

Aspectos sobre a utilização do Método do Caso no ensino da contabilidade: uma abordagem inicial

Edmar Aparecido de Souza¹
José Carlos Marion²

RESUMO

O objetivo do artigo é apresentar o método do caso como uma metodologia de ensino útil e eficaz no que diz respeito à contextualização do aluno à realidade prática dos negócios empresariais. Desta forma, aborda num primeiro momento o que é um CASO e as definições do que seja o método de ensino denominado MÉTODO DO CASO, alertando para o fato de que muitas vezes o método é confundido com exercícios que contêm “historinhas”. Na seqüência é apresentada uma discussão sobre as dificuldades que um CASO pode apresentar, dando ênfase às dimensões que o mesmo apresenta, terminando com os estágios de aprendizagem com um CASO na aplicação do método. Em linhas gerais, este artigo traz ao leitor um pouco mais de profundidade sobre o que é o Método de Caso em si, podendo despertar-lhe o anseio de conhecer sua aplicação em diferentes realidades educacionais.

Palavras-chave: Método do Caso – ensino contábil – ensino da contabilidade.

-
- 1 Mestre em Contabilidade Avançada pela UNIMAR. Professor da Universidade Estadual de Maringá.
 - 2 Doutor em Contabilidade pela FEA/USP. Professor da PUC/SP e da Universidade São Francisco.

1 INTRODUÇÃO

Grande parte dos últimos encontros, congressos e seminários nacionais e internacionais em Contabilidade têm quase sempre abordado como tema central os rumos da profissão contábil para o próximo milênio. Sem dúvida, o exercício da profissão contábil tem passado e ainda passará por muitas transformações, dado principalmente ao avanço da tecnologia da informação.

Para atender a toda esta expectativa de imposição profissional, aliada às novas tendências institucionais a nível nacional que já prevêem, inclusive, a realização do exame nacional de cursos (provão) e o exame de suficiência profissional para o contabilista, é reforçada, inexoravelmente, a preocupação com relação ao ensino contábil, principalmente de nível universitário.

Temos defendido exaustivamente a necessidade de se repensar a metodologia de ensino da contabilidade. Há forte tendência em criticar o estilo do ensino atual da contabilidade baseado nas preleções dos professores como fonte primária do ensino. De maneira geral, novos métodos, em que é reivindicado o envolvimento maior por parte do estudante nas atividades ensino-aprendizagem, estão sendo gradativamente experimentados.

Diversos professores expandem seus argumentos com base na necessidade de estimular os alunos de contabilidade como agentes ativos no processo de aprendizagem, afirmando que

“eles deverão desenvolver a capacidade de auto-iniciativa de descobrimento que permita um processo de aprendizagem contínuo e de crescimento em sua vida profissional”.

A metodologia do ensino contábil no Brasil tem recebido grandes contribuições ao longo dos anos, através de diversas pesquisas como as de Marion (1983), Beppu (1984), Miranda (1985), Carastan (1986), Iudicibus & Marion (1986), Spinosa (1988), Vasconcelos (1995), Marion (1996), Menghini (1996) e Biângulo (1999).

Todos estes trabalhos e outros visam, em última instância, dotar o ensino contábil de novos instrumentos que possibilitem um melhor preparo do aluno para a vida profissional. O estilo de ensino atual baseado nos livros-textos, no ensino intensivo de certas regras e nas preleções não deveriam sobreviver como fonte primária do ensino da Contabilidade. Novos métodos deveriam ser explorados. Um envolvimento maior por parte do estudante nas atividades ensino/aprendizagem é reivindicado, como, por

exemplo, seminários, simulações, trabalhos escritos (pesquisas), análise de casos e, sempre de posse da tecnologia mais avançada. A atividade em equipe com tarefas que, mais tarde, irão enfrentar na profissão, propiciando soluções em conjunto, numa moderna dinâmica, também é reivindicada.

Em trabalho feito com Garcia & Cordeiro (1999) destacamos diversas metodologias de ensino para a Contabilidade. Deste trabalho pinçamos a utilização do Método do Caso, que tem por objetivo precípua levar o aluno à vivência de situações reais, baseada principalmente em experiências do dia-a-dia das empresas, de forma dinâmica, integrada, participativa e crítica. O exercício desta prática ajuda a desenvolver a capacidade e o entendimento do estudante; de fato, muitos educadores acreditam que, realmente, partes importantes de uma matéria contábil só podem ser aprendidas através de algum tipo de experiência concreta e não meramente ouvindo ou lendo a respeito do assunto.

Desta forma, discutimos a aplicabilidade do Método do Caso como instrumento útil no processo de aprendizagem da matéria contábil, bem como, a sua contribuição no sentido de adequação às necessidades da formação profissional do estudante do curso de Ciências Contábeis.

Nosso objetivo geral é apresentar o Método do Caso como instrumento metodológico útil ao processo de ensino da Contabilidade com vistas ao seu enquadramento no perfil profissional almejado pelo curso superior de Ciências Contábeis.

Neste primeiro momento abordamos aspectos gerais como a definição de caso, diferenciando do Método de Caso e o Processo de Aprendizagem com os casos.

Num momento seguinte pretendemos tratar de situações mais específicas para o ensino da Contabilidade. (Marion, 1999)

2 MÉTODO DO CASO: DEFINIÇÕES

2.1 Definições de Caso

O significado da palavra Caso pode ser entendido e definido sob diferentes óticas e sendo assim, passaremos na seqüência à definição do que é Caso e Método do Caso para os fins propostos neste trabalho.

Preliminarmente, cabe ressaltar que há uma íntima relação entre eles, sendo que não se pode falar em Método do Caso sem que se fale em Caso, e vice-versa.

Uma outra questão de suma importância é a aplicabilidade do Caso em diversos campos do conhecimento, como por exemplo, na Medicina, no Direito, na Engenharia, nas Ciências Sociais, e em tantos outros, que não somente na Administração e nos negócios.

