

Nosso Caso para Ensino foi Rejeitado. O que Faltou?

Our Teaching Case was Rejected. What was Missing?

Maria Salete Batista Freitag
Fernanda Paula Arantes
Lourival Ribeiro Chaves Júnior

RESUMO

Este artigo tem como objetivo evidenciar, analisar e discutir os elementos que motivaram a rejeição de um caso para ensino em administração, no intuito de poder contribuir para o aprimoramento da elaboração e da publicação dessa modalidade de texto. Há uma predominância na literatura no apontamento de caminhos para a construção de casos aceitáveis. Neste artigo, busca-se outra via, ao indicar falhas que resultaram na rejeição de um caso. São chamados para o debate os revisores, com seus posicionamentos sobre as falhas, fonte de dados deste trabalho, procedendo-se a uma análise, com base na literatura. A ampliação das evidências de falhas que motivam a rejeição de casos, resultante dessa discussão, poderá aclarar pontos que são fundamentais nesse tipo de criação. Assim sendo, a contribuição deste artigo é colaborar com os iniciantes nessa modalidade de produção, salientando falhas que podem ser evitadas e ressaltando as possibilidades de aprendizagem por meio dos revisores.

Palavras-chave: Casos para Ensino; Falhas na Produção de Casos para Ensino; Aprendendo com os Revisores.

ABSTRACT


This article aims at showing, reviewing and discussing the elements that led to the rejection of a teaching case in administration, in order to contribute toward improving the elaboration and publication of this type of text. There are many roadmaps in literature as to construct acceptable cases. This article follows a different path, by pointing out flaws that resulted in the rejection of a case. Reviewers are invited to the debate with their positions about flaws, data source for this paper, and an analysis is made, based on literature. The broadening of the evidence of failures that motivate the rejection of cases, resulting from this discussion, may clarify crucial issues for this type of creation. The contribution of this article is to collaborate with beginners in this modality of production, highlighting flaws that may be avoided, and the possibilities of learning through reviewers.


Keywords: Teaching Cases; Flaws in Teaching Case Production; Learning from Reviewers.

Recebido em: 29/10/2021

Aprovado em: 29/12/2021

Maria Salete Batista Freitag 
msalete@ufg.br
Doutora – Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN
PhD – Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN
Goânia / Goiás – Brasil

Fernanda Paula Arantes 
arantes.fp@ufg.br
Mestra – Universidade Federal de Goiás
MSc – Universidade Federal de Goiás
Goânia / Goiás – Brasil

Lourival Ribeiro Chaves Júnior 
lourival.ribeiro7@gmail.com
Mestre – Universidade Federal de Goiás
MSc – Universidade Federal de Goiás
Imperatriz / Maranhão – Brasil

Introdução

Para responder à pergunta presente no título, este artigo tem como objetivo evidenciar e discutir os elementos que motivaram a rejeição de um caso para ensino, compreendendo componentes relacionados aos distintos aspectos, tanto do caso em si quanto das notas de ensino. Sendo assim, diferentemente das propostas predominantes na literatura, que apontam os caminhos para a escrita de casos aceitáveis, este artigo propõe outra via ao apontar os erros na produção de um caso rejeitado (CR). Os mais experientes nesse tipo de produção podem levantar questionamentos do tipo: como puderam errar em aspectos tão simples? Porém, pode ser que, para outros, principiantes na escrita de casos, o contato com os motivos da rejeição sirva de alerta, motivando uma maior aproximação com a literatura sobre o assunto, na busca de serem mais assertivos.

A discussão do artigo tem como referência os posicionamentos dos revisores diante das falhas que motivaram a rejeição, buscando um diálogo com a literatura. Nesse sentido, este material também expressa o aprendizado dos autores do caso em questão, que aconteceu com os revisores, por meio da avaliação por pares, tornando o processo um ambiente com grande possibilidade de ensinamentos. Espera-se que o artigo possa colaborar na melhoria da produção de casos, reduzindo erros que culminam em rejeição, tanto na submissão para eventos quanto para periódicos.

O gosto dos autores pela modalidade de caso tem se intensificado devido às experiências reflexivas, que levam ao questionamento acerca de quais possíveis métodos educacionais proporcionam mais estímulos cognitivos e comportamentais nos alunos (INKPEN; CROSSAN, 1995). Também, por compartilhar com Chimenti (2020, p. 376), ao considerar que “os casos são talvez o lugar onde o professor e o pesquisador se encontram com mais sinergia”.

Durante a participação em disciplinas voltadas para a formação no ensino em administração, em um programa de pós-graduação de uma IES pública, docentes e discentes têm como um dos desafios produzir casos para ensino. Esse tipo de estímulo encontra sinergia com Krueger e Santos (2008), ao ressaltarem a importância do envolvimento dos alunos de pós-graduação em administração na produção de casos para ensino. Isso porque pode ser que a aprendizagem seja

maior para os alunos que produzem o caso do que para os que o analisam devido ser uma experiência que requer a análise de uma situação em profundidade (ROESCH, 2007).

Há um entendimento compartilhado entre os docentes e os discentes mencionados de que o caso para ensino possibilita aos graduandos em administração o desenvolvimento de um conjunto de habilidades úteis para a carreira de gestão, especialmente as de caráter analítico e de tomada de decisão (MAUFFETTE-LE-ENDERS; ERSKINE; LEENDERS, 2005). Essa experiência, além de contribuir para a integração entre os alunos da pós-graduação e os da graduação, permite que os últimos sejam postos em circunstâncias vivenciais diante de situações-problema, sendo estimulados a tomarem decisões cuja dinâmica é facilitada pelos primeiros. Por meio de experiências de análise de caso, os alunos graduandos vivenciam situações semelhantes às que ocorrem no cotidiano das organizações, não sendo submetidos aos riscos inerentes à tomada de decisão no mundo real (FARIA; FIGUEIREDO, 2013).

