

# A METODOLOGIA PEDAGÓGICA DE ESTUDO DE CASOS

---

*Data de aceite: 02/05/2024*

**Pedro Miguel Fonseca Moreira de Carvalho**

CITUR, UNIAG, Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Portugal

**RESUMO:** O paradigma de investigação é fundamental para orientar tanto a metodologia de pesquisa quanto a abordagem pedagógica. Este artigo explora o Construtivismo como um paradigma emergente que sustenta tanto a pesquisa qualitativa quanto o ensino baseado em estudos de caso. O Construtivismo enfoca a interpretação consensual do conhecimento e a construção de significados através de interações dialéticas. Na metodologia de pesquisa, esse paradigma enfatiza a interpretação dos significados dos estados intencionais dos indivíduos e das construções da própria realidade. O estudo de caso é destacado como uma metodologia pedagógica que permite aos alunos aplicar, sintetizar e integrar conhecimentos teóricos em situações práticas, promovendo o desenvolvimento de habilidades analíticas, de tomada de decisão e de liderança. Este artigo apresenta implicações práticas significativas para a pesquisa e a prática

pedagógica. Ao adotar o paradigma construtivista, os pesquisadores e educadores podem abordar não apenas metodologias de investigação qualitativa, como também estratégias de ensino centradas no estudo de casos. Essa abordagem destaca a importância da interpretação consensual na construção do conhecimento, promovendo o diálogo ativo entre instrutores e alunos para a reconstrução de diferentes perspectivas. Além disso, fornece orientações detalhadas sobre a implementação e condução eficaz do estudo de casos em ambientes de aprendizagem, destacando o papel do educador como facilitador, treinador e demonstrador na promoção do pensamento crítico e na tomada de decisões fundamentadas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Estudo de caso, metodologia pedagógica, construtivismo

## INTRODUÇÃO

De acordo com Valles (1997), as metodologias de investigação adotam um dos dois paradigmas de investigação: (i) Paradigma “prevalente”, “clássico”, “racionalista”, “positivista”; (ii) Paradigma “emergente”, “alternativo”, “naturalista”, “interpretativista”. Autores como Crabtree e Miller (1992), consideram que os paradigmas se podem dividir em 3 classificações: (i) Paradigma de investigação materialista; (ii) Paradigma de investigação construtivista; (iii) Paradigma de indagação crítica ou ecológica. E outros autores, como Guba e Lincoln (1994), explicam que é possível identificar a coexistência de 4 paradigmas: Positivista, Pós-positivista, Teoria Crítica e o Construtivismo.

Mas, o que é um paradigma de investigação? Kuhn (1971, apud Gialdino, 1993, p.25), refere que “Paradigmas são as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante um certo tempo, proporcionam modelos de problemas e soluções a uma comunidade científica”. Por outras palavras, diga-se que um paradigma de investigação é uma realidade comumente aceite por uma fração significativa da comunidade científica e consiste num sistema de crenças básicas, princípios e pressupostos (quadro de referências na investigação), que colocam o investigador numa posição coerente na sua opção metodológica (no modo como adquire conhecimento da realidade), epistemológica (no modo de relação entre si e o investigado) e ontológica (na natureza da realidade investigada) (Silva, 1998).

É neste contexto, que faz sentido abordar o Construtivismo como opção paradigmática considerada, que poderá sustentar não só uma metodologia de investigação - pesquisa qualitativa do caso de estudo, assim como uma metodologia de aprendizagem. Este paradigma baseia-se no conhecimento do que nos ajuda a manter a vida cultural, comunicação e significados simbólicos, ou seja, baseia-se no estudo dos significados dos estados intencionais dos indivíduos e dos significados das construções da própria realidade. Isto traduz-se numa posição da ciência, cujo tema seja: O significado dos atos. Com recurso à metodologia qualitativa, cujo ponto de partida é a experiência, trata-se de interpretar esta realidade, com os diversos pontos de vista dos implicados. Não se procurando encontrar verdades últimas, mas relatos, que sejam abertos à invenção, obtenção de dados, análise e interpretação. (Bruner, 1990)

