



ESTUDOS DE CASO NO ENSINO DA ADMINISTRAÇÃO: O ERRO CONSTRUTIVO LIBERTADOR COMO CAMINHO PARA INSERÇÃO DA PEDAGOGIA CRÍTICA

LILIAN BAMBIRRA DE ASSIS

*Doutora em Administração pelo Departamento de Ciências Administrativas
da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).*

*Professora do Departamento de Ciências Sociais Aplicadas
do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (Cefet-MG).
Rua Alpes, 533, Nova Suíça, Belo Horizonte – MG – Brasil – CEP 30421-145
E-mail: lilianbassis@hotmail.com*

ANA PAULA PAES DE PAULA

*Doutora em Ciências Sociais pelo Departamento de Ciência Política
da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).*

*Professora do Departamento de Ciências Administrativas da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).
Avenida Antônio Carlos, 6.627, sala 4033, Pampulha, Belo Horizonte – MG – Brasil – CEP 31270-010
E-mail: appaula@face.ufmg.br*

RAQUEL DE OLIVEIRA BARRETO

*Mestra em Administração pelo Departamento de Ciências Administrativas
da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).*

*Consultora do Reputation Institute Brasil.
Rua Tomé de Souza, 275, Funcionários, Belo Horizonte – MG – Brasil – CEP 30140-130
E-mail: admraquel@hotmail.com*

GLAUCE VIEGAS

Mestranda em Administração/Estudos Organizacionais da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

*Rua Alcobaça, 61, Liberdade, Belo Horizonte – MG – Brasil – CEP 31255-210
E-mail: glauceviegas@hotmail.com*

RESUMO

Neste artigo, partiu-se do pressuposto de que o erro construtivo, como hipótese a respeito de um determinado conhecimento, é uma forma provisória de saber que coloca em questão a ideia de que o acerto ocorre quando há exata correspondência com a resposta prevista pelo educador, o que frequentemente impõe obstáculos à reflexão e à capacidade criativa. Como contraponto, buscou-se analisar como casos de fracasso e suas distintas formas de aplicação podem contribuir para uma experiência formativa diferenciada dos alunos. Recorreu-se então à metodologia de construção de casos de ensino, que foram baseados em pesquisa empírica com informantes-chave das organizações investigadas, complementada por dados secundários. Em uma segunda etapa, aplicaram-se os casos elaborados em diferentes situações de ensino-aprendizagem, e, com esses semiexperimentos pedagógicos, avaliou-se a efetividade dos casos de fracasso comparativamente aos casos de sucesso e as variadas possibilidades de aplicação destes. Os semiexperimentos realizados apontaram para o fato de que as seguintes variáveis podem influenciar nos resultados obtidos com a utilização do método: a forma como o caso é redigido; o método de aplicação (restritivo ou não restritivo); a disciplina em que é aplicado; o professor que leciona a disciplina; o conhecimento ou prévio contato dos principais conceitos teóricos sobre o tema abordado; e o conhecimento das práticas e métodos de estudos de caso. Assim, concluiu-se que a utilização do método do caso no ensino em Administração é mais complexa do que em geral se considera, especialmente se a intenção é de fato estimular o pensamento crítico. Para futuras pesquisas, recomendamos a realização de mais experimentos com os métodos de aplicação de estudo de caso descritos, de modo a explorar mais os resultados obtidos com o método não restritivo, especialmente no que se refere à inserção do erro construtivo libertador como caminho para a pedagogia crítica no ensino da Administração.

PALAVRAS-CHAVE

Estudos de caso; Ensino da Administração; Pedagogia crítica; Erro construtivo; Casos de fracasso.

1 INTRODUÇÃO

“Cada um de nós é um ser no mundo, com o mundo e com os outros. Viver ou encarnar esta constatação evidente, enquanto educador ou educadora, significa reconhecer nos outros o direito de dizer suas palavras” (FREIRE, 1989).

Nos últimos anos, pesquisadores da área de Administração vêm abordando temas no campo dos estudos críticos, como as questões de poder, a naturalização das questões sociais, o exagero na ênfase performática e a questão da emancipação. Nesse contexto, a pedagogia crítica vem ganhando espaço, pois a educação tornou-se um objeto de grande interesse dos pesquisadores analíticos, dada sua potencialidade de projetar novas organizações e mesmo de criticar as ações de alienação das organizações atuais. Acredita-se que a formação educacional é uma das principais possibilidades de se pensar e organizar o mundo de forma diferente.

Preocupados com a hegemonia do “mundo administrado” (ADORNO, 1995), os pensadores críticos da organização também acreditam que o ensino crítico é uma das principais ferramentas para a mudança no espírito gerencialista, presente na literatura e em pesquisas, que predomina nas salas de aula. Pensar sobre a formação emancipatória de administradores é uma tarefa audaciosa, já que esse profissional muitas vezes é compreendido como o responsável por reproduzir e manter a ordem hegemônica. Propor uma formação para além da reproduzibilidade, de modo a incentivar os administradores a refletir sobre suas ações no âmbito social, questionar as realidades humanas naturalizadas e vislumbrar outras formas de organizar o mundo, é o objetivo de uma perspectiva crítica de ensino.

Esse tipo de docência é baseado na contradição dos fatos sociais e propicia o desenvolvimento da consciência sobre a realidade concreta. A familiaridade com a contradição que o aluno pode desenvolver irá inseri-lo na lógica dialética de compreensão da realidade, o que alimentará ainda mais sua capacidade crítica de análise da vida social. Além disso, confronta-se a construção de “verdades” e incentiva-se a capacidade de problematização do discente como agente ativo no processo de construção de sua própria realidade. No ensinamento da Administração, é recorrente a utilização de estudos de caso, método de ensino que pode ser uma via para inserir as contradições e a construção autônoma de conhecimento.

Neste trabalho, o foco se deu exclusivamente no método do estudo de caso como estratégia de ensino, interrogando se este pode ser utilizado de acordo com as premissas da pedagogia crítica. A escolha desse método se deu por duas

razões: em primeiro lugar, pelo fato de ser extensivamente utilizado nos cursos de Administração; em segundo lugar, porque costumeiramente são empregados modelos ou casos de sucesso como ponto de partida para análise de situações propostas para os estudantes, o que parece condicionar o seu aprendizado mais do que gerar possibilidades criativas.

Nesse sentido, o objetivo deste artigo, o qual é parte de uma pesquisa mais abrangente sobre o tema em proposição, foi problematizar o potencial dos estudos de caso como estratégia pedagógica para inserir a pedagogia crítica no ensino da Administração. Nessa direção, as perguntas que orientaram a pesquisa foram:

- Como a utilização dos estudos de caso pode ajudar a introduzir a pedagogia crítica no ensino da Administração?
- Como a prática docente interfere nos resultados obtidos com a utilização dos estudos de caso como estratégia de ensino?
- Os casos de fracasso possibilitam o desenvolvimento da criatividade e da reflexividade crítica dos estudantes de Administração, colocando em prática as premissas da pedagogia crítica?

Para tanto, este trabalho recorreu à metodologia de construção de casos de ensino, que foram baseados em pesquisa empírica com informantes-chave das organizações investigadas, complementada por dados secundários. Em uma segunda etapa, aplicaram-se os casos elaborados em diferentes situações de ensino-aprendizagem, e, com esses semiexperimentos pedagógicos, avaliou-se a efetividade dos casos de fracasso comparativamente aos casos de sucesso e as variadas possibilidades de aplicação destes.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A PEDAGOGIA CRÍTICA E SEUS MÉTODOS

Em busca de um projeto de educação menos alienante, alguns professores e pesquisadores da área de Administração têm se dedicado ao estudo e à prática da pedagogia crítica (PAULA; RODRIGUES, 2006). No trabalho citado, os autores exploram a importância da pedagogia crítica para a área utilizando a literatura nacional e internacional, de modo que não reproduziremos aqui essa discussão em detalhes, uma vez que esse não é o objetivo do presente artigo, mas apenas apresentaremos uma definição de pedagogia crítica. Do ponto de vista ontológico, a pedagogia crítica parte do pressuposto de que um outro mundo é possível e

de que a educação não deve ser resultado de um processo de ajuste do sujeito à realidade presente. Assim, o que se espera por meio da pedagogia crítica é desenvolver um ambiente propício para a participação dos discentes como sujeitos de sua aprendizagem, entendida como um processo dialógico de formação social e política, no qual o conteúdo é somente um dos componentes.

A perspectiva crítica de educação é discutida nos trabalhos de autores brasileiros como Paulo Freire (2002) e de seus seguidores, como Gadotti (1988, 1995), Guimarães e Freire (1988), Barreto (1998) e Torres (2000); dos frankfurtianos de primeira geração, como Benjamin (1994), Adorno (1995), Horkheimer (1976, 1983) e Marcuse (1979, 1999); dos pesquisadores contemporâneos que se inspiram na Escola de Frankfurt, como Pucci (1994), Zuin, Pucci e Ramos-de-Oliveira (2000, 2004) e Giroux (1986, 1999); e dos pesquisadores de inspiração marxista, como Libâneo (2003), Saviani (2003), Apple (1989, 2006) e McLaren (1997). Apesar das peculiaridades dessas vertentes e de seus autores, todos compartilham do ideal de que a educação não deve se ajustar às necessidades do mercado de trabalho, mas sim promover uma formação (*Bildung*), no sentido frankfurtiano, voltada para a humanização do sujeito e de sua condição de cidadão. Parte-se do pressuposto de que a formação não é um processo neutro.