Essa produção, no contexto da disciplina mencionada, compreende algumas fases, que envolvem todos os alunos. Elas são: a) estudos sobre como produzir casos para ensino; b) elaboração de uma versão inicial; c) apresentação e discussão do caso em plenária para a obtenção de comentários e *feedbacks*; d) aprimoramento da versão e aplicação em sala de aula, na graduação; e) incorporação das sugestões dos alunos e dos professores das disciplinas nas quais o caso foi testado; f) elaboração da versão final e submissão a professores pareceristas do programa, antes do envio para eventos ou periódicos. As fases adotaram como referências principais Alberton e Silva (2018), Roesch (2007), Faria e Figueiredo (2013) e Chimenti (2020).

No intuito de contribuir com os interessados em evitar erros na produção de casos, objetivo deste artigo, serão enunciados, na sequência do texto, além do reconhecimento das falhas prévias à submissão do caso, os pontos mais representativos indicados pelos revisores na rejeição, tanto os relacionados à narrativa do caso quanto os das notas de ensino, acompanhados de análise, com base na literatura. Tendo como base as experiências dos autores discutidas ao longo do texto na construção do CR, após a seção de análise, são reforçadas algumas diretrizes para a elaboração de casos, presentes na literatura.

Reconhecendo as Falhas Prévias à Submissão

FALHAS NAS PRIMEIRAS PROVIDÊNCIAS E SUAS IMPLICAÇÕES

Antes de dar início à análise dos pontos que resultaram na rejeição do caso, é apresentada uma situação considerada impactante no desenrolar de diferentes aspectos, tanto do caso quanto das notas de ensino. Alberton e Silva (2018) indicam aos autores as primeiras providências para a elaboração de um caso para ensino: definição do tema, contexto, protagonistas, dilema e teorias subjacentes. Para tanto, Berte *et al.* (2018) recomendam que os autores passem previamente pelo momento de “ideação”, o qual auxiliará no processo de planejamento do caso e na definição dos demais elementos mencionados por Alberton e Silva (2018).

Esses elementos podem consistir em fontes de ideação, experiências pessoais dos pesquisadores, palestras proferidas por profissionais, experiências de alunos relatadas em sala de aula e colaborações interdisciplinares, por exemplo (BERTE *et al.*, 2018). A ideia para a elaboração do caso partiu da experiência de uma das pesquisadoras, a qual conhecia e acompanhava a história da empresa na qual foi realizado o estudo. Contudo, apenas o contexto e os protagonistas foram definidos previamente, não havendo, portanto, o momento do planejamento adequado do caso.

Além disso, mesmo considerando os argumentos de Alberton e Silva (2018) de que o objetivo de um caso é contribuir para a aprendizagem de conteúdo de uma disciplina específica e de que se deve buscar trabalhar com instâncias específicas, em vez de generalizações e teorias (ROESCH, 2007) no CR, devido a não haver clareza prévia quanto ao tema e às teorias subjacentes, ocorreu uma grave falha na busca dos dados. Esse acontecimento foi influenciado pelas escolhas inadequadas dos autores, que optaram por uma abrangência de temas e teorias, fragilizando os desdobramentos.

O mais adequado teria sido focar em uma teoria específica, relevante e útil a cenários reais (BERTE *et al.*, 2018). Como isso não ocorreu, o desencadeamento negativo na definição do roteiro e a aplicação da entrevista com vasta amplitude levaram a problemas subsequentes, como a geração de um amplo volume de informações relacionadas aos temas e às teorias mencionadas. Essa situação teve algumas implicações:

- a. A diversidade de informações e fatos direcionando a diferentes temas e teorias subjacentes resultou em um caso extenso, o que contraria os argumentos de Corey (1998) de que casos devem ser curtos, contemplando fatos essenciais, pois isso contribui para minimizar o tempo de leitura. Devido à diluição das informações por falta de foco em um tema e uma teoria específica, elas tornaram-se insuficientes para suportar o analista na tomada de decisões diante das situações-problema.
- b. A falta de clareza do dilema, devido à problemática estar relacionada a diferentes temas, prejudicou a compreensão, dificultando o envolvimento do leitor na busca por alternativas para a análise e a discussão do caso.
- c. A quantidade excessiva de informações contribuiu para deixar o texto confuso e carregado de informações relacionadas a diferentes teorias.
- d. O desdobramento das situações mencionadas impactou negativamente na qualidade dos elementos que compuseram as notas de ensino, especialmente os objetivos e as questões do caso, já que tinham que atender a diferentes temas e teorias.

APLICAÇÃO TESTE NÃO REALIZADA

O caso rejeitado (CR) em discussão neste artigo foi elaborado no primeiro semestre de 2020. A primeira submissão foi feita em agosto do mesmo ano, antes da aplicação teste. Tal fato é entendido neste artigo como o que trouxe mais prejuízos para o avanço do caso, devido a não dispor dos *feedbacks* dos alunos e dos professores da disciplina na fase de teste e também das próprias observações dos aplicadores do caso durante a experiência. Roesch (2007) alerta para esse tipo de problema, ao argumentar que é imprescindível a realização do teste do caso em sala de aula, utilizando-se das mesmas condições sugeridas na aplicação do caso. A autora acrescenta que, dessa fase, podem emergir não somente alterações nas notas de ensino, como também mudanças nas informações no caso.

Para Berte *et al.* (2018), testar o caso em sala de aula auxilia no aperfeiçoamento das notas de ensino, em especial, no ajuste do plano de ensino proposto. Ainda segundo os autores, a reflexão dos alunos sobre a experiência tem o potencial de orientar os instrutores a respeito do que esperar ao ensinar com o apoio do caso. Além da aplicação teste em sala de aula, é recomendada a sua submissão a eventos científicos para a avaliação dos pares (BERTE *et al.*, 2018).

O reconhecimento e as considerações apontadas quanto às falhas prévias à submissão do CR resultaram em aprendizado para os autores do caso e puderam contribuir com os interessados nesse tipo de produção. Nesse sentido, é sugerido, especialmente, um planejamento com orientações prévias com base na literatura, no intuito de evitar erros comprometedores à aceitação de casos.

Discutindo as Imprecisões na Narrativa do Caso

As estruturas do caso e das notas de ensino são apresentadas na literatura, destacando-se Alberton e Silva (2018) e Roesch (2007). Os pontos que serão discutidos no decorrer deste artigo estão relacionados às estruturas propostas pelos autores.