Para Erskine & Leenders (1989), no campo da administração, um Caso é a descrição de um problema ou decisão administrativa apresentado normalmente sob o ponto de vista do tomador de decisão que está envolvido.

Quanto ao Método do Caso seguem dizendo que refere-se ao uso de Casos como um instrumento educacional capaz de dar aos estudantes a oportunidade de se colocar no lugar do tomador de decisões ou solucionador de problemas. Através da análise pessoal, da discussão com os colegas, da definição dos problemas e identificação das alternativas de solução, da declaração dos objetivos e critérios de decisão, da escolha de ações e o planejamento para implementação das mesmas, o estudante tem a oportunidade de desenvolver de forma analítica e planejada suas habilidades com se estivesse em um laboratório.

Para Heath (1997) um Caso é um meio de aprendizagem que pode ser definido, brevemente, como um informe ou descrição de uma situação, ou seqüência de eventos, que levantam assuntos ou problemas para análise e solução.

De acordo com Edge (1991) um Caso é uma situação administrativa de eventos e circunstâncias organizacionais descritas de uma maneira efetiva. Inclui uma cronologia de eventos significantes do desenvolvimento das organizações; resume as informações funcionais importantes (Marketing, Finanças, *etc.*), opiniões de administradores e empregados, e informações sobre concorrentes e indústrias em geral.

Lawrence citado por Erskine & Leenders (1989, p. 12) diz que um bom Caso é um instrumento pelo qual uma boa parte da realidade é trazida à sala de aula para ser trabalhada pela classe e pelo instrutor.

Continua afirmando que um Caso mantém a discussão da classe orientada para alguns dos fatos complexos que devem ser enfrentados em situações reais da vida. É a âncora em vôos acadêmicos de especulação. É o registro de situações complexas que devem ser rompidas e devem ser reunidas novamente antes das situações poderem ser entendidas. É o objetivo para a expressão de atitudes de modos de pensamento trazida na sala de aula.

Para ser todas estas coisas, um Caso tem que essencialmente representar um bom trabalho de informação. Realmente, escrever um Caso é tão simples e tão difícil quanto uma boa informação. Um escritor de Caso não só tem que aprender informar o que somente ele vê e ninguém mais, como

também ver nos eventos que está observando, coisas que para ele são novas e diferentes.

Abby Hansen afirma que o Caso é um processo complexo, mas divertido quando é realmente iniciado – em parte porque consegue fazer com que as pessoas se abram, reexperienciem, e comuniquem eventos notáveis, e isso é o material da vida segundo o pesquisador. (Baners & Christensen & Hansen, 1994a)

Para Baners & Christensen & Hansen (1994b, p. 12) um Caso é um estudo parcial, histórico, clínico de uma situação que tenha sido vivida na prática por um administrador ou grupo administrativo. Apresentado em forma de narrativa, para encorajar o envolvimento dos estudantes, provê dados reais e processos essenciais à análise de uma situação específica, para determinar programas de ação alternativos, e para implementação destes, reconhecendo a complexidade e ambigüidade do mundo prático.

Na definição acima estão implícitas algumas limitações da utilização dos Casos, que, conforme os mesmos autores, correspondem à cobertura parcial dos Casos e à probabilidade de distorções históricas, principalmente esta última, uma vez que a evolução dos dados inclusos nos Casos, os elementos envolvidos e os problemas atinentes vão se tornando cada vez mais sofisticados, o que dificulta, em linhas gerais, a utilização perene de um Caso.

Erskine & Leenders (1989) trazem à discussão o fato de que embora o Caso seja uma fotografia da realidade vivenciada no ambiente empresarial pode ser que esta realidade não seja utilizada na sua totalidade.

Dependendo do propósito educacional, podem ser destacadas certas partes de um Caso, enquanto outras são preteridas ou excluídas. O propósito, a fonte, a parte escrita, e os participantes de sala de aula são reunidos de forma a criar um todo harmonioso.

Para os autores mencionados, os fatores-chaves distintivos de um Caso podem ser resumidos como:

- a) fonte;
- b) processo de coletânea;
- c) conteúdo;
- d) teste de sala de aula;
- e) processo de envelhecimento.

A fonte de um Caso está na pessoa que tenha vivido um problema ou a necessidade de tomada de uma decisão, em qualquer posição de uma

organização e que permita ao professor levar os alunos à experimentação desta situação através do Caso.

O processo de coletânea de Casos envolve a pessoa do pesquisador na busca de elementos (dados reais) que possam se adequar ao propósito educacional definido. Através da observação minuciosa dos dados e da autorização para publicação da organização envolvida, o pesquisador pode então elaborar um Caso com sucesso.

Quanto ao conteúdo de um Caso, está relacionado com o propósito educacional envolvido, devendo somente permitir uma base para que os estudantes possam mergulhar nos problemas ou decisões envolvidos.

O teste de sala de aula é uma etapa inevitável do Caso que busca em última instância verificar a aplicabilidade do mesmo.

Com relação ao quinto fator-chave, o processo de envelhecimento de um Caso, depende de se verificar as mudanças ocorridas no ambiente organizacional de tal forma que não se tenha um Caso desgastado ou fora da realidade.

2.2 Definições do Método do Caso

Erskine & Leenders (1989) citam uma definição publicada num artigo da *Harvard Business School* que define o Método do Caso como um método de instrução na qual estudantes e instrutores participam em discussão direta sobre Casos ou problemas empresariais, sendo que este método inclui um tipo especial de material instrutivo, derivado da experiência de executivos empresariais, e um conjunto de técnicas especiais para utilização daquele material no processo instrutivo.

Uma definição mais simplificada é apresentada por Heath (1997) onde afirma que o método é uma discussão de estudante de uma sucessão planejada de Casos provenientes de situações atuais, com responsabilidade para análise e conclusões sobre assuntos dentro do Caso que está em discussão com os mesmos. O enfoque está em estudantes que aprendem pelos seus próprios esforços. O papel do instrutor de Caso é visto como o de guiar a discussão dos estudantes ao invés de apresentar respostas.

