

DISCUSSÃO E PRÁTICA DO CASO PARA ENSINO: uma autoetnografia

ANTONIO MESSIAS VALDEVINO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB)
messiasurca@gmail.com

HALANA ADELINO BRANDÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CARIRI (UFCA)
halana.brandao@ufca.edu.br

EDIVAN ALEXANDRE FERREIRA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CARIRI (UFCA)
ferreira.edivan0@gmail.com

DISCUSSÃO E PRÁTICA DO CASO PARA ENSINO: uma autoetnografia

1 INTRODUÇÃO

O processo de produção de um trabalho acadêmico é complexo, tem suas regras, pontuais, tanto no que se refere ao rigor científico/metodológico, quanto ao formato que o trabalho deve se adequar. Cabe salientar que existem diversos tipos de trabalhos científicos, e, portanto, os padrões variam de acordo com a tipologia.

Neste sentido os artigos teórico-empíricos têm um padrão específico, e que, conforme Vieira (2013), editor da Revista Ibero-Americana de Estratégia, não há um formato exclusivo para escrever um artigo científico. Entretanto, o que ele apresenta é um modelo de estrutura que pode auxiliar os pesquisadores iniciantes ao escrevê-lo. A estrutura apresentada pelo autor é a de que um artigo contenha título, resumo, introdução, revisão de literatura, desenvolvimento de hipóteses, método, resultados, conclusões e referências.

Os fatores que impossibilitam a publicação de um artigo são problemas que vão desde a má escolha do periódico ao não atendimento das normas, acentuando também a falta de adequação à forma e à organização do escopo do trabalho.

Em geral, os artigos são os trabalhos mais comumente produzidos. Todavia, existem outros tipos de textos que fogem às estruturas dos artigos, como o ensaio teórico, por exemplo, que não necessariamente precisa de dados empíricos (ver MENEGHETTI, 2011; BERTERO, 2011). Outra tipologia que está com produção estimulada pelas revistas e eventos nacionais são os casos para ensino, objeto de estudo deste artigo. Estes se constituem como a reconstrução de um problema gerencial com finalidade didática. A estrutura deste tipo de trabalho é diferente, como citado, dos artigos. Uma das principais diferenças é a linguagem, a maneira de como escrevê-lo. Os casos, de forma geral se tratam de narrativas, e em seguida são elaboradas notas de ensino que subsidiarão os professores quando estes forem utilizar o caso (ROESCH; FERNANDES, 2007).

Como abordado, a adequação ao formato é fator determinante na aprovação ou não de trabalho, seja ele artigo, ensaio ou caso. Os dados de demanda de publicação da Revista de Administração Contemporânea são um indicativo do que se retratou: dos 611 submetidos à revista no ano de 2016 mais da metade, 378, foi rejeitada por inadequação de formato (REVISTA..., 2017). Especificamente, em relação a casos para ensino, trazem-se os apontamentos de Diniz (2012), então editor da Revista Brasileira de Casos para Ensino em Administração (GV Casos), quando foi evidenciado que a taxa de rejeição, pelo menos naquele ano foi alta, de 42,9%. A taxa de rejeição ainda é alta, os descartes em sua maioria são por falta de adequação às diretrizes editoriais, como envio do caso em moldes de artigo acadêmico tradicional, uma descrição de um estudo de caso, como forma de pesquisa e não como ferramenta pedagógica, ou uma submissão incompleta, faltando as notas de ensino, por exemplo. Em relação ao processo de elaboração de casos para ensino, existem autores que propõem o passo a passo de como escrevê-los, como Roesch e Fernandes (2007), Roesch (2007) e Gil (2004). Entretanto, apesar de existir literaturas, como as citadas, fatores como os que foram demonstrados no parágrafo anterior denotam a necessidade de textos que aprofundem questões que abordem o processo de elaboração de casos para ensino.

Isto posto, o trabalho traz o seguinte questionamento: como decorre o processo de elaboração de casos para ensino? O objetivo, então, é responder a tal questionamento, e para que isso ocorra, busca-se fazer uma discussão de todo o ciclo em que um pesquisador, autor de casos para ensino está envolvido, que compreende conhecer o método, preparar-se, escrever e avaliar.

Para tanto, propõe-se um relato empírico, por meio de uma autoetnografia, em que se confronta a teoria, o passo a passo delineado por alguns autores, dos quais o enfoque está no trabalho de Roesch e Fernandes (2007), que explicam como escrever casos para ensino, com a

realidade encontrada pelos pesquisadores. Neste estudo, as análises se dão de acordo com a percepção do pesquisador, também autor de casos, integrante de um grupo de pesquisa de casos para ensino, vinculado a uma Universidade Pública do Ceará. Acredita-se que a contextualização da realidade destes autores poderá colaborar tanto com o entendimento sobre o processo de casos para ensino, bem como com uma reflexão acerca das posturas deles no decorrer das etapas previamente elencadas.

A partir disso, autores iniciantes poderão criar estratégias para produzir um caso para ensino, tendo a possibilidade de refletir sobre os pontos positivos e negativos relacionados aos comportamentos dos sujeitos abordados nesta pesquisa. Além disso, crê-se que tendo uma maior clareza sobre o processo de construção de casos para ensino, os (possíveis) escritores deste tipo de trabalho não incorrerão em problemas, principalmente, de formato que se evidenciou no início desta introdução.

O trabalho está estruturado em cinco seções, a primeira é esta introdução; em seguida, a fundamentação teórica com apresentação do caso para ensino em suas concepções, uso e procedimentos para escrita; na terceira seção delinea-se a metodologia; na quarta têm-se as análises dos dados retomando o ciclo que compreende conhecer, preparar, escrever e avaliar o processo de elaboração de casos para ensino; e, por último, a seção com as considerações finais.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Concepção e uso de casos para ensino

O caso para ensino em Administração, de acordo com Roesch e Fernandes (2007), consiste na reconstrução de uma situação que envolva um problema de gestão da organização para fins didáticos. Neles podem ser abordados diversos conflitos, em várias áreas, desde uma decisão de carreira de um determinado executivo a impactos maiores como uma reestruturação organizacional.

Kruel e Santos (2008) apontam que o uso de casos para ensino teve início na Escola de Direito da Universidade de Harvard. Eles também pontuam a importância de tal método, que por trazer características reais e/ou verossímeis, acabam estimulando a participação do discente, deixando, assim, em segundo plano, o ensino focado no professor.

Aceita-se esse método como uma estratégia educacional, capaz de desenvolver estímulos, motivar, promover a participação ativa, bem como oferecer reais oportunidades de *feedback* e de transferência de aprendizado (HAWES, 2004; GREENHALGH, 2007; KRUEL; SANTOS, 2008). O caso, em geral, apresenta uma situação vivenciada por uma organização, e que a partir daí o discente passa a entender, conhecer as realidades organizacionais e confrontam os ensinamentos adquiridos em sala de aula.

Tem-se no caso para ensino uma ferramenta pedagógica que fica apoiada na participação ativa e no envolvimento dos discentes no processo de aprendizagem, colocando-os como principais agentes do seu aprendizado (IKEDA; VELUDO-DE-OLIVEIRA; CAMPOMAR, 2007; AMBROSINI; BOWMAN; COLLIER, 2010; FARIA; FIGUEIREDO, 2013). Para tanto, a fim de que os casos sejam utilizados como ferramenta didática, precisam ser escritos levando em consideração a estrutura específica em que devem estar formatados.