INTRODUÇÃO

Na introdução do CR, e em boa parte do texto, aparecem dois personagens. Ao final da narrativa, é incluído um terceiro, como tomador de decisões. Um dos revisores orienta que “o recomendado é que os personagens sejam apresentados na abertura do caso”. Essa orientação está compatível com a posição de Alberton e Silva (2018), que sugerem a apresentação dos protagonistas logo na introdução. Também, faltou realçar mais as características dos protagonistas para fomentar a identificação dos alunos com eles, conforme recomenda Chimenti (2020), trazendo informações sobre suas histórias de vida e denotando o que motiva determinadas atitudes e comportamentos diante das situações dilemáticas (ROESCH, 2007).

Além dos protagonistas, outros elementos têm lugar na introdução, conforme orientam Alberton e Silva (2018). Eles são: a época e o local em que o caso se desenvolveu, os aspectos presentes no caso e a introdução do dilema, que foi apresentada de forma ampla, conforme mencionado a seguir.

FORMULAÇÃO DO DILEMA

- Revisor: “O ideal seria ser claro e objetivo quanto ao dilema na própria introdução [...] resgatando no fechamento do corpo do caso”, comentário de um dos revisores. No CR, embora ocorra a problematização das situações dilemáticas no decorrer da narrativa, o dilema apareceu apenas ao final do caso. A sugestão do re-

visor está em harmonia com Alberton e Silva (2018) e Corey (1998), ao recomendarem a inserção do dilema na introdução, procedendo ao detalhamento das seções da narrativa, e a retomada no fechamento do caso.

Ressalta-se que o CR foi elaborado em consonância com as diretrizes de casos do tipo *problem-solving*, ou seja, o dilema (problema) “é claramente definido no caso e os alunos são convidados a apresentar soluções; ou escolher entre, ou analisar soluções alternativas já implementadas” (BRUNSTEIN; WALVOORD; CUNLIFF, 2021, p. 485, tradução nossa). Outra possibilidade seria elaborar o caso em uma perspectiva *problem-posing*, na qual não é feita uma declaração explícita do dilema e os alunos são os responsáveis por identificá-lo e propor a solução (BRUNSTEIN; WALVOORD; CUNLIFF, 2021). Embora apresente potencial de gerar “conexão social e responsabilidade mútua pelo processo de aprendizagem”, a perspectiva *problem-posing* ainda é pouco utilizada na redação de casos de ensino (REED; SAUNDERS; PFADENHAUER-SIMONDS, 2015, p. 56, tradução nossa; BRUNSTEIN; WALVOORD; CUNLIFF, 2021), fugindo das diretrizes de publicação estabelecidas pela maioria dos periódicos.

Portanto, no CR, partiu-se do pressuposto de que a descoberta do dilema deveria resultar das informações obtidas sobre o caso, tanto através de entrevistas com os protagonistas quanto por meio de outras fontes que ajudassem no aprofundamento de informações acerca da organização e contexto do caso, sendo apresentado de forma explícita no texto (CHIMENTI, 2020).

Quanto à definição do dilema, no CR, dada a diversidade de informações relacionadas a diferentes temas e teorias, a sua imersão ocorreu com uma vasta amplitude, ao contemplar diferentes problemas. Esse aspecto contraria o posicionamento de Corey (1998), ao defender uma rigorosa definição do dilema, focando em problemas que devem ser enfrentados e resolvidos.

TRECHOS LONGOS E POUCOS DIÁLOGOS LONGOS

- Revisor: “Pequenos trechos com diálogos e falas são muito úteis para ajudar a narrativa”. No CR, houve uma predominância de trechos longos, o que dificulta as interpretações das situações-problema. Esse fato foi observado por um dos revisores, que destacou: “Pequenos trechos com diálogos e falas são muito úteis para ajudar a narrativa”. Isso ajuda o leitor na delimitação clara do dilema (ALBERTON;

SILVA, 2018). O revisor também chama a atenção de que “quando os trechos ficam longos a fluidez do texto fica comprometida”.

O CASO NÃO DEVE SUSCITAR VÁRIAS TEORIAS

- *Revisor: “Um caso não tem o papel de revisão de diversas teorias”.* No CR, a escrita da narrativa explorou situações que direcionaram a diferentes teorias, como já mencionado. Esse aspecto foi influenciado por uma extensa descrição de processos organizacionais mediante as teorias. O adequado era ter escolhido uma teoria de foco previamente, antes de prosseguir para as notas de ensino, conforme recomenda Chimenti (2020), ao argumentar que, mesmo antes de começar a redigir, é fundamental que o autor do caso tenha em mente que teoria pretende ensinar com o caso. A existência de uma teoria ou de um conceito teórico subjacente ao caso é o que dá suporte à sua análise, ao apresentar conexão com conhecimentos específicos de uma área (ALBERTON; SILVA, 2018).

Ter como referência o posicionamento dos revisores a respeito das imprecisões da narrativa motivou o retorno dos autores do CR à literatura sobre as questões apontadas. Tal fato constitui-se em oportunidade de aprendizado acerca de como evitar as falhas. Sugere-se aos produtores de casos o estabelecimento de um diálogo entre os revisores e a literatura, tendo como ponto de reflexão um caso em evolução, rumo à publicação.

Onde Erramos e o que Não Fazer nas Notas de Ensino

Logo após a narrativa, são apresentadas as notas de ensino, uma seção separada e direcionada ao professor/instrutor. Segundo Berte *et al.* (2018, p. 238, tradução nossa), essa seção é de suma relevância para o caso, pois “autentica o rigor acadêmico da publicação, explicando como o caso se fundamenta na teoria”. As notas de ensino podem conter o resumo do caso para ensino; a indicação da área de conhecimento sugerida para aplicação; a descrição dos objetivos educacionais; o plano de ensino proposto; as questões para discussão da teoria e do conceito teórico em foco, com as respectivas respostas, objetivando a resolução do dilema apresentado na narrativa; informações sobre a forma de obtenção dos dados junto

à organização estudada; bibliografia recomendada; e detalhes sobre o real desfecho da história apresentada (ROESCH, 2007; ALBERTON; SILVA, 2018).