Educação para libertação consiste, portanto, na compreensão de seu caráter dialético, já que o mesmo processo que aprisiona, por meio da inculcação da ideologia dominante, também liberta, ao revelar as mazelas e contradições da realidade que se tenta retratar. Rompendo com a lógica mecanicista das instituições de ensino tradicionais, a perspectiva crítica em educação se baseia na relação dialética instituição-sociedade. Abre-se espaço, portanto, para a resistência das pessoas à ordem dominante e para a criação de uma nova ordem, possibilitando a mudança nas estruturas sociais. O surgimento da perspectiva crítica da educação traz à tona uma importante questão quanto à sua possibilidade pedagógica na medida em que propõe novos métodos de ensino. O fato é que muitos dos métodos utilizados pelos pedagogos e educadores de inspiração crítica são trazidos da perspectiva construtivista, e nossa experiência como docentes e pesquisadores tem revelado que, se há uma pedagogia crítica, o que a caracteriza não é exatamente o uso de métodos específicos de ensinamento, mas a confiança em uma *práxis*, ou seja, uma forma de fazer o ensino que preserva o seu caráter político e empodera o sujeito.

Baseando-se em Silva (2004), Perriton e Reynolds (2004), McLaren (1997) e Freire (1981, 1989), as principais premissas da concepção crítica do ensino são resumidas nos seguintes itens:

- O processo de aprendizagem é analisado com base no contexto histórico, político, econômico e social.

- “A sociedade também educa”, não cabendo somente à escola essa função.
- As escolas não são instituições neutras, mas o *locus* de disputa política, econômica, cultural e social.
- As escolas devem ser analisadas dialeticamente como estruturas que reproduzem as desigualdades sociais e o discurso hegemônico ao mesmo tempo em que criam alternativas para a resistência e libertação dessas dominações.
- Questionam-se os princípios *taken for granted* tanto da prática quanto da teoria ensinada, revelando que a educação envolve igualmente os aspectos técnicos e os morais.
- A unidade de análise é social, e não individual, dando ênfase aos conceitos de comunidade e construção social da realidade.
- O objetivo é a emancipação dos grupos sociais e o desenvolvimento de uma sociedade mais igualitária.

O que se busca, portanto, é o desenvolvimento de uma consciência crítica, obtida por meio da construção de relações dialógicas entre educador e educando para uma “prática concreta de libertação e construção da história” (SEVERINO, 1989, p. 8). Nessa concepção crítica, há a busca utópica (mas não fantasiosa) da construção de uma sociedade em que não haja mais explorados e exploradores. Nesse sentido, a possibilidade de que os alunos entendam os fenômenos sociais e organizacionais, em toda a sua complexidade, representa um ganho de poder de transformação da realidade.

2.2 O MÉTODO DO ESTUDO DE CASO COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO

Neste trabalho, pretendemos focalizar exclusivamente o método do estudo de caso como estratégia de ensino, interrogando se esse método pode ser utilizado de acordo com as premissas da pedagogia crítica. Escolhemos esse método por dois motivos: em primeiro lugar, pelo fato de ser extensivamente utilizado nos cursos de Administração; em segundo lugar, porque costumeiramente são empregados modelos ou casos de sucesso como ponto de partida para a análise das situações propostas para os estudantes, o que, a nosso ver, parece condicionar o aprendizado dos estudantes mais do que gerar possibilidades criativas.

De acordo com Abrantes, Mariano e Mayer (2002) e Roesch (2007b), o uso do método do estudo de caso no Brasil é recente e remonta às experiências da Universidade de Harvard (GLOVER; HOWER, 1949; MCNAIR, 1954), onde começou a ser utilizado nas faculdades de Medicina e Direito, disseminando-se para a Faculdade de Administração a partir de 1909. Trata-se de um método

indutivo de ensino-aprendizagem, com caráter participativo e grande envolvimento dos alunos, que tem como objetivo aproximá-los da realidade de suas áreas de estudo. De um modo geral, consiste em uma simulação, na qual os alunos se colocam no lugar do tomador de decisões, gerando e avaliando alternativas para o problema analisado, com o objetivo de propor um curso de ação.

No Brasil, enfrenta-se principalmente a dificuldade de encontrar casos de empresas brasileiras, pois o incentivo para a qualificação dos pesquisadores para usar e escrever casos ainda é pequeno nas instituições de ensino do país. De acordo com Roesch (2007a), na década de 1970 houve uma tentativa mais sistemática de disseminação do método do caso, pois chegou-se a criar uma Central Brasileira de Casos com três polos de difusão – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade Federal de Minas Gerais e Universidade Federal do Rio Grande do Sul – cuja produção inicial de casos foi orquestrada por Michel Leenders, com base na sua obra (LEENDERS; ERSKINE, 1973), que gerou a criação de um manual de construção de casos de ensino (COOPEAD, 1983).

Segundo Roesch (2007a), a Central Brasileira de Casos funcionou durante a década de 1980 e depois foi desativada, mas parece haver uma ressurgência do interesse pelo uso de casos para ensino, pois o Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração (Enanpad) e a *Revista de Administração Contemporânea* (RAC) abriram espaço para a divulgação de casos, estimulando sua produção. No entanto, a averiguação feita neste trabalho revelou que as publicações sobre a utilização do método como estratégia didática e pedagógica e sobre a elaboração de casos ainda são escassas, destacando-se principalmente os trabalhos de Aragão e Sango (2000), Roesch (1997, 2005, 2007a, 2007b), Roesch, Fischer e Melo (2004), Ikeda, Veludo e Campomar (2005), Roesch e Fernandes (2006) e Fachin, Tanure e Duarte (2007). Há que se considerar que a comunidade empresarial brasileira ainda impõe restrições à permissão para a utilização de suas estratégias e ações gerenciais em pesquisas científicas. De um modo geral, não se desenvolveu uma cultura que estimule uma postura de colaboração do empresariado em relação às instituições de ensino e a seus pesquisadores (ABRANTES; MARIANO; MAYER, 2002).

No que se refere à preparação para aplicação dos casos, Fachin, Tanure e Duarte (2007) apontam que esta envolve: a seleção dos casos de maneira que eles se integrem ao contexto da disciplina, o cálculo do tempo que eles requerem para uma aprendizagem efetiva e a preparação da aula que vai colocar o caso em discussão, com o auxílio, se possível, de uma nota de ensino. De qualquer forma, essa nota pode ser dispensável, pois o caso pode ser adaptado para servir os interesses do professor. Em geral, a discussão final é esquematizada no quadro-negro a partir da discussão da turma. Os autores então recomendam, na

linha do método de casos promovidos por Harvard, que o professor tenha um quadro-negro pronto para mostrar para os alunos, pois, em uma experiência em Harvard, averiguou-se que o quadro-negro concebido pelo professor e os resultados da discussão efetiva coincidiam. Fachin, Tanure e Duarte (2007) afirmam que a discussão é supervisionada, dirigida e conduzida pelo professor de acordo com o seu “estilo de ensinar”, e, em geral, há uma solução a ser considerada, uma lição a ser tirada decidida antecipadamente pelo professor. Para os autores, quando esses pontos não são considerados, isso significa que os professores não se prepararam adequadamente para o encontro em sala de aula. O estudo de caso seria, portanto, naturalmente indutivo, ou seja, persuade e instiga os alunos na direção de determinadas explicações e conclusões.

Os autores ainda recomendam que o professor deve ouvir mais do que falar e ter cuidado no que se refere à adequação do caso ao público-alvo, pois, se o grau de dificuldade estiver aquém ou além do nível conceitual dos estudantes, a discussão poderá “morrer”. A participação precisa ser incentivada, e recomenda-se que seja feito o fechamento da aula, devido à expectativa que se tem em relação ao professor no Brasil: em Harvard o fechamento é opcional, mas, no caso brasileiro, estaríamos mais próximos do modelo da Insead, na França, que busca um claro relacionamento do caso estudado com a teoria.

Nesta pesquisa, pretendemos colocar em questão o caráter necessariamente indutor dos estudos de caso, bem como a excessiva esquematização do processo e principalmente a padronização de expectativas em relação aos resultados a serem obtidos. Nota-se, em primeiro lugar, que ainda nos objetivos esse caráter determinista começa a ocorrer na medida em que se valoriza a interpretação dos fatos em detrimento do que pode ser trazido pela imaginação e se enfatiza a busca da solução mais conveniente, deixando de colocar em questão que pode haver várias soluções plausíveis. No que se refere ao conteúdo, em geral recomenda-se que o caso traga um problema e peça soluções, fechando-se em um esquema de indução. Na aplicação em sala de aula, as notas de ensino acabam delineando previamente quais são os problemas e as soluções possíveis, e chega-se a sugerir que o professor apresente o que esquematizou de antemão como saída para o caso, uma vez que há uma lição implícita previamente planejada por ele. Ainda enfatiza-se que, no Brasil, tendemos a cotejar os resultados obtidos na discussão com as teorias abordadas, que devem necessariamente orientar todo o processo.

