caso.

3.2.7 Frameworks básicos sobre o Método

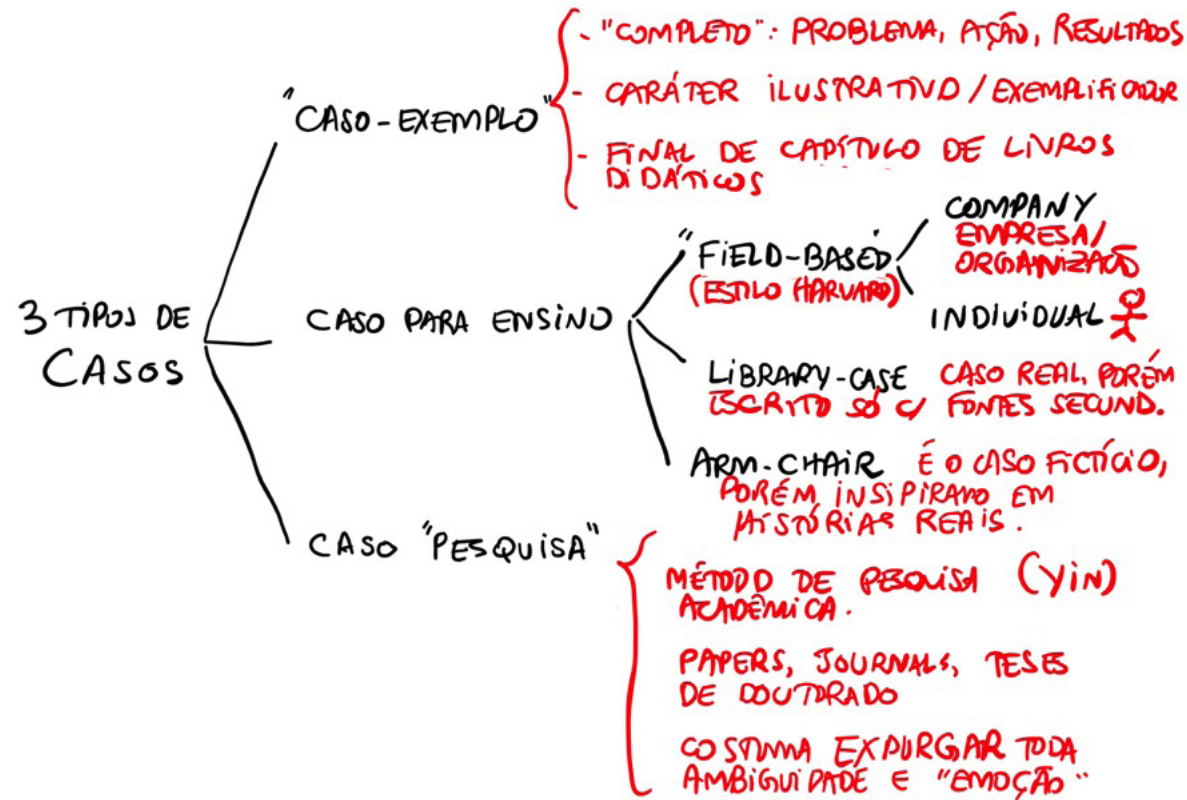
Sugere-se trabalhar 4 *frameworks*, alocando cerca de 10 minutos para cada um deles:

- categorização dos 3 tipos de caso;
- as 3 etapas da aprendizagem com casos;
- o triângulo do caso;
- cubo da dificuldade do caso (3 dimensões da complexidade)

3.2.8 Categorização: os 3 tipos de caso

Existem diversos tipos de caso, o que gera uma certa confusão. O uso de casos no contexto das metodologias ativas, diz respeito aos “Casos de Ensino” (ou Casos para Ensino), desenvolvidos com o propósito de constituir um ponto de partida para uma dinâmica de discussão em sala de aula. Esses casos costumam ser formatados em narrativas de 10 a 20 páginas, acompanhados de uma Nota de Ensino, cujo acesso é exclusivo a professores. Diferenciam-se dos “Casos-Exemplo” e dos “Casos Pesquisa” em diversos atributos, conforme explorado pela Figura 08.

Figura 08: Os três tipos de casos



Fonte: elaborado pelo autor

Os Casos de Ensino podem ser subdivididos em 3 tipos: *Field-Based*; *Library Case* e *ArmChair*.

Os Casos *Field-Based* são os encontrados na Base Harvard, produzidos como resultado de um esforço de coleta de dados primários e secundários, com a realização de entrevistas com as personagens do caso, buscando-se promover a triangulação e todo um levantamento de informações adicionais em relatórios e sites, por exemplo. São casos reais, ainda que o nome da empresa ou dos protagonistas possam ser omitidos na hora da publicação (ainda assim, o autor da narrativa necessita de autorização formal dos mesmos).

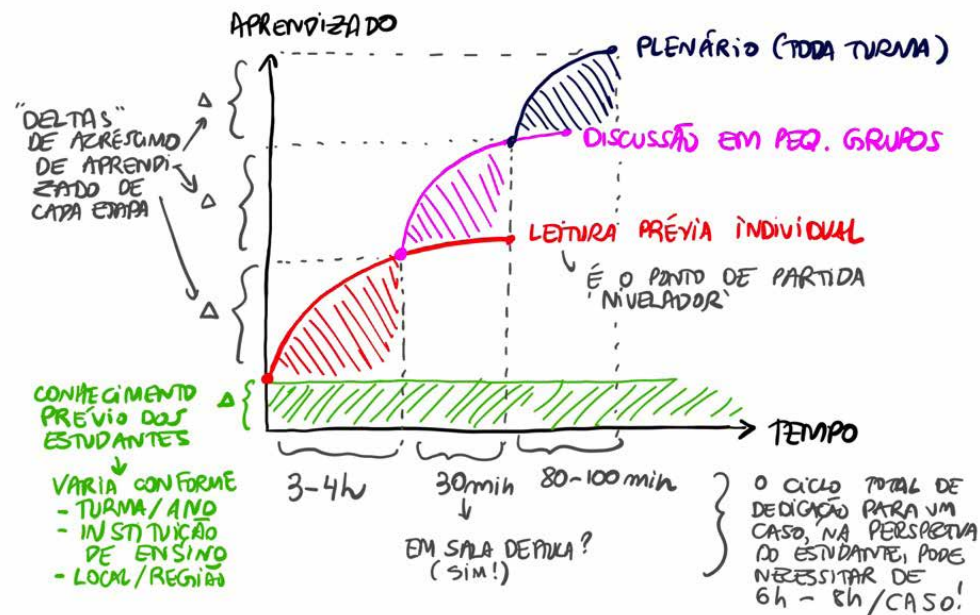
Os casos do segundo tipo, *Library-Case*, são produzidos exclusivamente com base em dados secundários. Com frequência, são histórias de empresas de capital aberto, cujas informações são amplamente conhecidas e disponíveis. No entanto, cabe ressaltar que, muitas vezes, esse tipo de caso acaba enfraquecido devido a dificuldades de caracterização dos protagonistas; daí ser praticamente impossível a exposição de suas opiniões, pensamentos e emoções, elementos muito presentes em casos de ensino. O importante é que também são casos reais.

O terceiro e último tipo é o Caso *ArmChair*, que tem fortes elementos ficcionais. Mesmo assim, trata-se de um caso de ensino cuja utilização pode ser bastante proveitosa. Que fique claro: esse tipo de caso nem sempre é inteiramente fictício; é comum ser uma coletânea de histórias reais, misturadas e enriquecidas pela experiência prática do autor. Se não for bem conduzido, o uso desse tipo de caso pode ser parcialmente fragilizado em alguns contextos, devido exatamente a inexistências de raízes concretas da história. Além disso, dificilmente esse tipo de caso é aceito para publicação. É comum que sejam produzidos para uso próprio do autor ou para publicação em livros.

3.2.9 As três etapas da aprendizagem com Casos

O Método do Caso pode ser visto como um processo de três etapas, com “saltos de aprendizagem” e “curva de crescimento decrescente” entre as etapas (veja Figura 09). Em cada uma delas ocorre uma curva exponencial de aprendizado, que logo se esvai, voltando a crescer substancialmente na etapa posterior.

Figura 09: As três etapas da aprendizagem com casos



Fonte: elaborado pelo autor

A primeira etapa é a leitura prévia individual. Essa preparação envolve de 3 a 4 horas. O ideal é seja realizada fora de sala de aula, um ou dois dias antes da respectiva aula.

A segunda etapa do processo é a discussão em pequenos grupos, como enfatizado no primeiro capítulo. Serve para fortalecer o trabalho em equipe, é o momento em que as ideias e opiniões dos estudantes afloram.

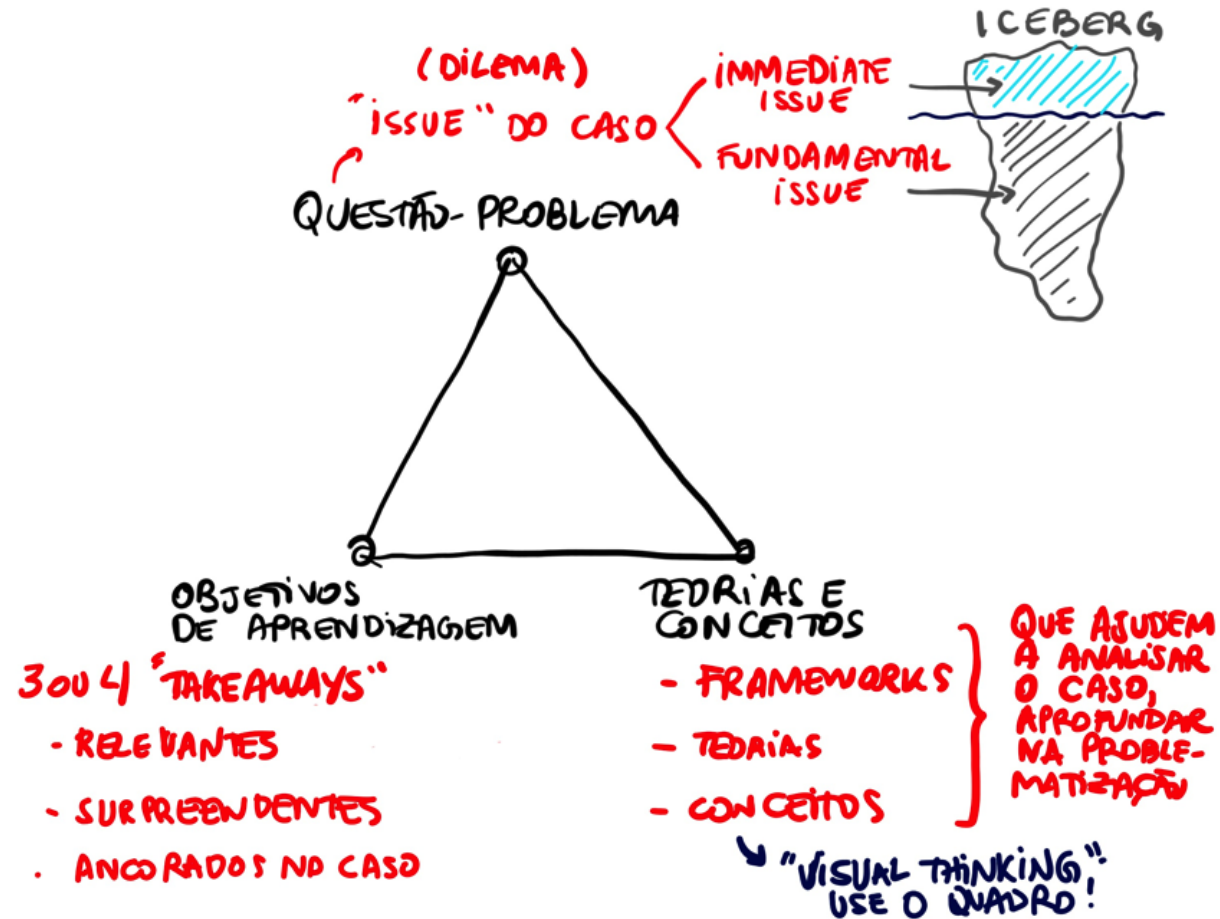
A discussão em sessão plenária representa a terceira etapa da aprendizagem, uma espécie de ápice do Método do Caso. É nessa etapa que o professor atua mais diretamente, fazendo intervenções e agregando valor por meio das perguntas, respostas e comentários elucidativos. Só é possível se as duas etapas anteriores forem cumpridas de maneira adequada, ou seja, existe uma interdependência entre as três etapas do Método do Caso.

3.2.10 Triângulo do Caso

Trata-se de um *framework* que busca caracterizar 3 pontos essenciais de um caso de ensino: (1) o *issue* do caso (questão-problema); (2) os objetivos de aprendizagem; e (3) teorias e conceitos.

A questão-problema é a decisão que o protagonista do caso enfrenta. Constitui o *immediate issue* do caso, a ponta do *iceberg*, o aspecto mais visível da decisão que o estudante também precisa enfrentar.

Figura 10: O triângulo do Caso



Fonte: elaborado pelo autor

É papel do instrutor fazer com que a discussão ganhe profundidade, caminhe em direção a questões mais substantivas. Um caso de ensino que apresente uma empresa com problema de queda de vendas, pode ter por objetivo, na verdade, explorar as causas mais representativas e que não estão descritas de forma clara na narrativa do caso. Compreender essa parte é justamente o esforço de “ler as entrelinhas”.

O segundo vértice do triângulo é a definição dos objetivos de aprendizagem. Esses objetivos são apresentados nas Notas de Ensino dos casos, e revelam o motivo pelo qual o caso foi escrito. Uma forma interessante de olhar para os objetivos é na perspectiva de um “*takeaway*”, aquilo que, ao final da aula, o estudante realmente “leva para casa”. Nesse sentido, uma discussão de caso contempla, normalmente, no máximo 4 *takeaways*, sempre relevantes e surpreendentes.

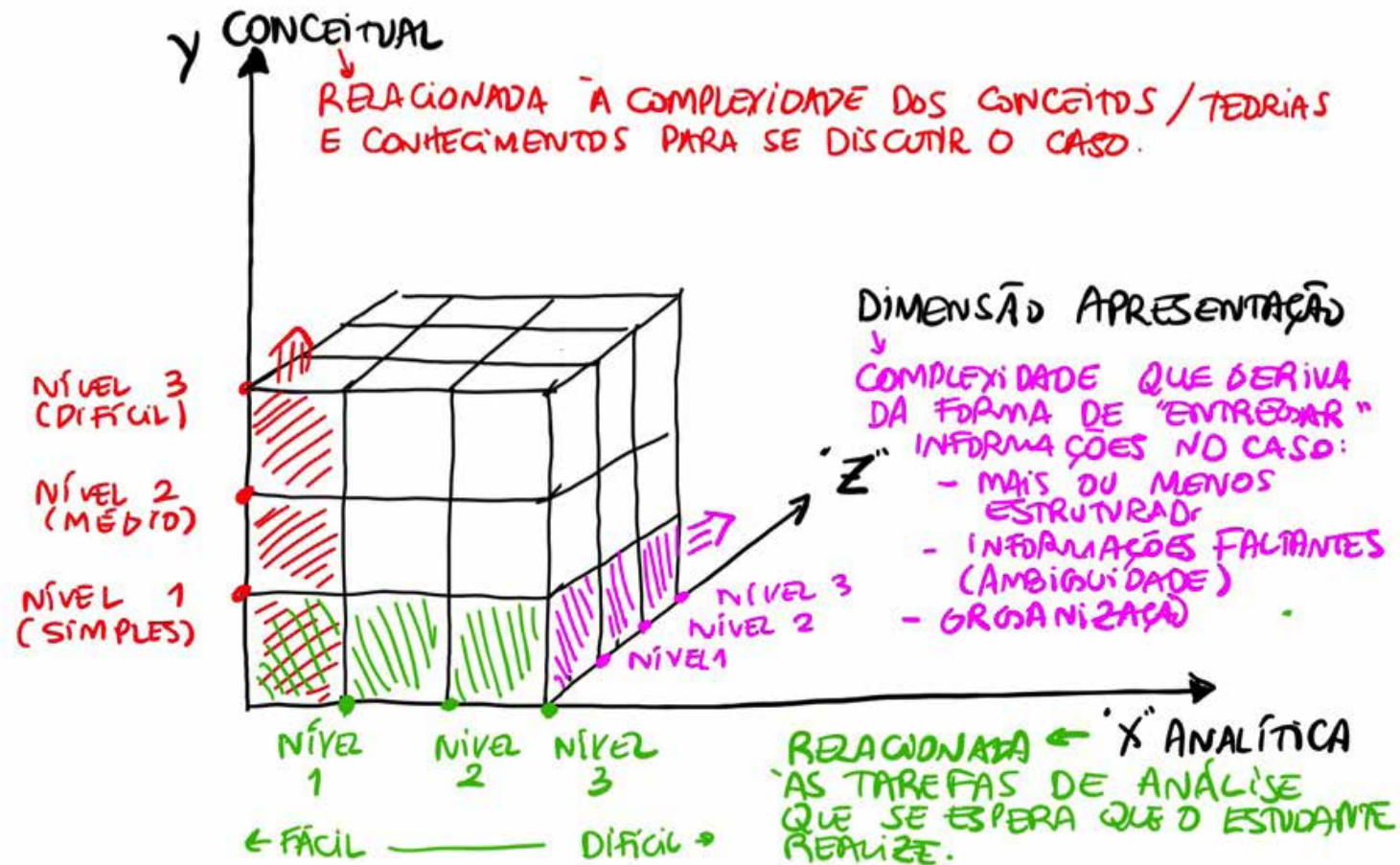
O terceiro aspecto estabelece relação com as teorias e conceitos que o professor planeja utilizar, para conduzir a discussão de forma estruturada. É importante lembrar que a narrativa do caso não possui teoria. Portanto, é tarefa do professor trabalhar de forma indutiva e apresentar a teoria como algo útil e conectado com os problemas (sua compreensão e solução). A Figura 10 apresenta o desenho de quadro para essa parte da aula.