Austin (1993) resume essa estrutura em cinco principais elementos: sinopse, posicionamento, objetivos, análise e processo de ensino. A sinopse é responsável por apresentar uma visão breve, mas geral do caso. No posicionamento, é informada a disciplina para a qual a aplicação daquele caso é destinada. Os objetivos representam a coluna central, isto é, a razão pela qual o caso foi formulado e o que se pretende ensinar com ele. Por sua vez, a análise evidenciará a reflexão acerca do dilema apresentado na narrativa e sua conexão com o conceito teórico escolhido para fundamentar o caso. Já a elucidação acerca da estratégia de aplicação do caso em sala de aula cabe ao detalhamento do processo de ensino.

O principal objetivo das notas de ensino é fornecer orientação suficiente para que o docente, após a leitura delas, seja capaz de compreender os objetivos educacionais propostos, bem como a teoria e as abordagens delimitadas, e se sinta confiante o suficiente para aplicar o caso em sala de aula (SHEEHAN, *et al.*, 2017). Por representar um guia para aplicação do caso, quanto mais bem estruturadas e maior a sua qualidade, maiores também as chances de as notas proporcionarem bons debates e, conseqüentemente, uma boa aula (AUSTIN, 1993; CHIMENTI, 2020).

Nesse sentido, as principais falhas no caso submetido estavam nas notas de ensino. Esse fato corrobora os resultados apresentados na pesquisa bibliométrica de Faria e Figueiredo (2013) e no estudo de Valdevino *et al.* (2017), que indicam que os maiores problemas ocorrem nessa seção do caso.

A seguir, apresentamos os problemas apontados pelos revisores do caso e os ensinamentos que os autores desse caso receberam. Eles dizem respeito à delimitação de uma teoria e de conceitos centrais, à clareza do objetivo educacional proposto, à elaboração de questões que proporcionem o ensino indutivo e à adequada disponibilização de informações aos alunos.

RESUMO. LUGAR PARA POSICIONAR O CASO

- *Revisor: “Qual conceito ele [o caso] se propõe a ensinar?”*

O resumo representa um dos primeiros pontos de contato do docente com o caso. Ele deve apresentar um breve relato do conteúdo que será encontrado

adiante (ROESCH, 2007). Portanto, deve trazer informações pertinentes sobre os objetivos de ensino, a teoria e o conceito a ser aplicado, a fim de subsidiar a tomada de decisão pelo docente acerca da escolha do caso para aplicação em sala de aula. O questionamento do revisor deixa claro que esses elementos não foram elucidados no resumo. No caso submetido, o resumo apresentou a contextualização da situação-problema, a apresentação do objetivo (de forma ampla), a indicação da área de aplicação e as disciplinas sugeridas. Contudo, teoria e conceito não foram mencionados.

OBJETIVOS EDUCACIONAIS. DEVEM SER CLAROS, DELIMITADOS E PROPORCIONAR O ENSINO INDUTIVO

- Revisor: *“Um caso de ensino não pode ser uma plataforma para ensino de tantos temas.”*

O nível educacional para o qual se indica a aplicação do caso é apontado na declaração dos objetivos educacionais. Por meio deles, descreve-se os conhecimentos e as habilidades que, espera-se, sejam construídos pelos alunos com apoio do professor (ROESCH, 2007). Ademais, toda a narrativa é construída com base nesses objetivos, a fim de fornecer os elementos necessários para a discussão das questões propostas (FARIA; FIGUEIREDO, 2013). Lembre-se, o caso precisa ter “utilidade pedagógica” (HERREID, 1998, p. 164, tradução nossa).

No CR, foi sugerido como objetivo educacional central o ensino de seis subtemas relacionados às áreas de conhecimento do caso. Embora os dados coletados por meio da entrevista com a diretora da empresa, cuja situação-problema foi apresentada no dilema, pudessem fundamentar discussões acerca de todos os seis subtemas, isso não caberia em apenas um caso para ensino. Nossa proposta de oferecer um caso para ensino que pudesse apoiar a revisão de conceitos de uma disciplina inteira foi ambiciosa e inadequada. A falta de foco em relação a uma teoria e a um conceito centrais tornou a proposta de análise dos seis subtemas rasa. Ademais, o revisor apontou a importância de adequar o caso, para que este proporcione um ensino indutivo dos conceitos teóricos apresentados. Embora tivéssemos proposto o “aprendizado reflexivo”, a forma como redigimos a narrativa e as questões propostas tornou tal formato de ensino impossível. O ideal seria o “aprendizado indutivo” (ASSIS *et al.*, 2013).

QUADRO TEÓRICO DE REFERÊNCIA. DEFINIÇÃO DA TEORIA CENTRAL

- *Revisor: “Sugiro escolher uma dessas teorias e adaptar o caso para o ensino indutivo dela.”*

Conforme mencionado, haviam sido selecionados para fundamentação seis subtemas relacionados às áreas de conhecimento do caso, os quais possuem relação teórica entre si. Contudo, a sugestão do revisor revela a importância de delimitar a escolha a uma teoria central e ao conceito relacionado. O caso para ensino não deve ser redigido de forma a promover a análise de uma teoria, como o faz a redação científica argumentativa. Porém, considerando seu papel de complementar as aulas expositivas, pautadas no método de ensino dedutivo, o caso deve exemplificar de forma prática a teoria e o conceito teórico escolhido, de maneira a proporcionar ao aluno a assimilação deles de maneira gradual e indutiva (ROESCH, 2007). Este se trata de um método indutivo de ensino-aprendizagem, que persuade os alunos a discussões e considerações (ASSIS, *et al.*, 2013), conforme descreveremos a seguir.

QUESTÕES PARA DISCUSSÃO. ROTEIRO PARA A CONSTRUÇÃO DE CONCEITOS E O APRENDIZADO INDUTIVO

Conforme os revisores: *“o caso da forma como está posto não possibilita que o aluno trace seu próprio caminho no aprendizado de conceitos teóricos”*. *“Um caso deve levar os alunos, por meio de um debate, a alcançar um conceito teórico... e não cobrar diretamente a interpretação deste conceito teórico”*.

Casos para ensino podem ser considerados metodologia de ensino que objetiva gerar protagonismo ao estudante no processo de aprendizagem em sala de aula, por meio de situações reais que exigem a tomada de decisão (VALDEVINO, *et al.*, 2017). Eles proporcionam o aprendizado centrado no aluno (REED; BRUNSON, 2018).