Para Erskine & Leenders (1989) existem dois centros de responsabilidade na definição do que seja o Método do Caso. O primeiro é o educador que tem a responsabilidade de selecionar e organizar o material a ser ensinado.

Assim, poderá substituir os Casos ou criar ele mesmo seus Casos, se os julgar insuficientes ou inadequados e ainda, apresentá-los na seqüência desejada.

O segundo diz respeito aos estudantes ou participantes que constituem o outro centro de responsabilidade, pois através deles é que se poderá aplicar o Caso buscando novas decisões e atitudes a serem tomadas na aplicação dos Casos.

Com isto, os estudantes ou participantes têm que vir preparados para a classe porque a responsabilidade deles no método é de dar suas contribuições. Os estudantes aprendem que cada indivíduo da sala deve dar sua contribuição, sob a orientação do instrutor.

Para os autores, este processo provê uma base de treinamento para tomadores de decisão na prática, fazendo contribuições e testando suas habilidades. É proporcionado para os estudantes a oportunidade de resolver reais situações e o *feedback* é obtido imediatamente em suas respostas.

Através do Método do Caso Erskine & Leenders (1989) afirmam que os estudantes podem cometer enganos na sala de aula e aprender com isso, pois, nessa ocasião não há nenhum grande risco envolvido. Depois, em suas vidas profissionais a história é um pouco diferente, pois, uma decisão pode custar um emprego, uma reputação ou até mesmo a sobrevivência de uma organização pode estar em jogo.

Assim, pontuam os autores, o Método do Caso oferece aos estudantes e ao professor a mesma forma de informação em que decisões serão tomadas na vida real. Deste ponto de vista, cada um representará um papel distintamente diferente no processo de aprendizagem. Deve-se considerar ainda que pode ser possível mais de uma solução aceitável e, o surgimento de opiniões diversas são bem-vindas ao método.

Como os estudantes ou participantes vão aplicar a teoria aprendida ao Caso devem estar cientes de que devem propor respostas razoáveis, deste modo, terão que suportar a carga de atividade, bem como, terão a oportunidade para avançar no curso tão rápido quanto forem os anseios da classe.

3 AS DIFICULDADES DO CASO E OS ESTÁGIOS DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM COM CASOS

O Método do Caso, portanto, pressupõe um desafio educacional a medida em que busca aliar o aprendizado teórico à experiência prática. Este desafio pode ser entendido melhor através do chamado *Case Difficulty Cube* (Cubo de Dificuldade do Caso), um modelo apresentado por Erskine & Leenders (1997) em *Learning With Cases* para evidenciar as dimensões de dificuldade para aprendizado de um Caso.

Para os autores, o desafio educacional de um Caso pode ser visto em três dimensões diferentes, a saber:

- 1) Dimensão Analítica;
- 2) Dimensão Conceitual;
- 3) Dimensão de Apresentação.

Cada dimensão possui três graus distintos de dificuldade, sendo que numa visão gráfica esta estrutura se apresentaria da seguinte forma:

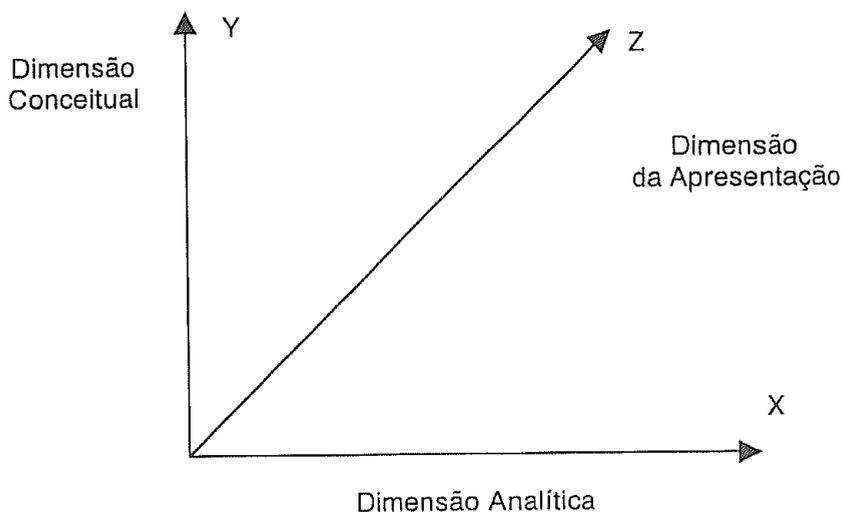


FIGURA 1 – Dimensões do Caso.

Fonte: Erskine & Leenders (1997, p. 12).

3.1 As Dimensões do Caso

3.1.1 Dimensão Analítica

A dimensão analítica de um Caso está ligada à determinação de qual é a tarefa do estudante em relação à decisão chave ou assunto do Caso, sendo que tal tarefa está intimamente ligada à forma como a decisão é apresentada no Caso.

Num Caso a tarefa analítica pode estar claramente definida de tal forma que a dificuldade de entendimento será menor, como por exemplo:

“Após diversos levantamentos sobre as deficiências da área de informática da Cooperativa Comol Ltda., e tendo em vista as diversas propostas de software’s houses para implantação de um sistema integrado de gestão corporativa, o conselho diretor optou pelo desenvolvimento interno de um software próprio considerando os custos envolvidos e as peculiaridades do setor.”

No exemplo acima a tarefa dos participantes será a de avaliar se a decisão tomada pelo Conselho Diretor era a mais viável, se haviam possibilidades adicionais não consideradas e as conseqüências futuras de tal decisão.