3.2.11 Complexidade do Caso e as suas 3 dimensões

Um dos traços mais desejáveis em um caso de ensino é o desafio que ele possa provocar nos estudantes, visto que é um fator antecedente para o engajamento em sala de aula. Trata-se do conceito de “*desirable difficulties*”. O desafio está diretamente associado à capacidade do caso escolhido de equilibrar as três importantes dimensões que, juntas, compõem a complexidade geral do caso: analítica, apresentação e teórico-conceitual (ver Figura 11).

A dimensão analítica indica em que medida um caso é mais fácil ou mais difícil, em virtude das reflexões que são esperadas do estudante. A dimensão teórico-conceitual é uma referência à necessidade de o estudante conhecer alguns conceitos prévios e seus graus de complexidade; só assim terá condições de analisar o caso. A última dimensão, isto é, a apresentação, é condizente com a maneira como as informações do caso são expostas aos estudantes; dependendo da apresentação, o caso pode ser encarado como fácil ou difícil.

Figura 11: As três dimensões da complexidade de um caso



Fonte: figura elaborada pelo autor, retratando o modelo de Erskine e Leenders

3.2.12 Elaborando um Programa com Casos

O programa deve ter os objetivos de aprendizagem como ponto de partida. Utilizar o “Ciclo do PEA” (ver Figura 12) continua sendo algo útil e imprescindível.

Figura 12: Ciclo do PEA



Fonte: elaborado pelo autor

Um aspecto importante de um programa com casos é explicitar os elementos que fazem parte do “contrato pedagógico”; reconhecer que essa metodologia ainda é pouco difundida, e, por isso mesmo, é crucial que as regras de pactuação fiquem bem explicitadas. No Método do Caso, costuma-se incluir no programa os “4P’s” da discussão de casos:

- Preparação prévia;
- Presença;
- Pontualidade;
- Participação em aula;

Uma dica útil ao professor, na etapa de planejamento (e que não precisa constar na versão do programa entregue aos estudantes), é o uso de tabelas organizadoras, conforme apresentado a seguir (Tabela 03).

Tabela 03: Planejamento do programa com uso de casos

Tópico/Módulo	Número total de sessões	Número de casos utilizados
Introdução	1	0
Tema 1	3	2
Tema 2	3	1
Tema 3	2	2
Fechamento	1	0

Fonte: elaborado pelo autor

Tabela 04: Ordenação pelo grau de dificuldade dos casos

Sessão	Caso que será utilizado em cada sessão	Dificuldade do caso (3 dimensões do Cubo)
1	Apple	(x=1; y=2; z=1)
2	Tesla	(x=2; y=2; z=2)
3	Facebook	(x=3; y=2; z=3)
[...]		
n		

Fonte: elaborado pelo autor

Destaca-se, na Tabela 04, a utilização de um sistema de “catálogo”, conforme o nível de complexidade, com base no *framework* do “Cubo da Dificuldade do Caso”. No entanto, essa categorização não é padronizada ou universal, e não está explícita nas Notas de Ensino. Tudo depende do julgamento do instrutor, uma vez que o grau de dificuldade, para cada uma das 3 dimensões, varia e tem a ver com o contexto da Instituição de Ensino e com o perfil dos estudantes. Portanto, cabe a cada instrutor fazer tal juízo

de valor. O mais importante, nesse quesito, é organizar a sequência dos casos em ordem crescente de dificuldade.

3.2.13 Ajustes no Sistema de Avaliação

No Método do Caso, como em qualquer outra metodologia, indispensável o alinhamento ou realinhamento do sistema de avaliação aos preceitos metodológicos. Assim, o uso de casos exige que o sistema de avaliação considere a importância de dois requisitos: (1) Leitura Prévia Individual e (2) Participação em Aula.

Os entusiastas do Método do Caso acreditam em mecanismos que estimulam a leitura prévia. As formas mais comuns de se fazer isso são: (a) a realização de testes de verificação de leitura, no início das aulas, e (b) a adoção de uma dinâmica de aula com constante interpelação dos estudantes – algumas vezes aguardando por comentários espontâneos, outras vezes questionando os estudantes nominalmente (“*Cold Call*”). Existem outros meios, é claro, como a solicitação de entrega de resenhas e publicação de vídeos sobre o caso, antes da aula.

A participação ativa do estudante, está evidente, é um ponto indispensável e precisa ser valorizado. Nos cursos de MBA, no exterior, é comum que 50% da nota resulte da participação individual nos debates. Na ESPM, há exemplos de professores que atribuem 20%, 30% ou até 40% da nota à participação. E como o professor controla a participação dos estudantes: uma alternativa eficiente é

a política de “assentos fixos” (todos devem sentar-se no mesmo lugar em todas as aulas), de forma a possibilitar ao professor um “espelho de classe”; esse “espelho” facilita as anotações sobre a participação de cada estudante.

Tais mecanismos constituem motivações “extrínsecas” para moldar o comportamento. Espera-se, ao longo de uma disciplina com uso de casos, que, gradualmente, tais motivações acabem substituídas pelo desejo de aprender, pela curiosidade e engajamento com os casos. Segundo os professores da ESPM, a motivação inicial é predominantemente extrínseca e, gradualmente, após algumas semanas de aula, passa a ser intrínseca, dado que ajuda a fortalecer o uso do método.

3.2.14 Uso de recursos tecnológicos

No método do caso, a infraestrutura física adequada contribui bastante para o sucesso das aulas. O ideal são salas em forma de anfiteatro, em “U”, como em escolas de ponta dos Estados Unidos. No entanto, com alguns ajustes e bom aproveitamento dos recursos tecnológicos, é possível a obtenção de excelentes resultados com a infraestrutura existente.

A inserção de pequenos trechos de vídeos (3 a 5min), durante a discussão de casos, é uma excelente prática. Para isso, recomenda-se reduzir a intensidade da iluminação, sem apagar as luzes completamente, o que agora já é possível nas novas salas reservadas à pós-graduação da ESPM-SP).

O uso do quadro, destacado em outras partes deste relato, é algo essencial no Método do Caso, para o registro de comentários, uso de desenhos esquemáticos e *frameworks*, que capturem visualmente a essência da discussão.

Software, aplicativos e outros modernos recursos tecnológicos possibilitam, por exemplo, a adoção do *Quiz* virtual como forma de automatizar processos de correção e geração de estatísticas em tempo real. Esses recursos são importantes e permitem a inclusão de medidas “corretivas” em uma aula específica ou no plano de uma disciplina.

3.2.15 Principais desafios

Ao final da Academia, é interessante escutar o que os professores têm a dizer acerca dos desafios apresentados, registrar suas experiências e os problemas que mencionam.

Neste momento, pode ser oportuno comentar sobre uma prática comum nos EUA (porém não no Brasil): um pro-

fessor assiste a aula do outro, indicando os aspectos que podem ser melhorados.

3.2.16 Fechamento

3.2.16.1 Mudança de paradigma para o professor e para o estudante

A adoção de metodologias ativas é um desafio para todos. Em alguns casos, é mais do que isso – trata-se de uma mudança de paradigma. Mudança que exige mais do que técnica e domínio de novas habilidades; exige crença no estudante, no processo e nos resultados.

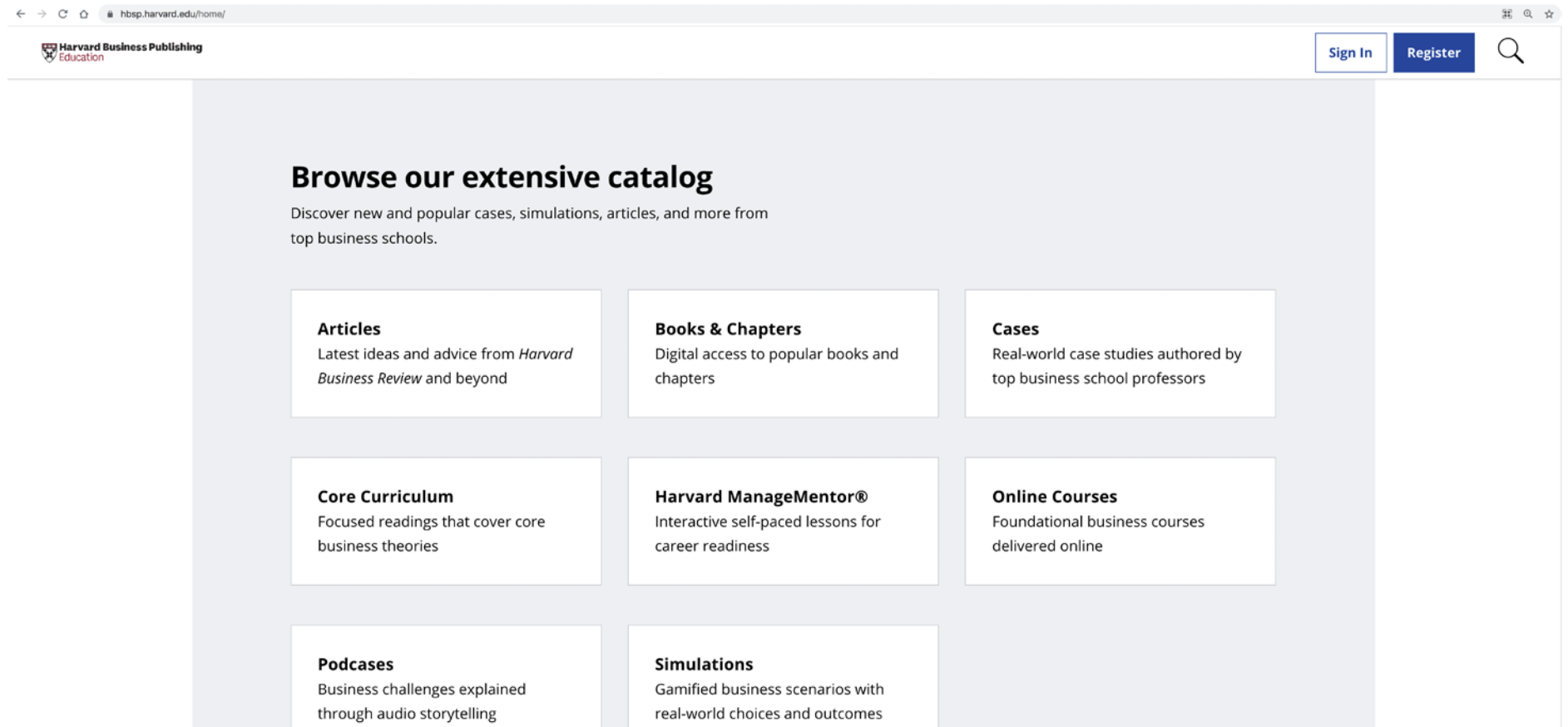
3.2.16.2 Dicas para aprendizagem continuada do professor

Ao final da Academia, é aconselhável que o instrutor liste algumas dicas que facilitem avanços no conhecimento e no domínio do método.

3.2.16.2.1 PDFs da Base Harvard

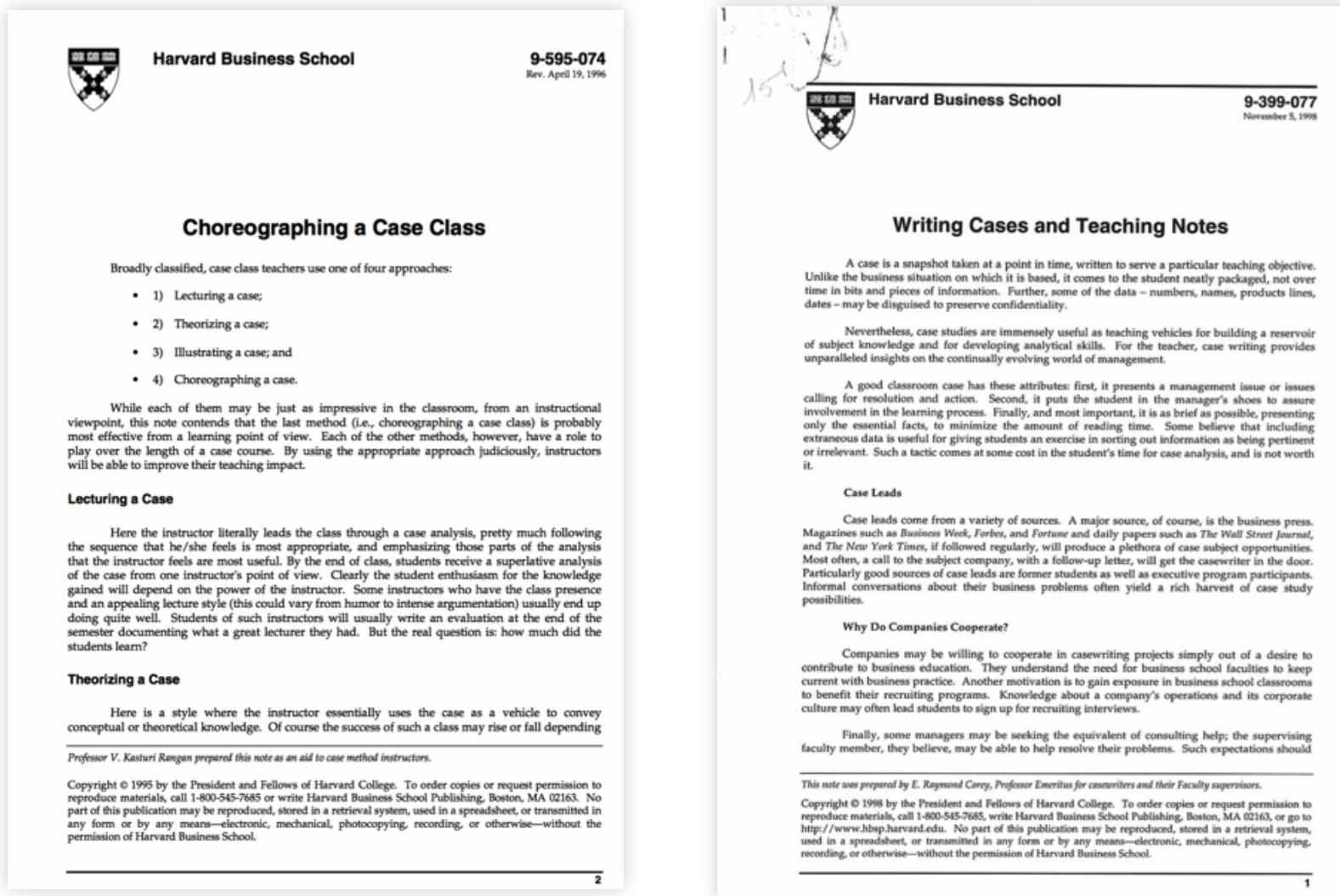
A Base Harvard, à qual todos os professores podem ter acesso (mediante a obtenção do *login Educator Premium*), contém diversos artigos em PDF voltados a quem exerce a docência. Basta acessar o link <https://cb.hbsp.harvard.edu/cbmp/pages/home>, fazer o *login* e clicar no item “*Case Method*”, localizado na barra horizontal bordô (veja Figuras 13 e 14).

Figura 13: Website da Base Harvard



Fonte: Plataforma HBSP

Figura 14: Leituras selecionadas da Base Harvard



Fonte: Plataforma HBSP

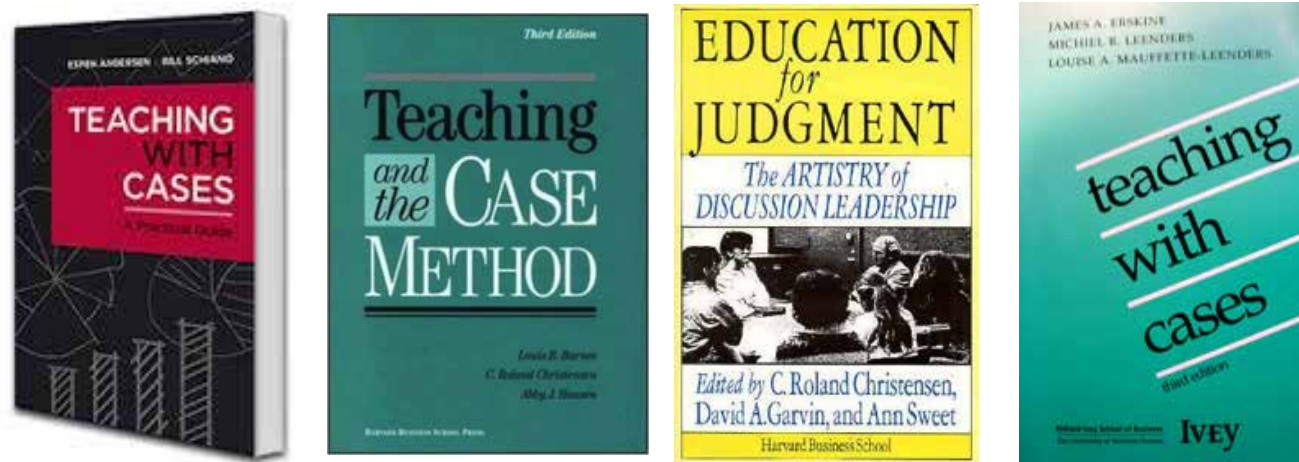
3.2.16.2.2 Christensen Center of Teaching and Learning

Outra fonte de aprendizagem é o *website* “Christensen Center of Teaching and Learning”. O acesso é gratuito e não requer *login* ou senha. O link de acesso é o <https://www.hbs.edu/teaching/case-method/preparing-to-teach/Pages/default.aspx>.

3.2.16.2.3 Livros

A Figura 15 apresenta algumas dicas de casos publicados em livros. Alguns deles, como o “*Teaching with Cases*” (ESPEN & SCHIANO) estão disponíveis em formato digital na Base Harvard. O *download* de capítulos de avulsos de importantes livros (Figura 15) sobre método do caso pode ser feito diretamente da base Harvard, mediante *login* e senha *Educator Premium*.