Portanto, tanto a narrativa quanto as notas de ensino devem ser produzidas dentro de uma lógica indutiva, que requer profundo envolvimento e desafio (REED; BRUNSON, 2018). Isso significa que os alunos não precisam ter conhecimento prévio do conceito teórico escolhido, o qual será “alcançado” ao longo da aplicação em sala. Os comentários dos revisores são indicativos de que faltaram diálogos no caso que direcionassem a reflexão dos alunos rumo ao aprendizado dos conceitos

relacionados à problemática. Adequar a narrativa e as notas de ensino nessa direção contribui para que “o aluno possa chegar a suas próprias conclusões a respeito da situação e, assim, vá aprendendo a teoria de forma indutiva”, conforme a orientação de um dos revisores.

Segundo Austin (1993) e Sheehan *et al.* (2017), os instrumentos primários de um debate são as perguntas, pois elas guiam o processo de descoberta coletivo e merecem muita atenção. Como discutimos anteriormente, além de a narrativa ser desenhada para possibilitar o aprendizado indutivo, as notas de ensino, sobretudo as questões, precisam seguir a mesma lógica. **É como a subida de uma escada:** existem os primeiros degraus, os do meio e os últimos. Para chegar ao topo, ou seja, alcançar o objetivo de subir a escada, é preciso percorrer todo o caminho, subindo o primeiro, o segundo, o terceiro degrau, até chegar ao fim. A cada degrau subido, ganha-se confiança. Ao final do caso, espera-se que o aluno tenha aprendido o conceito teórico, alcançando os objetivos do caso.

Na versão do CR, foram propostas seis perguntas para discussão em sala de aula. Embora tenhamos seguido o movimento atual de inserção de questões de transição em casos para ensino, objetivando conectar os assuntos discutidos em cada uma delas, os questionamentos apresentados não eram capazes de conduzir os alunos a uma reflexão indutiva. Como exemplo, citamos a seguinte pergunta, presente nas notas de ensino do caso submetido: “O que é estratégia de integração vertical? Em quais momentos a [nome fictício da empresa omitido] adotou a estratégia de verticalização?”. Conforme apontou um dos revisores, a pergunta se assemelha a uma questão de prova, questionando acerca do conceito, em vez de apoiar a construção dele pelos alunos. *Revisor: “As questões de discussão são formuladas numa estrutura próxima a uma estrutura de prova.”*

Portanto, recomenda-se que as perguntas propostas para discussão não apresentem caráter prescritivo, como se houvesse uma única solução possível. Elas devem ser estruturadas como um roteiro, um guia, que apoiará o docente na condução dos alunos às suas próprias conclusões e à construção conjunta do conceito teórico, por meio do debate em sala de aula (AUSTIN, 1993). Conforme orientam Berte *et al.* (2018), um bom conjunto de perguntas se inicia com perguntas mais amplas, seguidas de perguntas mais detalhadas, que exigem análises específicas.

Essas recomendações reforçam a relevância de haver um único conceito central que subsidiará toda a construção do caso para ensino. No Quadro 1, a seguir, apresentamos as questões que originalmente constavam no CR, em comparação a uma redação com proposta indutiva.

Quadro 1 Questões prescritivas versus questões indutivas

Plano de questões do caso rejeitado	Plano de questões para o aprendizado indutivo
O que é estratégia de integração vertical? Em quais momentos a [nome fictício da empresa omitido] adotou a estratégia de verticalização?	Como a [nome fictício da empresa omitido] expandiu sua gama de atividades em direção à fonte de suprimentos e aos usuários finais para enfrentar a crise de Covid-19?
O que são estratégias emergentes?	Quais estratégias a [nome fictício da empresa omitido] formou durante o curso de suas ações diante das situações impostas pela Covid-19?
Quais os desafios enfrentados pela [nome fictício da empresa omitido] foram originados por alterações no macroambiente?	Quais os desafios enfrentados pela [nome fictício da empresa omitido] foram originados por fatores e influências relevantes fora dos limites da empresa diante da crise da Covid-19.
O que é um recurso estratégico e quais as características que dificultam a sua imitação pelos concorrentes?	Como a [nome fictício da empresa omitido] utilizou recursos para enfrentar a crise gerada pela Covid-19 e como isso dificultou outras empresas concorrentes a imitarem essas estratégias?

Fonte: elaborado pelos autores.

No lado esquerdo do Quadro 1, “Plano de questões do caso rejeitado”, foram inseridas questões relacionadas a várias teorias e conceitos. Além disso, elas não foram elaboradas de modo indutivo. Para responder as questões, os alunos precisariam ter estudado as teorias. *Revisor: “As perguntas propostas deixam claro que é necessário que o aluno domine o conceito antes de participar dessa atividade”.* Após o recebimento das avaliações dos revisores e nos debruçarmos na literatura, construímos um novo conjunto de questões. No lado direito, “Plano para o aprendizado indutivo”, as questões possibilitam o aprendizado nessa perspectiva.

Ainda na analogia de uma escada, o ideal é iniciar com questões gerais ou mais “fáceis” e depois ir inserindo as mais diretivas ao conceito teórico. As questões devem ser abertas e não direcionadas no início, seguidas de perguntas mais direcionadas (SHEEHAN *et al.*, 2017). Por exemplo: quais os principais dilemas enfrentados pela [nome fictício da empresa omitido] antes da crise da Covid-19 e como a empresa reagiu? Essas questões iniciais servirão para que o aluno construa pouco a pouco um arcabouço de informações para avançar no conhecimento e no aprendizado que o caso se propõe a ensinar. O caso para ensino indutivo naturalmente instiga os alunos na direção de análises e explicações (ASSIS *et al.*, 2013)

A cada questão que analisa – cada degrau que sobe –, o aluno vai juntando as peças do conceito, elaboradas de modo indutivo, até conseguir a última peça ao final do caso. É nesse processo que o aprendizado indutivo acontece, subindo degrau por degrau, analisando questão por questão. É importante refletir sobre o tipo de questão e cada palavra utilizada, porque elas podem levar para diferentes tipos de discussão (AUSTIN, 1993), que não possibilitam o aprendizado indutivo. Além disso, análises das questões precisam ser claras e conectadas aos objetivos do caso (AUSTIN, 1993).

DADOS E INFORMAÇÕES ADICIONAIS. DEVEM SER ACESSÍVEIS AOS ALUNOS

- Revisor: “Essas informações devem estar no corpo do caso de forma adaptada, os alunos precisam ter acesso a esses dados.”; “As fotos anexadas devem ser mencionadas ao longo do corpo do caso.”; “Também acho que seria importante a apresentação da concorrência da [nome fictício da empresa omitido].”

Outro erro cometido foi limitar o acesso a algumas informações, provenientes de fontes secundárias, ao professor. Considerando as recomendações de Roesch (2007) e Alberton e Silva (2018) e as diretrizes de diferentes periódicos nacionais acerca da não inserção de referências no texto da narrativa, dados e informações sobre o segmento de mercado da empresa em foco no caso para ensino foram inseridos apenas nas notas de ensino.

Contudo, eles foram considerados relevantes pelos revisores para que os alunos pudessem fundamentar a tomada de decisão acerca do dilema. Portanto, esses dados teriam que ser adaptados e inseridos na narrativa. Uma opção considerada por nós e verificada a possibilidade junto à equipe editorial do periódico foi

a inserção desses dados e informações em um anexo da narrativa. Por outro lado, as fotos cedidas pela empresa foram inicialmente inseridas nos anexos da narrativa, no entanto, o mesmo revisor apontou que seria mais adequado apresentá-las no corpo da narrativa.

Outra recomendação foi a de apresentar informações sobre a concorrência da organização em estudo. Essas informações poderiam constar na narrativa do caso ou no anexo. Alberton e Silva (2018) consideram aceitável a inserção de anexos e apêndices antes das notas de ensino, desde que apresentem informações que subsidiem a análise do caso em sala de aula. Cabe ressaltar que é considerado adequado manter essas informações adicionais nas notas de ensino, desde que o seu propósito seja proporcionar exclusivamente ao professor maior compreensão do contexto ou questões específicas no caso, ou quando um dos exercícios sugeridos nas notas for a realização de pesquisa suplementar pelos alunos (SHEEHAN *et al.*, 2017).

AFINAL, FIZEMOS ALGO CORRETO?

Não somente de falhas se constituiu nosso caso para ensino. Nesse sentido, reforçamos que nossas falhas se consistem também em momentos de aprendizado. Pontos positivos mencionados pelos revisores e destacados na literatura como boas práticas, os quais foram adotados por nós, são descritos nessa seção. O primeiro ponto de destaque diz respeito à colaboração interdisciplinar entre docentes de diferentes áreas da Administração na elaboração do caso, o que resultou em ideias interessantes para o caso, algo recomendado por Berte *et al.* (2018). Além disso, a escolha do contexto da pandemia da Covid-19 se revelou promissora.

- *Revisores: “Gostaria de parabenizá-los pelo caso [nome do caso omitido] na crise da COVID-19, que trata de um tema muito relevante para o ensino da administração.”; “Parabéns aos autores pela iniciativa de escrever um caso explorando impactos da COVID numa organização.”*

O caso relatou a situação real enfrentada por uma empresa que teve sua produção e vendas diretamente afetadas pela pandemia da Covid-19. Com os decretos determinando o fechamento dos estabelecimentos dos principais clientes da empresa em todo o país, ela se viu em uma situação complicada: o acúmulo da produção precível. Ademais, inúmeros eram os questionamentos acerca da seguran-

ça dos funcionários e do tempo de duração do período de *lockdown* e da pandemia de modo geral. Percebe-se que essa não era uma situação enfrentada de maneira isolada pela empresa retratada no CR. Com isso, podemos concluir que a escolha de contextos que retratem situações atuais e que não se limitem à organização mencionada na narrativa poderá ampliar o potencial de aplicabilidade do caso para ensino. Essa afirmação está em consonância com a recomendação de Abell (1997) de que um caso para ensino, embora seja elaborado a partir de uma organização específica, em um contexto particular, deve ser redigido de maneira a possibilitar a generalização de conceitos. Para tanto, Herreid (1998) propõe que o caso relate situações vivenciadas há, no máximo, cinco anos. A atualidade, a autenticidade e a complexidade do caso são fatores que impactam diretamente em sua relevância (WILLEMS, *et al.*, 2021).

Revisores: “De forma geral, a estrutura do caso é bem organizada.”

Ainda que em termos de conteúdo nosso caso para ensino tenha apresentado diferentes falhas, a sua organização (narrativa e notas de ensino) revelou-se adequada, de forma a proporcionar o entendimento pelos alunos e professor e a aplicação exitosa do caso em sala de aula. Assim, uma boa estruturação do caso tornará sua leitura mais fácil. Segundo Abell (1997), para se alcançar esses aspectos é importante que o texto do caso passe por diversas revisões, em especial, após ter sido aplicado em sala de aula por mais de uma vez. Trata-se, portanto, de um processo interativo e criativo, que deve focar nas necessidades dos alunos (SHEEHAN *et al.*, 2017).

Outro ponto que consideramos positivo em nosso caso para ensino são as questões de transição, as quais são perguntas intermediárias, entre uma questão principal e outra subsequente, que auxiliam o professor na condução da discussão em sala de aula. Essas questões devem promover o debate pelos alunos, fazendo com que gradualmente eles cheguem a um consenso e desenvolvam o conceito teórico que apoiou todo o desenvolvimento do caso (ABELL, 1997).

A discussão reflexiva apresentada neste artigo quanto às falhas prévias à submissão, às imprecisões na narrativa do CR e sobre o que não fazer nas notas de ensino oferece um conjunto de elementos com potencial preventivo de falhas. Sugere-se que esse conjunto seja adotado por outros autores durante o processo de produção de casos para ensino.

Das situações elencadas no texto, destaca-se, especialmente, a realização de um planejamento com orientações prévias, com base na literatura, em informações obtidas de professores sobre os espaços pedagógicos e de conteúdos para a adoção do caso. Isso poderá favorecer a qualidade do texto, evitando falhas comprometedoras à sua aceitação. Recomenda-se também a aplicação em sala de aula, buscando feedbacks do professor da disciplina e dos alunos, procedendo aos ajustes, antes da submissão. Havendo rejeição do caso, é sugerida uma boa reflexão sobre os comentários dos revisores. Isso se constitui como um momento de aprendizado e de oportunidade para o aprimoramento do caso, rumo a um novo direcionamento.