As literaturas que se têm sobre a temática de casos para ensino são distintas, algumas retratam como elaborar casos para ensino, dentre eles Roesch e Fernandes (2007) apresentam um manual de como escrever casos para ensino, Roesch (2007) traz notas de como escrever casos para ensino e Gil (2004) contextualiza a elaboração de casos para o ensino de administração, em que busca esclarecimento dos procedimentos que são adotados na elaboração de casos.

Alguns autores, também preocupados com o processo de escrita/elaboração de casos para ensino verificam a produção por meio de bibliometria. Faria e Figueiredo (2013) expõem

um exemplo disso. Eles fizeram uma análise no período que compreende os anos de 2007 a 2011. No estudo, os autores verificaram as publicações em dois eventos ligados a Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração (ANPAD), o Encontro Anual da Associação de Pós-graduação e Pesquisa em Administração (EnANPAD) e o Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade (EnEPQ), na Revista de Administração Contemporânea (RAC) e na Revista Eletrônica de Administração (READ), onde verificaram a publicação de 122 casos para ensino, mais concentrada em eventos e nas áreas de estratégia e marketing.

Em relação aos pontos que podem ser melhorados, os autores destacam a viabilidade de submissão dos casos aceitos em congressos às revistas brasileiras; produção de casos em áreas escassas, como finanças e ética, por exemplo; indicação obrigatória das disciplinas em que os casos devam ser usados; utilização de fontes de informações múltiplas para produzir o caso; inclusão de perguntas e materiais extras que possam ajudar o professor a conduzir a aula; clareza nas notas quando o nome da empresa e/ou dos personagens forem fictícios, além da preocupação na escrita do caso de forma envolvente, com uma narrativa que agrade os alunos, dentre outros aspectos.

Outro ponto que é recorrente na literatura sobre casos para ensino é a questão do seu uso como ferramenta didática. Um destes trabalhos foi o de Ikeda, Veludo-de-Oliveira e Campomar (2007) que analisou o uso do caso aplicado em disciplinas de marketing. No estudo os resultados denotaram que os discentes avaliam positivamente a técnica. Quanto à estratégia, preferem casos que sejam brasileiros e reais. Além disso, devem abordar problemas de uma empresa e situações recentes, sejam contemporâneos e concisos, com narrativa entre 5 e 10 páginas.

Um estudo mais recente, publicado no XL EnANPAD no ano de 2016 apontou resultados que confirmaram a influência positiva no desenvolvimento de habilidades nos alunos de graduação quando há predisposição destes para o uso do caso. Entre os achados, os autores apontam que ao discutir um caso é possível melhorar a argumentação, a comunicação, bem como a capacidade gerencial dos alunos (VALDEVINO *et al.*, 2016).

Tais apontamentos evidenciam que os casos para ensino têm suas funcionalidades e, que se forem bem desenvolvidos, isto é, elaborados de maneira rigorosa e que cumpram com os requisitos necessários de formato e estilo de escrita terão espaços para publicação, bem como para uso em sala de aula, que é a finalidade inicial desse tipo de texto. A seguir, apresenta-se um modelo estrutural para a construção de um caso para ensino e suas notas.

2.2 Etapas para a construção de um caso para ensino

Esta seção abordará as etapas necessárias para se produzir um caso para ensino. Como citado anteriormente, existem alguns autores que abordam a temática, como Roesch (2007) e Gil (2004). Entretanto, neste espaço em específico, recorre-se ao que dispõe Roesch e Fernandes (2007) que elaboraram um material, julgado pelos autores deste artigo, como mais completo, pois se trata de um manual que dá um passo a passo de como elaborar tal ferramenta. Ademais, este foi o material que serviu de base, utilizado pelos pesquisadores, que são sujeitos desta pesquisa, para entender o caso para ensino, bem como das etapas para elaborá-lo. Além disso, oferecem-se informações pontuais de autores que corroboram com determinadas técnicas passíveis de serem aplicadas no processo de elaboração de um caso para ensino.

Roesch e Fernandes (2007) afirmam que a estrutura-padrão de um caso para ensino é temporalmente segmentada, partindo de um relato, composto por um ou mais parágrafos, onde se expõe um problema e requer as soluções gerenciais. Em seguida, volta-se ao passado e busca-se narrar a cronologia da organização, alvo do estudo, dentro do contexto em que ela existe, apontando-se a origem e a evolução dos problemas que são objeto do caso, bem como

se apresenta a história de vida dos personagens envolvidos. Após isso, retorna-se ao presente e descreve-se a situação-problema, rerepresentando-a ao estudante que discutirá o texto em sala de aula. Nessa rerepresentação busca-se narrar e descrever, de forma detalhada, por meio de fatos, incidências e depoimentos dos protagonistas. E por fim, apresentam-se as notas de ensino.

As notas de ensino, conforme os autores citados no parágrafo anterior devem conter o resumo, as fontes dos dados, os objetivos educacionais, as alternativas para a análise, as questões para a discussão em sala de aula e a bibliografia recomendada para fundamentar a análise do caso.

Conhecendo-se o conceito do caso para ensino, bem como sua estrutura, precisa-se, no entanto, atender a requisitos prévios à sua elaboração. Prioritariamente faz-se necessária a definição dos objetivos educacionais, a identificação de situações problemáticas e, por fim, coletar os dados de relevância para a produção.

Roesch e Fernandes (2007) apontam que os objetivos educacionais servem para a definição do nível de aprendizagem que se espera atingir pelos alunos. Para tanto, é necessário se atentar para alguns pontos como verificar se o caso se enquadra no programa da disciplina, os princípios que serão ensinados, e quais os conhecimentos e habilidades serão estimulados aos alunos.

Quanto à identificação da situação problema, esta pode vir à tona de diversas formas. Marconi e Lakatos (2006) apontam o problema como sendo a dificuldade, teórica ou prática, que deve ser solucionada. Definir-lo significa especificá-lo de forma detalhada e exata. Deve vir em forma interrogativa e delimitada, com indicações das variáveis que intervêm no estudo de possíveis relações entre si.

Existem diversas maneiras que o escritor pode chegar a uma situação problemática como a leitura de publicações, histórias contadas por colegas, alunos ou amigos, memórias de suas experiências em organizações, e, até mesmo, seus trabalhos acadêmicos.

Depois de delimitados os objetivos educacionais e a situação problemática deve se buscar resgatar tais histórias, na forma de um caso. É preciso colher informações e, a partir daí, criar um texto que seja útil ao ensino.

Conforme Roesch e Fernandes (2007) um caso para ensino busca despertar uma discussão bem informada, com base em fatos, informações e depoimentos reais. Para tanto, é necessário seguir alguns passos como a negociação do acesso e a liberação do caso, a preparação de um dossiê, uma lista de informantes que tragam proveito ao caso, a preparação de um roteiro de questões, e conduzir a coleta de forma eficaz.

A liberação do caso deve ser feita no início e negociada com o informante. A autorização é essencial para que se consiga penetrar no âmbito organizacional. Depois de negociado o acesso, começa a coleta de informações, dados e documentos relevantes à pesquisa. Muitas vezes conseguem-se informações antes mesmo de visitar a organização. Com essas informações constrói-se um dossiê, onde são colocados documentos, que podem ser relatórios anuais, matérias utilizadas para relações públicas, notícias, balanços contábeis, declarações de missão corporativa, estratégias de marketing, entre outros. É importante que se crie uma lista de pessoas que possam dar informações sobre a organização. E a partir daí se defina qual a melhor fonte para informar sobre determinado problema ou decisão que a organização teve que tomar.