Figura 15: Indicações de livros



Fonte: imagens extraídas do website Amazon.com

3.2.16.2.4 Comunidade de Prática Virtual de Professores ESPM no Facebook

Outra divulgação importante, ao final da Academia, é a existência da Comunidade de Prática de professores ESPM (Figura 16). Trata-se de um grupo fechado de *Facebook* que, por enquanto, conta com a participação de 75 professores, alguns deles já praticantes do método.

Para ingressar, basta acessar o link e solicitar a inclusão: <https://www.facebook.com/groups/1814202068809727/>. O objetivo da comunidade é proporcionar um espaço para troca de experiências, dúvidas, dicas e quaisquer questões específicas do Método do Caso.

Figura 16: Comunidade de Prática no Facebook



Fonte: *printscreen* do grupo fechado de professores ESPM no Facebook



CAPÍTULO 4

NOTA DE ENSINO: EXEMPLO DO CASO MAGAZINE LUIZA

CAPÍTULO 4

NOTA DE ENSINO: EXEMPLO DO CASO MAGAZINE LUIZA

A disponibilidade de notas de ensino bem elaboradas é fundamental para o Método do Caso. Tais notas sugerem, aos professores adotantes, “boas práticas” na condução de suas disciplinas e discussões, contemplando um roteiro estruturado de perguntas, análises e estratégias que evocam teorias e conceitos subjacentes a determinados casos. Em suma, a nota de ensino contempla (ou deveria) a experiência acumulada pelos autores no uso efetivo daquele caso em sala de aula, destacando os pontos de tensão, possibilidades de engajamento, dúvidas comuns dos estudantes, além de indicações de leitura e informações adicionais.

Não raro, no entanto, as notas de ensino não estão disponíveis. Isso implica produzir a própria nota de ensino, tarefa que muitos consideram mais complexa do que a própria redação da narrativa do caso (distribuída aos estudantes). Neste capítulo, é apresentada uma nota de ensino elaborada para um caso publicado na “base Harvard”. É utilizada em disciplinas de marketing do curso de graduação em administração de empresas da ESPM.

4.1 Nota de Ensino: Caso “Magazine Luiza”³

4.1.1 Resumo do caso

O caso Magazine Luiza descreve o modelo inovador da rede varejista brasileira Magazine Luiza. O caso inicia em 2004 e encerra em 2005, quando a rede possuía 5.700 funcionários e uma receita bruta de R\$1,2 Bilhão, o que lhe garantiu a 3ª posição entre os maiores varejistas brasileiros – excluindo-se o varejo alimentar. O caso Magazine Luiza ilustra uma abordagem bem-sucedida e inovadora no Varejo, tais como: (1) a opção de focar em consumidores de baixa renda e criar uma cultura de serviço ao cliente moldada para “namorar os pobres”, indo além da estratégia simplificadora de “preços baixos”; (2) estratégias e práticas de gestão de pessoas diferenciadas, com maior autonomia para funcionários, foco em treinamento e desenvolvimento, o que resultava em maior engajamento da força de vendas e criação de uma cultura organizacional forte; (3) uso criativo de recursos de marketing para atrair clientes para lojas, especialmente promoções e serviços financeiros agregados; (4) o uso pioneiro de tecnologias, tanto externamente (ex. *e-commerce*) quanto internamente (ex. processo de concessão de crédito). A rede Magazine Luiza estava presente em diversos estados brasileiros, mas não cobria todo território nacional, e

³ Notas de Ensino preparadas pelo Professor Gaspar Giacomini, referentes ao caso “*Magazine Luiza: Building a Retail Model of “Courting the Poor”*”, de autoria de Frances X. Frei. disponível na “Base Harvard”: <https://hbsp.harvard.edu/product/606048-PDF-ENG?Ntt=magazine%20luiza>

buscava expandir-se para novas regiões. O caso explora a aquisição da rede varejista Arno, no sul do Brasil, que acarretaria desafios para manter a identidade e a cultura da empresa em outras regiões. Adicionalmente, o caso aborda a escassez de recursos financeiros para continuar sustentando o crescimento por meio de aquisições: o fluxo de caixa próprio não era mais suficiente e a empresa já tinha um elevado índice de endividamento, o que permite a discussão de aceitar ou não novos sócios – seja pela venda de participação para fundo de investimentos, seja pela oferta pública de ações por meio de um IPO. Trata-se de um caso com escopo amplo e que permite dar lateralidade à discussão de aspectos relevantes para o varejo.

4.1.2 Público-alvo

O caso Magazine Luiza pode ser utilizado com estudantes de pós-graduação e com os que estejam nos últimos períodos de graduação, tendo maior adequação para cursos como Administração de Empresas, Publicidade e Propaganda e Marketing. Pode ser utilizado em disciplinas como “Marketing de Varejo”, “Trade marketing”, “Gerenciamento de vendas”, “Gestão de Pessoas” e “Comportamento Organizacional”.

4.1.3 Objetivos de Aprendizagem

Recomenda-se utilizar o caso para os seguintes objetivos:

- Identificar os diferenciais competitivos da empresa;
- Discutir a importância da cultura organizacional e relacioná-la com o desempenho operacional e financeiro;
- Aprender a utilizar indicadores de desempenho varejista para comparar o desempenho da rede em diferentes regiões do Brasil;
- Aplicar o *framework* dos “4 P’s do Varejo”
- Elaborar uma estratégia de Marketing que proponha como deveria ser a expansão da rede;

Observação: Nota de Ensino elaborada para explorar alguns temas apresentados pelo autor do caso, todavia não estão cobertas todas as possibilidades de análise e/ou de uso em sala de aula-de-aula.

4.1.4 Questões para Preparação Prévia (Assignment Questions)

Caso o instrutor deseje compartilhar questões para estimular a preparação prévia dos estudantes para a discussão em plenário do caso Magazine Luiza, propõe-se utilizar as seguintes questões:

1. Quais são os diferenciais competitivos da rede Magazine Luiza? O que a empresa fez de diferente para conquistar clientes e motivar funcionários?
2. Como você avalia a Segmentação, Mercado-Alvo e Posicionamento do Magazine Luiza?
3. A empresa deveria seguir em frente com plano de abrir 20 novas lojas virtuais (*showrooms*) em 2004 e 2005?
4. Como o Magazine Luiza poderia recompensar clientes que não têm o status de Clientes Dourados? Será que esses clientes deveriam receber um cartão preferencial após sua segunda ou terceira compra? Que tipos de benefícios e passivos isto poderia trazer para a empresa? Como os clientes iriam se sentir com isso?
5. Será que o Magazine Luiza deveria se preparar para uma Oferta Inicial de Ações (IPO) para sustentar o crescimento? Ou trabalhar com um fundo de investimentos (*Private Equity*)?

Cabe destacar que algumas dessas questões já são apresentadas na descrição do caso, e, portanto, contemplam aspectos de análise que provavelmente serão lembrados pelos estudantes.

Uma possibilidade adicional é lançar um “desafio” aos estudantes: preparar antecipadamente o “discurso” que Luiza Helena deveria ler para os cerca de 1.200 funcionários que participariam do “Encontro” em Porto Alegre, conforme destacado na primeira e na última página do caso. Esse evento, que em 2005 aconteceria em Porto Alegre, em função da aquisição da rede varejista Lojas Arno, constitui o *immediate issue* do caso. Nesse caso, recomenda-se que o instrutor avise os estudantes e/ou voluntários para se prepararem antecipadamente para mostrar seus discursos em sala de aula – possivelmente mediante *bonus point*.

Desafio: Imagine que você é Luiza Helena, dentro do jatinho que recém partiu de Franca (SP) em direção a Porto Alegre (RS), onde chegará em 2h para participar do “Encontro”. Prepare um discurso para fazer a 1.200 funcionários de todo o Brasil que estarão presentes no evento – inclusive os funcionários da recém-adquirida Lojas Arno.

Outra possibilidade de uso das *assignment questions* é sua distribuição para uso na discussão em pequenos grupos, caso haja tempo (requer cerca de 30 minutos antes de dar início à discussão plenária).

Cabe destacar que as *assignment questions* são distintas das *discussion questions*, que o instrutor deve explorar na discussão em plenária. Embora abordem aspectos similares, inclusive os mesmos temas, a formulação das perguntas distintas foi preparada para estimular os estudantes a refletirem sobre os aspectos do caso durante os três estágios de preparação: individual, em pequenos grupos e na sessão plenária. Adicionalmente, busca-se preservar o caráter de “novidade” da discussão plenária, ao menos em alguns pontos. Não se recomenda disponibilizar as *discussion questions* antecipadamente.

4.1.5 Questões para discussão em aula (*Discussion Questions*)

São propostas 4 *discussion questions* para o este caso:

1. Como você avalia o desempenho da operação varejista do Magazine Luiza nas diversas regiões do Brasil?
2. Como é a cultura organizacional do Magazine Luiza? Quais são seus elementos e/ou principais características? Em que medida essa cultura contribui para os resultados da rede varejista?
3. Se você fosse Luiza, o que faria com as 50 lojas da rede Arno? Qual seria sua estratégia de Marketing para a região sul do Brasil?
4. O Magazine Luiza deve continuar sua expansão no Brasil? Para onde? De que forma? Quais os riscos e benefícios da expansão? Elabore um plano de ação e justifique suas prioridades.

4.1.6 Abertura da sessão plenária

Para abertura da discussão em plenário, uma boa questão (*opening question*) seria: **“Quais são as preocupações imediatas da Luiza? O que ocupa a mente da empresária?”**. O instrutor pode reservar cerca de 5 minutos para registrar, no quadro, os principais aspectos levantados pelos estudantes. Recomenda-se coletar opiniões de cerca de 10 estudantes, alternando de um para outro de forma rápida. Neste momento, o importante é focar nas questões mais urgentes. Espera-se que comentem diversos itens pertinentes a dois temas principais: (1) como lidar com os desafios do início da operação varejista do Magazine Luiza na região sul do Brasil, decorrente da aquisição das lojas Arno, com incorporação de 50 lojas em uma região com diferenças culturais significativas e onde a marca Magazine Luiza não era conhecida; e (2) a necessidade de encontrar formas de financiar o crescimento da empresa (seja via empréstimos bancários, seja via emissões de ações para Fundos de Investimento ou Bolsa de Valores), opção que envolve questões de perda de controle no processo de tomada de decisão, governança corporativa e vantagens e desvantagens da presença de outros sócios na operação.

Em seguida, sugere-se solicitar que algum voluntário apresente o discurso que Luiza Helena deveria fazer: **“Você é Luiza Helena. Acaba de chegar em Porto Alegre e vai direto para o ‘Encontrão’, onde 1.200 funcionários lhe esperam. Ao subir no palco, lhe passam o microfone. O que**

diz?” Caso o voluntário seja breve, pode-se chamar mais um ou dois. Recomenda-se investir não mais que 5 minutos nessa atividade, totalizando, assim, 10 minutos como “aquecimento”.

Pode-se, então, dar início à análise das *discussion questions*.

4.1.7 Análise das Discussion Questions

4.1.7.1 Como você avalia o desempenho da operação varejista do Magazine Luiza nas diversas regiões do Brasil?

O instrutor pode solicitar aos estudantes para reverem o Anexo 2, que apresenta o desempenho das lojas por região do Brasil, e pedir que verbalizem qual é a mensagem que pode ser tirada dos números. Dois pontos merecem destaque:

- Das 209 lojas físicas do Magazine Luiza, 91 estavam em São Paulo e 51 lojas estavam no Rio Grande do Sul (25% do total). Isso colocava o Rio Grande do Sul em segundo lugar no Brasil, com quase o mesmo número de lojas de Minas Gerais e Paraná juntos. Todavia, apesar de ter 25% das lojas físicas da rede Magazine Luiza, o Rio Grande do Sul representava apenas 7,3% do faturamento da rede.
- Não havia nenhuma loja virtual (*showroom*) no Rio Grande do Sul, tampouco no Mato Grosso do Sul e Goiás.

Com efeito, o caso menciona que a rede planejava abrir cerca de 20 lojas virtuais e, embora não especifique onde, alguns alunos costumam inferir que existe uma “oportunidade escondida” nesses locais.

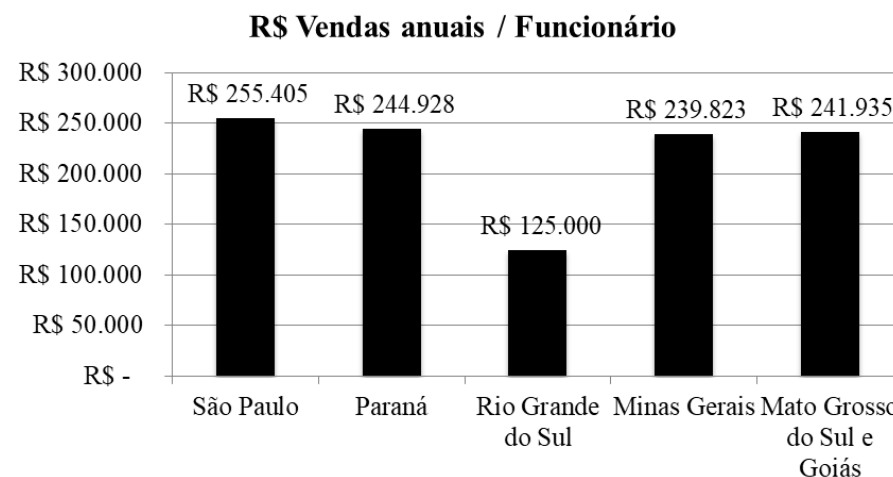
O instrutor deve reforçar que, embora algumas informações possam ser extraídas diretamente do Anexo 2, outras requerem transformação. Pode sugerir: **“Que indicador poderíamos construir a partir dessas informações? Dividindo uma informação por outra?”**. Deve reforçar que, na vida real, muitas informações não estão prontas da maneira que um analista deseja, e que é preciso construí-las. Nesse sentido, há pelo menos 3 indicadores que devem ser abordados:

- Vendas por Funcionário
- Vendas por Loja
- Ticket Médio

Para calcular as vendas anuais por funcionário, basta dividir o total de vendas (em R\$) pelo número de funcionários existente em cada região. Tal indicador é importante para o varejo, ainda mais para uma rede como o Magazine Luiza, cujo sucesso é atribuído, em parte, à gestão de pessoas. Além disso, existe um sistema de incentivos com diversos elementos, sendo que a comissão de vendas representa, na média, cerca de 35% da remuneração mensal do vendedor. O instrutor pode questionar se algum estudante realizou esses cálculos, e convidá-lo a apresentá-los à turma. Caso não haja um voluntário, o próprio instrutor

pode realizar os cálculos no quadro, ou então em uma planilha Excel. Recomenda-se elaborar um gráfico de barras verticais para apresentar visualmente o indicador, conforme Figura 17.

Figura 17: Vendas anuais por funcionário em cada região

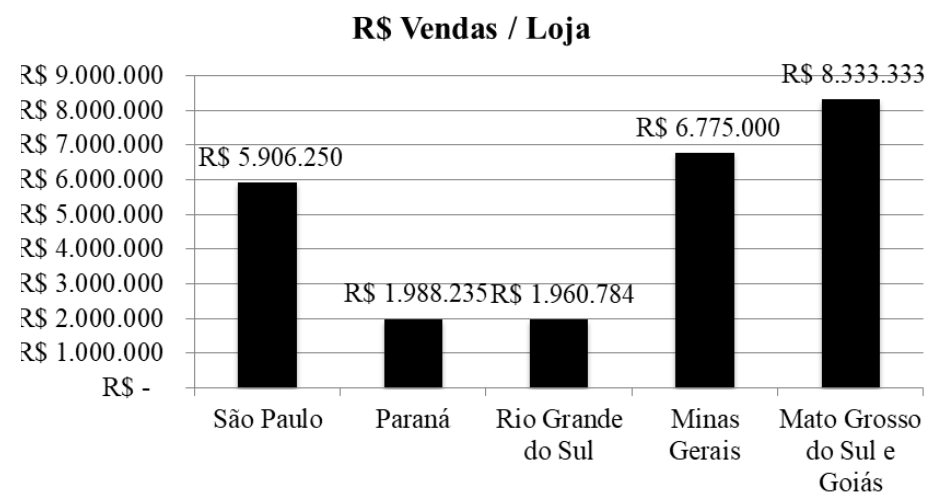


Fonte: elaborado pelo autor

A Figura 17 mostra que, das 5 regiões brasileiras onde o Magazine Luiza opera, 4 estão no “mesmo patamar” de vendas, com faturamento de cerca de R\$250.000/ano por funcionário. Todavia, no Rio Grande do Sul, onde a operação do Magazine Luiza está apenas iniciando, o indicador é significativamente inferior. O instrutor pode sugerir que, no Sul, ou há “vendedores demais, ou vendas de menos”.

O segundo indicador é o volume de vendas por loja. Nesse caso, porém, como a Figura 18 apresenta o número de lojas físicas e lojas virtuais (*showrooms*) sem segregar o faturamento originado por tipo de formato varejista, deve-se agregar o total de lojas físicas e virtuais como denominador. Possivelmente, algum aluno pode questionar que tal procedimento introduz um viés ou carrega a premissa, não verdadeira, de que lojas físicas (com 1.400m²) e *showrooms* (com 140m²) possuem volumes de vendas equivalentes. Todavia, o instrutor pode defender que os indicadores não estão sendo analisados isoladamente, mas em conjunto, e que, para fins de uma análise simplificada, não há dano, por ser uma análise exploratória. Os resultados são apresentados pela Figura 18.