Além de apresentar uma série de falhas que culminaram na rejeição de um caso para ensino, uma contribuição adicional deste artigo é sugerir que a realização de casos seja entendida pelos interessados não apenas como um compromisso para se chegar a um texto. Deve ser compreendido, também, como uma experiência de aprendizagem, cujo exercício envolve criatividade para a escrita de uma redação atrativa e motivadora para pôr os alunos em posições ativas, diante de situações organizacionais dilemáticas; humildade para lidar com as rejeições, aproveitando as contribuições dos revisores; e disposição para o refinamento do texto, vislumbrando a sua publicação e aplicação em sala de aula.

Diretrizes Básicas

Após a experiência dos autores no processo de construção e publicação do caso para ensino exposto neste artigo, as reflexões a respeito das falhas cometidas nos levam a reforçar as seguintes diretrizes que já constam na literatura sobre escrita de casos de ensino:

1. Organizar um momento de ideação do caso.
2. Realizar o planejamento do caso para ensino.
3. Adotar uma teoria central.
4. Apresentar todos os personagens contidos no caso para ensino na introdução.
5. Apresentar o dilema do caso na introdução e retomá-lo ao final da narrativa.

6. Elaborar diálogos concisos entre os personagens.
7. Produzir as questões para discussão dentro de uma lógica indutiva.
8. Posicionar todas as informações relevantes para a reflexão dos alunos na narrativa.
9. Realizar a aplicação teste do caso e/ou submetê-lo a eventos científicos para avaliação por pares e aperfeiçoamento.

Além dessas diretrizes, argumentamos que a interdisciplinaridade entre as especialidades dos autores contribuiu positivamente para a elaboração do caso, proporcionando uma maior gama de ideias e tornando o caso mais rico. A escolha do construto foi feita dentro dos tópicos de pesquisa de um dos autores, no qual este é referência. O olhar dos outros autores foi significativo, uma vez que possibilitou a construção de um caso legível e compreensível para quem não é pesquisador da área. Outra recomendação é que os autores adotem uma *checklist* contendo todos os elementos e passos necessários para a elaboração do caso. A *checklist* de Berte *et al.* (2018), composta pelas etapas de ideação, criação, aplicação e publicação, pode ser uma boa opção.

Considerações Finais

Este artigo teve como objetivo, a partir de uma experiência na rejeição de um caso, evidenciar, analisar e discutir os elementos que motivaram a decisão dos revisores compreendendo aspectos relacionados tanto à narrativa do caso quanto às notas de ensino. Ressalta-se aqui a motivação dos autores na produção de casos, no contexto de uma disciplina de um programa de pós-graduação em administração de uma IES pública. Além disso, evidenciam-se o impacto na formação para o ensino em administração dos alunos do programa e os benefícios para os graduandos, como também os ganhos inerentes à integração entre os produtores e os revisores de casos.

Do contato com o posicionamento dos revisores, os sentimentos por parte dos autores foram de querer aprender com eles. Esse clima abriu espaço para prosseguirmos trabalhando na melhoria do caso. Sugerimos aos autores de caso

para ensino que tenham um posicionamento de gratidão aos revisores e vejam o processo de avaliação como um potencial de aprendizado. Antes de fazermos as alterações com base nos comentários, algumas reflexões emergiram sobre as falhas antes da submissão do caso. A primeira, devido à falta de definições prévias do tema e da teoria subjacente ao caso, deixando evidente o quanto esse tipo de falha acarreta em desdobramentos negativos, iniciando pela busca inadequada de dados, diversidade de informações, formulação de dilema confuso, tendo consequências negativas também nos elementos das notas de ensino, já que precisam estar alinhados com o caso. A segunda, a não realização da aplicação teste, que impediu o contato com os *feedbacks* dos alunos analistas e dos professores quanto a experiência, sem ter também as observações do aplicador do caso, elementos importantes para o aprimoramento do texto.

Nos comentários dos revisores no que concerne às imprecisões da narrativa, destaca-se um conjunto de elementos, cujo contato com eles contribuiu para o aprendizado dos autores do CR, e espera-se que possa colaborar também com as experiências dos interessados nessa modalidade de produção: a) a formulação do dilema, b) a concepção dos trechos, a caracterização dos diálogos e c) o direcionamento a teorias. O posicionamento dos revisores quanto ao aspecto “a” contribui para a compreensão de que as falhas mencionadas anteriormente, referentes à delimitação do tema e da teoria, prejudicaram a formulação do dilema, não deixando claros os problemas que deveriam ser enfrentados e resolvidos pelos analistas. Em relação ao aspecto “b”, os comentários ajudaram a refletir acerca do quanto a narrativa estava carregada de informações que remetiam a diversas teorias e, além disso, com poucos diálogos, resultando em um texto desinteressante para os analistas, além de dificultar a delimitação do dilema. A indefinição de qual teoria deveria ser ensinada com o caso, aspecto “c”, é considerada uma das falhas mais significativas nessa história de rejeição. Um aprendizado relevante com um dos revisores é que “um caso não tem o papel de revisão de diversas teorias”.

Conforme os revisores, as principais falhas no caso em análise estavam nas notas de ensino, compreendendo a) o resumo: lugar para posicionar o caso, delimitação de uma teoria e conceito centrais, b) a clareza do objetivo educacional proposto, c) a elaboração de questões que proporcionem o ensino indutivo e d) a definição de uma teoria central.

Refletir a respeito da questão colocada pelo revisor quanto ao aspecto a) *Qual o conceito ele (o caso) se propõe a ensinar?* ... gerou uma indagação acerca de como não ter sido incluída essa informação no resumo, uma vez que ela é quem vai levar o professor a escolher ou não o caso para aplicar. Portanto, foi um ponto de reflexão bem marcante para os autores. A indicação de seis subtemas relacionados aos objetivos educacionais aspecto b) constitui-se uma decisão ambiciosa e inapropriada para a análise de um caso, sendo mais um motivo de reflexão e de aprendizado. Destaca-se no posicionamento dos revisores a natureza das questões do CR, aspecto c) apresentando questão de prova que prevê que o analista tenha conhecimento prévio da questão, o que contraria a proposta de caso para ensino, cujo aprendizado é indutivo. Para esse tipo de aprendizado, torna-se necessária a definição clara da teoria central, aspecto d) sendo essa teoria que exemplifica de forma prática a maneira de facilitar a assimilação por parte do aluno de modo gradual e indutivo (ROESCH, 2007).