Este tipo de Caso pode ser enquadrado no nível de dificuldade 1 da dimensão analítica pois não exige muito esforço dos participantes em detectar a decisão chave, mesmo porque ela já está explícita. Este tipo de Caso não é muito aconselhável tendo em vista que não aproxima incisivamente o estudante das decisões da vida real.

O mesmo exemplo poderia ser modificado de tal forma que o Caso passasse para o nível 2 de dificuldade analítica, que inclusive é o tipo mais comum encontrado nos Casos, bastando apenas excluir a decisão tomada e apresentando as diversas alternativas aos estudantes, conforme segue:

“O conselho diretor da Cooperativa Comol Ltda., estava reunido para decidir sobre algumas medidas a serem adotadas na área de informática da empresa. Entre estas medidas encontrava-se a possibilidade de aquisição de um software de gestão corporativa ou o desenvolvimento interno de um programa que atendesse às suas reais necessidades.”

A partir de então, o estudante terá que analisar a situação como um todo, levantar as variáveis envolvidas, avaliar as alternativas relacionadas ao critério de decisão especificado, tomar uma decisão e desenvolver ações para implementação da medida.

O terceiro nível de dificuldade na dimensão analítica ocorre quando o tipo de decisão a ser tomada sequer é mencionado no Caso, apresentando apenas uma pequena descrição da situação. No exemplo explorado até então, teríamos: “O Conselho diretor da Cooperativa Comol Ltda., estava reunido para discutir os atuais problemas enfrentados pela área de informática.”

Neste nível de dificuldade da dimensão analítica, os participantes terão muito mais trabalho, pois deverão analisar a situação, entender se uma ou mais decisões precisam ser tomadas e que alternativas poderiam ser consideradas, que critério de decisão deveria ser aplicado e que alternativa é preferível, como poderia ser implementado e se é provável que os resultados sejam alcançados.

Para os autores do modelo, o modo como a decisão é emoldurada no Caso pode representar graus diferentes de dificuldade analítica para o participante, e que, presumivelmente, quanto mais difícil for a dimensão analítica mais tempo o Caso vai requerer.

3.1.2 Dimensão Conceitual

A dimensão conceitual de um Caso está ligada à questão de que teorias, conceitos ou técnicas podem ser úteis no entendimento e/ou resolução da situação descrita no Caso.

Os conceitos e definições teóricas relacionadas ao Caso podem ser encontradas em bibliografias distintas ou podem configurar no próprio corpo do Caso. Elas também podem ter sido apresentadas antes do início da matéria que está sendo discutida ou serem apresentadas *a posteriori*, de acordo com as necessidades demandadas pelo Caso.

Para Erskine & Leenders (1997) durante o projeto do curso, o educador toma a decisão de como melhor integrar os conceitos ou teorias com o senso prático usado no Caso e, os Casos, freqüentemente, apresentam mais conceitos, teorias ou técnicas do que as pessoas percebem.

Os níveis de dificuldade da dimensão conceitual apresentam duas características:

- 1) quão difícil é a teoria ou conceito em si;
- 2) quantos conceitos são utilizados na decisão ou assunto do Caso.

Para o enquadramento da dificuldade no nível 1, os autores descrevem que com relação à primeira característica basta que alguém consiga entender os conceitos a partir da leitura cuidadosa de um artigo ou texto sobre o assunto e, na segunda característica, o envolvimento de um ou dos conceitos simples determinam tal enquadramento.

A evolução para os demais níveis de dificuldade (2 e 3) estão diretamente relacionados à complexidade das teorias e conceitos e técnicas envolvidas no Caso. A partir do momento em que há a necessidade de maior detalhamento de teorias através de explicações ou leituras, de repetidas discussões em sala, tanto mais elevado será o nível de dificuldade.

Todavia, é importante ressaltar – e os autores o fazem muito bem – que dificuldade conceitual é uma noção relativa, pois o que pode ser complexo para um estudante pode não ser para um outro e vice-versa. Desta forma, faz-se mister que o elaborador do Caso dedique um tempo especial para a dimensão conceitual no sentido de melhor adequar o Caso ao público alvo.

3.1.3 Dimensão de Apresentação

A terceira e última dimensão da dificuldade de aprendizagem de um Caso é a dimensão da apresentação que está intimamente ligada à oportunidade de desenvolvimento de habilidades para a escolha e estruturação da informação contida no Caso. Nesta dimensão o estudante se depara com a questão de qual é realmente a informação importante e relevante do Caso.

Os níveis de dificuldade desta dimensão estão elencados da seguinte forma:

a) Grau de dificuldade 1

- O Caso é curto, bem organizado, quase todas informações são relevantes, contém poucas informações estranhas e, é frequentemente escrito em um formato único e simples.

b) Grau de dificuldade 2 e 3

- O Caso é mais longo, de bem-organizado a mais desorganizado, as informações relevantes ficam mais espalhadas pelo Caso, apresenta muita informação estranha e, é elaborado em formatos múltiplos utilizando ainda vídeo, banco de dados e outros instrumentos mais.

A determinação do enquadramento no grau 2 ou 3 estará ligado ao fato dos estudantes terem de gastar mais ou menos tempo na leitura, ordenação, seleção e priorização das informações relevantes espalhadas pelo Caso e na estruturação e organização dos dados.

Na dimensão da apresentação são colocadas algumas críticas ao Método do Caso, tendo em vista que na maioria das vezes sua apresentação é clara, objetiva e bem organizada, o que não reflete a realidade do mundo prático, pois nem sempre um problema vem com suas informações relevantes tão bem definidas.

Em que pese tais considerações, um Caso pode ser estruturado com uma excelente apresentação tendo seu grau de dificuldade aprofundado nas outras duas dimensões.

3.2 O Cubo de Dificuldade do Caso

A partir das dimensões apresentadas anteriormente Erskine & Leenders (1997) apresentam o *The Case Difficulty Cube*, uma representação gráfica destas dimensões com os seus diferentes níveis de dificuldade. Assim, cada uma das dimensões é tida como um dos eixos do cubo – conforme visto no início deste capítulo, o que formará ao final um cubo com vinte e sete sub-cubos.