Nossa experiência na carreira docente vem demonstrando que esse padrão de proposição dos casos apresentados aos estudantes está gerando respostas muito padronizadas e pouco criativas por parte deles. Nas dinâmicas de grupo realizadas, percebe-se frequentemente que, em uma sala de aula com 40 alunos,

dividida em oito grupos de cinco integrantes, em geral a partir do terceiro grupo tudo já foi dito e o restante das apresentações se torna uma tarefa protocolar e repetitiva, que frustra os alunos. Isso nos fez questionar se havia algo equivocando na forma como esses casos são propostos, uma vez que os resultados obtidos são comumente muito padronizados e empobrecidos. Esse é um dos elementos que foram objeto de observação nas experiências que realizamos, as quais serão relatadas mais adiante.

2.3 CASOS DE SUCESSO E CASOS DE FRACASSO

A visão de Roesch (2007a) não difere muito da colocada por Fachin, Tanure e Duarte (2007), pois a autora afirma que os principais objetivos de um caso para ensino são: “a) desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes consideradas chaves para o sucesso gerencial; b) familiarizar os estudantes com as organizações e seu ambiente; c) ilustrar aulas expositivas” (ROESCH, 2007a, p. 214). O caso de ensino precisa ser um texto breve (cerca de 15 páginas com espaço 2) e acompanhado de notas de ensino dirigidas ao professor que o utilizará. Citando Bocker (1987), Roesch (2007a) aponta dois tipos de caso para ensino: a) os casos-problema, concebidos na Universidade de Harvard; e b) os casos-demonstração, utilizados para ilustrar aulas expositivas.

O caso-problema procura levar os participantes a identificar e resolver problemas gerenciais. A literatura sobre redação de casos para ensino geralmente versa sobre esse tipo. Já o propósito de um caso-demonstração é provar que o gestor agiu corretamente no passado, de modo que ele se assemelha ao caso exemplar, uma vez que relata problemas, processos e soluções que têm um certo grau de universalidade e servem de referência para a maioria das organizações. A elaboração de casos exemplares foi incentivada no Brasil pelo projeto “Desenvolvendo casos de sucesso”, do Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas – Sebrae (2008), que produziu 155 casos entre 2002 e 2004. O objetivo desse projeto era sistematizar e organizar o conhecimento gerado por ações desenvolvidas por meio do Sistema Sebrae, para disseminá-las na própria entidade e entre as instituições de ensino médio e superior. O projeto gerou duas edições de três volumes de livros que relatam os casos (VEIT, 2003; DUARTE, 2004). As informações continuam disponíveis no site do Sebrae, mas o projeto, aparentemente, foi desativado.

Ainda que os casos-demonstração de sucesso sejam fundamentais para o ensino em Administração, há que se questionar sua predominância na área e a pouca importância atribuída aos casos de fracasso, abordados somente por alguns autores (BORGES, 2003; SAVIOLI, 2003). Os casos de fracasso têm sido objeto

nas áreas de engenharia (ADEKOYA; AGHAYERE, 2006), ciências da computação (BOSSAVIT, 2008), física e medicina, mas foram escassamente discutidos como estratégia pedagógica no ensino em Administração (EDMONSDON; CANNON, 2005). Acreditamos que os casos de fracasso deveriam ser mais explorados pelos elaboradores de casos em administração, porque:

- a) os casos-demonstração de sucesso geram pouca discussão por parte dos estudantes, pois, de um modo geral, a postura deles diante desses casos costuma ser passiva e o êxito demonstrado pelos gestores nos casos analisados reforça as *best practices*, que parecem inibir a criatividade na busca de soluções;
- b) com o efeito-demonstração, os alunos acabam reproduzindo as *best practices* como solução dos casos-problema propostos, ainda que muitas vezes nem sejam adequadas para o caso analisado, o que demonstra que o efeito-demonstração pode inibir a capacidade analítica;
- c) os casos-problema utilizados em geral apresentam organizações que estão enfrentando problemas e frequentemente se baseiam em situações reais que foram superadas, de modo que os discentes são levados a pensar apenas no que se faria em determinada situação.

A hipótese que colocamos é que o caso de fracasso traz embutido uma situação de erro, passível de provocar um estado de desequilíbrio, de conflito cognitivo, que é fundamental para o processo de aprendizagem, pois o erro gera a necessidade de assimilar e acomodar conhecimentos para reaver o ponto de equilíbrio. Considera-se um conflito cognitivo uma situação na qual o sujeito não tem mais certeza sobre o conhecimento que detém sobre um determinado assunto e passa a buscar conhecimentos alternativos. Em outras palavras, o erro estimula o processo criativo: não por acaso as mudanças de paradigma na ciência (KUHN, 2003) têm como ponto de partida equívocos e insuficiências de teorias que alcançaram o estágio de ciência normal. De um modo geral, procuramos explorar que a análise e a discussão de situações de fracasso estimulam a criatividade e a reflexividade crítica. Uma das bases teóricas para essa suposição é sugerida por Abrahão (2007) que, referenciando o pensamento de Piaget, aponta que a aprendizagem é construída por meio da interação do sujeito com o meio e de sua elaboração de esquemas mentais e cognitivos nos quais se apoia para agir.

No processo de assimilação, o sujeito classifica as novas situações em esquemas que já existem e, no processo de acomodação, este pode criar novos esquemas, ou modificar aqueles que possui. Piaget insere então o conceito de erro construtivo, que tem uma perspectiva lógico-matemática e considera que o sujeito tem uma hipótese prévia a respeito de um determinado problema, que vai sendo progressivamente reconstruída através de comparações entre semelhanças e

diferenças com outras situações, ou através de questionamento, que pode ser realizado pelo professor, ou pela troca de pontos de vista com os pares, como ocorre em uma situação de estudo de caso.

2.4 O ERRO CONSTRUTIVO LIBERTADOR

Dessa forma, o erro construtivo, como hipótese a respeito de um determinado conhecimento, é, como supõem Freire e Faundez (1985), uma forma provisória de saber, que coloca em questão a ideia de que o acerto ocorre quando há exata correspondência com a resposta prevista pelo educador, o que frequentemente se torna um obstáculo à reflexão e à capacidade criadora. Esse parece ser o risco do uso excessivo de casos de sucesso como casos-demonstração e da expectativa de que os alunos demonstrem que as lições passadas foram aprendidas.

Em oposição, os casos de fracasso podem gerar o conflito cognitivo necessário ao processo de aprendizagem e possibilitar a busca de outros caminhos que não se restrinjam às *best practices*. Assim, seria recomendável que se utilizassem com mais frequência casos-demonstração de fracasso ao invés de caso-demonstração de sucesso antes da proposição de casos-problema nos cursos de Administração. Entretanto, a forma como os casos são aplicados precisa ser repensada de modo a construir situações de conflito cognitivo que estimulem respostas mais criativas e gerem maior debate entre os grupos. E, nesse ponto, a preparação para o estudo do caso e o posicionamento docente fazem toda diferença.

A vertente apresentada por Abrahão (2004, p. 10), que deriva de uma junção entre o conceito de erro construtivo piagetiano e a visão libertadora da pedagogia crítica a partir dos pensamentos de Carr e Kemmis (1988), Freire e Faundez (1985), Freire (1994) e Libâneo (1989), aponta que o erro construtivo libertador é uma síntese

[...] representada pela concepção que todo o erro pode ser construtivo desde que construtiva seja a ação do professor junto ao aluno, considerando o erro uma forma provisória de saber, cuja problematização compreende a análise sociopolítica-filosófica das dimensões ética, política e estética do ato de conhecer, bem como a análise crítica da realidade social.

Dessa forma, é para a prática docente e para a compreensão que o professor tem da sua própria prática que o erro construtivo libertador se dirige. Busca-se o comprometimento existencial, ético e social do professor em relação à prática docente e o desenvolvimento da consciência de que o conhecimento é construído em curso, “considerando a sucessão de estados ou de mudanças no fenômeno

de aprendizagem dos alunos, empreendendo experiências e novos processos de ação com os próprios educandos” (ABRAHÃO, 2004, p. 19).

Nesse contexto, o erro precisa ser visto como uma assimilação que o aluno faz do conhecimento de acordo com o seu “esquema próprio”, e isso não deve ser objeto de repressão, mas tomado como uma oportunidade: “A questão é como transformar o erro em um problema, um diálogo e por fim em uma situação de aprendizagem” (ABRAHÃO, 2004, p. 37). Logo, é preciso considerar que toda resposta do aluno é significativa, pois reflete uma etapa do conhecimento; toda resposta é válida, pois o aluno dá a resposta que pode dar, e não aquela que queremos que ele dê, e toda resposta depende da pergunta feita.

Principalmente, é importante que o professor tome os conhecimentos prévios dos alunos de forma a elaborar um conflito cognitivo, isto é, uma perturbação no quadro de referência do aluno para que ele possa avançar em sua aprendizagem. A consciência intraindividual do discente está repleta de influências culturais que permeiam seu processo de aprendizagem, de maneira que é necessário que o professor “interfira de modo que o aluno desacomode-se, construindo um novo conhecimento ou aprimorando aquele já existente” (ABRAHÃO, 2004, p. 40).

Tal entendimento ganha corpo ao ser inserido em uma prática pedagógica voltada para uma educação libertadora (LIBÂNEO, 1989), pois essa é uma tendência da educação orientada a partir de uma análise crítica da realidade social, que se sustenta nas finalidades sociopolíticas da educação, considerando que esta não é neutra e que o ato educativo tem uma natureza política. Daí a necessidade de se romper com a relação autoritária professor-aluno praticando um ensino dialógico: a prática de perguntar e responder se torna elemento constitutivo da curiosidade, elemento fundante da construção do conhecimento.