## O ESTUDO DE CASO COMO METODOLOGIA PEDAGÓGICA ASSENTE NO CONSTRUTIVISMO

Para os construtivistas o conhecimento resulta de interpretações consensuais de quem investiga, construídas num processo dialético. Ora, o diálogo ativo entre o instrutor e os alunos, deverá conduzir à reconstrução dos vários pontos de vista dos implicados no que está a ser estudado (Silva, 1998). O aprendiz seleciona e transforma a informação, constrói hipóteses e toma decisões, contando para isto, com uma estrutura cognitiva. E, é

a estrutura cognitiva que fornece significado (através da tradução da realidade observada, nos esquemas ou modelos mentais do indivíduo) às experiências e permite ao indivíduo ir para além da informação que obtém. Isto porque, o mesmo é condicionado por uma estrutura cognitiva, formada pela experiência e pelo passado (Bruner, 1990). Contudo, são várias as estratégias de investigação que se enquadram neste paradigma (Construtivismo), sendo de destacar algumas entre várias, nomeadamente, as entrevistas, observações participantes, histórias de vida, grupos de foco e estudos de caso. Mas, é precisamente esta última metodologia que irá ser apresentada e explanada.

Easton (1992) salienta que um caso de estudo é uma descrição de uma situação real enfrentada por uma determinada organização. Contudo, é diferente de uma história, visto que quem a realiza não tem um propósito pedagógico específico em mente. O caso de estudo, é, ou deverá ser, um veículo de aprendizagem com objetivos específicos. Este autor também salienta, que não deverá ser confundido com um exercício ou exemplo, visto que o objetivo do exercício é que os estudantes aprendam a aplicar um conceito ou princípio, contemplando à priori uma única solução possível. Já no caso de estudo, existem diversas soluções e “caminhos” possíveis para se atingirem os objetivos, e é utilizado para os estudantes desenvolverem um conjunto de técnicas de análise e outras capacidades. Easton (1992), também refere que um caso pode ser “morto” ou “vivo”. Pode considerar-se “morto”, quando toda a informação do caso está disponível no início para a sua análise. E, pode considerar-se “vivo”, quando permite que seja acrescentada informação adicional, para além daquela que é concedida. Isto exige um esforço por parte do estudante no sentido de recolher mais informações, que normalmente tendem a resultar da interação direta com a organização em estudo.

Mas, em que consiste o estudo de casos? O estudo de casos coloca o aluno numa situação de protagonista como se fizesse parte da “história de gestão” que é contada. Esta técnica pedagógica, obriga-o a assumir o papel de tomada de decisão com base na informação que lhe é fornecida. O caso deverá ajudar o aluno a aplicar, sintetizar e integrar o seu conhecimento teórico adquirido a uma situação prática, com a vantagem de complementar a fundamentação do seu processo de decisão com o seu “background” pessoal, resultante da própria experiência de vida.

Easton (1992), Blunden e McGuinness (1993) e Corey (1996), sugerem que nos casos de estudo, os estudantes assumem individualmente e coletivamente a responsabilidade pela sua própria aprendizagem, desenvolvendo capacidades de análise de situações complexas e ambíguas, de iniciativa, liderança e orientação para a ação em ambientes de incerteza. Por outro lado, fornecem a possibilidade aos estudantes de trocarem lições resultantes da sua experiência individual, enriquecendo a aula com contributos multidisciplinares, estimulando o autoconhecimento, a capacidade de argumentação persuasiva e simultaneamente de empatia, na medida em que o trabalho em equipa é fundamental, bem como a compreensão dos diversos pontos de vista pessoais.