À medida em que o nível de dificuldade do Caso vai aumentando ele vai passando do grau de dificuldade do sub-cubo 1-1-1 – onde o aluno tem um Caso relativamente simples, com fácil identificação do problema e solução, abordando conceitos e teorias simples e com clara identificação das informações relevantes – até o sub-cubo 3-3-3 onde o Caso apresenta um elevado desafio para identificação do problema-chave, que envolve conceitos complexos e variados, dificuldades adicionais em função do seu tamanho mais extenso e com diversas informações irrelevantes e com pouca clareza de apresentação.

Os autores propõem uma classificação dos Casos dentro de uma escala obtida pela soma aritmética das dimensões, assim teríamos:

- De 3 a 6 = variaria do fácil (3) até o médio (6);
- De 7 a 9 = Casos próximo do grau máximo de dificuldade (9).

Para os autores um Caso no grau máximo de dificuldade (3, 3, 3) não significa impossibilidade de resolução e o estudante poderá realizá-lo a partir do esforço repetido de aprendizagem via Método do Caso.

A FIG. 2 representa graficamente o que foi discutido.

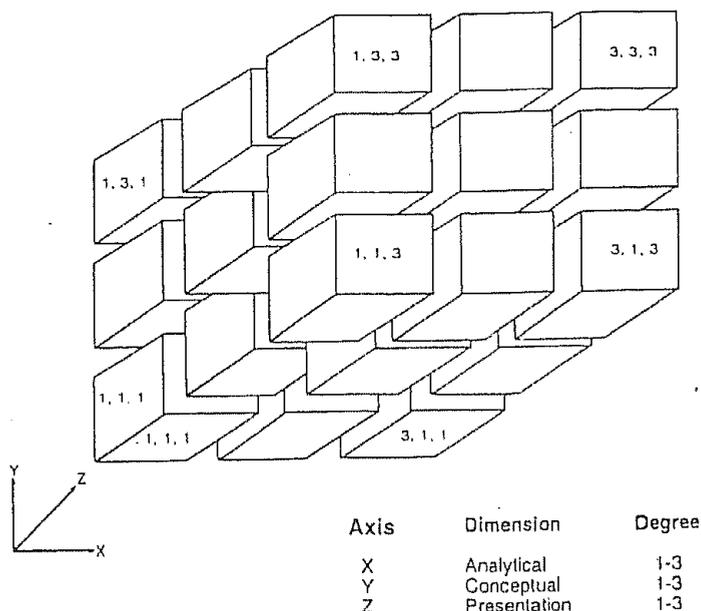


FIGURA 2 – O cubo de dificuldades do Caso.

Fonte: Erskine & Leenders (1997, p. 17).

Assim, observamos que o Cubo de Dificuldade do Caso auxilia o educador a identificar em que nível está o Caso a ser aplicado e se, portanto, há compatibilidade com os objetivos educacionais almejados, tanto em termos de identificação do problema, das teorias e conceitos envolvidos e da clareza de apresentação do Caso.

3.3 Os Três Estágios do Processo de Aprendizagem com Casos

Erskine & Leenders (1997) apresentam os estágios no processo de aprendizagem com Casos identificando-os com o que o estudante faz com o mesmo. Segundo os autores, as três principais fases do processo são:

- 1) Preparação Individual;
- 2) Discussão em Grupos Pequenos;
- 3) Discussão em Grupo Grande ou na Classe.

Para os autores, cada uma destas etapas é de fundamental importância para o processo de aprendizagem e contribuem de diferentes formas para a maximização da quantidade e qualidade da aprendizagem. O GRAF. 2 mostra como as três fases contribuem para a aprendizagem de forma cumulativa e progressiva numa relação tempo-aprendizagem:

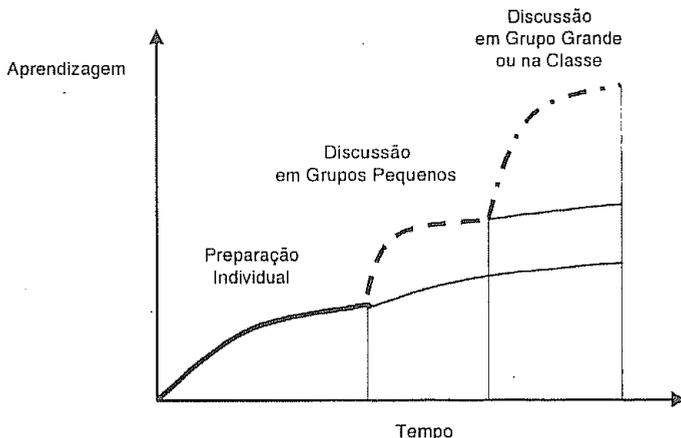


FIGURA 3 – Estágios da Aprendizagem com Casos.

Fonte: Erskine & Leenders (1997, p. 29).

O objetivo é alcançar os melhores resultados possíveis em um espaço mínimo de tempo. Na visão dos autores, a combinação dos três estágios, executados corretamente e na sucessão correta, asseguram a aprendizagem efetiva.

3.3.1 Preparação Individual

Este primeiro estágio constitui-se na base para todo o trabalho de aprendizagem com Casos e nele estão fundamentadas a quantidade e qualidade do processo. Na preparação individual o estudante assume a postura e responsabilidade do tomador de decisão e a tarefa que o Caso propõe.

Durante este estágio o estudante começará pela familiarização com o Caso através da leitura seguindo com a análise e resolução do Caso. Caso as teorias contidas no Caso sejam relevantes é importante que o estudante faça uma leitura adicional em bibliografias especializadas.