Figura 18: Vendas por loja (física + virtual) em cada região

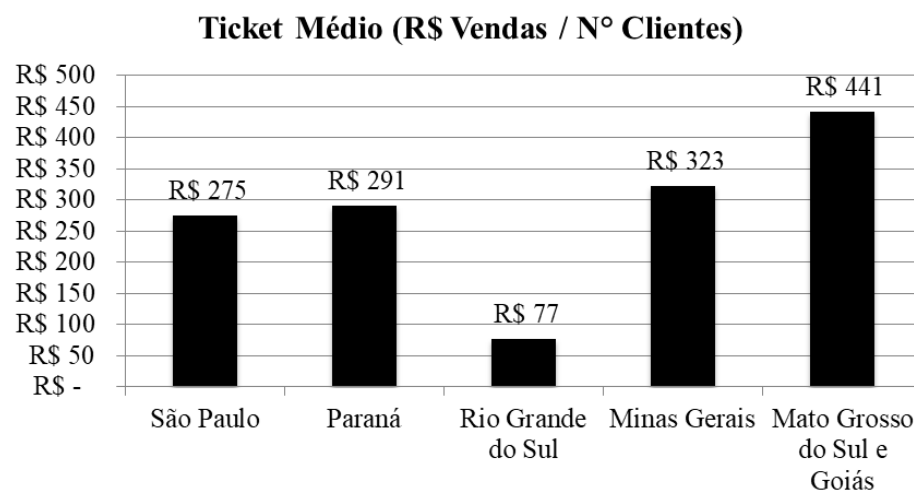


Fonte: elaborado pelo autor

Na Figura 18, verifica-se que o Rio Grande do Sul novamente encontra-se numa situação de baixo desempenho em comparação com São Paulo, Minas Gerais e Mato Grosso do Sul + Goiás, com um faturamento no patamar de R\$2 milhões por ano e por loja. Dessa vez, porém, o estado do Paraná encontra-se em situação similar. Adicionalmente, alguns estudantes podem manifestar surpresa com o resultado do Mato Grosso do Sul + Goiás, cujas vendas, por loja, são maiores do que no estado de São Paulo. O Instrutor deve ressaltar que, com um número tão pequeno de lojas (apenas 9), deve-se ter cuidado ao tirar conclusões definitivas em virtude de um único indicador.

O terceiro indicador que pode ser calculado, é o do Ticket Médio por cliente. Para calculá-lo, basta dividir o faturamento total pelo número de clientes de cada região. A Figura 19 apresenta os resultados. Verifica-se que, enquanto São Paulo, Paraná e Minas Gerais possuem um Ticket Médio que varia ao redor de R\$300/ano por cliente, Mato Grosso do Sul + Goiás possuem um valor 50% maior do que essa média, o Rio Grande do Sul possui um Ticket Médio significativamente abaixo, de apenas R\$77 por ano por cliente – ou seja, entre 3x e 4x mais baixo do que nas outras praças.

Figura 19: Ticket Médio por região



Fonte: elaborado pelo autor

Em suma, o instrutor pode concluir que, após analisar 3 indicadores diferentes, há indícios de que a situação da operação varejista no Rio Grande do Sul não é boa. Ou seja, a incorporação das Lojas Arno pelo Magazine Luiza requer ações e ajustes para que o desempenho operacional seja, pelo menos, equivalente às outras regiões brasileiras. Este é um momento oportuno para iniciar uma transição para o próximo bloco de discussão. O instrutor pode questionar: **“É possível colocar a operação varejista do Magazine Luiza no Sul do país no mesmo patamar das demais regiões?”**. Feito o questionamento, pode coletar algumas opiniões e indagar sobre os motivos. A maior parte dos estudantes tende a responder que “sim”, mas sem apresentar motivos. O instrutor pode solicitar justificativas e buscar por pessoas que achem que “não”. Ao indagar por justificativas para este segundo grupo, respostas típicas incluem declarações como “porque no Rio Grande do Sul é diferente, a cultura deles é diferente”. Essa discussão de diferenças culturais deve ser estimulada, por ser justamente o tema do segundo bloco de discussão.

Na sequência, o instrutor pode lançar uma questão de transição: **“Luiza Helena afirma que a Cultura é a vantagem competitiva mais difícil de se copiar. Mas, afinal, o que é Cultura?”**.

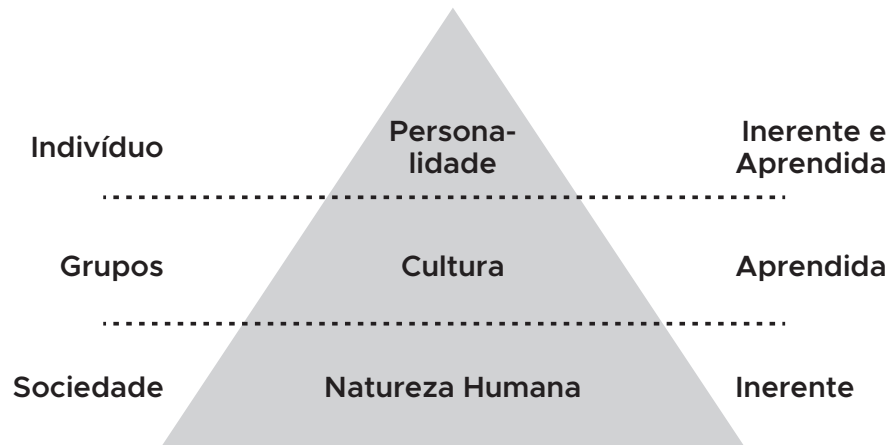
Essa pergunta costuma ressoar por mais tempo. Diversos elementos da cultura tendem a surgir: ideias, conhecimentos, comportamentos, características, preferências esportivas e gastronômicas, religião etc. Não é necessário recor-

rer a uma definição formal de cultura. Pode-se “construir coletivamente” o conceito, aproveitando as contribuições dos estudantes, mostrando que cultura é um conjunto de conhecimentos, arte, crenças, leis, costumes e hábitos adquiridos pela convivência em sociedade. O instrutor pode enfatizar que cultura é um conceito que está sempre em desenvolvimento, é influenciado por novas maneiras de pensar do ser humano. Adicionalmente, pode enfatizar que a cultura existe em diversos níveis, tanto num país, quanto numa região específica ou até mesmo dentro de uma empresa que atua em diferentes regiões – aquilo que é conhecido como “cultura organizacional” e que remete ao conjunto de normas, padrões e condições que definem a forma de atuação de uma organização e das pessoas que nela trabalham.

Caso o autor deseje explorar em maior profundidade a questão da cultura (tendo em vista a posterior discussão dos aspectos culturais do Rio Grande do Sul para a operação varejista da Magazine Luiza), o instrutor pode utilizar um *framework* com os 3 níveis da “programação mental” humana, que posiciona a cultura em um nível intermediário (Figura 20) entre a natureza humana e a personalidade:

- A natureza humana seria o nível mais básico, contemplando aspectos inerentes aos homens e mulheres, e comuns em todas as sociedades.
- A cultura seria o nível intermediário, e diz respeito a valores, práticas e tradições aprendidos e compartilhadas por grupos de pessoas. Assim, hábitos alimentares, esportes, vestimentas, padrões de beleza, entre outras formas de expressão, contribuem para explicar a cultura de um local. A cultura não está necessariamente atrelada a regiões geográficas, podendo ser compartilhada por grupos distantes, o que é um efeito da globalização potencializado pela tecnologia.
- A personalidade, por sua vez, seria o nível mais específico, constituindo características dos indivíduos relativamente estáveis ao longo do tempo e que influenciam o comportamento das pessoas, inclusive enquanto consumidoras. O instrutor pode, então, dar referências aos estudantes interessados, como os “Big Five”, de Norman e Goldberg (extroversão, amabilidade/empatia, senso de responsabilidade, instabilidade emocional e abertura para novas experiências).

Figura 20: Posição da cultura entre os 3 níveis da “programação mental humana”



Fonte: adaptado pelo autor, a partir do modelo de Hofstede

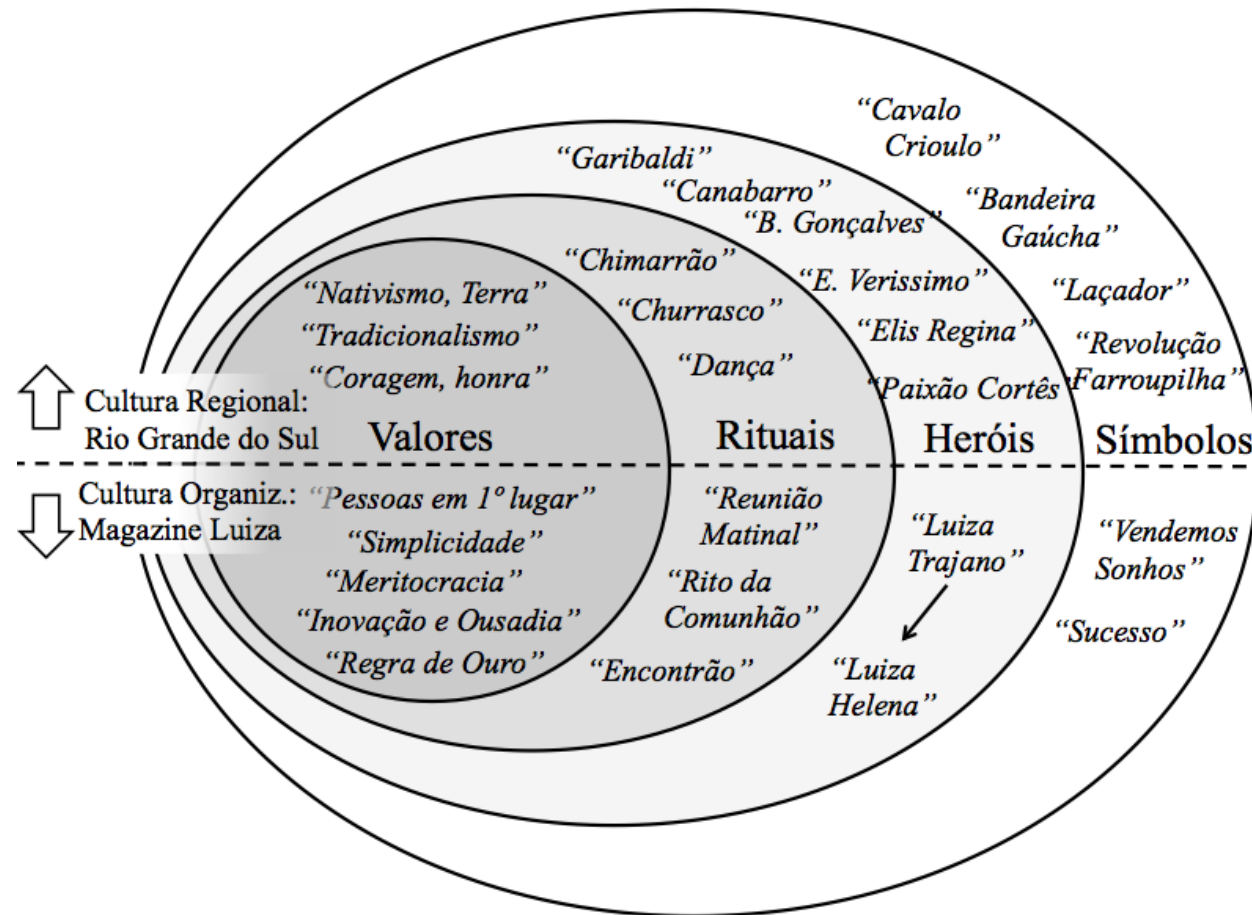
O instrutor também pode utilizar um vídeo, disponível no *Youtube* (2 minutos), que reforça como a cultura é algo aprendido (<https://www.youtube.com/watch?v=QZ2Tjr3A-cMw>). Esse vídeo apresenta um famoso experimento em que 5 macacos são colocados em uma única jaula, com uma escada que leva a um cacho de bananas. Cada vez que um macaco sobe a escada e pega uma banana, os demais recebem um banho forçado de água fria. Com isso, após algumas repetições, aprendem a associar uma coisa à outra, e passam a impedir (violentamente) que qualquer macaco tente subir a escada. O pesquisador vai, gradualmente, substituindo os macacos da jaula. Cada novo

macaco, ao tentar acessar as bananas, é agredido e impedido pelos demais. Após algum tempo, todos os macacos foram substituídos, até que nenhum deles tenha tomado banho de água fria. O comportamento agressivo, no entanto, permaneceu.

4.1.7.2 Como você descreveria a cultura organizacional do Magazine Luiza? Quais são seus elementos e/ou principais características? Tal cultura contribui para os resultados da rede varejista?

O propósito desse bloco de discussão é identificar os elementos da cultura da rede varejista e contrastá-los com os do Rio Grande do Sul, onde o Magazine Luiza recém ingressou, com a aquisição das lojas Arno. Para identificar os elementos de uma cultura, uma opção é a utilização do *framework* de cultura, que reforça a tese de que a cultura possui 4 níveis, alguns mais “escondidos” e outros mais “externos”, a partir de uma analogia com as várias camadas de uma cebola. Sugere-se que o instrutor registre as contribuições dos estudantes acerca dos elementos da cultura do Magazine Luiza, ao mesmo tempo em que inicia o desenho do *framework* no quadro; deve posicionar as palavras na metade inferior, revelando as 4 categorias: valores, rituais, heróis e símbolos (conforme Figura 21). Em seguida, pode fazer perguntar sobre o Rio Grande do Sul.

Figura 21: Elementos da Cultura Regional do Rio Grande do Sul e da Cultura Organizacional do Magazine Luiza



Fonte: elaborado pelo autor, a partir do modelo de Hofstede

Uma vez completado o desenho no quadro, o instrutor questiona: **“Há alguma incompatibilidade entre a cultura do Rio Grande do Sul e da empresa? Será que os gaúchos podem aprender o ‘jeito Luiza de ser’?”** Cabe destacar que essa é uma discussão que não possui uma resposta correta. Recomenda-se reservar cerca de 5 minutos para tal discussão e,

então, conduzir o debate de forma a ressaltar que empresas com culturas muito diferentes, como L'Óreal, Coca-Cola, Ambev, IBM e Microsoft atuam em países com muitas diferenças culturais e, apesar disso, conseguem manter sua cultura organizacional, preservando sua identidade, seu “DNA”. Se achar conveniente, o instrutor pode ressaltar que nem todos os indivíduos se adaptam a uma cultura, pois, muitas vezes, há um choque de valores intransponível. Nesse caso, a melhor opção para o indivíduo é sair da organização – dificilmente será feliz ou sobreviverá em uma cultura com a qual não se identifica, não admira. É prudente que, nesse momento, a discussão do caso retorne à questão do Varejo com outra pergunta mobilizadora: **“A cultura do Magazine Luiza contribuiu, na prática, para resultados operacionais e financeiros melhores ou piores? Como?”**. Os estudantes normalmente mencionam os efeitos positivos de funcionários que “vestem a camisa”, com mais autonomia e responsabilidade numa cultura de meritocracia.

Esse bloco pode ser encerrado com a seguinte conclusão: se cultura é algo aprendido, pode ser transmitida. Não se trata de um processo rápido, porém, uma vez estabelecida, a cultura tende a ser algo perene, duradouro; precisa estar baseada em elementos “efetivamente genuínos”, caso contrário é facilmente desmascarada. No caso do Magazine Luiza, temos valores, rituais, símbolos e, inclusive, uma “heroína”, personificada pela própria Luiza Helena. Cabe, agora, avançar para a terceira questão de discussão.

4.1.7.3 Se você fosse Luiza Helena, o que faria com as 50 lojas da rede Arno? Qual seria sua estratégia de Marketing para a região Sul do Brasil?

Essa questão carrega uma diversidade de recomendações. Após ouvir as contribuições iniciais dos estudantes, o instrutor pode levantar um ponto polêmico: se o Magazine Luiza deveria utilizar sua própria marca no Sul do Brasil. Há vantagens e desvantagens que merecem ser destacadas. Dentre as vantagens de usar a marca Magazine Luiza, substituindo a marca Arno, está a diluição dos gastos de publicidade, de natureza relativamente “fixa”, por um maior número de lojas, contribuindo para redução dos custos unitários. Dentre os aspectos negativos, deve-se dar destaque para o fato de que a implementação da cultura do Magazine Luiza, dificilmente ocorreria se a operação varejista mantivesse a marca Arno. Outro ponto que costuma emergir é o fechamento de algumas lojas no Rio Grande do Sul, já que, de acordo com os indicadores presentes na questão 1, o desempenho no Sul é pior quando comparado ao de outras regiões. Todavia, isso pode acarretar uma maior exposição aos concorrentes. Ao prosseguir, o instrutor insere a seguinte reflexão: **“Quais práticas contribuíram para o sucesso do Magazine Luiza nas outras regiões? O Magazine poderia implementá-las no Sul?”**. Essa questão pode ser explorada com o uso do *framework* dos “6 P’s do Varejo”, que adicionam 2 “P’s” (Pessoas e a**P**resentação) aos tradicionais P’s do *Marketing Mix* (Produto, **P**reço, **P**raça, **P**romoção). Pode-se

começar com os P's tradicionais e, ao final, adicionar os "novos P's".

No varejo, vale o destaque, os 4P's tradicionais podem ser vistos de maneira diferenciada, porque a natureza desse tipo de negócio é revender produtos fabricados por outras organizações, ou seja, devem ser avaliados do ponto de vista de um intermediário, um membro dos canais de marketing e não sob a perspectiva da empresa fabricante (utilizada na concepção original). Dessa forma, decisões como "Produto", ao invés de envolver planejamento e desenvolvimento de produtos, passam a envolver o mix de produtos oferecidos, como a quantidade de categorias de produtos, e, dentro de uma mesma categoria, a profundidade de marcas e modelos oferecidos (variedade e sortimento). Se proveitoso, o instrutor pode utilizar uma lâmina do quadro para construir algo similar à Tabela 05.