No que se refere aos estudos de caso, o erro construtivo libertador se coloca no sentido de que esse processo pedagógico precisa criar o conflito cognitivo necessário para que ocorra aprendizagem e criação. Do ponto de vista dessa perspectiva de ensino, o elemento fundamental a ser explorado nos casos de fracasso e nas novas formas de aplicação dos casos-problema é o questionamento da “verdade” das *best practices* e a capacidade de problematização da realidade que o discente poderá adquirir, portando-se ante as situações como um agente ativo no processo de construção da própria realidade. O foco aqui é o desenvolvimento da reflexividade crítica, que possibilita ao estudante desmascarar as formas de naturalização, rompendo com uma visão a-histórica e a-crítica, além de considerar que o trabalho, a formação e a experiência de vida são atividades inter-relacionadas.

3 DESENHANDO A PESQUISA: PERCURSO METODOLÓGICO

3.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA

Após a realização do levantamento bibliográfico preliminar sobre a utilização do método do estudo de caso em Administração, conforme exposto no referencial, este trabalho recorreu à metodologia de construção de casos de ensino, os quais foram baseados em pesquisas empíricas com informantes-chave das organizações investigadas e complementadas por dados secundários. Posteriormente, os casos elaborados foram aplicados em sala de aula de forma a apreender a reação dos alunos ao trabalharem com casos que relatassem insucessos organizacionais: esse era o foco inicial da pesquisa.

Falamos em foco inicial porque, após a pesquisa bibliográfica, percebemos que seria interessante observar não apenas a diferença entre casos de sucesso e fracasso, mas também a forma de aplicação destes. Assim, nessa etapa de aplicação, os casos elaborados foram trabalhados em diferentes situações de ensino-aprendizagem, e, com esses semiexperimentos pedagógicos, avaliamos não apenas a efetividade dos casos de fracasso comparativamente aos casos de sucesso, como também as diferentes possibilidades de aplicação deles.

Tendo em vista esse panorama, pode-se dizer que a pesquisa é de caráter descritivo (VERGARA, 2004), que se aproxima, por conseguinte, de um experimento de campo (SELLTIZ; WRIGHTSMAN; COOK, 1987) – não totalmente genuíno –, mas no sentido de que os alunos foram colocados em uma situação simulada para observar o comportamento deles diante de determinados estímulos, a saber: o caso de fracasso e o método de aplicação do estudo de caso.

A partir de observação participante e de experiências anteriores, uma vez que o grupo é formado por docentes e discentes, foram criadas as seguintes denominações sobre a forma de aplicação de casos:

- *Método restritivo indutivo*: comumente usado nas escolas de Administração, prevê a entrega de questões (perguntas) prontas aos alunos, que deverão discuti-las em grupos menores e, posteriormente, em plenário.
- *Método restritivo não indutivo*: não determina pergunta(s) direta(s), mas apresenta um esquema que visa direcionar o raciocínio do discente, no intuito de ajudá-lo a escrever um ensaio sobre o caso.

Além desses foi criado ainda um terceiro modelo, baseado nas orientações para análise de caso propostas por Ellet (2008):

- *Método não restritivo*: considerado mais livre que os demais, na medida em que o caso é entregue aos alunos sem perguntas ou roteiro de análise, deixando a cargo deles a escolha pelo caminho e escopo de análise.

A proposição inicial que perpassava a pesquisa era a de que o caso de fracasso e o método não restritivo, descrito a seguir, seriam possibilitadores do erro construtivo libertador.

3.2 ELABORAÇÃO E APLICAÇÃO: CASOS 1 E 2

Conforme exposto, para elaboração dos dois casos de ensino, foram coletados dados primários (entrevistas individuais e grupais) e secundários (documentos e relatórios internos das organizações). A amostragem foi feita por conveniência, levando em consideração a disponibilidade dos entrevistados em conceder depoimentos e a autorização para a utilização dos dados com fins didáticos. Além disso, preocupou-se também com a exemplaridade do caso no que se refere ao fracasso ocorrido. Após a coleta de dados das experiências, os casos foram escritos de acordo com as recomendações de Heath (1997), Leenders, Mauffette-Leenders e Erskine (2001), Roesch (2007b), Roesch e Fernandes (2006) e Ellet (2008), de modo que foram elaborados dois casos-demonstração relatando as práticas investigadas.

O primeiro caso relata o fracasso em uma instituição de ensino superior (caso 1) que, após anos atuando e crescendo de forma significativa, viu-se obrigada a ser vendida para um grupo de outro Estado, caso contrário iria à falência. Nesse sentido, o caso mostrou-se útil para discutir temas como o planejamento e a estratégia organizacionais, tendo em vista a mudança dos diversos fatores ambientais e seus impactos na organização. O segundo caso abordou uma cooperativa de artigos têxteis (caso 2) – formada a partir da falência de uma empresa do setor – que, embora sob a rubrica do cooperativismo, acabou por atuar como uma empresa tradicional. Tal caso traz à tona a discussão sobre economia solidária e o cooperativismo no contexto do curso de Administração.

Tendo em vista o interesse na observação sobre o uso de um caso de fracasso como recurso pedagógico, bem como sobre o próprio método de aplicação, realizaram-se cinco experiências de aplicação, duas do caso 1 e três do caso 2, as quais serão especificadas e denominadas a seguir:

- Aplicação do caso 1 para metade da turma de alunos do terceiro período do curso de Administração, utilizando-se o método não restritivo, com o estabelecimento de um grupo de controle (grupo C) = *experiência A*.

- Aplicação do caso 1 para a outra metade da mesma turma de alunos do terceiro período do curso de Administração, utilizando-se o método restritivo não indutivo, com a presença do grupo C (após ter passado pela experiência A) = *experiência B*.
- Aplicação do caso 2 para uma turma de primeiro período do curso de Administração, utilizando-se do método não indutivo = *experiência C*.
- Aplicação do caso 2 para metade da turma de alunos do primeiro período do curso de Administração, utilizando-se o método não restritivo, com o estabelecimento de um grupo de controle (grupo C2). Para esses alunos, o caso continha uma introdução teórica sobre a temática do caso = *experiência D*.
- Aplicação do caso 2 para a outra metade da mesma turma de alunos do primeiro período do curso de Administração, utilizando-se também do método não restritivo, com o estabelecimento de um grupo de controle (grupo C2). Para esses alunos, o caso foi aplicado sem qualquer exposição teórica = *experiência E*.

As turmas foram escolhidas pelo critério de conveniência e disponibilidade dos professores responsáveis. O fato de serem turmas em períodos iniciais do curso tornou-se um dado importante a ser considerado, na medida em que esses alunos não foram excessivamente expostos ao método de estudo de caso como estratégia de ensino, como ocorre normalmente em períodos mais avançados.

As experiências ocorreram na ordem cronológica apresentada anteriormente. No caso das experiências A e B, o objetivo principal foi avaliar as diferenças entre o método de aplicação não restritivo (aquele que não contém perguntas nem roteiros) e o restritivo não indutivo (aquele que contém o roteiro de análise). Da experiência A participaram 30 alunos, os quais foram divididos em seis grupos de três ou quatro pessoas, incluindo o grupo C. Na experiência B, fizeram parte 20 alunos que foram divididos em cinco grupos. O grupo C, que participou das duas experiências, pôde realizar uma avaliação dos prós e contras de cada uma delas.

Já nas experiências C, D e E, optou-se pela aplicação apenas do método não restritivo, tendo em vista os resultados positivos que este apresentou nas experiências anteriores (tais resultados serão mais bem explicitados adiante). Da experiência C participaram 20 alunos, que foram divididos em cinco grupos, e as experiências D e E tiveram, 20 alunos em cada uma delas, também divididos em cinco grupos. Nessas duas últimas experiências, também foi utilizado um grupo de controle (grupo C2), o qual pôde avaliar as diferenças entre a aplicação do caso contendo uma apresentação teórica e a outra que não a continha. A opção por avaliar as diferenças entre a inserção ou não da apresentação teórica se deu em função da experiência C, em que, embora o caso não contivesse perguntas,

os alunos sentiram-se direcionados pela perspectiva teórica apresentada. Nesse sentido, optou-se por testar essa direção nas experiências posteriores: D e E.

Em todos os experimentos, após leitura prévia do caso e indicação da técnica a ser seguida, os alunos tiveram 25 minutos para discutir e elaborar a análise, a qual foi observada pelos aplicadores e em seguida compartilhada por todos os grupos. Por fim, procedeu-se a uma análise da atividade em si, em que se buscou apreender a percepção dos alunos acerca das especificidades do caso também do formato e da dinâmica do exercício proposto. Nas aplicações em que foram constituídos grupos de controle, ao final das experiências pediu-se para que estes fizessem a sua própria análise. Na seção seguinte, descreveremos as observações e análises pertinentes, relatando os experimentos pedagógicos realizados.

4 A DINÂMICA DAS EXPERIÊNCIAS

4.1 AS EXPERIÊNCIAS A E B: COM OU SEM ROTEIRO?

A experiência A, na qual os alunos se depararam com um estudo de caso muito diferente do tradicional – sem perguntas nem orientações de análise –, gerou inicialmente um certo desconforto. Após o período destinado à leitura do caso, a aplicadora lhes disse: “Analisem como quiserem...”. A fala gerou estranhamento, pois, segundo os próprios alunos, análises envolvendo alto grau de liberdade não são comuns nas demais disciplinas em curso e já cursadas. Eles questionavam: “Assim é mais difícil, qual é o foco?”. Tal colocação dos alunos remete ao interesse – ou costume – pelo direcionamento, o que implicitamente indica a tradicional busca pelas respostas corretas. Quando se observaram os grupos que discutiam sobre o que abordariam no exercício, percebeu-se uma diversidade de visões, as quais variaram tanto em termos de conteúdo quanto em dimensão (analisar o ambiente, a própria empresa, o papel do governo, entre outras). De forma geral, os alunos buscaram primeiramente explicar o problema sob a ótica administrativa, ou seja, equacionar as informações com base no conhecimento obtido no curso.

Após os 25 minutos para análise do caso, procedeu-se às apresentações dos grupos. Tal etapa do exercício demonstrou-se extremamente interessante, na medida em que foi possível observar os caminhos escolhidos por cada grupo. Enquanto dois grupos limitaram-se ao diagnóstico do problema e às propostas de soluções, os demais grupos optaram por percepções mais amplas. No início das apresentações, ainda foi possível observar certo receio em relação às respostas dadas, como ficou explícito na fala de uma das alunas: “Ficamos sem saber

como analisar o caso, então [...]”. No entanto, após os primeiros argumentos, estabeleceu-se um ambiente propício à discussão, em que cada grupo esforçou-se para explicar o seu posicionamento e defender sua opinião, sem a preocupação com o que seria certo ou errado.

Ao final, na etapa de análise da atividade em si, os alunos argumentaram que a atividade possuía um lado negativo e um positivo. O primeiro diz respeito à dificuldade de definir o que fazer e o tempo gasto para essa decisão; segundo um participante “seria mais produtivo se tivesse a orientação”. Já o positivo refere-se à satisfação em relação ao exercício, argumentando que, embora o início tenha sido difícil, as discussões livres permitiram maior autonomia das ideias, e os resultados observados foram bastante interessantes. Outros pontos positivos elencados pelos alunos foram a possibilidade de trabalhar habilidades como a persuasão e a troca de experiências em relação ao modo como cada um pensou a situação.

Do ponto de vista didático-pedagógico, a metodologia utilizada despertou questões interessantes. Um primeiro aspecto observado diz respeito ao estranhamento em relação ao método, como explicitado anteriormente. Percebeu-se que a falta de orientação gerou desconforto nos alunos, que se sentiram perdidos quanto ao que analisar. Como consequência, observou-se o surgimento de diversas perspectivas e abordagens que suplantaram os fatos descritos no caso, o que possibilitou aos estudantes novas formas de aplicação dos conhecimentos.

Já na experiência B, logo após a descrição do caso, foi apresentado aos alunos um roteiro estruturado de análise (método restritivo não indutivo). Tal roteiro exercia a função de guia do raciocínio, limitando as discussões e enfatizando aspectos comumente incluídos na analítica de estudos de caso, tais como: problema, diagnóstico e solução, os quais foram constantemente repetidos pelos alunos. Todos os grupos seguiram o roteiro atribuindo certo destaque ao problema expresso pelo caso. Percebeu-se pouca discussão entre os componentes dos grupos e a falta de interesse na atividade em si. A busca por uma resposta certa é visivelmente constatada pela recorrência ao texto. Devido à orientação do raciocínio conferida pelo método restritivo indutivo, os alunos tenderam a achar a atividade difícil, uma vez que em seu cerne está a busca por respostas corretas.

O roteiro estruturado não impediu que os grupos apontassem saídas distintas para o caso apresentado. O elevado número de informações fornecidas pelo caso conferiu desdobramentos que seguiam um mesmo entendimento, mas diferentes propostas de ação. Logo, foram compartilhados problemas, diagnósticos e soluções distintas, porém semelhantes no que tange às práticas tanto quanto saturadas da administração. Ou seja, há uma tendência de aplicação das mesmas estratégias de ações ocorridas em estudo de casos anteriores, ainda que os aspectos e as características da empresa descritos no texto sejam diferentes. A

homogeneidade desse tipo de ensino torna a sua aplicação pedagógica superficial, restringindo o desenvolvimento analítico e intelectual do aluno.

Percebe-se claramente, a partir das observações das discussões entre os estudantes, que o raciocínio previamente estruturado por um roteiro restringe as soluções para a problemática, diminuindo a amplitude de análise. Os alunos tendem a conduzir o caso mantendo o foco apenas nos aspectos presentes no roteiro e na sua descrição contextual. Analisando didaticamente, eles já estão fortemente habituados com o estudo de caso roteirizado.

Contudo, a prática do ensino por meio do estudo de caso não deve ser condenada. O que deve ser questionado são os métodos utilizados na sua aplicação, os quais, se bem formulados, podem conferir aos estudantes níveis de análise e discussão que interagem com os diversos campos do conhecimento, gerando abordagens interessantes e bem mais profundas. O método de condução de caso restritivo não indutivo alcançou sua proposta, mas não emancipou o raciocínio do aluno de forma ampla e satisfatória, restringindo seu desenvolvimento intelectual no que tange à formação acadêmica e profissional.

Quando questionado sobre as diferenças entre as duas aplicações, o grupo C demonstrou preferência pelo método não indutivo, pautando-se em dois argumentos: a possibilidade de discutir sobre vários assuntos a partir de um único caso e o próprio ambiente de discussão que se experienciou na sala de aula. Nesse sentido, esses alunos argumentaram que tal método se mostrou uma atividade mais interessante e dinâmica, na medida em que a simples busca pelas respostas corretas os deixa apáticos e não propicia o debate.

4.2 AS EXPERIÊNCIAS C, D E E: COM OU SEM TEORIA?

Diante das potencialidades do método não indutivo, evidenciadas pelas experiências A e B, optou-se por aplicar o caso 2 apenas com essa metodologia. Tal ambiente de debate e múltiplas possibilidades de análise se repetiria na aplicação do caso 2, em uma outra turma? Essa questão nos motivou a realizá-lo. No entanto, diferentemente do caso 1, no caso 2, por tratar de um tema pouco explorado nos cursos de Administração – ainda que extremamente importante –, sentiu-se a necessidade de apresentar, em seu texto, uma introdução de cunho teórico, a qual abarcava conceitos relacionados à economia solidária e ao cooperativismo. Na experiência C, percebeu-se que tal apresentação teórica direcionou a análise do caso pelos alunos. Todos os grupos dedicaram-se à realização de uma comparação dos aspectos teóricos com a prática relatada no caso, de forma a apontar as aproximações e os distanciamentos entre eles.

Nesse sentido, embora a aplicação tenha sido a do método não restritivo, a apresentação teórica inicial cumpriu o papel de indutor, limitando a amplitude

de análise do caso. Não houve, portanto, estranhamento dos alunos quanto à proposta de uma investigação sem direcionamentos explícitos, como perguntas ou roteiros, uma vez que a simples presença do teórico se incumbiu de “orientar” a discussão. Segundo os alunos, a existência da apresentação torna óbvia para eles a necessidade de sua utilização na análise, quase como uma operação lógica.

Diante da indução proporcionada pela introdução teórica, a apresentação das análises mostrou-se uma atividade extremamente repetitiva, na medida em que as comparações entre teoria e práticas foram realizadas igualmente por todos os grupos. Nesse sentido, os alunos argumentaram não terem apreciado tal atividade e que pouco ela teria contribuído para a consolidação de novos conhecimentos. Os participantes concluíram que se tratou de uma atividade muito simples, pois se limitaram à comparação, não extrapolando, por exemplo, para as razões pelas quais aquela situação tinha se concretizado ou possíveis caminhos para a reversão do fracasso apresentado.

A partir da constatação do potencial indutivo da apresentação teórica, este se tornou um ponto central nas experiências D e E. Nesse sentido, para além da observação relativa à potencialidade do caso de fracasso em si, voltamos nosso olhar para as diferenças referentes à exposição ou não para a introdução teórica no caso. Na experiência D, repetiram-se os procedimentos da experiência C: aplicamos o caso com a parte teórica inicial. Da mesma forma, observamos a repetição do comportamento observado na experiência anterior, em que os alunos se limitaram ao teórico para realizar suas análises. Mais uma vez a teoria revelou seu caráter indutor. Os alunos argumentaram que se basearam no conceito de cooperativa dada no começo do texto para analisar se ela se comportava ou não como tal. E a investigação se limitou a essa averiguação. A questão fundamental que circundou essa experiência foi a seguinte: a eliminação da parte teórica, que tornava o texto do caso 2 indutivo, levará a diferentes resultados na experiência E?

O experimento não foi totalmente conclusivo para responder à nossa pergunta sobre a possibilidade de a parte teórica do caso induzir ou não a discussão, mas percebeu-se que, no experimento E, sujeito ao método não restritivo e ao caso sem apresentação teórica, os alunos tiveram uma postura um pouco mais construtivista, no sentido de buscarem compreender melhor aquela situação apresentada, principalmente no momento em que a discussão se ampliou para a sala inteira. Um aspecto fundamental que influenciou no experimento foi a vivência de alguns estudantes que já haviam tido contato com o cooperativismo e, portanto, conseguiram lidar melhor com o caso, independentemente da teoria exposta. Nesse sentido, essa “variável” influenciou o andamento do experimento.

Como considerações concernentes ao método de aplicação ao estudo de caso, é possível dizer que os participantes aprovaram o não indutivo pela liberdade de ter uma visão mais ampla do caso, sem a limitação de um roteiro. Eles, inclusive,

já haviam tido esse tipo de experiência na mesma disciplina, na qual estava se dando a aplicação. Mas, quanto à perspectiva do caso de fracasso em administração, em nenhum momento foi cogitado pelos estudantes esse diferencial de proposta. No entanto, quando essa diferença foi exposta, os alunos chamaram a atenção para a frequência com que trabalham em sala de aula com casos de sucesso. Eles argumentaram que o procedimento comum é a análise dos fatores que levaram as organizações ao sucesso, ou seja, a tentativa de identificar – conforme exposto anteriormente – as *best practices* de administração.

5 DISCUSSÃO DAS EXPERIÊNCIAS: UM CAMINHO PARA A PEDAGOGIA CRÍTICA?

O que se observou antes, durante e depois da aplicação dos casos é que a forma como eles vêm sendo utilizados reforça apenas o caráter da semiformação. Quando aplicamos um caso de sucesso, em primeiro lugar já temos a resposta daquilo que foi feito. O que se faz nessa circunstância é o reforço da adaptação, é apenas reprodução. Reprodução de perguntas, de respostas, de comportamentos esperados etc. Premia-se aquele que mais se aproxima da resposta correta, do modelo mental previamente definido.

Um exemplo claro disso ocorre quando Fachin, Tanure e Duarte (2007) mostram, a partir dos estudos de caso de Harvard, como os professores devem se guiar na condução das análises. Os autores afirmam que a experiência em Harvard averiguou que o quadro-negro concebido pelo docente e os resultados da discussão dos alunos coincidiam. Reforçam ainda que a discussão seja supervisionada, dirigida e conduzida pelo professor de acordo com o seu “estilo de ensinar”, e que, em geral, há uma solução a ser considerada, uma lição a ser tirada decidida antecipadamente por este. Para os autores, quando esses pontos não são considerados, isso significa que os professores não se prepararam adequadamente para o encontro em sala de aula.

Em primeiro lugar, possivelmente haverá de fato uma coincidência entre os resultados da discussão dos alunos e o previamente definido pelo professor. Isso acontece porque tanto o caso como a forma de aplicação são indutivos. Além de o raciocínio do estudante já ser guiado pela ideia central apresentada, outro ponto que reforça a coincidência é o mecanismo de avaliação que geralmente premia aqueles que mais se aproximam do “correto”. Como o discente é o único responsável pela sua *performance*, que é medida pelos acertos, tende a “fugir” dos erros, pois estes apenas o distanciam do reconhecimento, do sucesso.

Muitas vezes, o que é dito não faz nem sentido para ele, pois não houve a prática para isso. Assim, as respostas viram instrumentos, viram fins em si mesmas. Giroux (1999) reforça que a inaptidão à experiência formativa é corroborada pelos sistemas formais e informais de avaliação nas escolas, mas diríamos que não apenas pelos sistemas de avaliação que reforçam o comportamento obediente e padronizado, mas também pelo entendimento em si do papel da escola, que é vista como instituição para formação de mão de obra para a estrutura capitalista. Ou seja, estamos falando de semiformação.

Como lembra Adorno (1995), o defeito mais grave com que defrontamos atualmente não é nem mais a inaptidão dos homens à experiência, mas o fato de as pessoas chegarem ao ponto de rejeitarem a formação, mas não a semiformação. Talvez por não visualizarem uma saída ou por temerem o risco de se emancipar em uma sociedade cuja maioria é conformada, as pessoas passam a odiar o que é diferenciado, o que não é moldado, sob o risco de isso dificultar sua “orientação existencial” e serem excluídas. Esse medo ao qual os alunos são submetidos foi nitidamente percebido ao longo da aplicação do caso de fracasso com um método não restritivo. O que se observou inicialmente ao longo do experimento foi uma queixa generalizada. Assim que o docente disse que eles poderiam fazer o que quisessem com o caso, foram aproximadamente de cinco a dez minutos de lamentações e indagações do tipo: “O que faremos?”, “Que tipo de teste é esse?”, “O que o professor espera que façamos?”.

Essa última indagação por parte dos discentes mostra nitidamente o quanto estão acostumados a seguir padrões, a serem semiformados. O fato de uma turma do terceiro período, ou seja, uma turma que passou por apenas um ano de ensino formal universitário, ter agido dessa forma comprova como nossos sistemas educacionais têm atuado. Circunstância que reforça essa constatação é que, quando o caso foi aplicado na turma do primeiro período, esse estranhamento do método não foi observado. Os alunos simplesmente receberam o caso e já começaram a discutir.

Quando Adorno (1995) responde à pergunta “Educação para quê?”, ele diz que é para a produção de uma consciência verdadeira e, em algumas oportunidades, utiliza a palavra *Mündigkeit*, que significa voz ativa, falar pela própria boca, adquirir a maioridade kantiana. É nesse sentido que a experiência adquire importância para a superação da alienação do indivíduo. Adorno (1995) ressalta que, apesar de a racionalidade ser entendida como capacidade formal de pensar, é, na realidade, uma limitação da inteligência. O sentido mais profundo da consciência não está apenas no desenvolvimento lógico-formal, ao contrário, ele só é possível por meio da capacidade de fazer experimentos.

O que observamos na aplicação dos casos de fracasso com o método não restritivo é que, passados os questionamentos iniciais, os alunos começaram a se

“soltar”. Após aproximadamente 30 minutos de discussão, o que se viu foi surpreendente. Em geral, quando aplicamos um caso de sucesso, após a apresentação do segundo ou terceiro grupo as respostas são mais ou menos homogêneas, não há muitas diferenças. Entretanto, o que se observou com a aplicação do caso de fracasso utilizando o método não restritivo foi que praticamente não houve coincidência de respostas. Na verdade, como não houve perguntas, também não podemos falar de respostas, mas sim de maneiras diferenciadas de análise.

Assim, retomando Kosik (1976), uma outra grande contribuição presente no confronto entre construções das “verdades” é a capacidade de problematização da realidade que o discente poderá adquirir, portando-se ante as situações como um agente ativo no processo de construção da própria realidade. A capacidade de fazer de uma leitura crítica das informações extraídas de diferentes fontes bibliográficas por parte dos alunos, por exemplo, é defendida por Paulo Freire (1989) como um instrumento capaz de enriquecer a formação destes, evitando que adotem uma postura alienada diante dos desafios éticos e sociais impostos pela prática profissional. A formação crítica dos estudantes, nitidamente observada nesse caso, envolve a conscientização de que a educação não é neutra e de que os discursos são persuasivos, apresentando visões parciais da realidade. A possibilidade de que os alunos entendam os fenômenos sociais e organizacionais, em toda a sua complexidade, representa um ganho de poder de transformação do real.

Dessa forma, o erro construtivo, como hipótese a respeito de um determinado conhecimento é, como supõem Freire e Faundez (1985), uma forma provisoría de saber, que coloca em questão a ideia de que o acerto ocorre quando há exata correspondência com a resposta prevista pelo educador, o que frequentemente obstaculiza a reflexão e a capacidade de criação.

Esse é um dos maiores riscos do uso excessivo de casos de sucesso, pois reforça nos alunos a importância de que as lições passadas sejam apreendidas de uma determinada maneira, indicando as *best practices*, que parecem direcionar a mente dos discentes, condicionando-as a algumas respostas prontas. Ao contrário dos casos de sucesso, os de fracasso propiciam um conflito cognitivo, essencial ao processo de aprendizagem, possibilitando aos estudantes a busca de outros caminhos. Entretanto, é importante ressaltar que não é apenas o caso de fracasso ou sucesso que favorece a formação efetiva do aprendiz, mas a forma como é aplicado.

Nesse contexto é que advogamos que o erro precisa ser visto como uma assimilação que o aluno faz do conhecimento de acordo com o seu “esquema próprio”, e isso não deve ser objeto de repressão: “A questão é como transformar o erro em um problema, um diálogo e por fim em uma situação de aprendizagem”

(ABRAHÃO, 2004, p. 37). Ainda que reclamem muito no início da atividade de aplicação de um caso não restritivo e se sintam incomodados – pois, como lembra Kant (1995), os homens, por preguiça ou covardia, se acostumam a reproduzir – ao longo da atividade os alunos se reconhecem como capazes, há um rompimento com aquilo que os prende, e logo percebem o quanto é libertador.

Quando o professor aplica um caso de fracasso, que por si já não tem resposta certa e ainda mais de forma não restritiva, ele nunca sabe o que virá. Não se podem controlar as discussões, não se sabe o caminho que cada um dos grupos seguirá. Nesse sentido é que afirmamos que a verdadeira formação só será possível quando também o docente adotar uma postura crítica, aberta e humilde. Assim, ele aprenderá que toda resposta do aluno é significativa, pois reflete uma etapa do conhecimento; toda resposta é válida, pois o estudante dá a resposta que pode dar, e não aquela que nós queremos que ele dê.

Nessa perspectiva, a avaliação não se dirige para os resultados, mas para o processo, e, durante este, a intervenção do professor precisa ser desafiadora, “fazendo questionamentos a respeito das hipóteses apresentadas pelos alunos ou trazendo novas situações para que os mesmos possam confrontar suas respostas anteriores com as atuais, no sentido de desestabilizar as suas certezas” (ABRAHÃO, 2004, p. 48). Tal entendimento ganha corpo ao ser inserido em um prática pedagógica orientada pela educação libertadora (LIBÂNEO, 1989), pois esta é uma tendência da educação orientada a partir de uma análise crítica da realidade social, que se sustenta nas finalidades sociopolíticas da educação, considerando que esta não é neutra e que o ato educativo tem uma natureza política.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES PARA FUTURAS PESQUISAS

Objetivou-se, neste artigo, problematizar o potencial dos estudos de caso como estratégia para inserir a pedagogia crítica no ensino da Administração. Tendo em vista tal perspectiva teórica, buscou-se analisar como casos de fracasso e distintas formas de aplicação podem contribuir para uma experiência formativa diferenciada dos alunos. Não se tratou, obviamente, de experimentos de caráter verificatório e comprobatório, mas partiu-se do interesse de lançar a discussão sobre um instrumento didático-pedagógico amplamente usado nos cursos de Administração, tanto na graduação quanto na pós-graduação. Esta pesquisa, especificamente, limitou-se à utilização dos estudos de caso no nível de graduação.

Um primeiro aspecto importante tratado na pesquisa refere-se à utilização de casos de fracasso. É comum em cursos de Administração a utilização de casos-modelo de sucesso, a fim de demonstrar aos alunos as decisões que levaram determinadas organizações a padrões de desenvolvimento considerados ideais e que, portanto, devem ser copiados. Nesse sentido, a lógica que perpassa tal exercício é a criação de um modelo mental que orienta o estudante na resolução de problemas. Embora aparentemente isso possa parecer correto, afinal, os administradores se incumbem cotidianamente da solução de problemas, esse modelo tende a limitar a capacidade de análise do aluno, que passa a operar por automatismos.

Contrapondo-se ao automatismo, tem-se a criatividade, elemento importante quando se trata de uma pedagogia na perspectiva crítica. Isso porque, como explicitado na fundamentação teórica, tal perspectiva entende o aluno como sujeito do processo de aprendizagem, e não apenas como um mero “recedor” de conteúdo. Destarte, a aplicação unicamente de casos de sucesso e a subsequente imposição de um modelo de pensamento se mostram contrárias a essa “educação para a libertação” preconizada pela pedagogia crítica.

Ao final dos casos aplicados, perguntou-se aos alunos se eles perceberam diferenças entre estes e os demais casos que já haviam estudado anteriormente. Inicialmente, tal diferença (casos de sucesso *versus* casos de fracasso) não foi apontada pelos estudantes, principalmente em função dos distintos métodos que causaram grande estranhamento e, portanto, tornaram-se foco dos discentes. No entanto, quando tal diferença foi ressaltada pelos aplicadores, os alunos despertaram para as distinções existentes entre a análise de uma situação de sucesso – em que as decisões “corretas” são explicitadas – e uma de fracasso – em que se faz necessário refletir sobre o problema e propor soluções que não estão explícitas. A conclusão dos alunos foi de que esse segundo tipo exige maior dedicação e esforço por parte deles.

No que tange à utilização de casos de fracasso como instrumento didático-pedagógico, percebeu-se, portanto, que se trata de uma ferramenta extremamente interessante, que permite ao professor explorar e incentivar o desenvolvimento da capacidade de análise dos alunos perante situações que não trazem, *a priori*, respostas corretas para os problemas ocorridos. No decorrer da aplicação dos casos, observou-se que os estudantes tiveram que se desprender do caso em si e trabalhar com a perspectiva do que “poderia ou ainda pode ser feito”. Desse ponto pode-se retomar a discussão teórica relativa ao erro construtivo e sua importância no processo de aprendizagem.

Para além das considerações acerca da utilização de casos de fracasso, destacam-se as observações sobre os métodos de aplicação como as principais contribuições da pesquisa. Isso porque foi na experimentação de diferentes métodos,

que a possibilidade da vivência de uma pedagogia crítica se mostrou mais palpável. Na forma indutiva não restritiva, amplamente utilizada nos cursos em Administração, que apresenta roteiros a serem seguidos, percebe-se a manutenção de certo automatismo. A necessidade de responder aos questionamentos limitou a ampliação das visões dos alunos, gerando, por consequência, respostas homogêneas entre os grupos. Percebe-se, nesse sentido, certa apatia dos estudantes durante a discussão em plenária, que se resume, na realidade, à apresentação de grupos.

O método não indutivo, por conseguinte, proporcionou uma experiência surpreendente. Isso porque, em função da ausência total de direcionamento, inicialmente os alunos apresentaram resistência ao método: “Mas o que devemos fazer?”, “Assim fica muito amplo!”. No entanto, superada a resistência inicial, pôde-se observar uma experiência autêntica de aprendizagem, em que os alunos se envolveram com o exercício de forma a estabelecer na sala de aula um ambiente de debate e construção de conhecimento. A liberdade ofertada aos estudantes, nos dois casos da pesquisa, foi utilizada e transformada em uma diversidade de análises e visões que enriqueceram a atividade. A homogeneidade observada nos métodos anteriores deu lugar a uma heterogeneidade que, muito mais que múltiplas visões, significou um momento de discussão dessas visões, suas razões e consequências para determinada situação.

Os experimentos realizados apontam para o fato de que as seguintes variáveis podem influenciar nos resultados obtidos com a utilização do método do caso no ensino: a forma como o caso é redigido; o método de aplicação (restritivo ou não restritivo); a disciplina em que é aplicado; o professor que leciona a disciplina; o conhecimento ou prévio contato dos principais conceitos teóricos sobre o tema abordado; e o entendimento das práticas e métodos de estudos de caso. Assim, a utilização do método do caso no ensino em Administração é mais complexa do que em geral, considerando, especialmente, se a intenção é de fato estimular o pensamento crítico e a criatividade. Consideramos pensamento crítico a capacidade do sujeito de ter uma interpretação divergente e inovadora sobre um determinado assunto, não se conformando ao posicionamento padrão e generalizado.

Os resultados obtidos com os experimentos também apontam para a hipótese de que a aplicação do método restritivo para grupos mais desenvolvidos e maduros tende a apresentar melhores resultados, porque seus membros têm mais experiência para contestar o caso de sucesso apresentado ou o roteiro indicado para sua resolução. Quanto aos grupos com formação em desenvolvimento, o método não restritivo parece ser mais enriquecedor, pois não parte de nenhum *a priori* que possa condicionar o pensamento dos discentes, reduzindo sua capacidade de análise e crítica. Os casos de fracasso e o método não restritivo emergem desta pesquisa como vias de inserção do erro construtivo libertador e da

pedagogia crítica. Todavia, acreditamos que outros experimentos podem ser realizados para sustentar melhor essa hipótese.

Assim, para futuras pesquisas, recomendamos a realização de mais experiências com os métodos de aplicação de estudo de caso que descrevemos, de modo a explorar ainda mais os resultados obtidos com o método não restritivo, especialmente no que se refere à inserção do erro construtivo libertador como caminho para a pedagogia crítica no ensino da Administração.

CASE STUDIES IN MANAGEMENT EDUCATION: LIBERATOR AND CONSTRUCTIVE ERROR AS A PATH FOR INSERTION OF CRITICAL PEDAGOGY

ABSTRACT

In this article, we started with the assumption that the constructive error, while hypothesis about a certain knowledge, is a provisional form of knowledge, which calls into question the idea that the hit occurs when there is exact correspondence with the response provided by the educator, which often imposes barriers to reflection and creativity. As a counterpoint, we sought to analyze how cases of failure and its different forms of application can contribute to a different formative experience of students. Then we used the methodology of construction of teaching cases, that were based on empirical research with key informants from organizations investigated, supplemented by secondary data. In a second step, the cases developed were applied in different situations of teaching and learning, and with these pedagogical semi-experiments were not only evaluated the effectiveness of the cases of failure compared to success stories, as well as the various applications thereof. The semi-experiments pointed to the fact that the following variables can influence the results obtained using the method: how the case is written; the method of application (restrictive or not restrictive); the course in which the case is applied; previous contact or knowledge of the main theoretical concepts about the topic; and knowledge of practices and methods of case studies. Thus, it was concluded that the use of case method in Management education is more complex than is generally considered, especially if the intention is really to encourage critical thinking. For further research we recommend performing further experiments with methods of application described a case study in order to further explore the results obtained with nor restrictive method, particularly as regards the insertion of liberator and constructive error as way to the critical pedagogy in Management education.

KEYWORDS

Case studies; Management education; Critical pedagogy; Constructive error; Failure cases.

ESTUDIOS DE CASO EN LA ENSEÑANZA DE LA ADMINISTRACIÓN: ERROR CONSTRUCTIVO LIBERTADOR COMO UN CAMINO PARA LA INSERCIÓN DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA

RESUMEN

En este artículo, que comenzó con la suposición de que el error constructivo, mientras que la hipótesis sobre un cierto conocimiento, es una forma provisoria de saber, lo que pone en cuestión la idea de que el éxito se produce cuando hay una correspondencia exacta con la respuesta proporcionada por el educador, que a menudo impone barreras a la reflexión y la creatividad. Como contrapunto, hemos tratado de analizar cómo los casos de fracaso y de sus diferentes formas de aplicación pueden contribuir a una experiencia diferente de formación para los estudiantes. A continuación, se utilizó la metodología de construcción de los casos de enseñanza, que se basaron en la investigación empírica con informantes clave de organizaciones investigadas, complementado con datos secundarios. En un segundo paso, los casos desarrollados se han aplicado en diferentes situaciones de enseñanza y aprendizaje y con estos semi-experimentos pedagógicos no se evaluaron sólo la eficacia de los casos de falla en comparación con las historias de éxito, así como las diversas aplicaciones de los mismos. Los semi-experimentos realizados señaló el hecho de que las siguientes variables pueden influir en los resultados obtenidos con el método: la forma en que el caso está escrito; el método de aplicación (restrictivos o no restrictivos); la disciplina en la que se aplica el caso; el contacto previo o el conocimiento de los principales conceptos teóricos sobre el tema; y el conocimiento de las prácticas y métodos de estudios de caso. Por lo tanto, se concluyó que el uso del método de caso en la enseñanza de la Administración es más compleja de lo que generalmente se considera, sobre todo si la intención es realmente para fomentar el pensamiento crítico. Para la investigación adicional se recomienda realizar más experimentos con métodos de aplicación de estudios de caso con el fin de explorar más a fondo los resultados obtenidos con el método no restrictivo, en particular en lo

que respecta a la inserción del error constructivo libertador como un camino a la pedagogía crítica en la enseñanza de la Administración.

PALABRAS CLAVE

Estudios de caso; Enseñanza de la Administración; Pedagogía crítica; Error constructivo; Casos de fracaso.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). *Avaliação e erro construtivo libertador: uma teoria – prática incluída em avaliação*. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- ABRAHÃO, M. H. M. B. Estudos sobre o erro construtivo – uma pesquisa dialógica. *Educação*, ano XXX, n. esp., p. 187-207, 2007.
- ABRANTES, D.; MARIANO, S. R. H.; MAYER, V. F. *Metodologia para desenvolvimento de estudos de caso*. Sebrae: Brasil, 2002. Disponível em: <www.casosdesucesso.sebrae.com.br/artigo/Metodologia%20de%20estudo.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2008.
- ADEKOYA, A.; AGHAYERE, A. The use of failure case studies to enhance student's understanding of structural behavior and ethics. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON ENGINEERING EDUCATION, 9., 2006, San Juan. *Anais...* San Juan: International Network for Engineering Education & Research – INEER, 2006.
- ADORNO, T. *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- APPLE, M. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artmed, 1989.
- APPLE, M. *Ideologia e currículo*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARAGÃO, C. V.; SANGO, M. C. A. O método do caso no ensino de administração pública: um exercício prático. In: TENÓRIO, F. G. *Gestão social – metodologia e casos*. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2000.
- BARRETO, V. *Paulo Freire para educadores*. São Paulo: Arte & Ciência, 1998.
- BENJAMIN, W. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, W. *Obras escolhidas I. Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BOCKER, F. Is case teaching more effective than lecture teaching in business administration? An exploratory analysis. *Interfaces*, v. 17, n. 5, p. 64-71, Sept./Oct. 1987.
- BORGES, P. *Os sete pecados capitais do marketing direto*. São Paulo: Nobel, 2003.
- BOSSAVIT, L. *The unbearable lightness of programming: a tale of two cultures*. Dublin: Exoftware Agile Solutions, 2008. Disponível em: <<http://agilcoop.incubadora.fapesp.br/portal/fracassos>>. Acesso em: 20 jul. 2008.
- CARR, W.; KEMMIS, S. *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción em la formation del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca, 1988.
- COOPEAD. *Manual de elaboração de casos*. Rio de Janeiro: Coppead, 1983.
- DUARTE, R. B. A. (Org.). *Histórias de sucesso – experiências empreendedoras*. Brasília: Sebrae, 2004. 3 v.

- EDMONSDON, A.; CANNON, M. D. The hard work of failure analysis. *Harvard Business School*, 2005. Disponível em: <<http://hbswk.hbs.edu/item/4959.html>>. Acesso em: 21 jul. 2008.
- ELLET, W. *Manual de estudo de caso*. Porto Alegre: Bookman, 2008.
- FACHIN, R. C.; TANURE, B.; DUARTE, R. G. *Uso de casos no ensino de administração*. São Paulo: Thompson Pioneira, 2007.
- FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler*: três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.
- FREIRE, P. *Pedagogia da esperança*: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- GADOTTI, M. *Concepção dialética da educação*. São Paulo: Cortez, 1988.
- GADOTTI, M. *Educação e poder*: introdução à pedagogia do conflito. São Paulo: Cortez, 1995.
- GIROUX, H. *Teoria crítica e resistência em educação*: para além das teorias de reprodução. Petrópolis: Vozes, 1986.
- GIROUX, H. *Cruzando as fronteiras do discurso educacional*: novas políticas em educação. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- GLOVER, J. D.; HOWER, R. M. *The administration*: case on human relations in business. Chicago: Richard D. Irwin, 1949.
- GUIMARÃES, S.; FREIRE, P. *Sobre a educação*. São Paulo: Paz e Terra, 1988.
- HEATH, J. *Teaching and writing case studies*. Bedford: Ecch, Cranfield, 1997.
- HORKHEIMER, M. Ideas sobre la educación política. In: HORKHEIMER, M. *Sociedade em transición*: estudos de filosofia social. Barcelona: Península, 1976.
- HORKHEIMER, M. Teoria tradicional e teoria crítica. In: BENJAMIN, W.; HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W.; HABERMAS, J. *Textos escolhidos*. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- IKEDA, A. A.; VELUDO, O. T.; CAMPOMAR, M. C. A tipologia do método do caso em administração: uso e aplicações. *Organizações & Sociedade*, v. 34, n. 12, p. 141-159, jul./ago. 2005.
- KANT, I. *O que é o esclarecimento?* Lisboa: Free e-books, 1995.
- KUHN, T. *Estrutura das revoluções científicas*. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- KOSIK, K. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- LEENDERS, M.; ERSKINE, J. *Case research*: the case writing process. London: University of Western Ontario, 1973.
- LEENDERS, M. R.; MAUFFETTE-LEENDERS, L. A.; ERSKINE, J. A. *Writing cases*. Ontario: Ivey Publishing, 2001.
- LIBÂNEO, J. C. *Democratização da escola pública*: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1989.
- LIBÂNEO, J. C. *Adeus professor, adeus professora?* Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2003.
- MARCUSE, H. *A ideologia da sociedade industrial*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- MARCUSE, H. *Eros e civilização*. Uma interpretação filosófica do pensamento de Freud. Rio de Janeiro: LTC, 1999.
- MCLAREN, P. *A vida nas escolas*: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

- MCNAIR, M. P. *The case method at the Harvard Business School*. New York: McGraw-Hill, 1954.
- PAULA, A. P. P.; RODRIGUES, M. Pedagogia crítica no ensino da Administração: desafios e possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*, v. 46, p. 10-22, 2006.
- PERRITON, L.; REYNOLDS, M. Critical management education: from pedagogy of possibility to pedagogy of refusal? *Management Learning*, London, v. 35, n. 1, p. 61-77, 2004.
- PUCCI, B. (Org.). *Teoria crítica e educação: a questão cultural na Escola de Frankfurt*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- ROESCH, S. M. A. O relato de casos para o ensino com apoio na literatura. *Organizações e Sociedade*, v. 4, n. 8, p. 119-142, 1997.
- ROESCH, S. M. A. Fundação Lindolfo Saraiva – caso para uso no ensino. *Revista de Administração Contemporânea*, v. 9, n. 2, p. 193-202, 2005.
- ROESCH, S. M. A. Notas para a construção de casos para ensino. *Revista de Administração Contemporânea*, v. 11, p. 1-10, 2007a.
- ROESCH, S. M. A. *Como escrever casos para o ensino de administração*. São Paulo: Atlas, 2007b.
- ROESCH, S. M. A.; FERNANDES, F. Construção de casos para ensino. *Revista Angrad*, v. 7, p. 11-14, 2006.
- ROESCH, S.; FISCHER, T.; MELO, V. P. *Gestão social para o desenvolvimento: casos de ensino*. Salvador: Fast Design, 2004.
- SAVIANI, D. *Política e educação no Brasil*. São Paulo: Autores Associados, 2003.
- SAVIOLI, N. *Fracassos em RH e como se transformaram em casos de sucesso*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2003.
- SELLTIZ, C.; WRIGHTSMAN, L.; COOK, S. *Métodos de pesquisa em relações sociais*. Delineamentos de pesquisa. 2. ed. São Paulo: EPU, 1987. v. 1.
- SERVIÇO BRASILEIRO DE APOIO ÀS MICRO E PEQUENAS EMPRESAS. Projeto “Desenvolvendo casos de sucesso”. Disponível em: <<http://www.casosdesucesso.sebrae.com.br>>. Acesso em: 20 jul. 2008.
- SEVERINO, G. A. Prefácio. In: FREIRE, P. *A importância do ato de ler: três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1989.
- SILVA, A. O. Pedagogia libertária e pedagogia crítica. *Revista Espaço Acadêmico*, n. 42, nov. 2004. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/042/42pc_critica.htm>. Acesso em: 14 dez. 2006.
- TORRES, C. A. *Educação, poder e biografia pessoal: diálogo com educadores críticos*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- VEIT, M. *Histórias de sucesso – experiências empreendedoras*. Brasília: Sebrae, 2003. 3 v.
- VERGARA, S. C. *Projetos e relatórios em administração*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2004.
- ZUIN, A. A. S.; PUCCI, B.; RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. *Adorno: o poder educativo do pensamento crítico*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- ZUIN, A. A. S.; PUCCI, B.; RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. *Ensaio frankfurtianos*. São Paulo: Cortez, 2004.