Para Erskine & Leenders (1997) a leitura do Caso e o material teórico não se constituem num padrão de informação, sendo que normalmente o Caso é focado e seletivo, o que força o estudante a assumir a postura do

tomador de decisão. Não que isto o leve a assumir a personalidade deste tomador de decisão, mas sim, se imaginar no seu lugar, trazendo suas próprias habilidades pessoais e perfil psicológico sobre o Caso em tela, e assumindo totalmente a decisão tomada, durante esta fase de preparação individual.

A aceitação deste papel e a transferência de responsabilidade é um dos principais desafios no uso de Casos, pois é muito mais confortável ficar como observador do Caso. Para os autores, nesta fase é muito menos ameaçador para o aluno dizer: “Eu penso que a pessoa chave no Caso deveria fazer isto”, ao invés de dizer: “Eu faria isto, nestas circunstâncias”. Quanto antes o aluno assumir esta postura de tomador de decisão, tanto melhor será para o processo de aprendizagem.

Para que o estudante obtenha um boa preparação individual é importante que este mantenha um elevado nível de autodisciplina e de muito trabalho. Não significa apenas assumir o papel de tomador de decisão, mas principalmente de motivar-se a fazê-lo da melhor forma, pois assim o estudante estará se aproximando ainda mais da vida real, onde existem pressões para um trabalho de qualidade, onde está em jogo principalmente o futuro profissional da pessoa que toma as decisões sob a ameaça, inclusive, de demissão. É importante que o educador possa incentivar tal posicionamento dos participantes do Caso, pois quanto melhor for a preparação individual tanto mais fácil se tornarão as fases seguintes.

3.3.2 Discussão em Grupos Pequenos

A discussão em grupos pequenos, embora muitas vezes desconsiderada pelos educadores, é, na visão Erskine & Leenders (1997, p. 21-29), a principal etapa do processo de aprendizagem com Casos, pois funciona como elo de ligação vital entre a preparação individual e a discussão em Grupo Grande, sendo que para eles existem oito razões que fundamentam esta importância, conforme reproduzimos:

*“1. **Ensina outras pessoas:** a discussão em pequenos grupos permite que o participante avalie se realmente está seguro do que está decidindo. Todo o processo de aprendizagem com Caso está calcado na filosofia de que você aprende melhor sendo ativamente envolvido em sua própria aprendizagem. Se você pode ensinar para outra pessoa o que você sabe sobre um Caso, de forma que a outra pessoa*

entenda o que você está falando, então você também sabe.

2. Encoraja a preparação individual: É o dever de todo membro para participar na discussão de grupo pequeno. Embora é possível para um estudante esconder falta de preparação em uma classe grande, é impossível esconder falta de preparação em um grupo pequeno. Esta fase é uma oportunidade para conferir perspicácias, suposições, e preparação de uns com os outros; clarear o entendimento; escutar atentamente e criticamente a outros; e discutir posições baseado em convicções desenvolvidas durante a fase de preparação individual.

3. Todos falam sobre todo o Caso: A discussão em grupo pequeno é a única chance de todos os membros falarem sobre o Caso como um todo, pois poderá não haver tempo ou oportunidade para que todos os membros possam falar durante a fase de discussão no grupo grande. Participar no processo de aprendizagem com Casos sem ter a oportunidade de falar para outras participantes sobre o Caso é perder muito do valor deste método. Se alguém souber que não terá chances de falar sobre o Caso, fará com que a preparação individual se torne uma tarefa sem sentido e a discussão de classe em uma tarefa enfadonha.

4. Desenvolve habilidades de comunicação: Durante esta fase de aprendizagem o participante poderá praticar habilidades de comunicação como falar, ouvir e outras mais. Todos conseguem falar em um grupo pequeno. Da mesma maneira que para os músicos, atores ou atletas, praticar é o único modo para alcançar níveis de desempenho altos.

5. Reconhece boas idéias: É importante aprender reconhecer boas idéias através da comparação próprias idéias da pessoa com as dos outros participantes.

6. Cria uma equipe de trabalho efetiva: A construção de equipes de trabalho é fundamental no mundo organizacional e a discussão em pequenos

grupos favorece esta criação efetiva de equipes de trabalho onde há contribuição mútua.

7. Constrói confiança: *Grupos pequenos também constróem confiança em cada participante de que não estão deixando de lado nenhuma base do Caso ou de sua análise. A discussão de grupo pequeno faz isto facilmente, à medida em que os participantes debatem pontos de vista na intimidade com a segurança de um grupo pequeno, ao invés de uma classe inteira. O processo de discussão em sala de aula pode estar ameaçando altamente a muitos e o grupo pequeno pode prover um nível de conforto para as idéias geradas na preparação individual.*

8. Constrói relacionamentos interpessoais: *Muitos participantes que passaram pelo processo de aprendizagem com Casos se lembram eternamente das discussões de grupos pequenos como uma fonte significativa de aprendizagem. Muitos também desenvolvem longas relações de convivência com os membros de seus grupos.” (grifo nosso)*

O pequeno grupo de discussão configura-se portanto como um excelente fórum de discussão onde são exigidos dos participantes habilidades em trabalhar conjuntamente e para si mesmo compartilhando tarefas comuns.

Nesta fase da aprendizagem com Casos é importante não gerar nos participantes uma expectativa de que, pelo fato de participar de um grupo pequeno de discussão, eles possam deixar de lado a preparação individual e resolverem juntos o Caso. O grupo de discussão é na verdade um esforço compartilhado onde um membro auxilia o outro para entender melhor a situação do Caso, e assim enxergar fatos que individualmente não haviam sido considerados. Isto posto, é possível que nem sempre hajam concordâncias totais nas discussões do grupo pequeno o que forçará os membros a encontrarem um denominador comum que individualmente não o conseguiriam em função do tempo e da postura adotada.