## PRÉ-REQUISITOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DE UM CASO DE ESTUDO

Erskine (1996) considera que existem 3 elementos fundamentais que deverão à priori ser considerados para que seja possível implementar-se o estudo de um caso: (i) As evidências físicas, na medida em que os lugares e a sua disposição na sala são importantes como facilitadores da comunicação estabelecida entre todos os intervenientes, ou seja, o instrutor e os estudantes; (ii) A identificação dos estudantes, de modo que todos os participantes se tratem pelo nome. Nesse sentido deverão considerar-se elementos de identificação como, cartões, silhuetas com os nomes e/ou fotografias dos participantes, e estimular-se a existência de confraternizações informais, nomeadamente, recepções iniciais, encontros e jantares; (iii) Elementos materiais, que poderão ser casos de estudo escritos em livros de casos, revistas da especialidade e científicas, livros de matéria, ou casos simples, escritos pelo próprio docente. Como podem apresentar-se através de outros suportes. Yin (1994) salienta que podem ser analisados através de fotografias ou “videotapes”. E, Haaken e Christensen (1999) sugerem que as tecnologias de multimédia são um bom meio, pois permitem a interação simultânea não só com textos, como também com imagens, filmes e animações.

## A PREPARAÇÃO DA AULA

Dado que o objetivo do caso de estudo é enriquecer a aula, o instrutor deverá na preparação da mesma fazer em primeiro lugar, uma escolha do caso(s) que se adequem à realidade em estudo, ou seja, o problema a ser investigado. Posteriormente, o instrutor deverá realizar uma nota com a estruturação do caso, que o deverá acompanhar suplementarmente na aula. Segundo Erskine (1996), esta nota contém o sumário do caso, os fatores mais relevantes a analisar, os objetivos da aprendizagem e sugestões de questões de discussão com respostas hipotéticas. Contudo, para Bonoma e Kosnik (1989), na preparação do estudo do caso, o docente deverá tomar em consideração: Os principais aspetos que o caso pretende ilustrar; De que modo o caso pode contribuir para o “enriquecimento” da aula; Os tipos de erros de análise que poderá o caso induzir aos alunos e o modo como estes poderão extrair daqui alguma lição; E os tipos de comentários de conclusão no final do estudo do caso.

McQueen (1995), salienta que um bom caso deve estar bem escrito, com 15 a 50 páginas; Orientado para a decisão, contemplando na descrição pelo menos algumas decisões tomadas, sem revelar os resultados das mesmas; Deverá encorajar a participação, sendo ambíguo, sujeito a diferentes perspetivas de análise, de forma a ser “enriquecido” com as interpretações pessoais dos leitores; E, não deverá conter questões de análise associadas.

## DURANTE A AULA

Após a teorização sobre uma determinada temática, o caso é cedido aos alunos para leitura e primeira identificação de factos relevantes. Seguidamente, o docente formula uma questão ou um conjunto de questões, que irão orientar a análise e permitir que os alunos cheguem a alguma conclusão acerca do problema e suas causas, em função da informação clarividente, da informação ambígua descrita no caso, e ainda da informação “oculta”, que estimula o aluno a assumir possíveis cenários e pontos de vista pessoais. O objetivo é que no final do estudo, os alunos desenvolvam estratégias ou recomendações, em função da realidade analisada. O papel do docente será de conduzir a análise e fomentar a interação através do debate. Neste ponto deverá procurar ser de certa maneira o “advogado do Diabo”, estimulando os pontos críticos de conflito, pelo menos quando os participantes não assumem esse papel. Para além disso, é importante que conduza a discussão não apenas para um bom diagnóstico da realidade, mas também para a ação dos interlocutores. Isto significa, que os participantes devem ser efetivos protagonistas no caso, revestindo-se do papel de decisores, assumindo obrigatoriamente tomadas de decisão ou desenvolvendo recomendações, perante a realidade que se confrontam (Bonoma e Kosnik, 1989; McQueen, 1995).

No final da aula, o docente terá a responsabilidade de resumir a discussão, apresentando as diversas lições retiradas e observações que derivaram da análise do problema, referindo e justificando aos alunos aspetos que eventualmente poderiam falhar, sem, contudo, impor a sua posição pessoal (Corey, 1996). Todavia, é importante que o docente procure assegurar-se que a participação de todos os alunos foi maximizada (Herreid, 1994).

Para melhor compreensão da aplicação do estudo de casos na aula, é de relevar a posição de Easton (1992). Este autor, salienta que no estudo de casos é possível aplicarem-se dois métodos: (i) O método tradicional da Universidade de Harvard, em que o caso é analisado e as decisões são tomadas durante a aula, sendo fomentada a discussão entre todos os elementos da turma, não havendo um sistema formal de apresentações, sendo o papel do docente de provocar o debate e a confrontação de ideias entre os alunos. (ii) O método alternativo, é a apresentação formal, individual ou em grupo, da análise do caso e respetivas recomendações. Neste método, poderá posteriormente seguir-se ou não, a discussão entre os alunos. Contudo, exige a realização de um relatório escrito com o conteúdo da apresentação, que deverá ser entregue a todos os intervenientes.

## O PROCESSO DE ESTUDO DE CASOS

Bonoma e Kosnik (1989) e Corey (1996), sugerem que os estudantes na preparação de um estudo de caso, isto é, na identificação, análise do problema e desenvolvimento de uma solução consistente para o caso apresentado, normalmente tomam em consideração um conjunto de passos: (i) Desnatação dos principais pontos do caso, procurando identificar o tipo de informação que está a ser concedida, quem é protagonista e perante que situação se encontra (problemas que se colocam e sintomas de problemas no caso); (ii) Distinção da informação importante e identificação de omissões, lendo cuidadosamente o caso, sublinhando os factos que parecem ser “chave” para a análise, procurando-se colocar no próprio lugar de protagonistas; (iii) Definição do que se acredita serem os principais aspetos sujeitos a análise; (iv) Decisão sobre as questões de análise que poderão fornecer a informação e que deverão ser aplicadas; (v) Resposta a estas questões usando os dados disponíveis no caso, tomando consciência da existência da informação necessária que é omitida, assumindo como tal, pseudo-cenários que permitam justificar uma análise integral da situação; (vi) Escolha de um caminho de ação, explicitando-o com base na análise realizada e rejeitando alternativas plausíveis; (vii) Desenvolvimento de um plano que permita atingir as ações desejadas (formalização da solução a apresentar) (viii) E, teste do plano antes de ser apresentado na aula à turma, realizado de modo informal através da troca de ideias com outros colegas. Contudo, Duncan, Ginter e Swayne (2000), propõem um método de análise de casos que segundo eles também poderá ser usado no desenvolvimento de planos de marketing, que se configura do modo seguinte: (i) Análise da situação (análise do ambiente externo e interno); (ii) Identificação do(s) problema(s); (iii) Desenvolvimento de ações e soluções alternativas para o(s) problema(s) identificado(s); (iv) Avaliação das várias alternativas; (v) Tomada de decisão; (iv) Realização do “report”.

## O PAPEL DO DOCENTE

Em traços gerais, Husock (2000); Herreid (1994); Banoma e Kosnik (1989), sugerem que o papel do docente deverá ser de: (i) Facilitador, na medida em que deve estimular a discussão entre os alunos, criando uma atmosfera onde haja igualdade de oportunidades na discussão e maximizando as participações de cada um dos intervenientes; (ii) Treinador, conduzindo a discussão num determinado sentido, estando este claramente definido na sua mente (tendo em consideração os objetivos do estudo do caso), procurando não só desenvolver as técnicas de análise do estudante, como também conduzi-lo para a ação, ou seja, para a tomada de decisão. (iii) Demonstrador, pois deverá ter a função de clarificar os diversos pontos de vista de todos os participantes, recorrendo a técnicas como por exemplo, escrever no quadro as diversas opiniões, estruturando-as por cada uma das fases do estudo. Por outro lado, no final da discussão, deverá realizar uma conclusão, sumariando de modo organizado as diversas tomadas de decisão, em função dos cenários de análise criados pelos intervenientes, e até mesmo conceder mais material de leitura relacionado com o caso.

## CONCLUSÃO

O estudo de casos é uma metodologia de investigação, assente num paradigma não positivista ou materialista, a que diversos autores lhe denominaram por interpretativista ou construtivista. Contudo, o estudo de casos não serve apenas os objetivos da investigação científica. Esta metodologia, tem vindo a ser cada vez mais encarada como uma metodologia de aprendizagem, cuja utilização se iniciou na Universidade de Harvard, mas que universalmente se expandiu. Pode ser particularmente útil, no ensino de uma determinada temática teórica abordada na aula, traduzindo-se numa compreensão mais prática. Como também pode ser perspectivado como um método pedagógico, que permite que o formando seja capaz de estabelecer relações com os diversos conteúdos disciplinares aprendidos, resultantes não só do sistema erudito proveniente da “escola”, como também da empírica realidade da sua própria vida pessoal e profissional.

## REFERÊNCIAS

Blunden, R. e McGuinness, N. (1993). The Real Case Method: A response to Critics of Business Education. *Case Research Journal*, Winter, 106-119.

Bonoma, T. e Kosnik., T. (1989). Learning by the Case Method in Marketing. *Harvard Business School Publishing*, July 13, 9-590-008.

Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Corey, R. (1996). The Uses of Cases in Management Education. *Harvard Business School Publishing*, September 23, 9-376-240.

Duncan, Ginter e Swayne (2000). In apendic of Rosenthal, D. and Brown, L. (eds.), *Cases in Strategic Marketing*. New Jersey: Prentice-Hall.

Easton, G. (1992). *Learning from Case Studies*, 2 nd edition. New York: Prentice Hall.

Erskine, J.A. (1996). *Teaching with cases*. Handout at the case writing workshop, 13th WACRA International Conference, Warsaw School of Economics.

Gialdino, I. (1993). *Metodos Qualitativos: Los Problemas Teorico Metodologicos*, Buenos Aires: Centro Editor de America Latina.

Guba, E. e Lincoln, Y. (1994), Competing Paradigms in Qualitative Research, in Dezin, N. and Lincoln, Y. (eds.), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks: Sage.

Haaken, S. e Christensen, G. (1999). *Interactive Case Studies – Enablers for Innovative Learning*. Proceedings of 6th EDINEB conference Educational Innovation in Economics and Business, Norwegian School of Economics and Business Administration.

Herreid, C. (1994). The Case Studies in Science – A Novel Method of Science Education. *Journal of College Science Teaching*, February, 221-229.

Husock, H. (2000). *Using a Teaching Case*. White Paper, Kennedy School of Government. Disponível em URL: <http://www.ksgcase.harvard.edu>

McQueen, R. J. (1995). *Case Method Teaching in Strategic Management: Using and Creating New Zealand Case Recourses*. Proceedings of the 3rd Annual Zealand Strategic Management Educators Conference, University of Waikato Hamilton, 185- 191.

Silva, R. (1998). *A Falsa Dicotomia Qualitativo - Quantitativo: Paradigmas que informam nossas práticas de pesquisa*. In minuta do capítulo do livro: Romanelli, G.e Biasoli-Alves, Z.M.M. (1998), *Diálogos Metodológicos sobre prática de pesquisa*, R. Preto: Editora Legis-Summa.

Valles, M. (1997). *Técnicas Qualitativas de Investigacion Social: Reflexion Metodológica y Práctica Profesional*. Madrid: Ed. Sinteses.

Yin, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*, Second Edition. London: SAGE Publications.