Tabela 05: Os 6 P's do Varejo aplicados ao Magazine Luiza

“P”	Exemplos de decisões	Evidências – Magazine Luiza
<i>Product mix</i> (Mix de Produtos)	- Qualidade dos produtos - Marcas escolhidas - Variedade e Sortimento: amplitude e profundidade	- Ampla linha de produtos: 8.500 SKUs “Tapete Vermelho”: excelência no serviço e no tratamento aos clientes de baixa renda - Conveniências e serviços financeiros: pagamento de contas de água, luz etc. – chegando a 60.000/mês, receita que representava 1/3 do Lucro
<i>Price</i> (Preço)	- Nível de Preço - Negociação de descontos - Prazo de Pagamento - Concessão de crédito	- Preços competitivos, não necessariamente os mais baixos: “vendemos sonhos” 80% das vendas eram a crédito - Uso de tecnologia para avaliação de risco crédito: <i>input</i> de dados planilhas - Vendedores com níveis de autonomia - Metas para reduzir inadimplência - Taxa baixa: 4% versus média de 12%
<i>Place</i> (Praça ou Ponto)	- Localização de lojas - Acesso, visibilidade e Horário de abertura - Distribuição	- Lojas físicas com 1.400m² - Showrooms virtuais com 140m² 70% produtos entregues direto na residência do consumidor, implicando necessidade de investimento em centros de distribuição
<i>Promotions</i> (Promoção)	- Publicidade - Propaganda - Relações Públicas - Vendas Pessoais - DataBase Marketing / CRM	- Uso pioneiro de promoções especiais como alternativa à publicidade na TV: “Liquidação Fantástica” atraiu 2 milhões de clientes para lojas no dia 03/Jan/2014. “Sonho Legal”; “Casa em Dobro”. - Gestão do cadastro com 4,3 milhões de clientes (1,5 milhão “ativos”): segmentação, telefonemas, campanhas especiais etc.

Continua...

Tabela 05: Continuação

“P”	Exemplos de decisões	Evidências – Magazine Luiza
<i>Presentation</i> (a P resentação)	• Ambiente de Loja: layout, sinalização, conforto • Planograma • Apresentação dos funcionários	• Verificar imagens publicadas no anexo do caso original (plataforma HBSP), no qual se pode visualizar lojas limpas, organizadas e lotadas em épocas de promoção
Personnel (Pessoas)	• Qualidade no atendimento • Abordagem de vendas • Qualificação Técnica • Incentivos Financeiros • Suporte pós-venda	• Diversos canais de comunicação • “Liberdade assistida”: código de ética que estabelecia comportamentos e limites • Foco no desenvolvimento de pessoas, treinamento e motivação das pessoas • “Regra de ouro”: “trate os outros...”

Fonte: elaborado pelo autor

Caso haja tempo, o instrutor pode passar alguns vídeos sobre a discussão do “P” de Promoção.

- Liquidação fantástica
- Sonho legal
- Casa em Dobro

Ao término da abordagem dos 6 P’s, ocorre o encerramento desse bloco de discussão, dando ênfase ao “P” de “Pessoas”, com a pergunta: **“No varejo queremos pessoas com ‘p’ minúsculo ou ‘P’ maiúsculo?”**. Além disso, o instrutor pode ressaltar que o “P” de Pessoas é, na verdade, um “P” duplo: “Pessoas com Paixão” pelo que fazem.

4.1.7.4 O Magazine Luiza deveria continuar expandindo no Brasil? Para onde? De que forma? Quais os riscos e benefícios da expansão? Elabore um plano de ação e justifique suas prioridades.

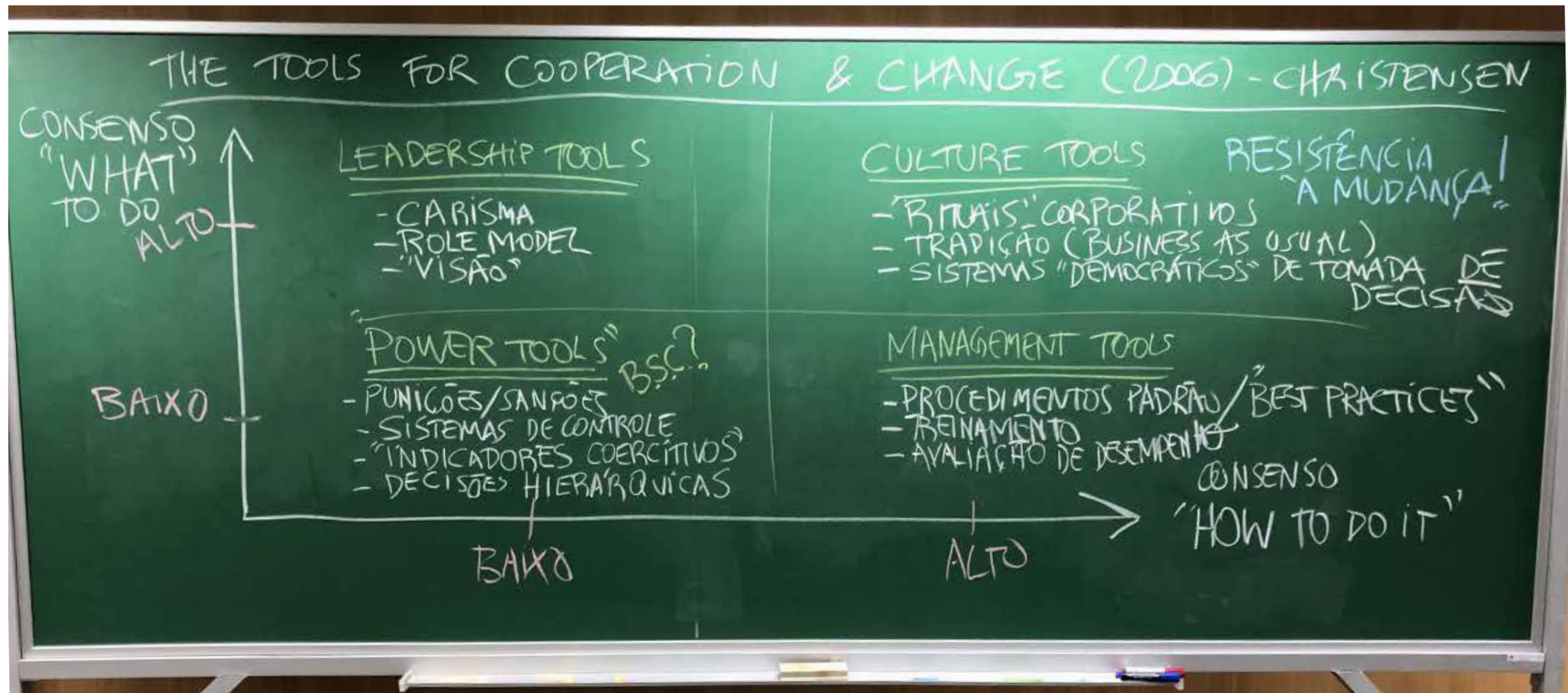
Ao apresentar essa questão, o professor deveria instruir explicitamente os estudantes a responderem apenas com base nas informações disponíveis no caso. Isso pode ser difícil para estudantes brasileiros que conhecem a trajetória do Magazine Luiza, pois diversas informações sobre expansões estão disponíveis na Internet.

Ainda assim, é notório que a presença da rede varejista em algumas regiões ocorreu tardiamente, como no Rio de Janeiro. Esse tipo de informação pode ser utilizado como “gancho” para provocar o “por quê?”. O objetivo principal desse bloco é construir um racional de expansão e debater os critérios subjacentes.

4.1.7 Encerramento da sessão plenária

Um debate pode ser encerrado de muitas maneiras. Para este caso, uma alternativa é evocar o *framework* publicado por Clayton M. Christensen, Matt Marx, and Howard H. Stevenson, denominado “*The Tools for Cooperation and Change*” (ver Figura 22). É um modelo conceitual acerca dos “tipos de ferramentas” gerenciais que são mais adequadas em cada contexto, com destaque para o quadrante “*Culture Tools*” e “*Leadership Tools*”, que permitem diversas associações com o caso Magazine Luiza e a trajetória empreendedora. O modelo possui dois eixos, gerando quatro quadrantes (em sua versão simplificada), com fácil entendimento e categorização pelos estudantes. Num eixo temos o grau de consenso com a dimensão “*What*” (o que deve ser feito?); no outro, temos o “*How*” (como deve ser feito?). O cruzamento dos eixos, portanto, dá abertura para múltiplas analogias – e a categorização de iniciativas de gestão mais ou menos adequada para cada contexto. Também permite analisar a trajetória do Magazine Luiza, além de especular sobre seu futuro, posto que as ferramentas de cultura são consideradas mais resilientes e portadoras de vantagens competitivas sustentáveis. Mais informações podem ser conhecidas no artigo disponível no link <https://hbr.org/2006/10/the-tools-of-cooperation-and-change>.

Figura 22: Modelo conceitual
The tools of cooperation and change



Fonte: Adaptado de CHRISTENSEN, C. M. et al, 2006.

Alternativamente, o professor também pode encerrar a discussão fazendo uma atualização do que aconteceu com o Magazine Luiza, desde a época do caso até os dias atuais. Se assim ocorrer, devem ser destacados os principais marcos, especialmente a expansão geográfica, o IPO na bolsa e o protagonismo da empreendedora Luiza Trajano nos anos subsequentes.

Ainda sobre os principais marcos, compete ao professor destacar que, mais recentemente, foi publicado um caso sobre a transformação digital do Magazine Luiza, assunto que pode inspirar outro tipo de discussão, conectando as raízes tecnológicas do que foi feito, nos últimos anos, com o pioneirismo debatido no caso mais antigo.

4.1.8.1 Leituras recomendadas

Caso o professor opte por compartilhar com os estudantes alguma leitura prévia, além da narrativa do caso, recomendam-se dois artigos de revistas de negócio: Revista HSM – “E o Varejo aprende a ser banco”; Revista Veja – “Marketing de Bombacha” – ambos disponíveis na internet e de fácil acesso pelo Google. ■



CAPÍTULO 5

DICAS PARA REDAÇÃO DE CASOS E NOTAS DE ENSINO

CAPÍTULO 5

DICAS PARA REDAÇÃO DE CASOS E NOTAS DE ENSINO

Neste capítulo é compartilhado um texto com dicas sobre a construção de casos e notas de ensino, elaborado a partir da experiência compartilhada de professores adotantes do Método do Caso na ESPM ao longo dos últimos anos.

5.1 Você deseja escrever um caso para ensino?

Nove dicas que podem lhe auxiliar durante essa jornada:

5.1.1 Organize sua ideia inicial utilizando o “triângulo do caso”.

É muito comum que, ao decidir escrever um caso, o autor encontre pela frente diversas possibilidades. Qual delas escolher? Empresa “A”, “B” ou “C”? Ou então, considerando apenas a empresa “A”, qual deveria ser o “recorte” do caso? “X”, “Y” ou “Z”?

Evidentemente, ter diversas oportunidades não é ruim. É um ótimo “problema”, porém costuma gerar ansiedade ou insegurança. Nosso tempo é limitado e, infelizmente, dificilmente conseguiríamos transformar todas as histórias interessantes que vivenciamos, em casos de ensino. Essa é uma atividade que demanda bastante tempo. O que fazer, portanto, diante de tantas possibilidades?

Talvez o primeiro passo seja organizar suas ideias. E você pode fazer isso de uma forma estruturada e simples, utilizando o “triângulo do caso”, um *framework* (modelo) que destaca os três aspectos mais importantes para o planejamento de um caso de ensino.

O primeiro deles é a definição da questão-problema, ou seja, a decisão que o protagonista do caso enfrenta. Tal questão constitui o *immediate issue* do caso.

O segundo aspecto é a definição dos objetivos de aprendizagem. É importante pensar, já no início, quais serão os resultados esperados do uso efetivo do caso. Uma boa maneira é afirmar: “no final da discussão deste caso, seria esperado que o estudante estivesse apto a [...]”. Estabelecida a afirmativa, o passo seguinte é preencher as reticências com o que deveria ser aprendido.

O terceiro aspecto tem relação com as teorias e conceitos que o professor planeja utilizar em sala de aula, para conduzir a discussão de forma estruturada. É importante lembrar que as teorias quase nunca entram no documento que contém a narrativa do caso (somente na nota de ensino). Porém, a razão de existir de um caso de ensino é proporcionar um debate em que seja possível utilizar alguma teoria ou conceito de forma prática. Questões teórico-conceituais são indispensáveis para o aprendizado, e é durante a aula que o professor mais agrega valor aos casos. A figura 23 ilustra o “triângulo do caso” – com os três vértices acima descritos.

Figura 23: O triângulo do caso

1. Questão-problema



2. Objetivos de Aprendizagem

3. Teorias e Conceitos

Fonte: elaborado pelo autor

5.1.2 Comece pelo primeiro e último parágrafos: somente depois redija o “recheio”

O Primeiro parágrafo de um caso de ensino mantém diversas similaridades com um *abstract* de artigo científico, apresentando uma síntese do documento. Todavia, pode-se dizer que em um artigo científico, o *abstract* é algo “externo”, que não faz parte do corpo do texto. Já no caso de ensino, o primeiro parágrafo é a abertura da narrativa, com a função de apresentar, logo de início, informações-chave sobre o contexto do caso.

Ao ler apenas o primeiro parágrafo de um caso, o leitor deveria ser capaz de elaborar respostas a perguntas de grande relevância:

- Quem é o protagonista do caso? Ou seja, quem é o tomador de decisão?
- Qual é a posição ou responsabilidade do protagonista na organização?
- Qual é a decisão que precisa ser tomada? Portanto, qual é o *immediate issue*?
- Qual é a data da decisão? Em que ano está situado o caso?
- Qual é a localidade geográfica em que o protagonista se encontra?
- Quem são as outras pessoas que influenciarão ou serão diretamente envolvidas no processo decisório?

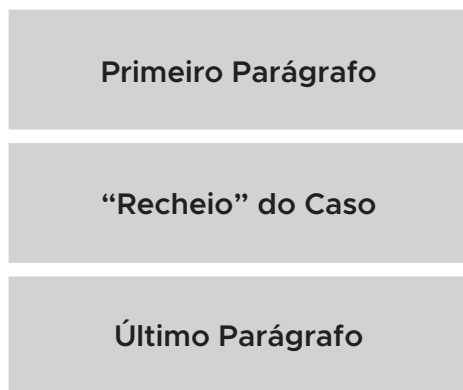
É recomendado, ainda, agregar informações que enriqueçam a caracterização do protagonista, destacando as que possam aproximá-lo do leitor, que contribuam para gerar maior identificação com a narrativa. Por causa dessas singularidades, o primeiro parágrafo de um caso é maior do que um parágrafo comum do texto, contendo entre 200 e 300 palavras, o que equivale de 10 a 20 linhas, dependendo do tipo de fonte utilizada.

O primeiro parágrafo não tem compromisso com a linearidade cronológica dos fatos; “pula direto” para o que é realmente o foco central da narrativa.

Já com relação ao último parágrafo, pode-se dizer que constitui uma espécie de recuperação do primeiro, destacando novamente a questão-problema do caso. Traz informações sobre a urgência ou criticidade da decisão a ser tomada, de forma a elevar a dramaticidade do *immediate issue*. É, geralmente, menor em comparação com o primeiro e tem como importante função direcionar o foco do estudante às questões que o autor planeja explorar em sala de aula. Daí ser comum a inclusão de perguntas que o estudante deveria fazer a si mesmo – expostas de maneira integrada na narrativa do caso e não de forma segregada, conforme muitos livros didáticos fazem ao final dos capítulos com as “perguntas para discussão”. Para preservar a narrativa na perspectiva das personagens do caso, é mais adequado que tais perguntas sejam colocadas de forma reflexiva, buscando maximizar os pontos de tensão, ambi-

guidades e dilemas propostos. A figura 24 ilustra a noção de primeiro e último parágrafos.

Figura 24: Estrutura resumida de um caso para ensino



Fonte: elaborado pelo autor

Por exemplo, avalie o trecho a seguir: “[...] *faltavam poucos dias para a apresentação que definiria o rumo da empresa, e Fulano se questionava: seria realmente a melhor hora para vender a empresa? Depois de tantos anos de esforço? Será que vender naquele momento não seria uma decisão precipitada, visto que a economia atravessava um período de crise?* [...]”. Perceba que é possível introduzir perguntas sutis, e guiar a reflexão e compreensão do estudante.

5.1.3 Ao redigir o “recheio” do caso, construa uma narrativa do “macro para o micro”, como um funil.

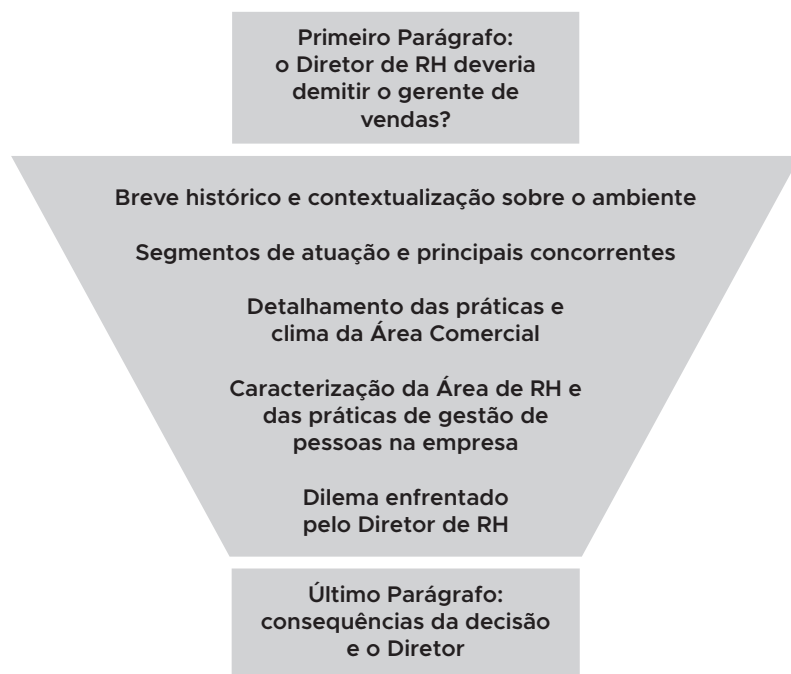
Logo após o primeiro parágrafo, tem início a narrativa que apresenta o detalhamento do caso. Embora não exista uma regra rígida, é possível identificar um certo padrão nos casos mais bem avaliados nas bases internacionais: a narrativa tende a ser desenvolvida “do macro para o micro”.

Exemplo: o diretor da Área de Recursos Humanos de uma multinacional varejista, é demandado pelo diretor comercial a realizar a demissão do gerente de vendas mais antigo da empresa, uma vez que fazia dois anos que o referido gerente não atingia as metas estabelecidas. Inicialmente, poderia ser apresentado o histórico e o contexto da empresa, incluindo os países em que atua. No entanto, se o caso é ambientado no Brasil, seria oportuno, em seguida, caracterizar a operação brasileira, seus segmentos de atuação e principais concorrentes no país. Depois, seria interessante “afunilar” e apresentar detalhes sobre a Área Comercial, com o organograma e detalhes sobre as metas estabelecidas e mensuradas. O relacionamento do diretor comercial com o gerente “em risco” também pode e deve ser abordado. Em seguida, seria indicado apresentar detalhadamente o universo imediato do tomador da decisão, o Diretor de RH, contextualizando o leitor acerca das práticas de recursos humanos da empresa, talvez da cultura, e

que tipo de desdobramentos essa demanda de demissão poderia ocasionar para outras pessoas ou para a coletividade. Questões ou reflexões pessoais do Diretor de RH poderiam ser apresentadas neste momento.

Percebe-se que, dessa forma, a narrativa convergiu naturalmente para “reencontrar”, no último parágrafo, a questão-problema do caso. A figura 25 expõe, com propósito meramente ilustrativo, a estrutura do exemplo acima.

Figura 25: Estrutura detalhada de um caso para ensino: triângulo invertido



Fonte: elaborado pelo autor

5.1.4 Não entregue todas as informações “mastigadas” na narrativa. Defina o grau de dificuldade do caso de forma consciente, utilizando as dimensões do “cubo do caso”.

Um dos traços mais desejáveis para um caso de ensino é o desafio que ele provoca nos estudantes, visto que é um fator antecedente para o engajamento em sala de aula. E esse desafio está diretamente associado à capacidade do autor do caso de equilibrar as três importantes dimensões que, juntas, compõem o grau de dificuldade do caso: analítica, apresentação e teórico-conceitual (Figura 26). Exemplo: imagine um caso em que a situação-problema narra a história de um fabricante da indústria farmacêutica, que vem perdendo participação de mercado ano após ano. O caso é apresentado na perspectiva de um analista da área de inteligência de mercado, que recebe a missão de preparar um relatório ao diretor da área. Pois bem: se o autor do caso incluir todas as informações necessárias em tabelas bem organizadas, a dimensão apresentação fica mais fácil. Todavia, se os dados estiverem presentes no caso, porém de maneira dispersa, com indicadores desorganizados, a dimensão apresentação fica mais difícil. O mesmo raciocínio pode ser aplicado à dimensão analítica. Uma coisa é definir as alternativas e solicitar ao estudante para compará-las, já indicando o critério de decisão (por exemplo, a alternativa que mais contribui para recuperar a participação de mercado). Outra coisa é apresentar ape-

nas a situação-problema, e esperar que o estudante realize, sozinho, todas as etapas do processo analítico: elaborar diagnóstico, identificar causas do problema; elencar alternativas; definir critérios de comparação, analisar comparativamente as alternativas; tomar a decisão; e elaborar um plano de ação. Do ponto de vista analítico, esta última abordagem contém muitas tarefas. É mais difícil.

5.1.5 Faça uma “varredura” de notícias e consulte casos já publicados em outras bases.

Assim como acontece em uma publicação científica, é muito importante organizar as informações que serão referenciadas no caso. Uma recomendação é que, em algum momento, o autor realize uma “varredura” das informações disponíveis na Internet sobre o caso que está escrevendo ou pretende escrever. Preferencialmente, essa varredura deve ocorrer antes mesmo das entrevistas com representantes da organização, antes da coleta primária de dados.

Recomenda-se a utilização das funcionalidades de busca do Google, como o Google News que, além de filtrar apenas as páginas de notícias, cria um *clipping* de forma quase automática; ou então buscar por arquivos PDF, PPT e Excel, bastando, para isso, digitar os comandos “*filetype:PDF*”, “*filetype:PPT*” ou “*filetype:XLS*” no buscador, ao lado das palavras-chave. Isso faz com que o

Google encontre diretamente os arquivos disponíveis para *download*.

É importante que o autor realize essa “varredura”, pois é bastante provável que parte dos estudantes adote o mesmo procedimento ao receber o caso para análise.

Adicionalmente, é recomendado consultar outras bases para verificar se há casos similares publicados. Por um lado, a consulta é importante para o autor definir o “recorte” do caso que está redigindo, diferenciando-o de eventuais casos já publicados; por outro, também contribui com referências. Entre as bases bastante consultadas, destacam-se: GV Casos; TAC (ANPAD); portal SPELL; base da Dom Cabral; Casoteca; base da *Harvard Business Publishing*.

5.1.6 Redija a Nota de Ensino com a inclusão do plano de aula, plano de quadro e os aspectos teórico-conceituais.

Um caso de ensino é, antes de tudo, um material didático orientado à discussão em sala de aula. Enquanto a narrativa do caso constitui a faceta visível para o estudante, o maior desafio do professor-autor é a redação da Nota de Ensino.

Em síntese, Nota de Ensino é um documento que descreve como o autor planejou utilizar o caso, e quais

resultados efetivamente obteve ao aplicá-lo em sala de aula. Pode ser considerada uma espécie de “guia-de-aula”; possui uma estrutura diferente do documento com a narrativa do caso, que é direcionada a professores adotantes da metodologia. Para o professor “adotante”, a Nota de Ensino é um grande “poupa tempo”, reduz substancialmente a preparação prévia em comparação a um caso sem Nota de Ensino.

Uma boa Nota de Ensino contempla:

- Breve resumo da narrativa do caso, destacando os objetivos de aprendizagem;
- Público-alvo para o qual foi escrito e uso recomendado (disciplinas e cursos);
- Plano de aula, contendo as perguntas-chave de cada bloco de discussão e o tempo estimado para discutir cada uma delas;
- Plano de quadro, contendo imagens do planejamento ou fotos reais do quadro-branco após a discussão do caso em sala de aula;
- Análise detalhada de cada uma das perguntas-chave, incluindo a articulação entre o referencial teórico e a situação-problema explorada no caso;
- Recomendações de artigos, capítulos de livro, *frameworks* de análise, vídeos, blogs, sites e outros materiais que sejam importantes para o professor adotante do caso e para os estudantes;
- Relato das dúvidas e perguntas mais frequentes dos estudantes.

Não é incomum que uma Nota de Ensino tenha mais páginas do que o documento com a narrativa do caso, porque a Nota de Ensino narra os “segredos de uso” do material didático em sala de aula. Redigir uma boa nota é, certamente, um ato de generosidade do autor. É o que permite (embora não garanta) a replicabilidade da experiência de discussão em turmas com diferentes perfis e professores com diferentes estilos.

A Nota de Ensino deve conter teoria e indicar, especialmente, como os conceitos devem ser inseridos; tal procedimento ajuda a compreender a situação-problema do caso, expande a performance do estudante para além da questão meramente cotidiana.

Redigir um bom caso não é tarefa fácil, mas alguns estudantes, desde que aplicados, conseguem realizá-la. Já uma boa e relevante Nota de Ensino, é peça que somente um professor bem familiarizado com o Método do Caso consegue produzir.

5.1.7 Faça o pré-teste do caso em sala de aula. Mais de uma vez.

Até o momento do efetivo uso do caso, todo o trabalho constitui um plano idealizado, repleto de suposições. O autor imagina que seria interessante iniciar a discussão por uma determinada questão; supõe que, ao adotar e apresentar um conceito, os estudantes irão expandir sua compreensão acerca das dimensões do problema; fantasia um

elevado engajamento da turma durante a discussão. No entanto, a única forma de verificar se o caso efetivamente funciona, na prática, é testando-o em sala de aula.

A realização do pré-teste é muito importante, pode representar um “divisor de águas” no grau de maturidade de um caso. É provável que a simples realização de um pré-teste provoque mudanças na redação do caso e na respectiva Nota de Ensino; é um momento de potencial aprendizagem para o professor-autor. Aliás, alguns autores, antes da publicação de um determinado caso, optam por testá-los diversas vezes.

Lamentavelmente, ainda existem bases que publicam casos não-testados. A ausência do pré-teste fica evidente na redação das Notas de Ensino, porque nenhuma observação é feita acerca da reação dos estudantes às perguntas e sugestões do autor. Nos casos devidamente testados, a Nota de Ensino evidencia quais são as reações típicas dos estudantes, quais são as questões que proporcionam momentos de maior engajamento, e a quais pontos o professor adotante deve direcionar maior preocupação.

Se você é adotante da metodologia e está convencido da importância do pré-teste, agora é oportuno dar algumas dicas de como fazê-lo.

Em primeiro lugar, é recomendado que você convide algum colega, preferencialmente outro professor que utilize o Método do Caso, para assistir à discussão como

um observador. Contar com a opinião de um colega pode fazer com que você detecte possibilidades de ajustes. Além do mais, um observador terá melhores chances de perceber e registrar o desenrolar da discussão, pois estará completamente focado nessa tarefa – enquanto você, professor, estará utilizando seu aparelho cognitivo para conduzir a discussão, elaborar perguntas, escrever no quadro, articular o processo inteiro.

Nesse sentido, recomenda-se utilizar algum roteiro com instruções do que deve ser observado. Uma possibilidade é o guia publicado no site *Christensen center of Teaching & Learning* (<http://www.hbs.edu/teaching/>), página da Harvard Business School dedicada à divulgação de dicas aos professores.

Alguns professores também optam por circular um questionário, junto aos estudantes, ao final da discussão, em caráter anônimo, incluindo perguntas abertas. A finalidade é documentar e registrar a percepção acerca do debate recém-realizado, especialmente quando introduzem novos casos na disciplina. Embora seja possível inferir diversos elementos que indiquem sucesso na escolha do caso, a partir do engajamento verificado naquela aula, o uso de um instrumento complementar pode ser uma fonte bastante ampla, estruturada, útil e qualificada a respeito das opiniões dos estudantes.

5.1.8 Elimine juízos de valor da voz do autor: opiniões devem estar apenas na voz das personagens. Na narrativa, evite adjetivos.

Após o pré-teste, o professor-autor irá implementar ajustes no documento com a narrativa do caso e na Nota de Ensino. Adicionalmente, também irá ajustar todas as questões relativas ao plano de aula, plano de quadro e questões teóricas; esse é um momento adequado para atentar a vieses não intencionais e que empobrecem um caso. Por vezes, são inseridos juízos de valor ao longo da narrativa, de forma impessoal, deixando o sujeito oculto ou indefinido. Essa não é uma boa prática. O ideal é que toda opinião, todo juízo de valor, esteja colocado na voz das personagens, com trechos das entrevistas ou declarações e comentários, sempre “entre aspas”. Se acolher essas dicas, o autor sinaliza claramente que a personagem do caso era favorável ou desfavorável a alguma decisão, ou qualquer que seja o comentário. De maneira análoga, é importante revisar o caso em busca de adjetivos, e avaliar se eles estão colocados na voz do autor (supostamente neutro) ou das personagens, que possuem total liberdade para realizar afirmações, quaisquer que sejam, questionar, relatar suas impressões.

O compromisso do autor é com a eficácia do material didático, compromisso que requer a reprodução, na medida do possível, do ambiente real da decisão. Por isso, é

importante que o autor preserve os diálogos na narrativa, atribua as opiniões e o protagonismo às personagens.

Idealmente, a narrativa do caso deve resultar em uma exposição equilibrada das opiniões que decorrem de questões polêmicas e de tomadas de decisão. Caso a experiência prática mostre que quase a totalidade da turma optou por uma mesma decisão, é provável que o documento com a narrativa contenha vieses que estejam influenciando indevidamente o processo de julgamento dos estudantes.

5.1.9 Avalie o melhor momento para obter a autorização formal da empresa ou organização retratada no caso.

Para conseguir que o caso seja publicado, as bases de caso costumam exigir que o autor obtenha uma autorização formal da empresa ou organização retratada. É uma especialmente necessária quando há coleta de dados primários, e seria hipoteticamente dispensável na eventualidade do caso ser redigido exclusivamente com base em dados secundários, devidamente referendados. No entanto, atualmente, poucas bases aceitam casos redigidos apenas com base em dados secundários. Portanto, é provável que você precise obter a autorização formal.

Qual é o melhor momento para obter tal autorização? Essa é uma dúvida comum entre autores de casos para ensino.

Por um lado, o ideal seria obtê-la logo no início, afastando o risco da empresa ou organização “negar” depois de todo esforço em redigir o caso. Por outro lado, solicitar a autorização muito cedo implica, às vezes, pedir autorização para um “produto” ainda abstrato, que existe apenas na mente do autor; possivelmente, se assim ocorrer, a chance de uma resposta negativa é elevada. Muitos autores preferem uma abordagem intermediária: buscam a autorização formal com uma versão preliminar do caso em mãos, baseada em dados secundários, e justificam, assim, a necessidade de entrevistas para acesso a dados primários. É a “estratégia da narrativa semiacabada”.

Sobre a autorização, não há uma forma melhor ou pior. Depende das características do relacionamento entre o professor-autor e seus pontos de contato na organização. Cabe ressaltar, ainda, que a autorização deve ser assinada por um representante legal alguém que tenha alçada para assinar documentos e contratos em nome da organização.

No pior cenário, se você já tiver redigido o caso, inclusive mediante colaboração inicial da organização ou empresa, mas depois não tiver obtido a autorização formal, uma possibilidade é tentar convidar representantes da empresa para a “estreia” do caso em sala de aula, para a sua testagem. Como professor, você pode fazer isso, desde que retire do caso todo tipo de informação de fonte primária, oriunda de entrevistas. Há relatos de professores que “viraram o jogo” dessa forma, conseguiram reverter uma situação desfavorável, obtiveram a autorização. ■



CAPÍTULO 6

CONSIDERAÇÕES SOBRE A PRODUÇÃO DE VIDEOCASOS

CAPÍTULO 6

CONSIDERAÇÕES SOBRE A PRODUÇÃO DE VIDEOCASOS

No Método do Caso, a baixa propensão à leitura, por parte do estudante, é um fenômeno que requer a adoção de diversas estratégias – sem garantia de bons resultados.

Uma estratégia frequente tem sido o uso de vídeos como principal mídia para distribuição e consumo de conteúdo. A proliferação de dispositivos móveis (*smartphones*), plataformas (como o *Youtube*) e redes sociais (como o *Facebook*) parecem exercer um efeito que deve ser observado na forma como as pessoas esperam receber conteúdos. O apelo da dinâmica audiovisual, com mobilização ampliada dos sentidos, há tempos causa impactos nos padrões de consumo.

Nesse contexto, considera-se oportuna, na ESPM, uma discussão aberta sobre a produção de videocasos como ferramentas de aprendizagem. É possível que estejamos em um ponto de inflexão, e que, gradualmente, seja necessário contemplar a inclusão de vídeos nos materiais didáticos. A Central de Cases ESPM declara o interesse em apoiar a produção desse tipo de material.

6.1 Referências de videocasos

Com o intuito de familiarizar os professores da ESPM com os formatos de videocasos que estão sendo produzidos por outras Instituições de Ensino, é apresentada abaixo uma lista compacta com algumas referências importantes e inovadoras.

6.1.1 Videocasos Harvard

A base de materiais didáticos da *Harvard Business Publishing*, que pode ser acessada pela URL <https://hbsp.harvard.edu/>, disponibiliza mais de 21.000 casos de ensino. Desse total, 52 são “*Multimedia Cases*”, equivalente ao que estamos chamando de videocasos (clique aqui para acessar a lista completa).

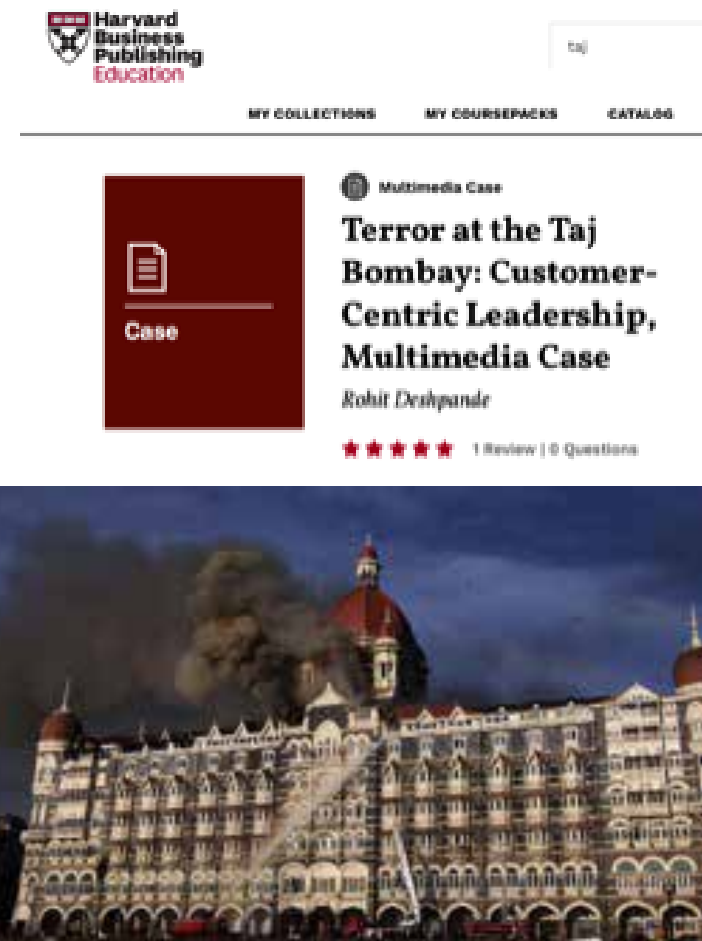
Na base Harvard, os casos multimídia são objetos HTML hospedados na própria plataforma, e acessados de qualquer dispositivo por meio de um navegador (*browser*). Como são materiais pagos, o usuário precisará utilizar *login* e senha.

A narrativa do caso é integralmente em vídeo – normalmente três ou quatro vídeos de 10 minutos a 15 minutos

cada (totalizando, no máximo, 60 minutos). Observa-se que os vídeos possuem um caráter “jornalístico”, como se fossem reportagens de TV, mesclando testemunhos das principais personagens (protagonistas e antagonistas), além da narrativa contendo a história, fatos, dados e demais informações avaliadas como pertinentes. É esperado que o estudante assista ao vídeo em casa, antecipadamente, de forma análoga à leitura prévia dos documentos escritos, e compareça à aula preparado para opinar, comentar e oferecer sua perspectiva sobre o caso. Observa-se que a narrativa multimídia da Harvard, segue a mesma lógica dos casos de ensino “tradicionais”, escritos: é apresentado o contexto do problema e diversas informações para subsidiar a análise e/ou tomada de decisão; no entanto, não é informado o que aconteceu (qual foi a decisão tomada), tampouco lições aprendidas.

Tomemos como exemplo o caso multimídia “*Terror at Taj Bombay: Customer Centric Leadership*” (Terror no Hotel Taj Bombaim – Liderança Centrada no Cliente), que aborda o atentado terrorista ocorrido em novembro de 2008 na Índia, considerado o “11 de Setembro” indiano. O caso (Figura 26) examina as reações dos funcionários do Hotel frente ao atentado, em uma perspectiva extrema de atendimento ao consumidor.

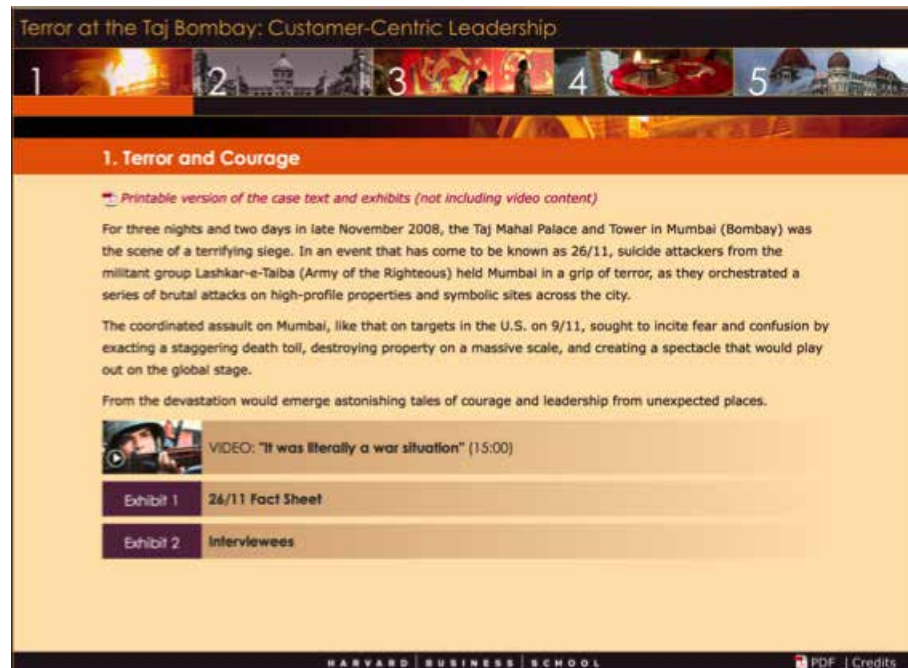
**Figura 26: Caso do 11 de setembro indiano
*Taj Bombay***



Fonte: *printscreen* do website HBSP

Ao acessar o caso multimídia, é possível navegar no HTML, como se o caso fosse, por si só, uma página web independente (Figura 27). O usuário pode fazer o *download* em PDF de algumas informações mencionadas no vídeo, porém não apresentadas no formato de tabelas e gráficos.

Figura 27: O usuário pode fazer *download* de algumas informações



Fonte: *printscreen* do multimídia case disponível na plataforma HBSP

Os vídeos rodam em janelas *pop-up*, que necessitam de um *Flash Player*. Há um destaque para os vídeos no estilo “testemunho” (Figura 28). Os da base Harvard possuem Notas de Ensino análogas às notas de casos tradicionais, têm cerca de 11 páginas e um plano de aula completo.

Figura 28: Vídeos têm Notas de Ensino



Fonte: *printscreen* do multimídia case disponível na plataforma HBSP

A dinâmica de condução da aula, parece ser pouco afetada pelo fato da narrativa ser entregue em formato de vídeo. Sugere-se que o professor faça a abertura com um *opening question* aberta; *discussion blocks* de cerca de 15 a 20 minutos cada; e está previsto o uso intensivo do quadro-negro para registro das contribuições dos estudantes. Durante a aula, é indicado que o professor exiba trechos curtos do vídeo (em geral de três a cinco minutos); esses trechos são distintos daqueles que foram entregues antecipadamente aos estudantes.

6.1.2 Videocases Stanford

Recentemente, a Universidade de Stanford lançou uma plataforma online com videocasos, acessível na seguinte URL: <http://leadershipinfocus.net/>. São vídeos que apresentam algumas similaridades e diferenças em relação aos da Base Harvard.

Similaridades

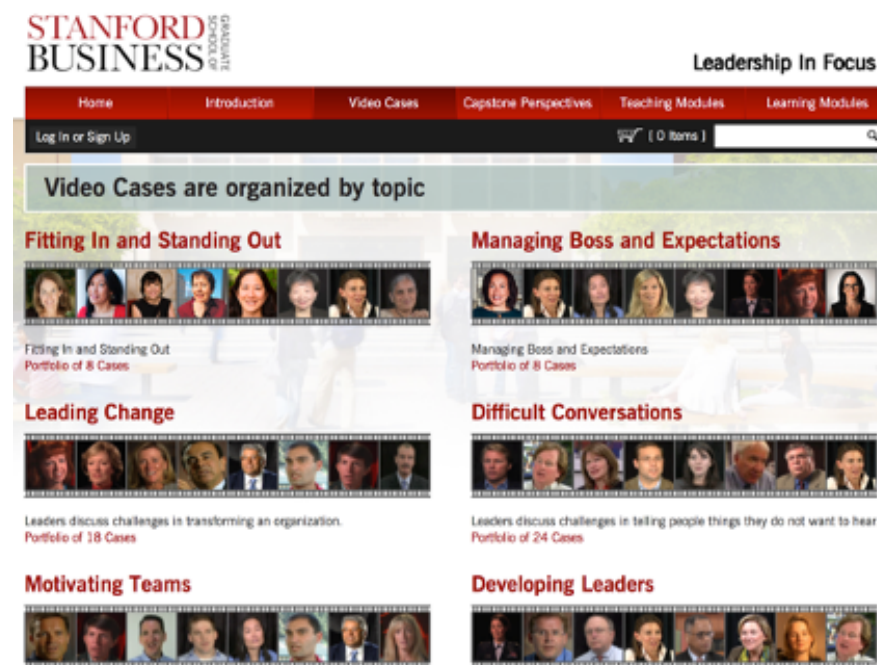
- Vídeos com testemunhos de personagens importantes;
- Disponibilização em plataforma *on-line*.

Diferenças

- O acesso à Stanford é gratuito;
- Possuem tempo de duração mais curto, em geral de três a cinco minutos. Ao invés de assuntos diversos, como na Base Harvard, o acervo Stanford de videocasos possui foco em um tema específico: *leadership* (liderança), incluindo tópicos como motivação, diversidade,

papel do líder, cultura, inovação, gestão de equipes etc. (ver Figura 29).

Figura 29: Plataforma de casos da Universidade Stanford



Fonte: *printscreen* do website de Stanford

- Aparentemente, os vídeos Stanford foram produzidos para serem exibidos em sala de aula, durante o tempo destinado à aula, e não como preparação prévia.
- A plataforma oferece múltiplas combinações; distintas composições de narrativas podem ser construídas

a partir da junção de diferentes vídeos, como se fossem “peças de lego”.

- A narrativa desses vídeos detalha não apenas a opinião das personagens; revela, também, o que aconteceu (quais foram as decisões tomadas) e a reflexão pessoal de protagonistas e antagonistas. Em outras palavras, a “análise” é oferecida no próprio vídeo, o que confere a eles um caráter mais ilustrativo.
- A nota de ensino possui um formato simplificado. Na verdade, sequer é chamada de nota de ensino, mas de *Teaching Guide* (guia de ensino), geralmente com apenas uma página e uma única sugestão de questões para debate e possíveis dinâmicas e exercícios (ver Figura 30).

Figura 30: Vídeos são acompanhados de um guia de ensino

Taking Charge Gaining Commitment
Bill Campbell, Chairman, Intuit

[Add to Cart -](#)

CASE CHALLENGE
In a critical meeting, a key manager fails to support a decision to which he had already agreed—says “my people won’t buy it.”

LEADERSHIP DECISION AND RESULT
CEO believes the manager has violated his trust by agreeing in private to support the decision and then disagreeing in public. CEO fires manager on the spot. Rest of the staff is relieved.

TEACHING OBJECTIVES

- Making strategic decisions
- Setting expectations
- Dealing with resistance to change
- Understanding how decisions by a leader can impact company culture
- Leadership and credibility

TEACHING THEMES

- Difficult Conversations
- Vision, Values, and Culture
- Building and Motivating Teams
- Taking Charge

Background on Company
Intuit (NASDAQ: INTU) is a \$9 billion market cap provider of software for business management and tax preparation.

Background on Leader
From 1994 to 1998, Bill Campbell served as the president and CEO of Intuit. He also served as CEO of the company from September 1999 to January 2000. Prior to Intuit, he was CEO of GO Corporation and Claris Corporation. He also had executive roles at Apple Computer and J. Walter Thompson.

Supporting Papers and Books
Managing With Power: Politics and Influence in Organizations, Jeffrey Pfeffer, Harvard Business School Press, 1994.

Video Navigation Instructions
On the Home Screen, play “Video Cases” then “Difficult Conversations” then “Bill Campbell.” The background is included in the first segment. Play CONTINUE to view with comment in continuation.

>> Teaching Guide

- Background and Challenge
- Decision
- Lessons Learned

Fonte: *printscreen* do website de Stanford

6.1.3 Videocasos MeuSucesso.com

Uma outra abordagem é oferecida pelo MeuSucesso.com, um *website* brasileiro que também difunde conteúdos em vídeo (<https://meusuccesso.com>). É uma plataforma sem filiação com Instituições de Ensino. O conteúdo dos vídeos apresenta qualidade cinematográfica, e a interface oferece uma experiência de navegação similar à Netflix, inclusive com a publicação de “séries” (ver Figura 31).

Figura 31: Um *website* brasileiro

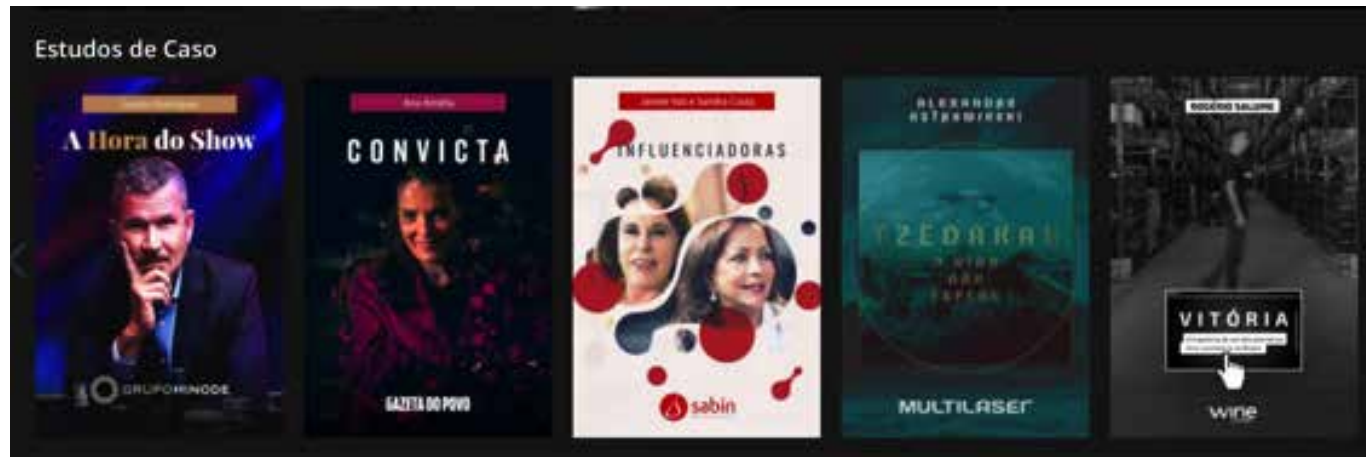


Fonte: *printscreen* da interface do *website* de MeuSucesso.com

Veja, a seguir, algumas características distintivas dos vídeos do MeuSucesso.com (Figuras 32 e 33):

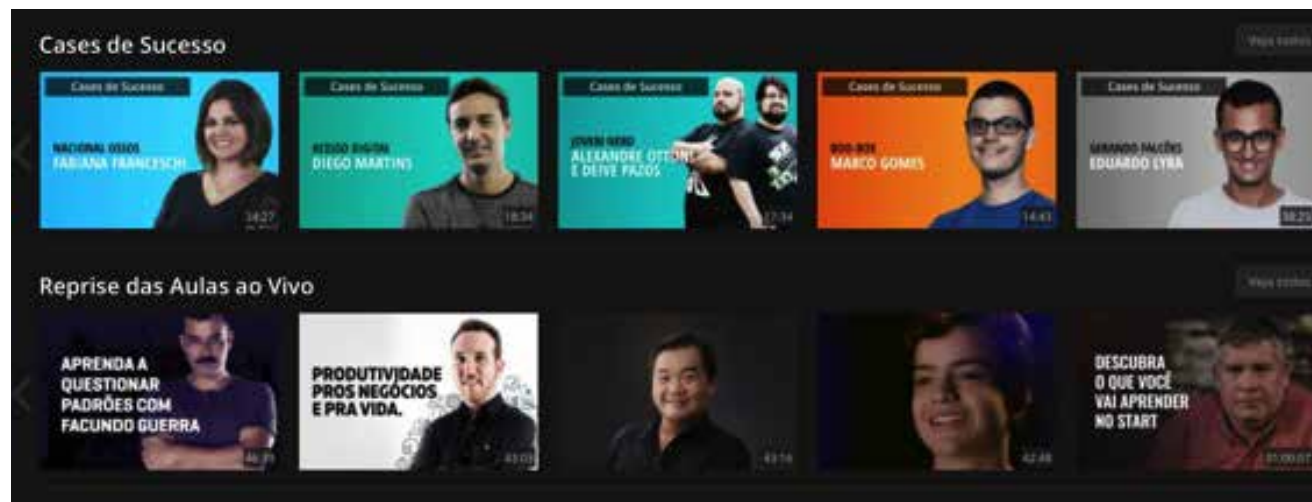
- Parecem ter sido elaborados para o consumo individual, independentes da sala de aula. São materiais didáticos que não necessitam de um professor para serem “ativados”.
- Há uma forte ênfase no aspecto lúdico da experiência do usuário, com trilha sonora, investimento em roteiro e efeitos especiais. O visual é cinematográfico.
- São vídeos incrivelmente longos, sobretudo se comparados às referências anteriores: em geral, têm seis horas de duração por história.
- Observa-se uma preferência clara por histórias de sucesso, com a construção de narrativas que buscam mostrar exemplos de superação, garra, empreendedorismo etc. O conteúdo inclui aulas gravadas com autores de renome.

Figura 32: Vídeos com trilha sonora e efeitos especiais



Fonte: *printscreen* da interface do website de MeuSucesso.com

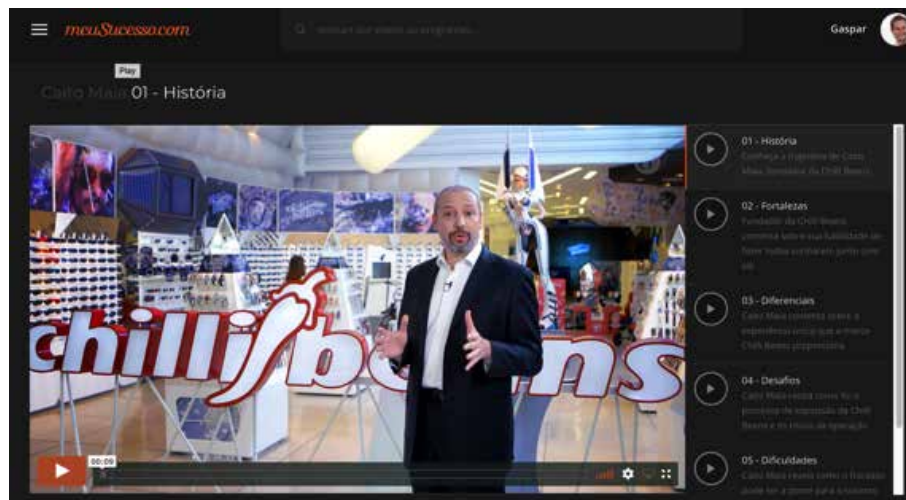
Figura 33: Casos sobre empreendedorismo e superação de desafios



Fonte: *printscreen* da interface do website de MeuSucesso.com

Tome-se como exemplo o videocaso da varejista brasileira *Chilli Beans*, especializada em óculos e relógios. A narrativa conta a história da empresa, na voz de diversas personagens, com destaque para os sócios/empreendedores. O conteúdo também é apresentado por um âncora, semelhante ao que ocorre em muitos documentários de cunho jornalístico (Figura 34).

Figura 34: O caso Chilli Beans segue um estilo jornalístico



Fonte: *printscreen* da interface do *website* de MeuSucesso.com

O conteúdo é pago, com modelo de negócios de acesso ilimitado (mais de R\$1.000/ano). O MeuSucesso.com parece ser uma versão brasileira do *website* norte-americano *MasterClass* (<https://www.masterclass.com>), que é referência mundial em videoaulas.

6.2 Iniciativas pioneiras na ESPM

6.2.1 Videocaso da professora Ani Mari Hartz

Um exemplo interno de videocaso, publicado no *Youtube*, em caráter pioneiro (<https://www.youtube.com/watch?v=EvMwveNJIT4&list=PLcf9CUg6NYkePF-ta20i9Bm-SsR-8-G1la>), é o da professora Ani Mari Hartz, da ESPM-RS. Ela publicou um estudo de caso em vídeo (Figura 35), abordando o mercado de luxo em Porto Alegre (Casa NTX).

Figura 35: Videocaso publicado no canal Youtube – Professora Ani Mari Hartz



Fonte: *printscreen* do canal Youtube

A professora optou pelo uso de entrevistas, com depoimentos para compor uma narrativa que apresenta o problema e comentários das personagens, expondo as suas perspectivas acerca do tema. A organização do conteúdo

mantém proximidade com um caso-exemplo. Do ponto de vista audiovisual, tem excelente qualidade de gravação, é cinematográfico.

Figura 36: Caso produzido pelo Centro de Desenvolvimento de Empreendedorismo



Fonte: *printscreen* do videocaso publicado no Youtube

6.2.2 Videocaso da professora Letícia Menegoto e do professor José Eduardo Balian

Outro exemplo interno é o videocaso *PlantVerd*, produzido pelo Centro de Desenvolvimento de Empreendedorismo ESPM-SP (Incubadora de Negócios e Núcleo de Integração), sob coordenação dos professores Letícia Me-

negoto e José Eduardo Balian. O caso (Figura 37) aborda uma pequena empresa brasileira, que trabalha com serviços ambientais para a recuperação de áreas degradadas; tem suas atividades divididas em consultoria, elaboração de projetos e reflorestamento. A produção compreende três vídeos, com depoimentos das personagens mencionadas no caso.

Figura 37: Vídeos abordam caso de uma empresa de serviços ambientais



Fonte: trechos dos vídeos que compõem o videocaso

O ponto de partida desses vídeos foi planejado e constituído em sala de aula, para uma discussão de caso dentro dos preceitos de metodologia ativa. Cada um tem duração de cerca de cinco minutos, contam com uma Nota de Ensino nos moldes “tradicionais”, incluindo a indicação de objetivos de aprendizagem e elementos teórico-conceituais (Figura 38).

Figura 38: Casos com Nota de Ensino tradicional

Teaching Notes Video Caso PlantVerd

A EMPRESA PLANTVERD

A PlantVerd é uma empresa 100% brasileira, fundada em 2013, por 4 jovens empreendedores de Minas Gerais, a saber: Antônio Borges Jr. (vídeo 1), Danilo Seiji Taba (vídeo 2), José Reinaldo Bandeira (vídeo 3) e Clodoaldo Azevedo (nome fictício do ex-sócio).

Com atuação em todos os estados da União, a PlantVerd concentra suas operações num setor chave da economia: a execução de serviços ambientais para a recuperação de áreas degradadas.

A empresa tem suas atividades divididas em consultoria, elaboração de projetos ambientais e execução de serviços florestais, atuando, por exemplo, com recuperação de nascentes, plantio compensatório e restauração de áreas com espécies arbóreas nativas.

Para conhecer mais sobre a empresa, bem como serviços e clientes, acessar <http://plantverd.com.br/>

VÍDEO 1

SINOPSE

O vídeo 1 trata de problemas vivenciados pelos empreendedores no início das operações da PlantVerd. A empresa, proveniente de duas outras empresas (Plantar e Viva Verde), já apresenta em seu primeiro ano de vida uma dívida de, aproximadamente, 1 milhão de reais.

Como forma de prospectar um cliente específico – a VLI, dois de seus sócios decidem

Fonte: Centro de Desenvolvimento de Empreendedorismo ESPM-SP

6.3 Encaminhamentos

As referências mencionadas acima constituem apenas alguns exemplos possíveis, não sendo exaustivas. Espera-se, com isso, suscitar o debate sobre os critérios e requisitos que a ESPM, por meio da Central de Cases, pode implementar. Ao iniciar essa discussão, espera-se caminhar em direção a um entendimento comum sobre o formato e nível de apoio necessários para que a produção de videocasos floresça, em diálogo constante com as metodologias ativas adotadas e estimuladas pela Instituição. ■



CONSIDERAÇÕES FINAIS E REFERÊNCIAS

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As Instituições de Ensino Superior (IES) que buscam excelência estão sob intensa transformação. Professor e estudante interagem não apenas entre si, mas com uma série de outros atores, em uma multiplicidade de meios, plataformas e formatos. Além disso, se, por um lado, a recente pandemia do Coronavírus promoveu a aceleração da transformação digital nas IES, por outro, também trouxe evidências das limitações das interações integralmente on-line, recolocando a dimensão humana no centro do debate.

Na ESPM, temos um Núcleo de Inovação Pedagógica (NIP), que é responsável por avaliar, monitorar e propor soluções capazes de levar o corpo docente a novas práticas pedagógicas. Com o objetivo de promover a aprendizagem significativa, os insights gerados no NIP, especialmente a partir das pesquisas regulares junto a professores e estudantes e das ações de capacitação permanente, sugerem que há uma série de boas práticas que precisam ser debatidas, aprimoradas e amplamente divulgadas. A questão da visibilidade interna é fundamental, bem como a oferta de suporte aos docentes, sobretudo quando existe um propósito institucional claro, como na ESPM, no sentido de se adotar metodologias ativas. Nosso Plano Diretor Acadêmico (PDA) não apenas estabelece diretrizes neste sentido, como, também, evidencia o compromisso da Instituição, que propiciou a recente criação de uma Diretoria de Sucesso do professor e do estudante. Nesse contexto, o Método do Caso é compreendido como uma dentre diversas abordagens e práticas pedagógicas, simultaneamente, com o intuito de promover novas competências a professores e estudantes.

Cabe lembrar que competência corresponde à capacidade de mobilizar o que se sabe para realizar o que se deseja. Envolve conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para a vida, para um desempenho pessoal e profissional baseado em metas orientadas para o bem-viver. A natureza fluida, aberta, interativa e interconectada dos processos sociais, culturais e tecnológicos, que reconfigura o mundo do trabalho e o mundo da vida, pressupõe a capa-

cidade de os indivíduos se reinventarem continuamente para o desempenho de funções inusitadas e para novas responsabilidades em suas trajetórias profissionais. É um processo que requer, portanto, sólida formação propedêutica e disposição para o desenvolvimento de competências transversais.

Com vistas a tais desafios, a ESPM elegeu quatro competências que devem ser comuns a todos os seus programas: Autonomia, Ética e Responsabilidade, Criatividade e Fluência Tecnológica. São competências que orientam a construção acadêmica e pedagógica dos cursos que a Instituição oferece – desde o processo seletivo dos estudantes à arquitetura curricular dos programas, do perfil dos professores ao desenho das disciplinas, do respeito aos estilos de aprendizagem ao processo de avaliação, da projeção dos campi à diversidade de espaços presenciais e virtuais de ensino e aprendizagem.

A autonomia baseia-se na ideia de que o sujeito é capaz de fazer uso de sua liberdade e se determinar. Implica, portanto, autoconhecimento e autorregulação, liberdade de estabelecer seus próprios princípios, capacidade de conceber e realizar os próprios projetos. Autonomia não é herança; constrói-se no curso do processo de formação do sujeito e se conquista ao longo da vida. Por isso é que a educação deve pôr em evidência a integralidade da mente, do corpo e do espírito, compreendendo tanto estudantes quanto professores como participantes ativos que acolhem o conhecimento como um meio de se cons-

tituírem sujeitos livres e autônomos; como um modo de se viver no mundo. A educação comprometida com a promoção da autonomia cria condições que favorecem a formação de seres pensantes, críticos, comunicantes, criativos, transformadores. Habilita os estudantes para o agir e o refletir sobre o mundo, para modificá-lo; aproxima a vontade de saber à vontade de vir a ser.

A ética se refere à relação e ao compromisso do indivíduo com a coletividade. Na prática, o indivíduo orienta suas condutas e ações de modo a analisar e interpretar acontecimentos e constituir, realizar e transformar valores que podem ser compartilhados e vinculados à dignidade humana. A educação firmada no signo da transformação é, essencialmente, um processo de conquista e desenvolvimento da ética, porque possibilita ao estudante uma postura crítica e reflexiva sobre as possíveis consequências de suas ações no âmbito pessoal e no âmbito coletivo. Assim, ética é indissociável da responsabilidade porque permite ao sujeito antecipar e/ou avaliar os efeitos de seus comportamentos. O pressuposto do juízo crítico implicado na ética e na responsabilidade se relaciona diretamente com a noção de autonomia, na medida em que “o indivíduo ético decide por si mesmo”. Uma educação fundamentada em ética, responsabilidade e autonomia tem como horizonte, portanto, a “humanização do humano”, o encontro dialógico, respeitoso e igualitário entre o eu, os outros e o mundo. Ou seja, ética e responsabilidade são uma condição do sujeito e do mundo; consequências necessárias de uma existência humana potente que une a liberdade

responsável com reconhecimento, respeito, acolhimento e cuidado mútuos; que permite, enfim, a compreensão de que “eu sou porque nós somos”.

A criatividade é outra dimensão da condição humana. Todos nós somos dotados de capacidade criativa, que corresponde ao impulso do desenvolvimento humano. Criativo, o indivíduo é capaz de construir e transformar a realidade de uma maneira inusitada, garantindo não apenas a sua sobrevivência, mas o seu bem-viver em harmonia com o ambiente. A criatividade transita entre os campos filosófico, científico, estético, antropológico, psicológico, social e político; corresponde a um conjunto de capacidades que permitem novos modos de comportamento e adaptações, de acordo com diversificados contextos e/ou situações. Um comportamento ou uma ação podem ser definidos como criativos quando são novos e úteis para o indivíduo e para a sociedade; quando partem de ideias inovadoras, envolvendo motivação e persistência; e quando agregam conhecimento. A criatividade aflora no decorrer das interações com o mundo e nos efeitos que tais interações exercem sobre o sujeito e sobre os grupos sociais com o quais convive. É uma potência social que resulta da construção de relações entre pessoas que, em virtude do acesso à cultura, revelam-se capazes de aprender a criar soluções, artefatos e conhecimentos úteis à sociedade.

Já a fluência tecnológica consiste na capacidade de o estudante reformular o conhecimento, de se expressar de

forma criativa e adequada, de produzir informações, ao invés de simplesmente as entender e/ou reproduzir. Permite ao estudante desenvolver e exercitar o pensamento analítico-crítico, de modo a construir suas próprias estruturas cognitivas com materiais extraídos da cultura que o circunda. Portanto, a fluência tecnológica requer tipos de conhecimento interdependentes e interrelacionados, que contribuem para o desenvolvimento da capacidade de aplicar tecnologias da informação em situações complexas, de forma contínua.

A promoção dessas quatro competências constitui a essência da atuação do Núcleo de Inovação Pedagógica da ESPM. Os progressos são significativos, especialmente com a valiosa contribuição dos professores adotantes do Método do Caso.

Central de Cases ESPM ■

REFERÊNCIAS

ANDERSEN, E., & SCHIANO, B. **Teaching with cases: a practical guide.** Harvard Business School Publishing, 2014.

BARNES, L. B., CHRISTENSEN, R. C., & HANSEN, A. J. **Teaching and The Case Method (Vol. 3rd).** Boston, MA, USA: Harvard Business School Press, 1994.

CHRISTENSEN, Clayton M.; MARX, Matt; STEVENSON, Howard H. **The tools of cooperation and change.** Harvard Business Review, v. 84, n. 10, p. 72-80, 148, 2006.

CHRISTENSEN, R. C. **Every Student Teaches and Every Teacher Learns: The Reciprocal Gift of Discussion Teaching.** In: CHRISTENSEN, R. C et al. **Education for Judgment: the artistry of discussion leadership.** Harvard Business School Press, Boston, MA 02163, 1991; p. 99 – 119.

CHRISTENSEN, R. C. *et al.* **Education for Judgment: the artistry of discussion leadership.** Harvard Business School Press, Boston, MA 02163, 1991.

ELLET, W. **The Case Study Handbook: a student's guide.** Harvard Business School Press, Boston, MA 02163, 2007.

ERSKINE, J. A., LEENDERS, M. R., & MAUFFETTE-LEENDERS, L. A. **Teaching with cases.** London, Ontario, Canada: Ivey Publishing, 2003..

GARVIN, D. A. **Making the case.** Harvard Magazine, v. 106, n. 1, p. 56-65, 2003.

KOLB, D. A. **Experiential learning: Experience as the source of learning and development.** Englewood Cliffs, USA: Prentice-Hall, 1984.

Naumes, W., & Naumes, M. J. **The Art and Craft of Case Writing.** Thousand Oaks, CA, USA: Sage Publications, 1999.

SHAPIRO, B. P. **An Introduction to Cases.** Boston: Harvard Business School, 1988. ■

E-Book

Método do Caso: difusão e aplicação na ESPM

Autor: Gaspar Giacomini

1ª Edição: Dezembro de 2021

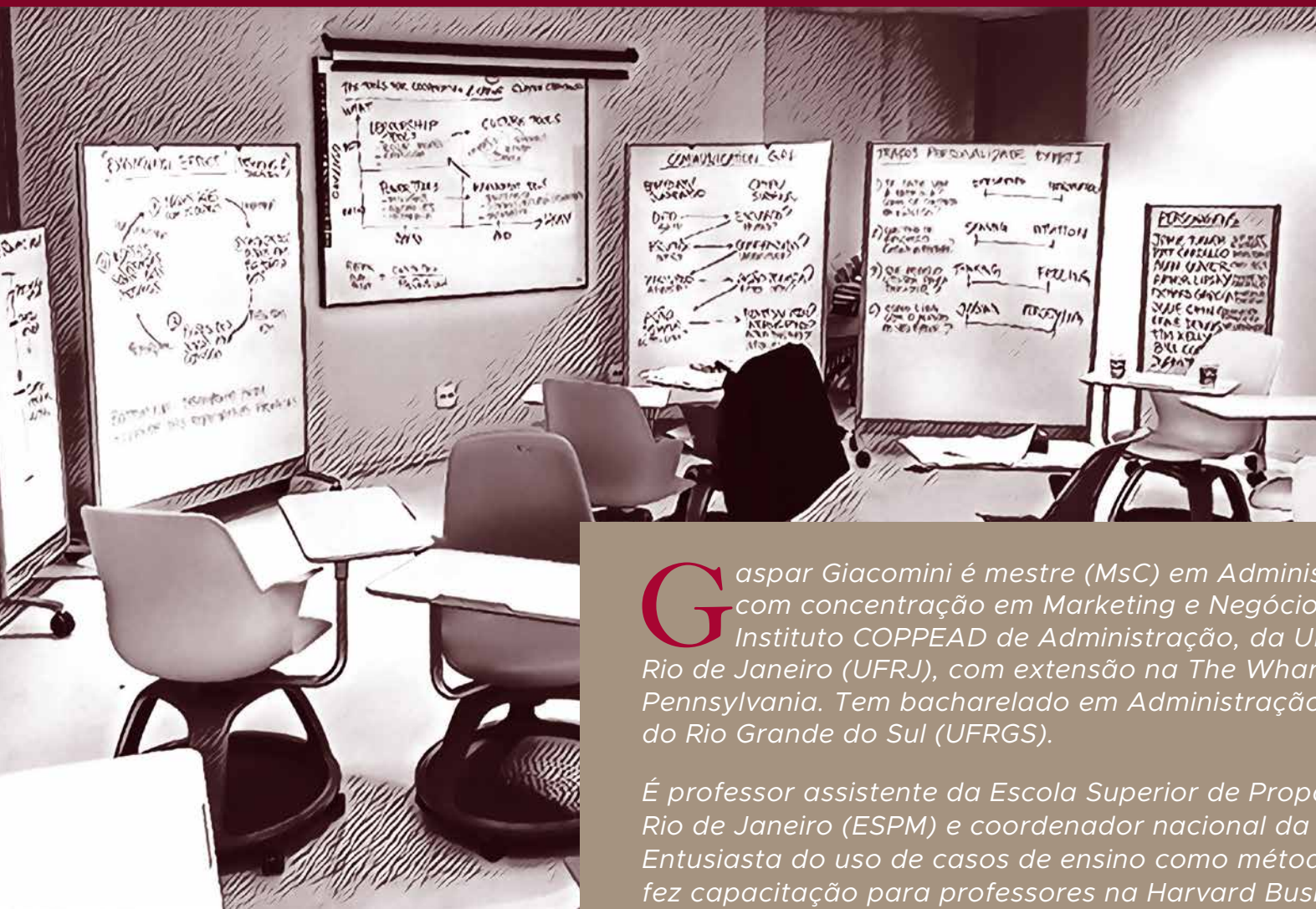
Formato fechado: A4

137 páginas

Foto Capa e Contracapa: Gaspar Giacomini

Projeto Gráfico, Diagramação da Capa e Miolo: Vera Alice Rebelo Vianna

Fontes Utilizadas: Família Metropolis, Bell MT Regular, Webdings Regular



Gaspar Giacomini é mestre (MSc) em Administração de Empresas com concentração em Marketing e Negócios Internacionais pelo Instituto COPPEAD de Administração, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), com extensão na The Wharton School, University of Pennsylvania. Tem bacharelado em Administração pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

É professor assistente da Escola Superior de Propaganda e Marketing no Rio de Janeiro (ESPM) e coordenador nacional da Central de Cases ESPM. Entusiasta do uso de casos de ensino como método de ensino-aprendizagem, fez capacitação para professores na Harvard Business School (Executive Education) e leciona disciplinas dos cursos de graduação e pós-graduação em administração. ■

ISBN: 978-65-87390-02-4