Para Erskine & Leenders (1997),

“não importam se alguns dos pontos que o participante apresentou no grupo pequeno não forem levantados na sala de aula, pois, sua responsabilidade é de estar envolvido no processo de aprendiza-

gem. Tendo ele assegurado seu envolvimento sério e ativo no grupo, estará ganhando muito em termos de desenvolvimento de habilidades profissionais. Finalmente, quanto melhor forem as discussões no grupo pequeno, melhor será o nível de discussão em sala, por isso é importante que esta fase seja curta mais efetiva, em termos de tempo.”

3.3.3 Discussão em Grupo Grande ou na Classe

A terceira e última fase do processo de aprendizagem com Casos é a discussão em classe (ou Grupo Grande) que constitui-se, em linhas gerais, na última chance de entendimento do Caso, sem que contudo possa ser entendida como a fase salvadora do processo, pois caso não tenha havido uma preparação individual de qualidade e uma discussão em pequenos grupos condizente, não será a discussão em classe que conseguirá preencher todas as arestas satisfatoriamente.

Nesta fase o participante deverá responder positivamente à questão sobre o conhecimento global do Caso em estudo, e, principalmente, poder avaliar sobre os ganhos de entendimento sobre o Caso que poderão ajudá-lo em situação semelhante no futuro, bem como, colaborar para que em outras discussões em grupos pequenos o resultado alcançado possa ser cada vez melhor.

Assim, a tendência é de que cada vez mais haja ganhos de aprendizagem com o estreitamento da distância entre a preparação individual, a discussão em pequenos grupos e a discussão em classe, pois esta última fase não tem por objetivo único um completo entendimento do Caso ou uma resolução ótima para o mesmo, mas sobretudo de dar aos participantes a oportunidade de expor suas idéias para um grupo maior, de aprender com as idéias de outras pessoas que não participaram de seu grupo pequeno e de ser avaliado pelo instrutor.

Como a discussão em classe expõe o participante a uma platéia muito maior, é possível que possa haver um certo receio ou medo, que na opinião de Erskine & Leenders (1997) se dá por dois fatores básicos:

- 1) Preparação individual inadequada e a criação de medo no grupo pequeno devido a respostas “incorretas”. No Método do Caso, assim como em todo processo de ensino-aprendizagem, respostas tidas como incorretas não significam perda de aprendizagem. Elas devem ser tratadas de forma a encorajar os indivíduos a participarem do

processo e, a solução para este problema pode ser alcançada através de uma melhor preparação individual.

- 2) A dificuldade própria de falar em grupos grandes. Mesmo com uma excelente preparação individual, existem fatores de diversas naturezas que podem contribuir para inibir o participante de se expor em público, o que exigirá do mesmo uma mudança comportamental através de ferramentas específicas.

Semelhante à fase de discussão em pequenos grupos, Erskine & Leenders (1997) apresentam ainda sete razões pelo qual o participante deveria estar preparado para participar da discussão em classe. São elas:

*“1. **Aprender fazendo:** É uma parte essencial do processo de aprendizagem total. Sabendo o participante que poderá participar na discussão de grupo grande afiará sua preparação individual, sua discussão no grupo pequeno e sua qualidade de escutar no grupo grande.*

*2. **Responder quando requisitado:** Os instrutores poderão pedir que o aluno participe.*

*3. **Ensinar outros:** Todos na classe tem a responsabilidade de ajudar outros a aprender. A repugnância em ensinar outros e compartilhar suas perspicácias impede que a classe tenha uma experiência de aprendizagem superior. Também envia uma mensagem que você prefere ser uma “esponja”. A não participação é vista freqüentemente como um pouco de falta interesse ou uma falta de cuidado para o bem-estar e aprendizagem do grupo.*

*4. **Praticar a oratória:** Muitos profissionais são para apresentar suas opiniões na frente de outros, sejam estes empregados, superiores, um público, ou a mídia. Habilidades de falar em público são essenciais para qualquer posição profissional.*

*5. **Ser incluído:** É mais divertido fazer parte do grupo e se incluir no processo.*

*6. **Testar idéias:** O participante nunca saberá se suas idéias eram boas o bastante sem testar o rigor da exposição na classe. Sua relutância em as expor*

para este teste pode levantar a suspeita que estava desprevenido.

7. Adquirir boas notas: Em muitos cursos a participação contribui para a nota final. A repugnância para participar pode baixar a nota do participante ou até mesmo pode causar o fracasso de um curso. Este argumento porém é tido como a última razão, porque as outras razões são mais positivas. Não deveria ser o medo de fracassar a incentivar a participação mas sim, a alegria da aprendizagem”.

Após a discussão em classe é fundamental que haja um pequeno período de tempo reservado para uma reflexão onde o participante comparará sua preparação individual e participações no grupo pequeno e na classe em relação ao conhecimento adquirido ao final de toda discussão em sala. Esta auto-avaliação pode se dar através da resposta a questões do tipo: “O que eu/nós fizemos certo e por quê, e no que eu/nós erramos e por quê?”

Esta é uma forma de dar continuidade com sucesso no processo de aprendizagem pessoal com Casos, que envolve as três fases aqui discutidas.

4 CONCLUSÃO

Muito tem-se falado sobre a necessidade do uso do Método do Caso no Ensino da Contabilidade.

Tratamos aqui apenas de uma abordagem inicial com a preocupação de definir melhor o que é Caso, o que é o Método do Caso e os Estágios do Processo de Aprendizagem com os Casos. Num segundo momento trataremos de situações mais específicas para a Contabilidade.

Quando falamos de Caso como descrição de um problema ou decisão administrativa, diferenciamos do Método do Caso que é o uso de Casos como instrumento educacional permitindo ao estudante a postura de um tomador de decisões ou solucionador de problemas.

O surgimento do Método do Caso tem tudo a ver com o surgimento da própria Escola de Administração de Negócios de Harvard, a Harvard Business School em 1908, que preconizava através de seu Presidente Mr. Eliot, uma escola capaz de formar homens de negócios com sucesso na vida empresarial, graças aos métodos de ensino lá empregados, que buscavam um

casamento pragmático de desafio intelectual, necessidade social e vantagem prática.