Espera-se que a discussão neste artigo sobre o reconhecimento das falhas prévias à submissão, bem como as reflexões sobre as imprecisões na narrativa e nas notas de ensino do CR, possa colaborar para evitar falhas em futuras produções por outros autores. Ainda, que as contribuições dos revisores sejam recebidas pelos produtores de casos como uma oportunidade para aprendizado de modalidade de produção, contribuindo para um ensino-aprendizagem indutivo. Muitos ensinamentos foram construídos entre autores e revisores ao longo do processo avaliativo. A analogia da escada que criamos sobre o aprendizado indutivo que os alunos constroem na participação de casos também pode ser aplicada aos autores deste caso, tendo em vista que cada avaliação que recebíamos dos revisores e melhorávamos, subíamos um degrau, juntávamos as peças. A diferença é que, para autores de caso para ensino, não se trata apenas uma escada que se sobe, sobe uma, depois há outra, pois, como afirmam Austin (1993) e Corey (1998), casos para ensino, em especial as notas de ensino, são materiais vivos. Nesse sentido, exige dos autores um processo constante de aperfeiçoamento, mudança e criatividade em suas produções para o avanço do conhecimento acerca do tópico, seguindo as mudanças dos ambientes organizacionais (COREY, 1998).

Referências

- ABELL, D. What Makes a Good Case? **Eccho: The Newsletter of The European Case Clearing House**. Originalmente Publicado por Institute for Management Development - Technical note, Reference n°. IMD-3-0731, 1997. Disponível em: <http://www2.econ.iastate.edu/classes/econ362/hallam/CaseStudies/WhatMakesAGoodCase.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2021.
- ALBERTON, A.; SILVA, A. B. da. Como escrever um bom caso para ensino? Reflexões sobre o método. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 22, p. 745-761, 2018. DOI: 10.1590/1982-7849rac2018180212
- ASSIS, L. B. *et al.* Estudos de caso no ensino da administração: o erro construtivo libertador como caminho para inserção da pedagogia crítica. **RAM. Revista de Administração Mackenzie**, v. 14, p. 44-73, 2013. DOI: 10.1590/S1678-69712013000500003
- AUSTIN, J. E. Teaching Notes: Communicating the Teacher's Wisdom. **Harvard Business School Background Note**, folheto n° 5, p. 793-105, fev. 1993.
- BERTE, E. *et al.* Crafting a teaching case study: ideation to publication. **The CASE Journal**, v. 14, n. 2, p. 232-248, 2018. DOI: 10.1108/TCJ-05-2017-0042
- BRUNSTEIN, J.; WALVOORD, M. E.; CUNLIFF, E. Problem-posing in management classrooms for collective sustainability transformation. **International Journal of Sustainability in Higher Education**, v. 22, n. 3, p. 477-496, 2021. DOI: 10.1108/IJSHE-05-2020-0141
- CHIMENTI, P. C. P. Reflexões sobre Casos de Ensino Memoráveis. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 24, n. 5, p. 376-379, 2020. DOI: 10.1590/1982-7849rac2020200102
- COREY, E. Raymond. **Writing cases and teaching notes**. Boston: Harvard Business School Pub., 1998.
- FARIA, M.; FIGUEIREDO, K. Casos de ensino no Brasil: Análise bibliométrica e orientações para autores. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 17, n. 2, p. 176-197, 2013. DOI: 10.1590/S1415-6552013000200004
- HERREID, C. F. What Makes a Good Case? Some Basic Rules of Good Storytelling Help Teachers Generate Student Excitement in the Classroom. **Journal of College Science Teaching**, v. 27, n. 3, 1998.
- INKPEN, A. C.; CROSSAN, M. M. Believing is seeing: Joint ventures and organization learning. **Journal of Management Studies**, v. 32, n. 5, p. 595-618, 1995. DOI: 10.1111/j.1467-6486.1995.tb00790.x
- KRUEL, A.; SANTOS, C. Estudo de caso ou caso para ensino? Uma análise de casos produzidos em um curso de especialização no Sul do Brasil. *In*: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 32. **Anais...** Rio de Janeiro, set. 2008.
- MAUFFETTE-LEENDERS, L. A.; ERSKINE, J. A.; LEENDERS, M. R. **Learning with Cases**. 3. ed. London: Ivey Publishing, 2005.
- REED, M. M.; BRUNSON, R. R. Exploration of the efficacy of the case method of teaching. **The CASE Journal**, v. 14, n. 3, p. 362-371, 2018. DOI: 10.1108/TCJ-01-2018-0009
- REED, J.; SAUNDERS, K.; PFADENHAUER-SIMONDS, S. Problem-posing in a primary grade classroom: utilizing Freire's methods to break the culture of silence. **Multicultural Education**, v. 23, n. 1, p. 56-58, 2015.

ROESCH, S. M. Notas sobre a construção de casos para ensino. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 11, n. 2, p. 213-234, 2007. DOI: 10.1590/S1415-65552007000200012

SHEEHAN, N. T. *et al.* Using Design Thinking to Write and Publish Novel Teaching Cases: Tips From Experienced Case Authors. **Journal of Management Education**, v. 1, n. 26, 2017. DOI: 10.1177/1052562917741179

VALDEVINO, A. M. *et al.* Caso Para Ensino como Metodologia Ativa em Administração. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, v. 11, n. 3, p. 1-12, 2017. DOI: 10.12712/rpca.v11i3.1006

WILLEMS, P. P. *et al.* The role of authentic teaching cases and mastery approach goals in online pre-service teachers' self-regulated learning. **Educational Technology Research and Development**, v. 69, n. 2, p. 1003–1023, 2021. DOI:10.1007/s11423-021-09972-9