Em seguida, deve-se elaborar um roteiro de questões. Cerro, Bervian e Silva (2007) apontam alguns critérios a serem adotados para o preparo de uma entrevista, são eles: planejamento, conhecimento acerca do entrevistado, agendamento com antecedência do local e horário da entrevista, com preparo de um ambiente tranquilo e confortável para a conversa. A escolha do entrevistado deve ser feita de acordo com sua familiaridade ou autoridade no

assunto abordado, que responderá as questões previamente elaboradas. Por fim, deve-se assegurar o número suficiente de entrevistados.

Roesch e Fernandes (2007) elencam pontos para a construção de um roteiro, apresentado a seguir: primeiro, iniciar com questões fáceis e abertas - elas ajudam a mapear o tema - as questões devem ser curtas e claras. Em seguida, perguntar sobre eventos específicos - listas podem ser utilizadas para facilitar a memória do entrevistado; anotar questões que surgiram numa entrevista e usá-las posteriormente e, finalmente, evitar perguntas que imponham a percepção do entrevistador ao entrevistado.

Para a coleta de dados, é necessário que a aplicação do instrumento de pesquisa seja feita de forma eficaz. Para tanto, deve-se seguir alguns pontos que facilitam na busca de informação. O entrevistador se apresenta ao entrevistado, explicando o objetivo da entrevista e buscando sua confiança. Ao conduzir a entrevista, deve-se manter o foco ao tema central da pesquisa. Caso necessário, o pesquisador poderá auxiliar o entrevistado a verbalizar, e até mesmo a recordar eventos passados. Confrontações são cabíveis, se forem percebidas como imprescindíveis à pesquisa. Finalmente, é válido solicitar a opinião do entrevistado sobre a história dele, bem como pedir sugestões de outras fontes, outros ângulos a explorar ou histórias parecidas que possam contribuir para o desenvolvimento do caso (ROESCH; FERNANDES, 2007).

Ao seguir os passos, definidos os objetivos educacionais, situação problemática, técnicas de coleta de dados, realização da coleta, elabora-se o texto. Este deve ser estruturado na forma de um caso para ensino, como foi apresentado no início dessa subseção.

Entender o passo a passo da preparação de um caso é decisivo para quem irá produzir. Por essa questão é que se busca analisar o processo de elaboração na prática, a fim de perceber as vivências do pesquisador no contexto da produção. Daí então a necessidade de buscar compreender todas as etapas a partir de uma análise autoetnográfica.

3 METODOLOGIA

A pesquisa utilizada neste artigo trata-se de uma abordagem qualitativa, de cunho interpretativista. O método utilizado foi o da autoetnografia, modalidade da etnografia - processo de imersão do pesquisador em uma cultura, buscando entender o espaço que se está inserido, convivendo e aprendendo práticas daquela cultura (MARCONI; PRESOTTO, 2010; ANDION; SERVA, 2006) - em que o pesquisador também era sujeito observado e analisado para este trabalho, relacionando-o com a pesquisa por meio de experiências pessoais (ELLIS; BOCHNER, 2000).

A pesquisa reflete um período de cerca de um ano e oito meses, tendo iniciado em junho de 2014 e finalizado em fevereiro de 2016. Compreende um processo apresentado como um ciclo: primeiro o pesquisador conhece o método do caso para ensino, segundo prepara o caso, em seguida escreve e, por fim, avalia-o.

Foram utilizados alguns instrumentos para coleta de dados. Dentre eles o Diário de Campo, que se trata de uma importante ferramenta em trabalhos etnográficos – nele, o pesquisador busca relatar suas percepções, como também na observação participante, e realizar levantamentos de dados. O diário deve estar sempre presente na pesquisa, e conter o máximo de detalhes do desenvolvimento do estudo (CAVEDON, 1999; ANDION; SERVA, 2006) - com um total de 93 páginas. Além disso, foram realizadas entrevistas em grupo e individuais com os pesquisadores envolvidos no processo de construção de outros casos para ensino, fossem alunos e/ou orientador.

A entrevista em grupo foi feita com roteiro semiestruturado e os pesquisadores, inclusive o autor deste artigo, tiveram espaço e oportunidade para falar das percepções sobre as suas experiências com caso para ensino. A ocasião consistia numa reunião de troca de experiências, onde cada um dos participantes falou dos seus sucessos, dificuldades, fracassos

em relação ao processo de produção. Com o consentimento de todos, a conversa foi gravada, e gerou um arquivo de áudio com cerca de 1,5 horas. O áudio foi transcrito num documento de texto com 31 páginas, totalizando 10.095 palavras.

Em momento distinto, realizaram-se entrevistas individuais por meio de roteiro estruturado, aplicado por meio de formulário *online*. As entrevistas foram respondidas pelos pesquisadores em caso para ensino, que tinham pretensão em escrevê-los, os mesmos que participaram da entrevista coletiva, pela professora orientadora e por um membro do grupo de pesquisa que optou por não conduzir pesquisa para construir caso para ensino. Nesta etapa, os dados coletados foram salvos em seis documentos de textos com cerca de duas páginas, cada.

Quadro 1 – Perfil dos entrevistados

Sujeito/Papel	Gênero	Formação	Etapa do Caso no final da pesquisa
A/autor	Masculino	Graduação Incompleta	Ciclo completo
P1/autor	Masculino	Graduação	Ciclo completo
P2/autor	Masculino	Graduação	Preparação
P3/autora	Feminino	Graduação Incompleta	Preparação
P4/autora	Feminino	Graduação Incompleta	Preparação
P5/autor	Masculino	Graduação Incompleta	Conhecendo
P6/orientadora	Feminino	Pós-Graduação - Mestrado	Ciclo completo

Fonte: elaborado pelos autores (2017).

Os dados serão analisados *Ipsis Litteris* e em sequência, relacionando o que se encontrou em campo com a fundamentação teórica.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Nesta seção se discutem os achados da pesquisa, que são exibidos em cinco subseções. A primeira se trata de fragmentos e comentários do Diário de Campo, e as quatro que se seguem compõem o ciclo do processo de produção de casos, - conhecendo, preparando, escrevendo e avaliando - em que se apresentam as categorias empíricas que emergiram dos dados.

4.1 Fragmentos, comentados, do Diário de campo

Juazeiro do Norte, 17 de agosto de 2015: *Servirá este caderno como Diário de Campo para a pesquisa intitulada “O método do Caso para Ensino em marketing: uma aplicação numa Universidade Pública do Ceará”* (grifo do autor). Tais palavras fazem uma ligeira apresentação do que um leitor encontrará, caso tenha acesso, ao Diário de Campo que foi escrito à pesquisa citada.

O autor, a princípio, na breve apresentação que foi exposta, não denota o quanto de detalhes, peculiaridades, experiências, e, também, a rotina de um pesquisador. Fatos que se busca apontar no decorrer dessas análises.

O diário de campo traz relatos de vários momentos. Alguns relatam a coleta de dados para organização de dossiê de pesquisa:

Nova Olinda, 05 de setembro de 2015: *Cheguei em Nova Olinda* (cidade localizada a cerca de 52 km de Juazeiro do Norte) *por volta de 12h30min. A cidade estava calma, no entanto, muito quente. Entretanto, uma leve chuva veio a cair por volta das 14h, acentuando o cheiro da terra de Nova Olinda e do Couro trabalhado pelos artesãos na Oficina Espedito Seleiro. A cidade está movimentada com a realização do 100 canal – Mostra Cine Cariri.*

São 14:24, estou aqui sentado em frente à loja de Seu Espedito, aguardando-o para a entrevista. [...] não demorou muito, seu Espedito chegou.

Fiz a entrevista, que durou cerca de 40 minutos, poderia ter durado mais, entretanto fomos interrompidos com um grito (não muito alto, de criança), que dizia: - vô! Seu Espedito

acenou com a mão dizendo para a menina esperar, a menina entrou e ficou por lá, em seguida entrou outra, chamando o avô, essa não aguentou e foi ao encontro do avô, falou no ouvido dele: Guel Arrais tá aí. A conversa estava tão boa que ele nem queria parar, ainda continuamos a entrevista por alguns minutos até seu Espedito descer.

O relato acima se trata de um dia da rotina do autor, quando buscava dados primários para a escrita de um caso para ensino. O caso em exemplo se tratava de contar a história de um artesão conhecido por Espedito Seleiro, Mestre da Cultura Cearense, título que recebeu em 2008, e residente na cidade de Nova Olinda. Nesse dia, em específico, o autor aproveitou a oportunidade de um evento que acontecia na cidade e agendou entrevista com o artesão e com outra pessoa, Guel Arraes, cineasta e diretor de televisão brasileiro. O último era uma das pessoas que conhecia o trabalho de Espedito, bem como a família dele, e por isso, solicitou-se que ele concedesse a entrevista. O fato foi registrado no diário, embora não tenha sido explorado no fragmento.

Momentos de interação também foram registrados, sejam para orientação ou para troca de experiências com os demais pesquisadores:

Juazeiro do Norte, 01 de outubro de 2016: *Na reunião foram discutidos vários pontos. Dentre eles, talvez o mais importante, o título do caso para ensino: “Espedito Seleiro: da chinela de Lampião à sandália de Maria Bonita”. A partir daí se delinearão alguns pontos importantes para a construção do caso, como o foco dele, que estaria ligado à mudança do público-alvo a partir de novos produtos pelo artista. Também dessa reunião foi estabelecido um ponto também muito importante: “É hora de começar a escrever”, fala P6.*

Juazeiro do Norte, 16 de outubro de 2015: *A reunião foi proveitosa, compareceram P1, P2, P3, P4 e eu. [...] começamos a reunião às 19h30, com meia hora de atraso porque estávamos aguardando o pessoal chegar. Os últimos a chegar foram P1 e P2 [...] Nossa reunião que parecia mais uma conversa, durou cerca de 1 hora e meia, deixando duas gravações [...] para serem transcritas.*

Ambos os trechos do diário de campo expostos anteriormente relatam interações. O primeiro conta uma reunião do autor com a sua orientadora e segundo de uma reunião com os pesquisadores que buscavam produzir casos para ensino.

O diário também denota processos de escrita:

Juazeiro do Norte, 11 de novembro de 2015: *A versão foi corrigida e consegui chegar a um ponto em que pude dizer que o caso estava pronto. Assim que terminei coloquei um trecho no grupo de casos de uma Universidade Pública do Ceará no WhatsApp afim de despertar curiosidade nos demais pesquisadores.*

Assim que terminei de comemorar esse passo, foi hora de pensar no próximo, como bem disse P6: pesquisar as referências sobre produtos, novos produtos. Me antecipei e disse que como sugestão de leitura complementar sugeriria o livro de Hilário Lucetti, Lampião e o estado maior do cangaço.

O trecho apresentado anteriormente retrata a finalização de uma das etapas do caso para ensino, a sua escrita. Como se pode perceber pelas datas dos fragmentos aqui apresentados, não foi um processo curto. Vê-se que foi um momento prazeroso e feliz para o autor, uma vez que a etapa foi cumprida, mas ainda assim precisava concluir a última parte, a de construção das notas para ensino. Estas, que de acordo com o diário de campo foram finalizadas em janeiro de 2016.

Juazeiro do Norte, 28 de janeiro de 2016: *Hoje foi dia de corrigir as notas, me reuni com P6 na sala dela, numa Universidade Pública do Ceará. Passamos boa parte da tarde fazendo isso. Tínhamos deixado por último a questão dos objetivos [pedagógicos]. Também finalizamos isso hoje. Foi bom, foi a melhor orientação de todas, até porque terminamos a primeira versão das notas. Era inegável a felicidade de ambos. Quando concluímos, ela com um sorriso no rosto me estendeu a mão e disse: bom trabalho!*

O último trecho apresentado dos fragmentos do diário fecha mais uma etapa do ciclo. Ao se concluírem as notas para ensino, têm-se o caso dado por terminado. O extrato apresentado demonstra a satisfação de se ter concluído o trabalho.

Os fragmentos mostraram alguns pontos considerados como importantes no processo de construção do caso para ensino pelo autor. Em seguida explorar-se-á um pouco mais sobre este processo de elaboração, dentro das etapas que foram previamente contextualizadas, em que se busca apontar relatos do diário de campo e das entrevistas, explorando daí categorias empíricas.

4.2 Conhecendo o caso para ensino

Esta consiste na primeira etapa para a elaboração de um caso para ensino. É nesse momento que os autores/pesquisadores são apresentados às referências teóricas a serem estudadas com a finalidade de apreenderem conceitos, formas e estruturas. Em relação ao que os pesquisadores entendem por caso para ensino, algumas transcrições são apresentadas a seguir:

“É a reconstrução de uma situação organizacional real através de pesquisas de campo. É um método de ensino-aprendizagem que concede ao aluno o poder de decisão sem risco sob uma situação do mundo empresarial” (P3). P4 relata que se trata de uma *“ferramenta pedagógica que visa o ensino-aprendizagem ao discente por meio de práticas organizacionais reais”*.

P2 enfatiza o papel do aluno quando diz que *“a participação do aluno durante todo o processo é importante para tornar o aprendizado o mais proveitoso possível, [... deve-se] tratar o aluno como agente principal no processo de aprendizagem”*. P1 também fala da relação do aluno com a ferramenta, apontando o caso como *“um método no qual o aluno é colocado para pensar, raciocinar e tomar decisões com base em acontecimentos reais de organizações”*.

P6 corrobora dizendo que *“a metodologia do caso para ensino é ativa, coloca o aluno no papel de conhecedor de sua região e o torna protagonista num cenário de tomada de decisões similares às existentes nas organizações do seu entorno”*. Já P5 afirma que *“trata-se de um recorte, uma retratação real contextualizada de determinados momentos [...], que visa gerar discussões e reflexões geralmente embasadas por teorias científicas de diversas áreas do conhecimento acadêmico a respeito de decisões e de ações tomadas e realizadas durante esses momentos/situações”*.

Apesar de, em alguns casos as observações serem distintas, elas têm em comum a relação ensino aprendizagem, a relação professor-aluno, práticas organizacionais, situações reais, dentre outros processos e conceitos que são abordados por autores como Roesch e Fernandes (2007), Roesch (2007) e Gil (2004). É importante dizer que tal associação é possível ser explicada pelo seguinte trecho: *“Então a gente começou a fazer, ela mostrou novamente a abordagem e mostrou o livro de Azevedo, de Sylvia Maria Azevedo [Roesch], que é o livro que vocês têm também, sobre como escrever um caso para ensino”* (A).

Com a leitura acima pode-se evidenciar o processo de apreensão do conceito de casos para ensino, bem como elaborá-los. O texto de Roesch e Fernandes (2007) foi a literatura básica para entender o que era um caso para ensino, bem como escrevê-los. Além desses textos, outros trabalhos foram consultados, dentre eles Faria e Figueiredo (2013), Ikeda, Veludo-de-Oliveira e Campomar (2007), dentre outros. Verificou-se também revistas e eventos que aceitam casos para ensino em administração, como a GVCasos e o EnANPAD.

Os motivos que levaram os pesquisadores a buscar produzir foram diversos. P4 explicita que a decisão partiu da interação com a orientadora, *“eu queria P6 como, é, minha orientadora, e ela só deu duas opções”*. P3 afirmou *“eu acho que seja uma coisa menos chata, [...] mais interessante”* (comparando com artigos). Na mesma linha, P2 complementa

“o caso para ensino era diferente, e aí eu percebi que [...] seria interessante pro meu currículo”. P1 enfatiza a forma de escrever “eu acho mais fácil, porque você não precisa tá adequando tanto a linguagem científica, você pode ir escrevendo”. Além disso, “não tem nenhum professor, assim não no nosso curso, não tem nenhum professor que trabalhe isso [caso para ensino] [...], nós seremos os pioneiros no curso”.

P5 optou por não escrever um caso para ensino, afirmando que “por entender que trata-se de um recorte, uma retratação real contextualizada minha preferência recaiu sobre modelos onde eu pudesse levantar e testar hipóteses, aspecto que não consegui identificar no formato do caso para ensino, por entender que estaria apenas relatando algo”.

Pesquisador A retrata que a decisão por escrever um caso para ensino veio da interação com P6, conforme trecho a seguir: “em 2014 [...] quando eu saí do PET (Programa de Educação Tutorial) eu fiquei assim, sem saber pra onde ia, né, porque eu queria a carreira acadêmica e não dava pra conciliar, então eu fiquei pensando como é que eu faria. Então, eu tinha pago uma cadeira com P6 e tinha feito um trabalho e ela veio falar um pouco de um trabalho que uma aluna dela tinha feito, que era a Maria, aí, e era justamente sobre o caso para ensino, aí ela passou esse trabalho da Maria pra gente conhecer um pouquinho, e foi para outro aluno também, o P5, e a gente conheceu um pouquinho e essa ideia minimizou, o P5 começou a trabalhar, eu saí do PET, aí depois quando eu decidi voltar pra, pras pesquisas eu procurei ela, junto com outro aluno”.

Acima foram apresentados os entendimentos que os pesquisadores têm sobre o caso para ensino, mostrando uma aproximação com a literatura e evidenciando os porquês disso. Além disso, apontaram-se os motivos de aceitação ou não em continuar com a produção de um desses tipos de trabalhos. Desse contexto, elenca-se abaixo, algumas evidências empíricas:

Quadro 2 – Categorias empíricas em conhecendo o caso para ensino

Categoria	Evidências
Tempo	“Meu primeiro contato, estamos vendo nesse momento, agora, tentando entender pra poder construir” (P4).
Interação	“Minha orientadora, e ela só deu duas opções” (P4); “eu tinha pago uma cadeira com P6 e tinha feito um trabalho e ela veio falar um pouco de um trabalho que uma aluna dela tinha feito, que era a Maria, aí, e era justamente sobre o caso para ensino” (A).
Motivações	Necessidade de manter vínculo acadêmico na pesquisa (A); interesse pela forma de escrita (P2); o caso é menos chato, mais interessante (P3); vínculo com a pesquisadora (P4), pioneirismo (P1).
Competência técnica	Necessidade de entender o que é um caso para ensino (todos).

Fonte: elaborado pelos autores (2017).

O quadro dois mostra quatro categorias empíricas extraídas dos dados, que são tempo, interação, motivações e competência técnica. Como se pode observar, nesta primeira etapa, os pesquisadores precisavam entender do que se trata um caso para ensino. Para tanto, isso exigiu uma aplicação do pesquisador num determinado período de tempo, em que ele interagiu com seu orientador, motivado por algum fator específico.

4.3 Preparando um caso

Preparar o caso é a segunda etapa a ser cumprida no processo de elaboração, e, também uma das mais densas. Após entender do que se trata um caso para ensino e de estar motivado a produzi-lo, o autor/pesquisador deve, segundo Roesch e Fernandes (2007), definir os objetivos educacionais, identificar situações problemáticas e posteriormente coletar os dados, seguindo os passos que foram elencados na fundamentação teórica deste estudo.

Os dados da pesquisa relatam que os primeiros passos para os autores foram os de selecionar a organização. Pesquisador A, por exemplo, o primeiro a se motivar para elaborar um caso para ensino, explica como escolheu a organização, apontando que *“a gente foi tendo esse contato e a gente foi tentar conhecer um pouquinho da história que a gente ia escrever, que no caso era de Espedito Seleiro”*. Quanto à definição dos objetivos educacionais, a escolha prevaleceu com o vínculo com a disciplina enfatizado quando diz *“eu sempre gostei da área de Marketing, inclusive posteriormente me engajando no programa de iniciação à docência e em estágio nesta área”*.

P1 explica que a escolha da empresa e da problemática ocorreu devido a conhecimentos prévios sobre a organização *“como eu meio que já conheço a história, eu já fui meio que com a problemática, sabe (?), envolvida. Aí eu falei, P6, acho que dá pra [... abordar] empreendedorismo e [...] administração estratégica [...], eu já sabia das problemáticas que ele tinha passado”*.

P3, por exemplo, explica que teve conhecimento sobre a organização na disciplina de Marketing e Gestão de Serviços, quando abordaram a temática dos planos funerários *“chegou no serviço funerário e plano de vida, que são duas coisas contrárias, né? [...] a gente entrou nessa perspectiva, de que seria interessante trabalhar nesse serviço diferenciado. E no caso da Afagu, porque eles trabalham muito a questão do regionalismo, eles estão no Nordeste, e eles trabalham as especificidades, de que, a, cada religião tem uma doutrina diferente com relação à morte, né? Aí eles tentam se adequar em relação a isso”*.

P3 por ter contato com a empreendedora, e já ter feito um trabalho de disciplina abordando a empresa dela, decidiu contar sua situação problemática. Em relação ao problema a ser retratado, *“acho que só tem como descobrir isso a partir da entrevista mesmo”*.

P4 decidiu por fazer com um restaurante da cidade de Juazeiro do Norte, entretanto não tinha a problemática definida *“eu tô fazendo o meu, só que, o dono lá de onde eu tô fazendo, ele contou toda a história, certo? Mas, tem tanto ex-donos que eu fiquei assim, de onde vou começar?”*.

Definidas as organizações que teriam duas situações gerenciais problematizadas, os pesquisadores construíram os dossiês. O pesquisador A não teve problemas para encontrar dados secundários sobre o personagem da história que ele ia contar. *“Pra mim foi muito fácil encontrar coisa de Espedito, assim eu achei na internet, achei em vídeos, enfim, revistas, jornais impressos, é notícia, né. Assim, pra preparar o dossiê, inclusive algumas entrevistas que eu achei, feitas por outros pesquisadores, que eles disponibilizaram em algumas revistas científicas também. Então eu salvei tudo para possivelmente usar e confrontar algumas informações”*.

P3 encontrou informações secundárias, entretanto, em menores proporções. *“Eu não tenho muito material, pelo menos algumas entrevistas, algumas matérias de Isabela, da Doçura, e eu também aproveitei porque eu fiz um trabalho, né, semestre passado, [...], a gente reuniu várias informações, a gente fez várias entrevistas”*.

P2 não tinha material secundário, então realizou entrevistas com os donos. Apesar de dificuldades para fazê-las. *“Dificuldades? Essas pessoas que ficam viajando por aí [...] é que ela tá viajando, o cara que eu ia fazer a entrevista”*.

Ao falar de acesso, P2 também encontrou dificuldades, aliados, também, a tempo e outros fatores externos. [A organização] *“é um grupo, aí esse grupo tem um presidente, que ele no caso ele não é daqui, a gente tem a dificuldade do acesso em relação a ele. [...] não desenvolvi muita coisa, porque a gente, primeiro tinha que, eles pediram um pré-projeto, né, que eu acho que vocês não tiveram essa necessidade porque vocês já estavam dentro, e o pessoal não requisitou. A gente montou o pré-projeto, aí como a gente teve a greve, teve um problema com relação a concluir esse pré-projeto, mas tá quase pronto, só falta entrar em contato e começar”*.

P1 usou materiais secundários e primários para construir o dossiê da Mercado & Marketing (M&M). Ele conta que usou reportagens e informações que constavam no *site* da empresa. Quanto às entrevistas, feitas com os dois sócios, explica que um deles falou espontaneamente, enquanto outro foi mais objetivo. Além disso, explica que teve dificuldade em agendar a entrevista com um deles. “*Minha maior dificuldade foi começar a escrever, e a segunda foi conseguir entrevistar Mateus, que eu mandei um e-mail com o projeto bem formal, que a gente vive conversando no grupo da M&M, mas eu falei, não P6, não quero essa coisa assim informal não, aí eu mandei um e-mail, mas o e-mail que era o e-mail da M&M, de Mateus deu problema, [...], aí fui conversar pelo WhatsApp, pra marcar tudo, oxe, aí quando marcou, a entrevista foi 10 minutos*”.

O pesquisador A, tendo realizado entrevistas com aquele que seria o personagem principal do caso viu a necessidade de realizar outras entrevistas, com pessoas citadas nas falas de Espedito Seleiro. *P6 me pediu que eu falasse da minha percepção da entrevista com Alemberg Quindins, bem como sobre o entrevistado e sobre o local da entrevista. Falei um pouco daquilo que vi e toquei em alguns pontos da entrevista que considerei importante. [...] tu colocou no diário que foi até Nova Olinda para a entrevista, quando a entrevista era no [município do]Crato? [...] Desse questionamento [...] fizemos uma boa consideração. Deve-se confirmar até mesmo as informações mais previsíveis. Por a Fundação Casa Grande ser sediada em Nova Olinda e o entrevistado não falar o endereço completo, deduzi que o escritório da Fundação ficava na mesma cidade da Fundação, o que na verdade não era (DC). Contudo, sintetizando os registros do diário, como havia saído com antecedência chegou a tempo para a entrevista. Das análises das entrevistas, conforme relato anterior, foram extraídos alguns nomes que poderiam ser entrevistados para contribuir com a história a ser contada, dentre eles Guel Arrais.*

Pesquisador A também retrata o processo de transcrição. *A etapa de transcrição da entrevista com Alemberg foi finalizada e tomou boa parte do meu dia (DC). Os momentos de transcrição foram registrados várias vezes no diário. Sempre colocados como momentos que demandavam tempo, e muitas vezes, cansativos. Outras entrevistas, participações em eventos (Casa Cariri Mostra, Cavalgada, Missa do Vaqueiro) foram feitas. Passei bastante tempo fazendo a coleta de dados, participando de alguns eventos [...] fiz essas entrevistas, participei de alguns eventos, por exemplo, a inauguração do Museu do Couro, eu fui lá, eu fui pra Missa do Vaqueiro, [...] fui pra vaquejada pra entender como é que funciona essa questão, e eu cheguei, com esse dossiê todo lá (A). [...] “É hora de começar a escrever”, fala P6. Que na visão dela já se tem um bom material, e que se houver falha, se estiver faltando alguma coisa, será identificado durante a escrita (DC).*

Assim, depois desse processo longo de coleta de dados, de preparação, seria hora de ir para a próxima fase, a escrita. A seguir, no quadro 3, são apresentadas as categorias empíricas emergidas desta etapa de elaboração de casos para ensino.

Quadro 3 – Categorias empíricas em preparando um caso para ensino

Categoria	Evidências
Tempo	Tomou boa parte do meu dia (A), Dedicção à transcrição (A). Passei bastante tempo fazendo a coleta de dados, participando de alguns eventos (A).
Dificuldades	Acesso (P2, P4), Comunicação (A, P4, P1), Greve (P2)
Desafios	Estimular participação do entrevistado (P1), Preparar pré-projeto (P2), Chegar a tempo de entrevista (A), Agendar entrevista (P1), Encontrar-se com o entrevistado (P4), Definir a situação problema (P4).
Interação	Com orientadora, com entrevistados, com pessoas ligadas às empresas, com demais pesquisadores (todos).
Motivações	Interesse pela história/problema (A, P2), contato prévio com a organização (P1, P3), interesse pelo tipo de negócio a ser estudado (P4)
Competência técnica	Necessidade de compreender quais os dados necessários à escrita do caso para

O quadro acima sintetiza o processo de coleta de dados e a preparação dos materiais necessários à escrita de um caso para ensino, conforme indicação de Roesch e Fernandes (2007), tendo cada pesquisador/autor de casos para ensino vivenciado situações distintas, conforme explanado nos relatos apresentados. Alguns, na negociação da liberação dos dados, não precisaram de documentos formais, enquanto outros precisaram, enfim. São particularidades que um autor/pesquisador deve-se atentar, uma vez que a não preparação pode influenciar o não cumprimento da etapa ou em tardá-la. Tendo completado a etapa de preparação, segue-se à outra, de escrita, discutida na seção subsequente.

4.4 Escrevendo um caso

Nesta fase de elaboração, retomam-se às discussões e os passos explicados pelos autores que se destacam no decorrer deste estudo. A base de formação dos pesquisadores foi Roesch e Fernandes (2007), que, quanto ao processo de escrita, dizem não haver uma estrutura-padrão para escrever um caso. Sugerem que os pesquisadores/autores podem ir e voltar no tempo, fazendo confrontações do passado com o presente, usando elementos característicos de textos narrativos e descritivos.

Para analisar este ponto, usar-se-ão apenas os relatos de dois autores, que na época em que a pesquisa foi realizada, tinham concluído o processo, sendo um deles, o autor deste estudo. Conforme anotações no diário de campo, já evidenciadas anteriormente, a escrita começou quando se percebeu a existência de dados suficientemente coletados. *Também dessa reunião ficou decidido um ponto muito importante: “É hora de começar a escrever”, fala P6 [...]. Definido isso, estabeleceu-se nova meta: a primeira versão, ou parte escrita, do caso, que deveria ser entregue no dia 08/10 [...] A partir daí comecei a imaginar como se daria a estrutura do caso, fui criando mentalmente o passo a passo, pelo menos da primeira parte.*

O relato acima evidencia o processo de início de escrita de um caso, quando se pensa na estrutura da história que se quer contar. Como Roesch e Fernandes (2007) afirmam, o processo de escrita exige criatividade do autor. O diário de campo traz muitos pontos em que isto é posto em evidência. As discussões, como postas no diário em 01 de outubro de 2015, denotam que a problemática do caso deveria ser pautada na criação de novos produtos e na mudança de público-alvo. Nesta data também há o registro do título do caso, que foi definido antes de começar a escrevê-lo. Sobre isso, o autor comenta com os colegas pesquisadores *“eu estou querendo construir a história “Espedito Seleiro: da chinela de Lampião à sandália de Maria Bonita”, né, eu vou fazer um recorte na história, né, eu não vou escrever tudo, inclusive eu nem sei se entra a parte do museu, tem que ver a questão do tempo, porque assim, nem sempre Espedito foi esse sucesso todo, né? Ele passou por alguns perrengues, inclusive por alguns momentos ele teve que decidir se continuava ou não, ele continuou pela persistência e porque gostava, e também pra continuar com a tradição do pai, do avô, e ele queria continuar sendo seleiro, ele disse que era o que ele sabia fazer e não ia, só que assim, teve uma época que o vaqueiro, dadas as dificuldades, né, também teve as secas num dado momento, foi deixando de existir. Foi acabando, foi diminuindo, e também com o tempo as roupas foram mudando também, então ele foi perdendo um pouco do cliente potencial dele, né, que ele trabalhava para vaqueiro, o cangaceiro e o cigano quase não tinha mais, tinha mais na época do pai dele, então é isso que eu vou abordar, essa transição do produto dele dada a necessidade do cliente”.*

É possível observar que a quantidade de material, bem como a riqueza da história, pode colocar o autor em uma situação em que ele deve fazer recortes que melhor sirvam à narrativa que ele busca contar. Algumas dificuldades podem surgir, como comenta P1 *“minha*

maior dificuldade foi começar a escrever”. Apesar disso, depois que se tem inspiração o processo fica mais fluído, como P1 relata “[...] o primeiro parágrafo, como é que eu vou fazer o primeiro parágrafo, sei direito não, aí eu fui seguir o passo a passo, isso não tá chegando, isso não tá chegando, aí deixei lá, aí dum dia, do nada veio um negócio assim (estala os dedos), inspiração, aí escrevi, escrevi o primeiro parágrafo, pronto ó, perfeito, olha”.

Esses momentos de inspiração nem sempre se dão em ocasiões planejadas, como evidenciado no diário de campo. *Hoje pela manhã, durante o meu horário de expediente no estágio veio o título [de uma seção]: ‘o bom vaqueiro, o bom cliente’, e a partir daí as ideias foram fluindo. Quando deu 16h30 [já fora do expediente de trabalho] já estava concluindo o texto.*

As orientações durante o processo de escrita foram acontecendo e alterações e sugestões foram denotadas no diário de campo. [...] foram sugeridas algumas alterações e enfatizados alguns pontos, a saber: a linguagem característica da região está ok devido o caso trazer/abordar isso. E correções também foram evidenciadas, a versão final foi corrigida e consegui chegar a um ponto em que pude dizer que estava pronto. [...]. Assim que terminei de comemorar esse passo, foi hora de pensar no próximo, como bem disse P6: *pesquisar as referências sobre produtos, novos produtos.*

O [próximo] passo destacado no relato anterior se referia a elaboração das notas para ensino. O diário de campo traz várias evidências que vão do dia 03 de dezembro de 2015 a 28 de janeiro de 2016 que relatam entre outros pontos o processo de escrita das notas. Alguns dos pontos elencados, destacam-se a *estruturação das notas [resumo, aplicação, fonte dos dados, objetivos educacionais (que seriam escritos posteriormente), estratégias de ensino e referências, 02/12], ajuste de agenda devido compromissos pessoais [07/12], leitura de outras notas [29/12], percepção de que deveria concluir as notas de ensino o quanto antes [04/01], conciliação de atribuições [trabalho e processo de escrita, 05/01], indisposição por motivos de saúde [07/01], ansiedade [09/01], orientação [12/01], continuidade da escrita [dias seguintes] necessidade de um ambiente silencioso para concentração [20/01], orientação final, conclusão das notas para ensino [28/01].*

Os trechos apresentados nesta seção, tanto do diário de campo, quanto do relato do autor e do colega pesquisador retratam o processo de produção de casos para ensino, e de das notas de ensino, esta última com foco no diário de campo. Finalizado o processo, concluía-se, então, em 28 de janeiro de 2016, o primeiro caso para ensino produzido por pesquisadores vinculados à Universidade Pública do Ceará. Ressaltando uma fala anteriormente exposta na subseção 4.1, *era inegável a felicidade de ambos, quando concluímos, ela com um sorriso no rosto, me estendeu a mão e disse: bom trabalho!* A seguir, no quadro 4, expõe-se as categorias empíricas extraídas desta etapa.

Quadro 4 – Categorias empíricas em escrevendo um caso para ensino

Categoria	Evidências
Tempo	Demora para início de escrita (P1), Estipulação de metas (A)
Dificuldades	Conciliação com trabalho (A), Barulho prejudicava a concentração (A), Falta de inspiração (ambos).
Desafios	Adequação de agenda (A), Concentrar-se (A), Procurar inspiração (ambos), Cumprir metas estabelecidas (A)
Interação	Com orientadora (ambos).
Motivações	Aproximação com a linguagem (A), Fluidez devido início do processo de escrita (ambos), Êxito do cumprimento das metas.
Competência técnica	Necessidade de compreender o estilo de narração e descrição e entender a teoria que baliza a discussão teórico-prática (ambos).

Fonte: elaborado pelos autores (2017).

O processo de escrita de casos é um processo complexo e exige um pouco do autor, ainda mais quando existem outros fatores que influenciam para além do espaço acadêmico. Contextualizado o processo de escrita, discute-se em seguida, o processo de avaliação de produção de um caso para ensino.

4.5 Avaliando a produção

Nessa seção se apresentam os relatos dos autores quanto ao processo de produção. Aqui evidencia-se a fala de P1, P6 e A, que vivenciaram, até a conclusão da pesquisa, o processo de produção por completo. P1 diz que analisa *“de maneira positiva, visto que a orientação e a empresa facilitaram o processo”*. Quando remete às questões de dificuldades diz que *“foi encontrar na agenda do gestor um horário para a entrevista, mas fora isso não tive grandes dificuldades [...] e a finalização do Caso, pois poderia envolver dois temas”*. De forma geral o pesquisador/autor pondera que pensava *“que seria um processo mais fácil por conhecer a organização e os gestores. Fico imaginando como é construir um caso sem ter nenhuma espécie de contato com os gestores”*.

P6 destaca a experiência que teve no processo de produção e aplicação, apontando que *“tem sido motivadora. Há alunos construindo casos regionais, a aplicação da metodologia nas disciplinas de marketing lecionadas no último ano foi positiva, tenho projeto sobre o assunto aprovado por uma Universidade Pública do Ceará e em andamento, além de artigo produzido sobre o assunto”*.

Destaca ainda, P6, que o caso a influenciou em três aspectos: *“Pessoal - conheço melhor a região e estabeleço uma relação de proximidade com a cultura local a partir do olhar e da convivência com os orientandos ou alunos parceiros na produção de artigos. Profissional - há o exercício de uma metodologia inovadora no curso e instigante diante de tantas possibilidades de publicação em eventos e periódicos. Acadêmico - tem se mostrado uma importante ferramenta para aplicação em sala de aula como avaliação e um rico objeto de estudo para orientações de TCC [trabalho de conclusão de curso] e publicações”*. Quanto a dificuldades, diz que o processo de escrita tem sido a maior delas.

O pesquisador/autor A, em suas anotações no diário de campo, evidencia a satisfação, a felicidade, em concluir o processo. Isto devido ao cumprimento das etapas, exploradas neste trabalho. Como observado, foi um processo denso, e A passou por vários momentos que *“apesar de terem dificuldades e desafios, foram enriquecedores. Desde entender o que se tratava um caso, à coleta de dados, podendo vivenciar uma realidade diferente, porém, não muito distante de mim, à própria escrita do caso, que entendo como um processo diferente, necessitando de maior criatividade. De forma geral, produzir um caso para ensino é uma experiência válida e gratificante que fortaleceu a minha formação pessoal e como pesquisador”*.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo propunha-se responder ao questionamento de como decorre o processo de elaboração de casos para ensino. Como proposta para o cumprimento deste, num primeiro momento fez-se uma revisão da literatura, contextualizando o caso para ensino, suas aplicações e as etapas e procedimentos para elaboração tendo como referências principais Roesch e Fernandes (2007), Roesch (2007) e Gil (2004).

Com a finalidade de verificar empiricamente o processo de produção, realizou-se uma pesquisa de abordagem qualitativa, por meio de uma autoetnografia, onde o pesquisador também é objeto da pesquisa (ELLIS; BOCHNER, 2000). Assim, a pesquisa divide-se em quatro momentos distintos, que compreendem o conhecimento do caso para ensino, preparação, escrita e avaliação do processo.

Durante os três processos iniciais foram levantadas categorias empíricas, que em algumas etapas se repetem, sendo elas tempo, dificuldades, desafios, motivações, interação e competência técnica. Demonstraram-se evidências nos quadros 2, 3 e 4.

Dito isto, ressalta-se que o propósito do estudo não é apontar um caminho preciso, que a realidade encontrada se repetirá, decisivamente. Apesar dos pesquisadores deste artigo terem encontrado pontos que se diferem algumas vezes do que foi exposto na literatura base, isto não enfraquece os passos apontados por Roesch e Fernandes (2007), e a realidade denotada por eles não seja passível de ser revivida. Acredita-se que a contribuição deste trabalho reside na possibilidade de reflexão por parte do leitor, potencial autor de casos para ensino, que possa ter a partir das experiências aqui descritas e, assim, definir suas estratégias e/ou planejamentos para conduzir uma pesquisa deste tipo.

A pesquisa, no seu fim, contemplou apenas 3 autores. Outros casos foram produzidos posteriormente. Acredita-se que, para a realidade da Universidade Pública do Ceará a condução de outra pesquisa seria viável, tendo um maior número de sujeitos. Outro ponto seria um convite a outros pesquisadores, para contar suas experiências, uma vez que isso pode ajudar os autores em termos de troca de aprendizado, técnicas, procedimentos e afins. Estudos quantitativos, utilizando as categorias empíricas e suas evidências, também podem ser realizados, como por exemplo, para entender as motivações em escrever casos para ensino.

REFERÊNCIAS

ANDION, C.; SERVA, M. A Etnografia e os estudos organizacionais. In: GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R.; SILVA, A. B da. **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos**. São Paulo: Saraiva, v. 2, 2006.

AMBROSINI, V.; BOWMAN, C.; COLLIER, N. *Using teaching case studies for management research*. **Strategic Organization**, v. 8, n. 3, p. 206-229, 2010.

BERTERO, C. O. Réplica 2 – O que é um ensaio teórico? Réplica a Francis Kanashiro Meneghetti. **RAC - Revista de Administração Contemporânea**, v. 15, n. 2, p. 338-342, 2011.

CAVEDON, N. R. O método etnográfico em estudos sobre a cultura organizacional: implicações positivas e negativas. **Encontro nacional dos programas de pós-graduação em administração**, v. 23, 1999.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; SILVA, P. da. **Metodologia científica**. 6ª ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

DINIZ, Eduardo. Edições anteriores. **GVCasos**, 2012. Disponível em: <<http://goo.gl/eXKuVI>> acessado em: 09 de julho de 2017.

ELLIS, Carolyn; BOCHNER, Arthur P. *Autoethnography, personal narrative, reflexivity: Researcher as subject*, 2000.

FARIA, M.; FIGUEIREDO, K. F. Casos de ensino no Brasil: análise bibliométrica e orientações para autores. **RAC- Revista de Administração Contemporânea**, v. 17, n. 2, p. 176-197, 2013.

FERREIRA, M. A. S. V. P. A pesquisa e a estruturação do artigo acadêmico em administração. **RIAE - Revista Ibero-Americana de Estratégia**, v. 12, n. 2, p. 01-11, 2013.

GIL, Antonio Carlos. Elaboração de casos para o ensino de administração. **Contextus-Revista Contemporânea de Economia e Gestão**, v. 2, n. 2, p. 7-16, 2004.

GREENHALGH, A. *Case method teaching as science and art: a metaphoric approach and curricular application*. **Journal of Management Education**, v. 31, n. 2, p. 181-194, 2007.

HAWES, J. M. *Teaching is not telling: the case method as a form of interactive learning*. **Journal for Advancement of Marketing Education**, v. 5, p. 47-54, 2004.

IKEDA, A. A.; VELUDO-DE-OLIVEIRA, T. M.; CAMPOMAR, M. C. O método do caso no ensino de marketing. **RAC - Revista de Administração Contemporânea-Eletrônica**, v. 1, n. 3, art. 4, p. 52-68, Set./Dez. 2007. Disponível em: <www.anpad.org.br/rac-e> Acesso em: 06 de agosto de 2014.

KRUEL, A. J.; SANTOS, C. G. Estudo de caso ou caso para ensino: Uma análise de casos produzidos em um curso de especialização no sul do Brasil. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO. 32., 2008, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD. Disponível em: <<http://goo.gl/6MWi2D>> Acesso em: 12 de agosto de 2014.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 6ª ed. 3 reimpr. – São Paulo: Atlas, 2006.

MARCONI, M. de A.; PRESOTTO, Z. M. N. **Antropologia: Uma introdução**. São Paulo: Atlas, 2010.

MENEGHETTI, F. K. O que é um ensaio teórico? **RAC – Revista de Administração Contemporânea**, v. 15, n. 2, p. 320-332, 2011.

REVISTA de Administração contemporânea. Demanda de Publicação. **RAC**, 2017. Disponível em: <<https://goo.gl/uEf4hf>> acessado em 09 de julho de 2017.

ROESCH, Sylvia Maria Azevedo. Notas sobre a construção de casos para ensino. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 11, n. 2, p. 213-234, 2007.

ROESCH, S. M. A; FERNANDES, F. **Como escrever casos para o ensino de administração**. São Paulo: Atlas, 2007.

VALDEVINO, A. M.; BRANDÃO, H. A.; SANTOS, I. A. T.; CARNEIRO, J. S. SANTANA, W. J. P. O Uso do Caso para Ensino como Metodologia Ativa em Administração: uma Aplicação no Curso de Graduação de uma Universidade Pública no Ceará. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO. 40., 2016, Costa de Sauípe. **Anais...** Bahia: ANPAD. Disponível em: <<https://goo.gl/7P8tHK>> Acesso em 15 de abril de 2017.