A ênfase de uma pedagogia que une a sala de aula às realidades do mundo dos negócios, sem dúvida, é instrumento poderoso no ensino das áreas que envolvem negócios: a Contabilidade é uma delas.

Todavia, para a elaboração e aplicação do Método do Caso há necessidade de se entender melhor as dificuldades do Caso e os Estágios do Processo de Aprendizagem com Casos.

A aplicação indistinta sem um enquadramento no nível de dificuldade, sem a dimensão certa da apresentação, poderia ser prejudicial ao estudante.

Assim, nesta primeira etapa, a preocupação da adequação ao Método do Caso é fator decisivo para a aplicação correta nos cursos de Contabilidade.

5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARNES, L. B.; CHRISTENSEN, C. R.; HANSEN, A. J. *Teaching and the case method*. 3. ed. Boston: Harvard Business School Press, 1994a.

BARNES, L. B.; CHRISTENSEN, C. R.; HANSEN, A. J. *Teaching and the case method*. Instructor's guide. 3. ed. Boston: Harvard Business School Press, 1994b.

BEPPU, Clóvis Ioshike. *Simulação em forma de jogo de empresas aplicada ao ensino da contabilidade*. 1984. 200 f. Dissertação (Mestrado em Contabilidade) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo.

BIÂNGULO, Vilmar Custódio. *O ensino da contabilidade no Estado do Tocantins com ênfase na contabilidade introdutória*. 1999. 118 f. Dissertação (Mestrado em Contabilidade) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade de Marília, Marília.

CARASTAN, Jacira Tudora. *A utilização de microcomputadores pessoais no ensino de contabilidade em nível superior*. 1986. 156 f. Dissertação (Mestrado em Contabilidade) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo.

EDGE, A. *The guide to case analysis and reporting*. 4 ed. Honolulu: System Logistics, 1991.

ERSKINE, J. A.; LEENDERS, M. R. *Case research: the case writing process*. London: Research and Publications Division, School of Business Administration, University of Western Ontario, 1989.

ERSKINE, J. A.; LEENDERS, M. R. *Learning with cases*. London: Research and Publications Division, School of Business Administration, University of Western Ontario, 1997.

ERSKINE, J. A.; LEENDERS, M. R.; MAUFFETTE-LEENDERS, L. A. *Teaching with cases*. London: Research and Publications Division, School of Business Administration, University of Western Ontario, 1981.

HEATH, John. *Teaching and writing case studies: a practical guide*. England: The European Clearing House, Cranfield University, Wharley end Bedford, 1997.

IUDÍCIBUS, Sérgio; MARION, José Carlos. As faculdades de Ciências Contábeis e a formação do contador. *RBC – Revista Brasileira de Contabilidade*, Brasília, v. 16, n. 56, p. 50-56, jan./mar. 1986.

IUDÍCIBUS, Sérgio; MARION, José Carlos. Considerações sobre os cursos de pós-graduação em contabilidade. *Boletim do Ibracon*, São Paulo, v. 16, n. 186, p. 2-7, 1993.

KOLIVER, Olívio. As diretrizes curriculares e a formação dos contadores. *Revista do Conselho Regional de Contabilidade do Rio Grande do Sul*, Porto Alegre, n. 97, p. 7-19, jul. 1999.

LAWRENCE, Paul R. The preparation of case material. In: ANDREWS, Kenneth R. (Ed.). *The case method of teaching human relations and administration*. Cambridge: Harvard University, 1953. p. 215 *apud* LEENDERS, Michel R.; ERSKINE, Janes A. *Case research: the case writings process*. London: School of Business Administration, 1973.

MARION, José Carlos. Metodologia do ensino da contabilidade. *RBC – Revista Brasileira de Contabilidade*, Brasília, v. 13, n. 44, p. 34-39, jan./mar. 1983.

MARION, José Carlos. Efeitos do ensino de contabilidade na qualidade do profissional. *RBC – Revista Brasileira de Contabilidade*, Brasília, v. 15, n. 52, p. 30-32, jan./mar. 1985.

MARION, José Carlos. Metodologia do ensino da contabilidade (ou geral). *RBC – Revista Brasileira de Contabilidade*, Brasília, v. 16, n. 57, p. 7-9, jan./mar. 1986.

MARION, José Carlos. *O ensino da contabilidade*. São Paulo: Atlas, 1996.

MARION, José Carlos; GARCIA, Elias; CORDEIRO, Moroni. Discussão sobre metodologias de ensino aplicadas à contabilidade. *Revista do Conselho Regional de Contabilidade do Paraná*, v. 25, n. 124, p. 32-36, jun. 1999.

MARION, José Carlos.; ROBLES JÚNIOR, A. A busca da qualidade no ensino superior de contabilidade no Brasil. *Revista de Contabilidade do CRC-SP*, v. 1, n. 5, p. 38-45, jul. 1988.

MENGHINI, Eduardo. *Ciências contábeis, qualidade de ensino, currículo e metodologia*. 1996. 176 f. Dissertação (Mestrado em Contabilidade) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo.

MIRANDA, Luis Carlos. *modelos de simulação empresarial*. 1985. 156 f. Dissertação (Mestrado em Contabilidade) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo.

SPINOSA, Wilson da Silva. *O ensino da contabilidade baseado em micro computadores, programação em basic e planilhas eletrônicas: análise de uma experiência a nível de mestrado*. 1988. 300 f. Tese (Doutorado em Contabilidade) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo.

SOUZA, Edmar Aparecido. *Aspectos metodológicos da utilização do método do caso no ensino da contabilidade*. 1999. 128 f. Dissertação (Mestrado em Contabilidade) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade de Marília, Marília.

VASCONCELOS, N. P. *Uma contribuição para a melhora da qualidade do ensino superior da contabilidade: uma abordagem sistêmica*. 1995. 134 f. Tese (Doutorado em Contabilidade) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo.