

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
CENTRO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO
MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ESTRATÉGIA E ORGANIZAÇÕES**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**DA PRÁTICA AO RESULTADO: UM ESTUDO DE CASOS DO CONTEÚDO
ESTRATÉGICO SOB A PERSPECTIVA DA ESTRATÉGIA COMO PRÁTICA EM
ORGANIZAÇÕES DE ENSINO DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO NA
CIDADE DE CURITIBA/PR**

NATÁLIA RESE

**CURITIBA
2009**

NATÁLIA RESE

**DA PRÁTICA AO RESULTADO: UM ESTUDO DE CASOS DO CONTEÚDO
ESTRATÉGICO SOB A PERSPECTIVA DA ESTRATÉGIA COMO PRÁTICA
EM ORGANIZAÇÕES DE ENSINO DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO
NA CIDADE DE CURITIBA/PR**

Dissertação apresentada como requisito
parcial à obtenção do grau de Mestre.
Curso de Mestrado em Administração do
Setor de Ciências Sociais Aplicadas da
Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Professor Dr. Sergio Bulgacov

CURITIBA

2009

A dedicatória deste trabalho será para aqueles que dedicaram a mim seus momentos, suas palavras, seu tempo, sua ajuda, seus abraços, seus consolos, sua compreensão, sua paciência, seu companheirismo, enfim... parte de suas vidas, seu cotidiano e muito de seu amor e carinho! Pai e mãe (Orli e Mara), para vocês, que nunca mediram esforços para me ver feliz e para que eu conquistasse cada pedacinho daquilo que eu queria. Rafael e Leonardo, meus irmãos queridos, que sempre estiveram comigo, torcendo e me ensinando a dividir, trocar, compartilhar, rir, amar... muito do que sou vem de vocês, da nossa família. Rodrigo, meu amor querido, incansável companheiro que suportou tudo para me apoiar com seu amor e carinho sempre, do início até hoje. Para vocês, meus queridos, que são a minha vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos aqueles que ajudaram neste trabalho, nesta jornada. E não foram poucos... Por isso, não tenho a pretensão de agradecer nomeadamente a todos, pois esqueceria alguém, inevitavelmente. Assim, aqueles que se reconhecerem aqui, sintam-se agradecidos, com todo o meu carinho. Mas, algumas pessoas eu desejo agradecer especialmente:

Primeiro, ao meu orientador e professor, Dr. Sergio Bulgacov, que desde o primeiro momento me acolheu na UFPR e fez com que eu me sentisse em casa; que ensinou e incentivou em todos os momentos e permitiu que eu construísse meu caminho.

Aos Professores avaliadores presentes na banca de defesa da dissertação, Professora Adriana Roseli Wunsch Takahashi e Professor Fabio Vizeu, que contribuíram de forma relevante para o aprimoramento do trabalho e que, além disso, ensinaram-me muito no momento da defesa e com todos os comentários escritos registrados. Obrigada, Professores, pelos ensinamentos e pela dedicação na leitura e nas considerações ao trabalho.

A todos os Professores do curso de Mestrado em Administração da UFPR, com os quais aprendi muito e cujas “lições” levarei para sempre na minha trajetória.

A todos os professores do Departamento de Administração Geral e Aplicada da Universidade Federal do Paraná, em especial aos professores Joel Souza e Silva (vice-chefe do Departamento), Osmar Rocha (coordenador do curso de graduação em Administração) e Denise Maria W. Carvalho (vice-coordenadora do curso de graduação em Administração), que desde o início apoiaram a pesquisa.

À FAE – Centro Universitário, que nos acolheu e nos propiciou muitas aprendizagens durante a pesquisa, especialmente aos professores Rafael Araújo Leal (coordenador do curso de graduação em Administração) e Emilio Carlos de Castro Paiva (nosso incansável apoiador e articulador da pesquisa).

Aos meus colegas e principalmente aqueles que se tornaram amigos, com quem compartilhei e aprendi muito: Diego, Ludmilla, Pedro e Samir.

À Jorlene, que no dia-a-dia sempre tem um sorriso, uma palavra, uma lição, uma acolhida e a quem hoje considero uma grande amiga.

À minha querida e eterna professora de Língua Portuguesa, que não se cansa de corrigir meus escritos e sempre me ensina algo novo que preciso aprender – sobre língua e vida – Mara Cristina Fischer Rese.

À minha família, sempre presente, de perto ou de longe, sempre comigo: Pai (Orli), Mãe (Mara), Rafael, Leonardo e Rodrigo.

*Para ser grande, sê inteiro: nada teu exagera ou exclui.
Sê todo em cada coisa. Põe quanto és no mínimo que fazes.
Assim em cada lago a lua toda brilha, porque alta vive.*

(Fernando Pessoa)

RESUMO

Esta pesquisa é de natureza essencialmente qualitativa, do tipo exploratório, de corte transversal com aproximação longitudinal. Foram estudados, por meio de estudo de caso qualitativo, dois cursos de graduação em administração da cidade de Curitiba/PR: o curso da Universidade Federal do Paraná e o curso da FAE – Centro Universitário. O problema da pesquisa em questão relaciona-se à compreensão de quais são as práticas das organizações de ensino supracitadas que possibilitam a realização do conteúdo estratégico, sob a perspectiva teórica da estratégia como prática. Desenvolvem-se, a partir dos objetivos específicos de pesquisa, a investigação e descrição dos dois casos em separado e também se traça um panorama comparativo entre os dois, os quais possuem resultados semelhantes nas avaliações formais sobre cursos de graduação em administração. A coleta de dados foi desenvolvida por meio de observações, coleta de documentos e artefatos relevantes para a pesquisa (quando disponíveis) e entrevistas com os praticantes da estratégia das organizações pesquisadas. Foram desenvolvidas 34 entrevistas no total, das quais 15 na Universidade Federal do Paraná e 19 na FAE – Centro Universitário. Os dados foram analisados por meio da análise de narrativas, forma julgada coerente com as escolhas teóricas, metodológicas e epistemológicas da pesquisa. Entende-se que os principais achados da pesquisa relacionam-se aos seguintes pontos: (a) os dados da pesquisa corroboram outros estudos sobre cursos de graduação em administração que apontam para um crescimento dos mesmos desvinculados das práticas de pesquisa; (b) os cursos pesquisados, em termos de conteúdo estratégico são bastante diferentes, principalmente com relação ao foco de formação dos discentes e ao resultado final (seus administradores formados) das práticas estratégicas das organizações; (c) os praticantes da estratégia em cada uma das organizações pesquisadas desempenham papéis diferenciados, o que revela mais uma vez a relevância de se compreender a estratégia a partir das micro práticas e das pessoas que a realizam; (d) da mesma forma, as práticas e atividades dos dois cursos revelam-se diferenciadas, considerando-se que na UFPR as práticas e atividades são muito mais burocráticas e individuais, enquanto a FAE empreende práticas e atividades que se revelam de um caráter estratégico e coletivo; (e) tudo isso se reflete em resultados diferenciados, em termos do resultado final da organização – os profissionais formados – e semelhantes quando avaliados do ponto de vista dos indicadores formais (MEC); (f) ao considerar o processo de *strategizing* das organizações pesquisadas, cada uma revela peculiaridades específicas, pautadas em suas práticas e atividades e também nos grupos de influência (praticantes) envolvidos nesse processo. Por fim, a pesquisa, cumprindo o seu papel de pesquisa exploratória, aponta alguns caminhos e propostas de estudos futuros, indicando a necessidade de se desenvolverem mais estudos sobre os métodos de pesquisa da prática em estratégia, acerca do ensino (e da administração do ensino) em administração, buscando-se interfaces com outras áreas de estudo, como a educação, a fim de aprofundar a discussão sobre os aspectos didático-pedagógicos dos cursos de administração e ainda promover iniciativas para esclarecer as discussões sobre o que seja teoria e sobre o que seja prática, questões que se revelaram conflituosas e temas de grande confusão.

Palavras-chave: Estratégia; Estratégia como prática; Conteúdo estratégico; Ensino de graduação em administração

ABSTRACT

This research is essentially based on a qualitative nature, like exploratory, of a cross-section sense with a longitudinal approximation. Two graduations in administration courses from the city of Curitiba/PR have been studied: the course from Universidade Federal do Paraná and the course from FAE – Centro Universitário. The problem of this research is related to the comprehension of which are the practices of the teaching organizations mentioned above that allow the accomplishment of the strategic content, with the theoretical perspective as practice. To develop itself, from the specific objectives of the research, the investigation and the description of the two cases separately and it is also traced a comparative overview between them, which have similar results in the formal evaluations about administration courses. The data collect was developed with observations, collect of documents and relevant artifacts for the research (when available) and interviews with the practitioners of the strategy of the researched organizations. In the end, a total of 34 interviews were developed, from which 15 in the Universidade Federal do Paraná and 19 at FAE – Centro Universitário. The data were analyzed by means of narrative analysis, a method that is judged as coherent for the theoretical choices, methodologists and epistemologists of the research. That said, it is understood that the main results of the research are related to the following aspects: (a) the research data confirm another studies about graduation in administration courses that point out to a growth of themselves not linked to the research practices; (b) the researched courses, based on the strategic contents are very different, mainly when related to the focus of the formation of the students and to the final result (their graduated administrators) from the strategic practices of the organization; (c) the practitioners of the strategy in each one of the researched organizations work with different roles, what reveals, one more time, the relevance of the comprehension of the strategy from the micro practices and from the people who work on it; (d) in the same way, the practices and activities of the two courses reveal themselves different from each other, considering that in UFPR the practices and activities are much more bureaucratic and individualized, while FAE enterprises practices and activities that reveal themselves to be of strategic and collective way; (e) all of this is reflected in different results, when the final result of the organization is considered – the graduated professionals – and similar when evaluated from the point of view of the formal indexes (MEC); (f) moreover, when the process of strategizing is considered in the researched organizations, each one reveals specific particularities, assembled in their practices and activities and also in the influence groups (practitioners) involved in this process. To conclude, the research, performing its role as an exploratory research, points out some paths and proposals for future studies, indicating the necessity of the development of more studies about the research methods of the practice in strategy on the teaching (and the administration of the teaching) of administration, seeking for interfaces with other studying areas, as education, for a deeper discussion about the pedagogic-didactic aspects of the administration courses and, still, to promote initiatives to clarify the discussions about what is theory and what is practice, questions that are not agreed and themes of great confusion.

Key-words: Strategy; Strategy as practice; Strategic content; Teaching of graduation in administration

LISTA DE FIGURAS

Figura 1.	Dimensões do Vetor de Crescimento Geográfico	21
Figura 2.	Três Estratégias Genéricas de Porter	23
Figura 3.	Formação de estratégia como um processo único.....	28
Figura 4.	Processo estratégico: rumo a um modelo holístico	29
Figura 5.	Quatro perspectivas em estratégia.....	34
Figura 6.	Dissociação da Teoria da Estratégia na Prática.....	40
Figura 7.	Um modelo conceitual para analisar a estratégia como prática	41
Figura 8.	Integrando práxis, práticas e praticantes.....	47
Figura 9.	Uma estrutura integrativa para estratégia como prática.....	49
Figura 10.	Um mapa expandido da administração estratégica	74
Figura 11.	Categorias de Análise	77
Figura 12.	Strategizing na UFPR	136
Figura 13.	Strategizing na FAE – Centro Universitário	167

LISTA DE QUADROS

Quadro 1.	Quadro-resumo do delineamento da pesquisa	85
Quadro 2.	Relação das propriedades da narrativa com a teoria organizacional	93
Quadro 3.	Quadro-resumo da categoria de análise “praticantes” no curso de graduação em administração da UFPR.	105
Quadro 4.	Quadro-resumo do entendimento de estratégia no curso de graduação em administração da UFPR.	110
Quadro 5.	Quadro-resumo das práticas e atividades do curso de graduação em administração da UFPR.	120
Quadro 6.	Períodos dos Cursos Superiores da FAE – Centro Universitário	143
Quadro 7.	Quadro-resumo da categoria de análise “praticantes” no curso de graduação em administração da FAE – Centro Universitário.	149
Quadro 8.	Quadro-resumo do entendimento de estratégia no curso de graduação em administração da FAE – Centro Universitário.	153
Quadro 9.	Quadro-resumo das práticas e atividades do curso de graduação em administração da FAE – Centro Universitário.	159
Quadro 10.	Quadro-resumo dos aspectos comparativos entre UFPR e FAE – Centro Universitário	176

LISTA DE ABREVIATURAS

AIIESEC – Association Internationale des Etudiants en Sciences Economiques et Commerciales

ANPAD – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Administração

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CFA – Conselho Federal de Administração

CNE – Conselho Nacional de Educação

COE – Comissão Orientadora de Estágio

CRA – Conselho Regional de Administração

DAGA – Departamento de Administração Geral e Aplicada

DC – Definição Constitutiva

DO – Definição Operacional

ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

EnEO – Encontro de Estudos Organizacionais

EnEPQ – Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade

FAE – Faculdade Católica de Administração e Economia

FIES – Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IRA – Índice de Rendimento Acadêmico

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MBA – Master in Business Administration

MEC – Ministério da Educação

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PET – Programa Especial de Treinamento

PROPLAN – Pró-reitoria de planejamento, orçamento e finanças

ProUNI – Programa Universidade para Todos

PUC-PR – Pontifícia Universidade Católica do Paraná

REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SeSu – Secretaria da Educação Superior

UFPR – Universidade Federal do Paraná

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
1.1	Formulação do Problema de Pesquisa	15
1.2	Definição dos Objetivos de Pesquisa	16
1.2.1	Objetivo Geral	16
1.2.2	Objetivos Específicos	16
1.3	Justificativa Teórico-Prática.....	16
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	19
2.1	A tradicional divisão conteúdo e processo	19
2.1.1	Conteúdo.....	19
2.1.2	Processo	26
2.2	pensar na superação das dicotomias.....	30
2.3	Definindo a abordagem da prática em estratégia.....	32
2.4	Resultados.....	51
2.5	Contexto da base empírica: a universidade no Brasil	53
2.5.1	O estudo da universidade como organização escolar	62
2.5.2	Contextualizando os estudos empreendidos sobre os cursos de graduação em administração	66
2.5.3	Base legal-normativa do ensino superior em Administração	69
3	METODOLOGIA.....	74
3.1	DELINEAMENTO DA pesquisa da prática em estratégia	74
3.2	Princípios epistemológicos orientadores do estudo	75
3.3	Especificação do Problema de Pesquisa	76
3.3.1	Perguntas de Pesquisa	76
3.3.2	Categorias de análise.....	76
3.3.3	Definição das Categorias de Análise (DC e DO)	77
3.3.4	Definição de Outro Termo Relevante.....	80
3.4	Delimitação e Design da Pesquisa.....	81
3.4.1	Delineamento da Pesquisa	82
3.4.2	Universo e Amostra.....	85

3.4.3	Nível e Unidade de Análise	86
3.4.4	Dados: coleta e análise	87
3.5	Limitações da Pesquisa.....	94
4	DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	97
4.1	A Universidade Federal do Paraná	97
4.1.1	Caracterização do curso de graduação em administração da Universidade Federal do Paraná.....	97
4.1.2	Praticantes: quem são e quais seus papéis.....	102
4.1.3	Estratégia: como é vista pelos praticantes.....	109
4.1.4	As práticas e as atividades do fazer estratégia: como são reconhecidas pelos praticantes.....	117
4.1.5	<i>Strategizing</i> : como ocorre o processo de formação do conteúdo estratégico na UFPR.....	135
4.1.6	Da prática ao resultado: algumas considerações, a partir dos dados, de práticas e resultados	136
4.2	A FAE – Centro Universitário	139
4.2.1	Caracterização do curso de graduação em administração da FAE – Centro Universitário	139
4.2.2	Praticantes: quem são e quais seus papéis.....	145
4.2.3	Estratégia: como é vista pelos praticantes.....	152
4.2.4	As práticas e as atividades do fazer estratégia: como são reconhecidas pelos praticantes.....	157
4.2.5	<i>Strategizing</i> : como ocorre o processo de formação do conteúdo estratégico na FAE – Centro Universitário.....	167
4.2.6	Da prática ao resultado: algumas considerações, a partir dos dados, de práticas e resultados.....	168
4.3	Aspectos comparativos dos casos descritos.....	172
5	CONCLUSÕES, CONSIDERAÇÕES FINAIS E PESQUISAS FUTURAS .	179
5.1	Conclusões.....	179
5.2	Considerações Finais	184
5.3	Propostas para Pesquisas Futuras	186
6	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	189
APÊNDICE A.	ROTEIROS DAS ENTREVISTAS.....	196
APÊNDICE B.	STRATEGIZING NA UFPR.....	204

APÊNDICE C.	STRATEGIZING NA FAE – CENTRO UNIVERSITÁRIO	205
APÊNDICE D.	DESCRIÇÃO ESTRUTURAL DAS NARRATIVAS (UFPR)	206
APÊNDICE E.	DESCRIÇÃO ESTRUTURAL DAS NARRATIVAS (FAE – CENTRO UNIVERSITÁRIO).....	246
ANEXO A.	DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO.....	283
ANEXO B.	GRADE CURRICULAR DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DA UFPR	287
ANEXO C.	GRADE CURRICULAR DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DA FAE – CENTRO UNIVERSITÁRIO	290
ANEXO D.	GRADE CURRICULAR DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO (INTEGRAL) DA FAE – CENTRO UNIVERSITÁRIO	292

1 INTRODUÇÃO

Estratégia. Palavra forte, suntuosa e... complicada! Interrogar um grego ou romano dos tempos antigos a seu respeito mereceria uma resposta no sentido militar, relacionada à arte da guerra, dos movimentos, táticas e posições utilizadas para vencê-la. Um estrategista da tradição porteriana responderia com o entendimento acerca da melhor posição que uma empresa ocupa em relação aos seus concorrentes no campo de batalha, que é o mercado, imbricando nessa explicação um sem-número de conceitos da tradição econômica, inclusive os gráficos e as curvas... O que diria Mintzberg? Que estratégia é tudo isso e também todas as demais definições que outros estudiosos pudessem usar, visto que cada um olha para uma parte do processo ou vê o processo de uma forma diferente.

Na perspectiva deste trabalho todas essas concepções precisam ser consideradas, não como o entendimento teórico a respeito da estratégia que baseia o estudo, mas como as definições que povoam o campo da estratégia e assim formam as **narrativas** que perpassam o cotidiano de estrategistas, estudantes do campo, sociedade e pesquisadores. Como tais, devem ser consideradas e entendidas de acordo com sua relevância para qualquer pesquisador que pretende estudar a estratégia como uma **prática social**, tal como é entendida no presente trabalho.

Inicia-se o trabalho com o delineamento de alguns entendimentos teóricos acerca da visão tradicional da estratégia – principalmente com relação a seus dois extremos determinantes, conteúdo e processo – e também com relação à abordagem da estratégia como prática para tecer a malha que sustenta a lógica implicada na concepção do problema que se pretende estudar.

Pretende-se, com esse entendimento teórico, sustentar o propósito que se tem de estudar o conteúdo da estratégia sob a perspectiva da estratégia como prática. Sob um primeiro olhar isso parece inconsistente, visto que se está colocando lado a lado campos de pesquisa que trabalham com olhares distintos, um essencialmente econômico e outro notadamente social, respectivamente. No entanto, a perspectiva da estratégia como prática procura estudar a estratégia a partir das interações, das atividades cotidianas e também a partir dos seus resultados, a fim de compreender a essência do fenômeno, e para isso compreende-se sua natureza social. A estratégia como prática não se concentra nas dicotomias processo/conteúdo, formulação/implementação, pensamento/ação como locais de estudo. Para essa perspectiva tais questões fazem parte da prática da estratégia e devem ser entendidas como tal. No entanto, a perspectiva compreende que esse discurso permeia a prática, a

constitui e é constituído por ela. Portanto, faz-se necessário que essas questões sejam abordadas e compreendidas aqui.

Para levar a efeito o proposto, o trabalho é dividido em seis partes, incluindo a introdução como primeira parte, que traz também a definição do problema de pesquisa, objetivos de pesquisa e a justificativa teórico-empírica do estudo. A segunda parte trata da fundamentação teórica que pauta os campos de pesquisa de conteúdo e processo estratégicos, procurando também evidenciar algumas iniciativas que buscam superar essas dicotomias, bem como os entendimentos conceituais a respeito da estratégia como prática, delineando as idéias principais que pautam essa perspectiva; ao final dessa segunda parte contextualiza-se também o campo de pesquisa empírica. A terceira parte apresenta a metodologia usada para efetivar o estudo em questão, evidenciando escolhas e delineamentos que dão corpo à pesquisa. A quarta parte trata da descrição e análise dos dados, obtidos por meio de pesquisa qualitativa com duas organizações de ensino de graduação em administração da cidade de Curitiba/PR. Por fim, a quinta parte constitui-se nas conclusões do estudo e de sugestões e recomendações para estudos futuros.

1.1 FORMULAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA

Pensar no problema exige que se exponha a lógica dos argumentos que serão delineadas nas seções seguintes a respeito da fundamentação teórica. Primeiramente, a estratégia enquanto campo teórico tem sido fragmentada para fins de estudo. Aos poucos iniciativas vêm surgindo e apontando para a necessidade de superar dicotomias e procurar compreender extremos como conteúdo e processo, entendidos como indissociáveis e referentes a um mesmo fenômeno. Nesse ínterim entra em cena a perspectiva da estratégia como prática que, além de compreender que essas dicotomias fazem parte de um só fenômeno, localiza a estratégia como uma prática social, superando a visão essencialmente econômica e fragmentada da pesquisa tradicional em estratégia. Além disso, entende a estratégia como uma atividade orientada por objetivos, a exigir que, ao estudá-la, os pesquisadores não a desvinculem dos resultados. Retornam à cena os atores da estratégia, os praticantes, que não se restringem aos estrategistas, mas a todos aqueles a quem ela influencia e por quem é influenciada. Compreende a estratégia como uma construção social, motivo pelo qual as interações possuem lugar de destaque nessa concepção. Investiga a prática por meio das **práticas em uso**. Assim, o problema que se propõe para esta pesquisa pode ser assim enunciado: *Quais são as práticas das organizações de ensino de graduação em*

administração que possibilitam a realização da prática estratégica, considerando como resultado o conteúdo estratégico?

Diante desse problema, abaixo são delineados os objetivos de pesquisa.

1.2 DEFINIÇÃO DOS OBJETIVOS DE PESQUISA

1.2.1 Objetivo Geral

O objetivo do estudo consiste em identificar e compreender quais são as práticas, sejam elas administrativas, episódicas ou discursivas, que constituem a prática estratégica, cujos resultados são *outputs* e *outcomes* de organizações de ensino de graduação em administração. A perspectiva teórica a ser utilizada para o estudo é a da estratégia como prática.

1.2.2 Objetivos Específicos

A partir do objetivo geral, entendem-se como objetivos específicos os seguintes:

1. Caracterizar o contexto do ensino superior de graduação em administração no Brasil, seus elementos essenciais e sua trajetória.
2. Caracterizar as organizações pesquisadas em termos de seu conteúdo estratégico.
3. Identificar e caracterizar os atores/praticantes da estratégia (organizacionais ou não) cujo papel seja relevante para a prática estratégica.
4. Identificar as práticas (formais e informais) envolvidas no desenvolvimento do conteúdo estratégico.
5. Caracterizar as atividades que constituem as práticas estratégicas.
6. Descrever o processo, do ponto de vista das práticas, da realização do conteúdo estratégico.

1.3 JUSTIFICATIVA TEÓRICO-PRÁTICA

Por que estudar a prática estratégica considerando o conteúdo estratégico como resultado? O que justifica o estudo de organizações de ensino de graduação em administração? São perguntas que exigem respostas coerentes para que se possa compreender o contexto do estudo.

Sob a perspectiva desse trabalho concebe-se a estratégia como uma prática social embora ao mesmo tempo, verifique-se, tanto em termos teóricos quanto práticos, uma predominância da consideração da estratégia, principalmente em termos de conteúdo, como um fenômeno econômico somente. Ao mesmo tempo, percebem-se restrições explicativas e dificuldades de operacionalização prática dessas teorias. No entanto, elas constituem o discurso dominante do campo. Essa situação justifica a inquietação de se descobrir por meio de quais práticas a estratégia constitui-se, sem desconsiderar os discursos dominantes. Essa justificativa apresenta-se como relevante para os campos teórico e prático, na medida em que procura desenvolver o campo da estratégia como prática e compreender como se dá, no uso, a prática da estratégia, respectivamente.

De outro lado, retomar o estudo da estratégia buscando resgatar sua essência e compreendendo-a como construída por pessoas e suas interações torna o estudo relevante para o domínio da prática, visto que assim pode-se contribuir para que os estrategistas e pesquisadores compreendam melhor a estratégia e possam aprimorar o desempenho das organizações e também suas relações com a sociedade.

A adoção da perspectiva da estratégia como prática por si só possui uma relevância teórica, uma vez que nos trabalhos desenvolvidos na área surgem inúmeras questões ainda não resolvidas, desafios metodológicos e teóricos que precisam ser desenvolvidos.

Ao conjugar a perspectiva da estratégia como prática ao conteúdo estratégico, percebe-se, a partir da Figura 10 (apresentada adiante, p. 74), a relevância e coerência desse corte de pesquisa. Em levantamento prévio feito nas revistas acadêmicas nacionais e internacionais encontraram-se poucos estudos relevantes que procurem trabalhar essa questão. Em publicação recente Johnson *et al.* (2007) destacam a relevância do desenvolvimento de trabalhos que evidenciem as ligações representadas por V2 na Figura 10 (p. 74):

Essas ligações entre estratégias organizacionais e atividades dentro das organizações são, assim, teoricamente reconhecidas como importantes e centrais para muitos debates no campo da estratégia. Existem, no entanto, poucos estudos que exploram e explicam essas ligações. Essa é, inquestionavelmente, uma grande oportunidade para aqueles que procuram contribuir dentro da estratégia como prática. (JOHNSON, *et. al.*, 2007, p. 21. *Tradução livre.*)

Tendo isso em mente torna-se relevante, tanto em termos teóricos quanto em termos práticos, empenhar-se em descobrir essas ligações entre o fazer estratégia e a estratégia em si. Sob esse enfoque justifica-se que a relevância teórica e a prática vêm a partir da possibilidade de se desvendar questões que até o momento têm sido apresentadas como fundamentalmente

formais, aquelas que se pode ver e mesmo perceber por dados secundários. O que se propõe aqui é desvendar também as questões informais, capazes de fazer teóricos compreenderem melhor as questões e praticantes utilizarem-nas para melhorar o trabalho nas organizações.

Pesquisar a estratégia como prática exige que o pesquisador olhe para as práticas em uso, que seja capaz de perceber também o impacto dessa prática na sociedade como um todo. Casar a perspectiva da estratégia como prática para estudar as organizações de ensino torna-se, de outro lado, também coerente, visto que as organizações de ensino trabalham com educação, uma prática social em si, com resultados importantes para a sociedade como um todo (enquanto organizações que são) e com um papel importante na área. Não obstante, quando se fala em organizações de ensino de graduação em administração entra-se em um campo de discussão acerca de um curso e de uma área de estudos relativamente novos no Brasil, tendo em vista que os cursos de administração foram regulamentados no país a partir da década de 60. Outrossim, as pesquisas sobre o ensino e as questões que envolvem os cursos de graduação em administração também necessitam de aprofundamentos e desenvolvimentos, fundamentalmente porque a tradição das pesquisas que envolvem educação e administração está pautada nas teorias clássico-funcionais da administração. Logo, propor um estudo que compreenda as organizações de ensino de graduação em administração como construídas nas práticas sociais, na interação dos atores, fugindo da lógica tradicional, faz crer que se possa contribuir com o desenvolvimento das pesquisas no campo e possibilitar outras análises com o aspecto contextual do campo empírico de investigação. Por fim, os cursos de administração têm crescido sem uma vinculação à pesquisa científica (NICOLINI, 2003), o que faz com que seja relevante que se contribua com estudos nesta área, que procurem desenvolver essa ligação entre o ensino e a pesquisa, como forma de desenvolver e fomentar a discussão acerca do ensino de graduação em administração.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O capítulo apresenta os fundamentos teóricos que perpassam a presente pesquisa, evidenciando as principais questões que a envolvem em torno do conteúdo estratégico e da estratégia como prática, bem como as questões que envolvem os dois campos de estudos que motivaram o trabalho.

2.1 A TRADICIONAL DIVISÃO CONTEÚDO E PROCESSO

O campo da estratégia é povoado por uma série de entendimentos, outros tantos conceitos e muitas posições teóricas. A palavra não é nova e remonta às batalhas imperialistas dos tempos antigos. Essa concepção militar e também imperialista talvez possa explicar o porquê de a estratégia estar associada a tantas dicotomias, hierarquias, separações e imobilidades, semelhantes à estrutura das batalhas greco-romanas nas quais as patentes, as etapas e as atribuições – pelo menos pelo que se lê nos livros de História – eram rigidamente respeitadas. Pensamento e ação, formulação e implementação, processo e conteúdo. A estratégia por muito tempo lidou com essas dicotomias como questões inconciliáveis, como se elas não dissessem respeito exatamente ao mesmo assunto, qual seja, a **estratégia**. Essa tradição se perpetua nos livros que ensinam estratégia bem como, e conseqüentemente, entre os estrategistas. É por isso também que não se pode deixar de abordar tais questões quando se pensa em estudar o campo em questão.

2.1.1 Conteúdo

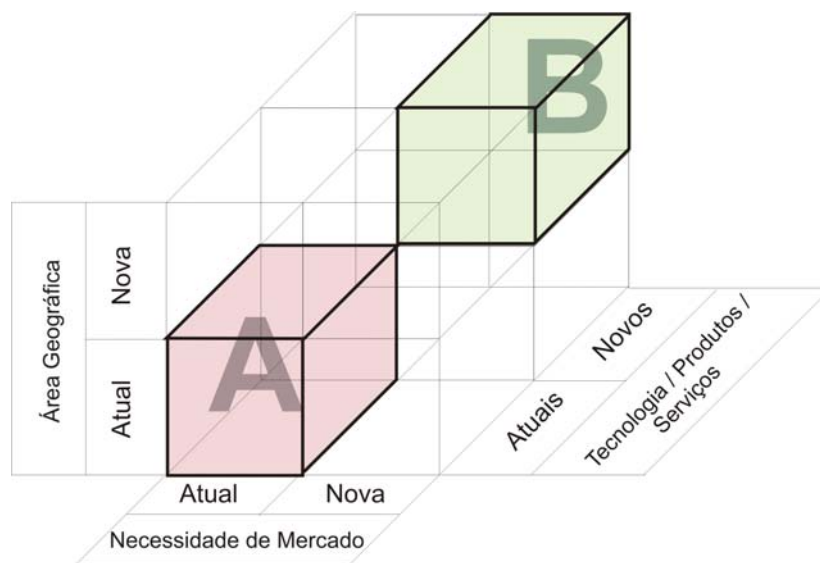
Ao tratar do termo conteúdo estratégico refere-se fundamentalmente àquilo que levará a empresa a obter um desempenho econômico e financeiro em relação às suas atividades: sua posição de mercado em relação aos concorrentes, os mercados em que atua e os produtos que ela disponibiliza para esses mercados e seus clientes – a essência da estratégia. A influência desse subcampo da estratégia é marcadamente econômica (MONTGOMERY, 1988; CHAKRAVARTHY e DOZ, 1992; MINTZBERG, 2000) e as questões de pesquisa da área preocupam-se fundamentalmente com as estratégias competitivas (no nível das unidades de negócios) ou corporativas (no nível da firma como um todo) (MONTGOMERY, 1988).

Do ponto de vista do conteúdo estratégico, a estratégia tradicionalmente é compreendida como um conjunto de regras que estabelece direções gerais para o crescimento

e o desenvolvimento da **posição** da empresa (ANSOFF, 1990). Além disso, compreende-se que a estratégia não se traduz em ações imediatas e sim orienta a geração de projetos estratégicos relacionados especificamente às áreas estabelecidas pela estratégia (ANSOFF, 1990). Essa definição, além de demonstrar a compreensão de que estratégia está relacionada a **pensamento e formulação** e não diretamente à **ação e implementação**, revela a preocupação principal da estratégia: seu **conteúdo**, a definição do escopo, das áreas de abrangência do negócio, onde se manter e para onde crescer, estabelecendo assim a visão de futuro associada à estratégia. Ansoff (1990) coloca ainda que o estabelecimento da estratégia tem como função selecionar projetos possíveis, tanto em termos de aceitabilidade quanto em termos de refutabilidade de determinada idéia. Interessante observar ainda que Ansoff (1990) coloca que a estratégia não é necessária para todas as empresas, ela “*se torna desnecessária quando a dinâmica histórica de uma organização a leva onde ela quer ir*” (ANSOFF, 1990, p. 96. *Grifos do original*). Isso evidencia o entendimento de que a estratégia é um processo formal e prescritivo, estabelecendo o ‘como deve ser’ em relação à direção e à posição que a empresa deseja alcançar.

Exposta a compreensão tradicional do subcampo do conteúdo acerca da estratégia e considerando que a literatura desenvolvida em conteúdo costuma estabelecer **quais** as estratégias a serem usadas pelas empresas, de acordo com alguns parâmetros, Ansoff (1990) caracteriza as estratégias possíveis de serem adotadas como “estratégia de carteiras” e “estratégia competitiva”. A estratégia de carteiras refere-se à possibilidade que a empresa tem de escolher entre “diferentes áreas estratégicas de negócios” (ANSOFF, 1990, p. 100), as quais devem ser sempre avaliadas de acordo com suas possibilidades de crescimento e rentabilidade. Para isso Ansoff (1990) delinea **quatro componentes da estratégia de carteira**. (1) O vetor crescimento, relacionado às possibilidades de crescimento em relação à área geográfica de atuação, às necessidades de mercado (as quais Ansoff (1990) denomina de “missão”) atendidas e aos produtos e/ou serviços disponibilizados. A combinação desses três elementos resulta na Figura 1 (p. 21), disposta abaixo, a qual representa as diferentes combinações que a empresa pode utilizar para definir a direção e a amplitude futura de seu negócio (ANSOFF, 1990). Atente-se para os cubos sombreados “A” e “B” que representam, respectivamente, a manutenção das atividades atuais e a tomada de posições radicalmente novas nas três dimensões (ANSOFF, 1990). (2) A vantagem competitiva, relacionada ao sucesso singular da empresa em determinada unidade de negócio, o que lhe confere posição única e privilegiada em relação aos concorrentes. (3) As sinergias, relacionadas à possibilidade de a empresa explorar áreas afins e complementares de negócios, explorando

seus pontos fortes aplicáveis a áreas distintas. (4) A flexibilidade estratégica para que mudanças repentinas não causem impactos negativos nos negócios da empresa, o que pode ser alcançado por meio da diversificação das três dimensões do vetor crescimento (o que faz com que a empresa equilibre suas atividades diversificando e reduzindo o risco, caso alguma mudança atinja uma área específica) ou por meio da adoção da estratégia de “basear a carteira da empresa em recursos e competências que sejam facilmente transferíveis entre as áreas estratégicas de negócios” (ANSOFF, 1990, p.102). A partir dos componentes descritos a empresa deve ser capaz de analisá-los e combiná-los de forma a equilibrar suas escolhas de acordo com seus objetivos.



Fonte: Ansoff (1990, p. 101)

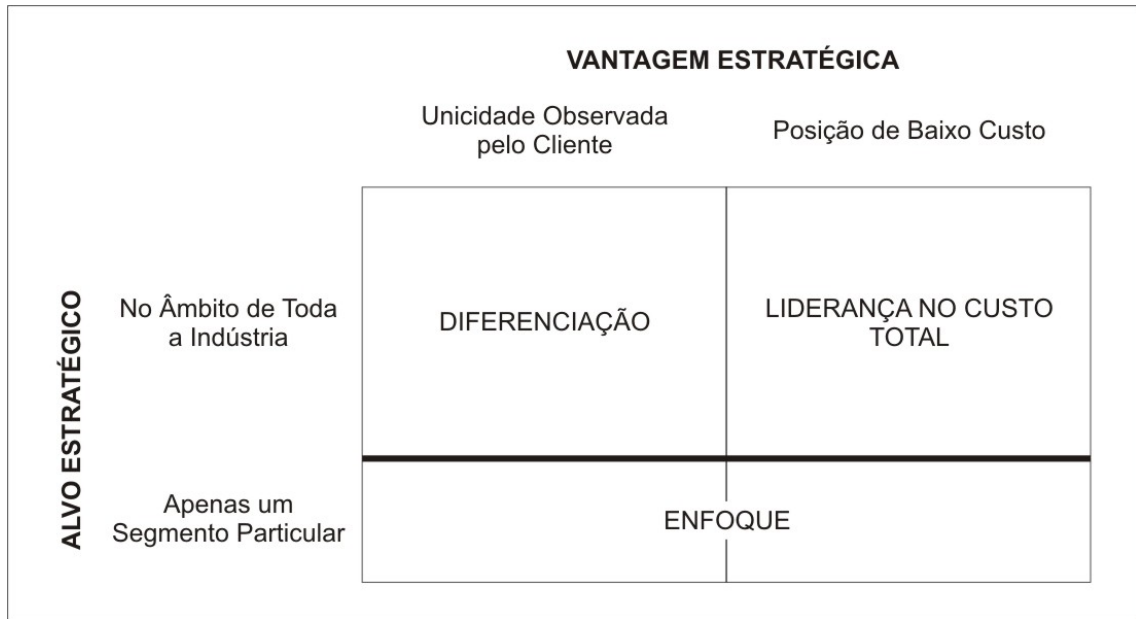
Figura 1. Dimensões do Vetor de Crescimento Geográfico

O outro tipo de estratégia que Ansoff (1990) prevê é a **estratégia competitiva**, a qual trabalha com as combinações de áreas estratégicas de negócios diferentes, de acordo com os objetivos da empresa (ANSOFF, 1990). Nesse escopo, as **estratégias possíveis** são: (1) estratégia de maximização da participação de mercado, a partir da qual a empresa procura garantir a maior fatia de mercado, com a possibilidade de custos e preços mais baixos; (2) a estratégia de crescimento, a partir da qual a empresa procura crescer em termos futuros, de acordo com as três dimensões do vetor crescimento (ver Figura 1, p. 21); (3) a estratégia de diferenciação de mercado, a partir da qual a empresa procura ser diferente em termos de imagem dos demais concorrentes e assim conquistar a preferência dos clientes e; (4) estratégia de diferenciação de produtos e serviços, a partir da qual os produtos e serviços têm desempenho diferenciado, garantindo assim a preferência dos clientes (ANSOFF, 1990).

Ansoff (1990), na concepção de estratégia aqui exposta, enfoca no entendimento e na importância do **conteúdo estratégico**, naquelas questões que garantem à empresa posição competitiva e desempenho alto. Para isso pauta-se nos fundamentos da teoria microeconômica, com relação a preço de produto e demanda de mercado. A visão prescritiva subjacente à concepção de Ansoff (1990), de que as empresas podem tomar este ou aquele caminho considerando essa escolha a partir da possibilidade de racionalização de todos os elementos relacionados à decisão e da existência de um melhor caminho faz com que se questione a posição e se procure avançar no entendimento da concepção de conteúdo estratégico reconhecendo, porém, a grande contribuição dele para o desenvolvimento das pesquisas em conteúdo.

Além de Ansoff (1990), outro autor que contribuiu para o desenvolvimento do subcampo de conteúdo estratégico é Michael Porter¹. Para Porter (1986), cada empresa “compete em uma indústria e possui uma estratégia competitiva, seja ela explícita ou implícita” (PORTER, 1986, p. 13), sendo a estratégia competitiva uma combinação de fins (relacionados às metas que estabelecem o modo como a empresa irá competir) e meios (que se referem às políticas operacionais básicas que propiciarão essa competição) que a empresa adota para competir no mercado. Essa estratégia adotada pela empresa deverá estabelecer meios de lutar contra cinco forças que dirigem a indústria: (1) os **fornecedores** e seu poder de negociação; (2) a ameaça de **entrantes potenciais**; (3) os **compradores** e seu poder de negociação; (4) a ameaça dos produtos ou serviços substitutos e; (5) a **concorrência** entre as empresas. Para competir na *indústria* e obter sucesso com relação a essas cinco forças, as empresas devem adotar uma das **três estratégias genéricas** estabelecidas por Porter (1986): (1) a liderança no custo total; (2) a diferenciação e; (3) o enfoque. Perceba-se que essas três estratégias estão relacionando as duas questões básicas relacionadas a conteúdo: produtos e mercados. Porter (1986) enfatiza qual a melhor posição de produtos em relação aos mercados a fim de fornecer à empresa uma posição competitiva em relação aos demais concorrentes. As três estratégias genéricas de Porter (1986) podem ser visualizadas a partir da Figura 2 (p. 23):

¹ Optou-se por destacar os dois autores (Ansoff e Porter) pela sua representatividade nos estudos acerca de estratégia e pelas contribuições dos autores para a pesquisa em estratégia (MINTZBERG *et.al.*, 2000), especificamente sobre conteúdo estratégico. Essa opção não exclui a importância de nenhum outro autor, porém reconhece a relevância desses dois nomes pioneiros e representativos nos estudos em estratégia.



Fonte: Porter (1986, p. 53)

Figura 2. Três Estratégias Genéricas de Porter

Para Porter (1986), a estratégia baseada na **liderança no custo total**,

consiste em atingir a liderança no custo total em uma indústria através de um conjunto de políticas funcionais orientadas para esse objetivo básico. A liderança no custo exige a construção agressiva de instalações em escala eficiente, uma perseguição vigorosa de reduções de custo pela experiência, um controle rígido do custo e das despesas gerais, que não seja permitida a formação de contas marginais dos clientes, e a minimização do custo em áreas de P&D, assistência, força de vendas, publicidade etc. Intensa atenção administrativa ao controle dos custos é necessária para atingir estas metas. Custo baixo em relação aos concorrentes torna-se o tema central de toda a estratégia, embora a qualidade, a assistência e outras áreas não possam ser ignoradas (PORTER, 1986, p. 50).

Para Porter (1986), essa **posição** de baixo custo traz às empresas retornos acima da média e assim lhes concede uma possibilidade de defesa contra os concorrentes. A estratégia baseada na **diferenciação**, por sua vez, consiste em se buscar a diferenciação dos produtos ou serviços oferecidos por meio da criação de algo **único** no âmbito de toda a indústria. Essa diferenciação permite às empresas cobrarem de seus clientes um *preço-prêmio*, que remunere essa diferenciação, ao mesmo tempo em que pode tornar possível a conquista de uma grande parcela de mercado, característica mais relacionada à estratégia baseada na liderança no custo total. A última estratégia possível, segundo Porter (1986), é a estratégia baseada no **enfoque**. Essa estratégia procura “enfocar um determinado grupo comprador, um segmento da linha de produtos, ou mercado geográfico” (PORTER, 1986, p. 52). Diante do exposto pode-se dizer que Porter (1986), assim como Ansoff (1990), possui influência relevante no subcampo das pesquisas em conteúdo estratégico, bem como na prática das organizações. As linhas acima

não esgotam as idéias apresentadas por Porter (1986), pelo contrário, elas apenas procuram esclarecer de forma geral como se estrutura o pensamento do autor, com vistas a compreender por que ele se constitui como referência importante para a pesquisa em conteúdo estratégico. No entanto, Porter (1986) delinea as estratégias a serem desenvolvidas, estabelece em seu trabalho algumas questões necessárias à sua implementação, mas não se detém a explicar de que maneira, com base em que práticas as empresas devem implementar essas estratégias.

Considerando que o subcampo de conteúdo estratégico é um dos que mais floresceu na pesquisa em administração estratégica, principalmente a partir dos anos 80 (MONTGOMERY, 1988; CHAKRAVARTHY e DOZ, 1992; MINTZBERG, 2000), não seria prudente abordar aqui a infinidade de estudos que se proliferaram na área, principalmente quando o intento do escrito é expor as principais concepções existentes para uma contextualização e discussão que virá adiante a respeito da especificação da pesquisa.

Considera-se relevante, porém, descrever o entendimento de Chakravarthy e Doz (1992) a respeito de conteúdo estratégico, uma vez que esses autores trabalham com a concepção de conteúdo estratégico em oposição a processo estratégico, questões consideradas dicotômicas na literatura em estratégia (JARZABKOWSKI, 2005). Para Chakravarthy e Doz (1992), a pesquisa em conteúdo estratégico “foca exclusivamente nas posições estratégicas da empresa que conduzem ao desempenho ótimo sob a variação dos contextos ambientais” (CHAKRAVARTHY e DOZ, 1992, p. 5). Percebe-se na definição descrita pelos autores concordância em relação ao que foi descrito anteriormente a respeito da posição de Ansoff (1990) e de Porter (1986); no entanto, vale destacar um ponto que fica bem explícito no entendimento de Chakravarthy e Doz (1992): a importância do ambiente como condicionante da posição estratégica a ser tomada e, conseqüentemente, como uma “variável” importante nos estudos do subcampo do conteúdo estratégico. Essa característica pode ser verificada também nos artigos apresentados na primeira edição especial do *Strategic Management Journal* (MONTGOMERY, 1988; SCHENDEL, 1988), na qual esse fator figura como importante tanto nas questões de pesquisa como nas perspectivas teóricas adotadas para os estudos. Os estudos sobre conteúdo estratégico procuram olhar para fora da empresa, preocupam-se com as questões externas como influenciadoras do desempenho (e no caso do conteúdo, desempenho é relacionado às questões econômico-financeiras) da empresa. Emergem questões relacionadas a vantagens do primeiro a mover-se; lucros e desempenho sob determinadas condições; a questão da incerteza e da falta de informações; alocação de recursos; escopo da empresa (MONTGOMERY, 1988); combinações eficientes de produtos e mercados, entre outras questões que envolvam posições estratégicas e desempenho

empresarial (PORTER, 1986; ANSOFF, 1990). As perspectivas teóricas apontadas por Montgomery (1988), como aquelas que conduzem as análises dos problemas de pesquisa em conteúdo estratégico na primeira edição especial do *Strategic Management Journal* (1988), por sua vez, evidenciam a grande influência do pensamento e das teorias econômicas no campo: teoria dos jogos, desvios da competição perfeita, teoria da decisão, teoria dos custos de transação e excepcionalmente, a teoria da ecologia populacional (MONTGOMERY, 1988) são apontadas nesses estudos como as perspectivas dominantes.

Chakravarthy e Doz (1992), por sua vez, contrapõem os entendimentos do que constitua a pesquisa em conteúdo estratégico e processo estratégico, afirmando que “Ambos os subcampos são claramente interessados na melhoria do desempenho da empresa, mas enfatizam aspectos diferentes do problema administrativo geral” (CHAKRAVARTHY e DOZ, 1992, p. 5. *Tradução livre*) e os aspectos que evidenciam essa diferença entre os dois interesses de pesquisa são: (1) o foco da pesquisa; (2) as bases disciplinares e; (3) as metodologias empregadas na pesquisa (CHAKRAVARTHY e DOZ, 1992). Sobre a perspectiva do foco da pesquisa, Chakravarthy e Doz (1992) afirmam que o conteúdo estratégico concentra-se no escopo da empresa em termos da combinação de mercados de atuação e dos meios de competição, os quais configuram as estratégias competitivas. Para os autores, “Ele [conteúdo estratégico] está mais preocupado com o posicionamento efetivo da firma frente ao seu ambiente” (CHAKRAVARTHY e DOZ, 1992, p. 6. *Tradução livre*) e acrescentam que

Mais recentemente, a pesquisa em conteúdo estratégico tem estendido sua atenção para a influência do acesso da empresa a recursos em seu desempenho. Além de sugerir quais são as posições competitivas e de recursos desejados, a pesquisa em conteúdo estratégico não descreve como as empresas atingem e mantêm essa posição por meio tanto de ações deliberadas quanto por tentativa e erro. (CHAKRAVARTHY e DOZ, 1992, p. 6. *Tradução livre*).

A colocação de Chakravarthy e Doz (1992) exposta acima evidencia, mais uma vez, que ainda que novas possibilidades venham encontrando correspondência na pesquisa em conteúdo estratégico, a essência do que constitui o campo – posição, seja ela competitiva ou em relação a recursos e desempenho – mantém-se. Essa colocação, antes de se constituir em crítica, apresenta-se como uma constatação de identidade do subcampo.

Para Chakravarthy e Doz (1992), outra questão distintiva entre a pesquisa em conteúdo estratégico e a pesquisa em processo estratégico são as bases disciplinares que as constituem. Enquanto as bases disciplinares em conteúdo são muito mais restritas, e

fundamentalmente às abordagens econômicas, as bases da pesquisa em processo estratégico transitam por mais áreas, principalmente nos campos de negócios, economia institucional e teoria organizacional (CHAKRAVARTHY e DOZ, 1992).

Já com relação às metodologias aplicadas nas duas linhas de pesquisa, Chakravarthy e Doz (1992) afirmam que a pesquisa em conteúdo estratégico aplica métodos mais simples e pode inclusive realizar a pesquisa com base em dados secundários publicados pela empresa, não sendo necessário que se invista na abertura e compreensão da “*black box*” que é a organização, questão essa considerada nas metodologias adotadas na pesquisa em processo estratégico.

Diante do exposto, entendendo que a estratégia deva ser estudada a partir de uma abordagem capaz de aproximar entendimentos a fim de entendê-la como um todo e não somente por meio da visão fragmentada de suas partes, considera-se relevante esclarecer algumas questões conceituais a respeito do que seja o subcampo do processo estratégico, ainda que esses esclarecimentos já se tenham iniciado nas linhas acima.

2.1.2 Processo

O subcampo de processo estratégico concentra-se no entendimento de como uma estratégia organizacional é formada, procurando investigar como os sistemas administrativos e os processos de decisão de uma empresa influenciam suas posições estratégicas (CHAKRAVARTHY e DOZ, 1992). Com foco voltado para o **processo de formação** da estratégia, com bases disciplinares mais abrangentes e a exigência de metodologias de pesquisa que possibilitem uma compreensão mais profunda do interior (*black box*) da empresa, a pesquisa em processo estratégico configura-se como um subcampo que procura entender os aspectos internos à organização que lhe permitem atuar em determinado ambiente. Para Chakravarthy e Doz (1992), as questões de pesquisa que traduzem as preocupações desse subcampo podem ser descritas como: (1) quais as relações existentes entre os sistemas administrativos da empresa, seus processos decisórios e suas posições competitivas e/ou de recursos?; (2) como uma empresa atinge e mantém sua eficácia nas relações descritas acima?; (3) como são modificados os sistemas administrativos e os processos decisórios, ambos em resposta às mudanças ambientais e por meio de suas próprias ações pró-ativas?. Van de Ven (1992) coloca essa questão sob os termos de que a pesquisa em processo estratégico preocupa-se com o entendimento de como as estratégias são formuladas e implementadas e de como ocorrem os processos de mudança estratégica. Nesses termos

admite-se ainda a separação entre pensamento e ação – formulação e implementação. Enquanto o conteúdo estratégico preocupa-se com **quais** as estratégias mais eficientes, o processo preocupa-se com o **como** chegar a essas estratégias (CHIA, 2007). Chakravarthy e White (2002) vêem a questão da seguinte maneira:

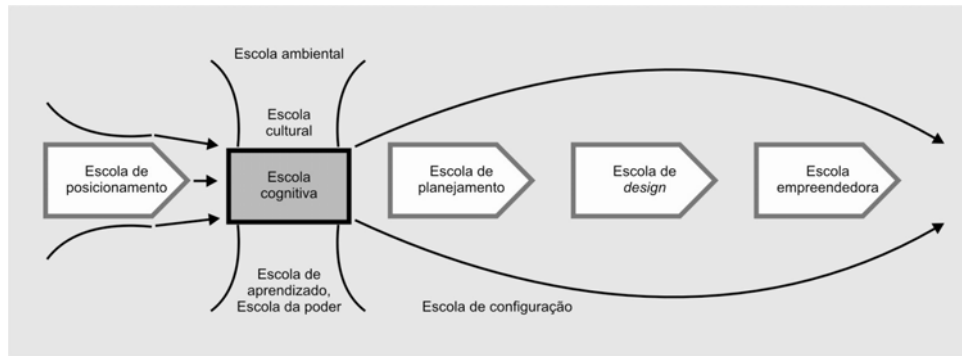
A pesquisa em processo estratégico tenta direcionar-se para a difícil questão de como as estratégias são formadas, implementadas e mudadas. Ligado a esse trabalho estão pressupostos de que os administradores desejam e as empresas realizam, algo que pode ser chamado de estratégia. O que constitui uma estratégia eficaz é tratado no trabalho dos pesquisadores em ‘conteúdo estratégico’ (...). A pesquisa em conteúdo descreve destinações atrativas, mas sem explicar como se consegue isto. O chegar lá, a jornada, é a tarefa dos pesquisadores em processo estratégico (CHAKRAVARTHY e WHITE, 2002, p. 182. *Tradução livre*).

Pensar em processo estratégico enseja a concepção de ver a estratégia efetivamente como um **processo**, não como um estado (PETTIGREW, 1992), afirmando a importância da ação, do movimento e da dinâmica na análise da empresa.

Apesar da tentativa acima de esclarecer o que se entende por **processo estratégico**, há que se dizer que não existe consenso nessa definição. Algumas questões comuns podem ser encontradas, porém muitos modelos e concepções existem, refletindo a pluralidade de entendimentos. Não é de surpreender que existam divergências e entendimentos incongruentes ao longo do subcampo, uma vez que o processo estratégico evoca bases disciplinares amplas e distintas (CHAKRAVARTHY e DOZ, 1992) no auxílio à compreensão de suas questões. Van de Ven (1992) propõe a existência de três significados frequentemente usados para processo:

(1) uma lógica que explica uma relação entre variáveis independentes e dependentes; (2) uma categoria de conceitos ou variáveis que se refere a ações de indivíduos ou organizações e, (3) uma seqüência de eventos que descrevem como as coisas mudam através do tempo (VAN DE VEN, 1992, p. 169. *Tradução livre*).

Esses entendimentos refletem a variabilidade existente no campo, bem como os pressupostos subjacentes a cada entendimento. Não obstante, Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2000) e Mintzberg e Lampel (2006) localizam na literatura sobre estratégia a existência de dez escolas de pensamento sobre o processo estratégico: (1) *design*, (2) planejamento, (3) posicionamento, (4) empreendedora, (5) cognitiva, (6) aprendizado, (7) poder, (8) cultural, (9) ambiental e (10) configuração. Para Mintzberg e Lampel (2006), cada uma dessas escolas vê o processo de uma forma e ao mesmo tempo podem ser vistas como dez diferentes partes do processo de formação da estratégia como um todo, conforme apresenta a Figura 3 abaixo:



Fonte: Mintzberg e Lampel (2006, p. 44)

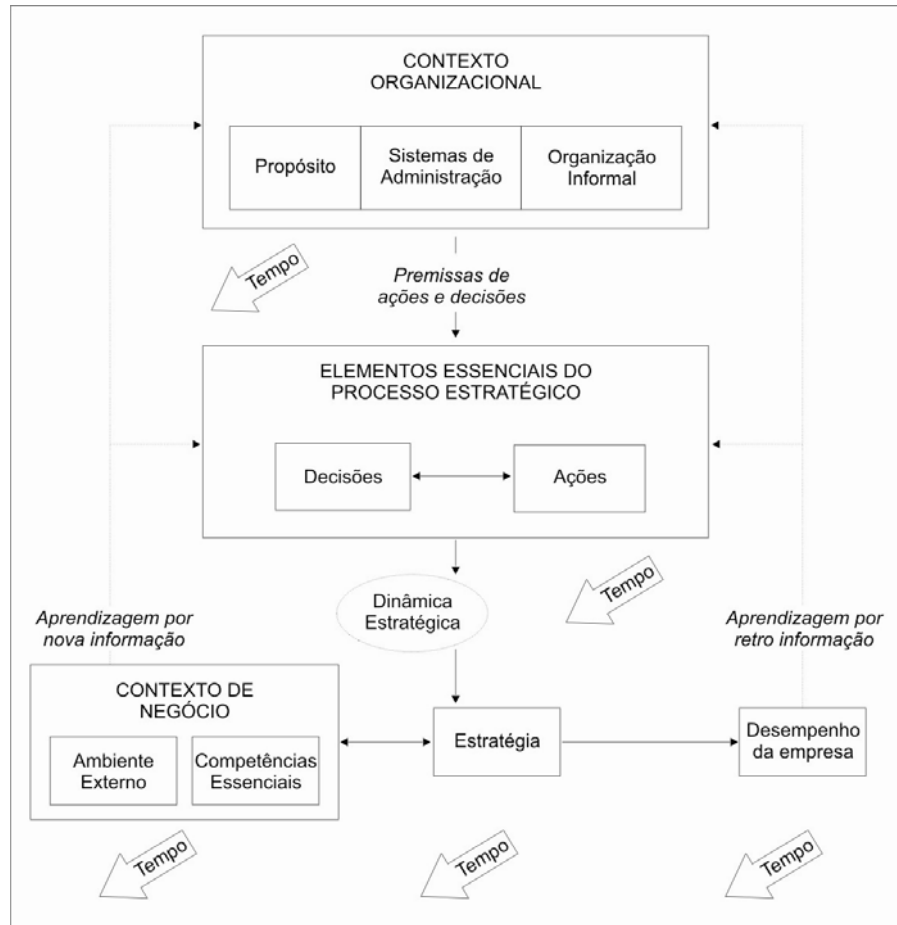
Figura 3. Formação de estratégia como um processo único

Mintzberg e Lampel (2006) colocam, a respeito da Figura 3 e dos “estágios” ou “aspectos do processo de formação da estratégia” representados, que:

A escola cognitiva reside na mente do estrategista localizado no centro. A escola do posicionamento olha para trás, para dados estabelecidos que são analisados e colocados em uma caixa preta de criação de estratégia. A escola de planejamento olha um pouco à frente para programar as estratégias criadas. A escola de design olha muito à frente para uma perspectiva estratégica. A escola empreendedora vê além e uma visão única de futuro. As escolas de aprendizado e poder olham por baixo, emaranhados em detalhes. O aprendizado olha nas raízes do gramado, enquanto o poder olha sob as rochas – lugares que a organização pode não querer expor. A escola cultural olha para baixo, a escola ambiental olha sobre, por assim dizer. A escola de configuração olha para o processo, podemos dizer, em volta dele, em contraste com a escola cognitiva que tenta olhar para dentro do processo (MINTZBERG e LAMPEL, 2006, p. 43).

É necessário destacar que para cada uma dessas escolas Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2000) expõem a origem do pensamento, os autores, as bases disciplinares e os pressupostos sobre o processo estratégico. Isso evidencia, como destacado anteriormente, a pluralidade de entendimentos acerca do processo estratégico e, mais do que isso, a tentativa de Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2000) de integrar as perspectivas e defender a complexidade e as formas de vê-la no processo estratégico.

Chakravarthy e White (2002), por sua vez, afirmam que as dez escolas apresentadas por Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2000) podem ser reposicionadas dentro de quatro perspectivas: racional, política, evolucionária e administrativa. O entendimento de Chakravarthy e White (2002) acerca do processo estratégico é representado em um modelo que os autores desenham da seguinte maneira:



Fonte: Chakravarthy e White (2002, p.184. Tradução livre.)

Figura 4. Processo estratégico: rumo a um modelo holístico

Segundo os autores, esse modelo deve ser compreendido a partir da análise de três partes da Figura 4 (p. 29): (1) a primeira refere-se à base da Figura 4, que reflete a estratégia da empresa relacionada ao contexto de negócios e ao seu desempenho, dimensão essa que diz respeito ao domínio dos pesquisadores de conteúdo estratégico; (2) a segunda parte refere-se ao nível intermediário da Figura 4, que diz respeito aos elementos centrais do processo estratégico – decisões e ações – relacionados à dinâmica da estratégia; (3) a terceira parte refere-se à relação do contexto organizacional e como ele modela as premissas para as decisões e ações empresariais (CHAKRAVARTHY e WHITE, 2002). Percebe-se que o tempo está presente em todas as dimensões da Figura 4, pois, “Desempenho empresarial, estratégia, decisões, ações, contexto de negócios e organizacional, todos mudam através do tempo e influenciam um ao outro dinamicamente” (CHAKRAVARTHY e WHITE, 2002, p. 183. Tradução livre.). Esse modelo expressa a complexidade que envolve o entendimento acerca do processo estratégico e, além disso, defende um entendimento integrador a respeito das questões de processo e conteúdo. Apesar de, resumidamente, o entendimento do que seja o processo estratégico ser explicitado como sendo o **como** se chega à determinada estratégia,

o caminho para esse entendimento envolve a compreensão de vários fatores e da dinâmica que envolve a todos eles (CHAKRAVARTHY e WHITE, 2002).

Considerando isso, percebe-se que muitas pesquisas concernentes ao domínio do processo estratégico em certas ocasiões concentram-se excessivamente no **processo** em si e deixam de lado a **estratégia**, que é o fenômeno a que esse processo está vinculado, desconsiderando assim seus resultados, o que leva a uma baixa relevância dessas pesquisas para o domínio da prática e para os praticantes (CHAKRAVARTHY e WHITE, 2002).

As questões levantadas acima sobre conteúdo e processo possuem relevância fundamental tanto para a pesquisa quanto para a prática da estratégia. No entanto, tanto pesquisa quanto (e principalmente) prática procuram por questões que sejam relevantes para os dois campos. São bastante evidentes as críticas que se fazem aos dois campos (processo e conteúdo), principalmente em relação à incapacidade de um ou outro isoladamente explicar a estratégia enquanto um todo, sem uma concentração excessiva ou só no processo, ou só no conteúdo, deixando de lado a estratégia em si, enquanto fenômeno único. É pensando nisso que se segue a discussão, procurando trazer alguns posicionamentos que procuram retomar a visão de todo, de modo a contribuir para a argumentação da relevância de se estudar a estratégia enquanto uma prática social, questão que será defendida adiante.

2.2 PENSAR NA SUPERAÇÃO DAS DICOTOMIAS

No início da discussão colocou-se a constatação da existência de muitas dicotomias no campo da estratégia, que muitas vezes acabam separando a estratégia da compreensão de sua própria essência. Os pesquisadores do campo (PETTIGREW, 1992; CHAKRAVARTHY e WHITE, 2002; JARZABKOWSKI, 2005), no entanto, vêm imprimindo esforços, ainda que muitas vezes mais teóricos do que práticos, na tentativa de superar essas dicotomias e resgatar o estudo da estratégia a partir da compreensão dela como um todo. Os maiores esforços no sentido de superação das dicotomias têm sido na tentativa de aproximar e complementar os subcampos de conteúdo e processo.

Para Pettigrew (1992), a distinção entre processo e conteúdo, apesar de habitual, hoje “aparece mais como um estorvo analítico do que como uma ajuda (...). Para o momento deve estar claro que na condução da pesquisa em processo estratégico, o ‘o quê’ e o ‘como’, o conteúdo e o processo, são mais bem considerados como inseparáveis” (PETTIGREW, 1992, p. 7. *Tradução livre*). Chakravarthy e White (2002, p.182. *Tradução livre*), por sua vez, afirmam que “Compreender a ligação entre processo estratégico e resultado é importante. Sem

isso, a pesquisa em processo possui pouco valor para os administradores”. Resultado é, muitas vezes, atribuição dos estudos em conteúdo. Dessa forma a concepção de Chakravarthy e White (2002) evidencia a preocupação com a consideração de dois subcampos como constituintes de um único fenômeno: a estratégia.

Partindo então para o entendimento dessas dicotomias do ponto de vista da perspectiva da estratégia como prática, Jarzabkowski (2005, p. 7. *Tradução livre*) coloca que

Na pesquisa da prática, a ‘prática’ sob investigação é a estratégia como um fluxo de atividade organizacional que incorpora conteúdo e processo, planejamento e emergência, pensamento e ação e assim por diante, como partes recíprocas, interligadas e frequentemente indistinguíveis de um todo quando elas são observadas de perto (...). Uma perspectiva prática vai além do estudo da relação entre esses conceitos para compreendê-los como mutuamente constituídos (JARZABKOWSKI, 2005, p. 7. *Tradução livre*).

Tendo em vista o exposto e toda a tessitura apresentada até aqui, a qual explicitou algumas questões centrais para o entendimento de conteúdo e processo estratégicos e também alguns aspectos críticos do estabelecimento dessas áreas como inconciliáveis, advoga-se na perspectiva adotada nesse trabalho a consideração da estratégia como conteúdo e processo, ao mesmo tempo e muito além disso, como uma prática social. Ao trazer essa diferenciação entre conteúdo e processo para dentro da discussão e ao desenvolvimento do recorte da pesquisa, entenda-se que isso se deve a um corte metodológico e também à necessidade de se compreender as teorias que embasam o campo da estratégia e constituem seu discurso dominante. Portanto, não se desconsideram as pesquisas e a divisão didática entre conteúdo e processo e sim se advoga a favor de uma compreensão desses dois “subcampos” como inseparáveis e constituintes de um único fenômeno – a estratégia.

A discussão acerca do que se entende por estratégia como uma prática social vem a seguir, porém adianta-se que olhar a estratégia dessa forma significa lançar sobre ela um “olhar sociológico”, “transformando um fenômeno que era considerado fundamentalmente econômico para uma prática social” (WHITTINGTON, 2007, p. 1582. *Tradução livre*). Dessa forma, ao entender a estratégia como uma prática social e lançar sobre ela o “olhar sociológico”, obtém-se “uma amplitude de visão que nos obriga a aproximarmo-nos dos dois lados das dicotomias entre processo e o restante” (WHITTINGTON, 2007, p. 1577. *Tradução livre*) sem a primazia de uma ou de outra e fundamentalmente sem confundir a estratégia como prática como uma extensão dos estudos em processo estratégico (WHITTINGTON, 2007), visto que essa perspectiva pretende a compreensão do fenômeno em seu todo, considerando as diversas interações que o constituem.

2.3 DEFININDO A ABORDAGEM DA PRÁTICA EM ESTRATÉGIA

Ao tratar da perspectiva da prática faz-se necessário esclarecer alguns entendimentos que pautam o campo, bem como sobre o surgimento dessa preocupação no campo da estratégia. Inicialmente, já nas linhas anteriores, enunciou-se que a preocupação em estudar a estratégia olhando para extremos dicotômicos fez com que muitas vezes a concentração em um ou em outro ponto levasse à perda da vinculação com o fenômeno da estratégia em si, fazendo com que a relevância dessas pesquisas para os administradores fosse pequena, (CHAKRAVARTHY e WHITE, 2002) e assim a questão da **prática** ficava também em segundo plano. Não obstante, desde os anos 80 tem-se observado uma “virada prática” na teoria social contemporânea, a partir da qual autores como Pierre Bourdieu, Michel De Certeau, Michel Foucault e Anthony Giddens passaram a recuperar e pensar sobre a prática e sua importância na teoria social (WHITTINGTON, 2006; JOHNSON *et al.*, 2007). A estratégia, por sua vez, passou a repensar também o campo a partir de uma abordagem prática, considerando que

A noção de prática é interpretada de vários modos, mas um caminho comum é uma apreciação da habilidade pela qual as pessoas fazem algo com os recursos que têm em suas vidas cotidianas (...). Existe um forte foco nas pessoas em vez de nas organizações, nas rotinas em oposição à mudança, e nas atividades situadas em vez de processos abstratos. A orientação intelectual é Aristotélica, interessada na sabedoria prática que torna as coisas realizadas assim como nas verdades imparciais da ciência convencional (...) (WHITTINGTON, 2002(c), p. 120. *Tradução livre*).

Percebe-se nessa abordagem um destaque importante às pessoas – aos praticantes – sem desconsiderar, no entanto, todos os conhecimentos teórico-científicos que influenciam de certa forma a prática. Tratar a estratégia como uma prática social (e entendendo prática social com base nas idéias dos autores acima tratados), exige que se lance sobre ela um olhar sociológico e não mais essencialmente econômico como se tem feito até aqui (WHITTINGTON, 2007). Para Whittington (2007), a estratégia é um fenômeno social como qualquer outro na sociedade: como advocacia, jornalismo, guerra, casamento. Considerando isso, ela deve ser estudada como tal:

(...) como os casamentos, as estratégias organizacionais possuem *inputs* particulares (recursos), processos (tomada de decisão, mudança e assim por diante) e resultados (tipicamente desempenho financeiro). Mas a comparação tem parado por aí. Os textos convencionais sobre Conteúdo e Processo estratégicos dão pouco espaço para a estratégia considerada como uma prática institucionalizada, como o casamento, dentro da sociedade como um todo. Atores estratégicos – gerentes de topo ou de nível médio

particularmente – podem ser examinados, mas tipicamente somente pelo seu impacto no desempenho organizacional, e não como classes gerais (consultores, planejadores de estratégia, por exemplo) cuja emergência e decadência podem ter conseqüências em toda a sociedade. Episódios, práticas e recursos igualmente são de interesse especificamente por sua significância organizacional desprezando a generalidade de suas características ou efeitos. (...) O olhar sociológico, de outro lado, encorajamos a ver a estratégia em todas as suas manifestações, e de ambas as formas, amplamente conectada e profundamente arraigada em sociedades particulares. Por meio dessa lente, os detalhes minuciosos da estratégia possuem provavelmente uma significância inesperada, enquanto a estratégia como uma instituição pode estar propensa a conseqüências problemáticas. A organização é descentralizada, e pessoas, práticas e sociedades entram igualmente em cena. Nesse sentido sociológico, a estratégia acarreta uma ampla perspectiva em vez de simples processo (WHITTINGTON, 2007, p. 1578. *Tradução livre.*).

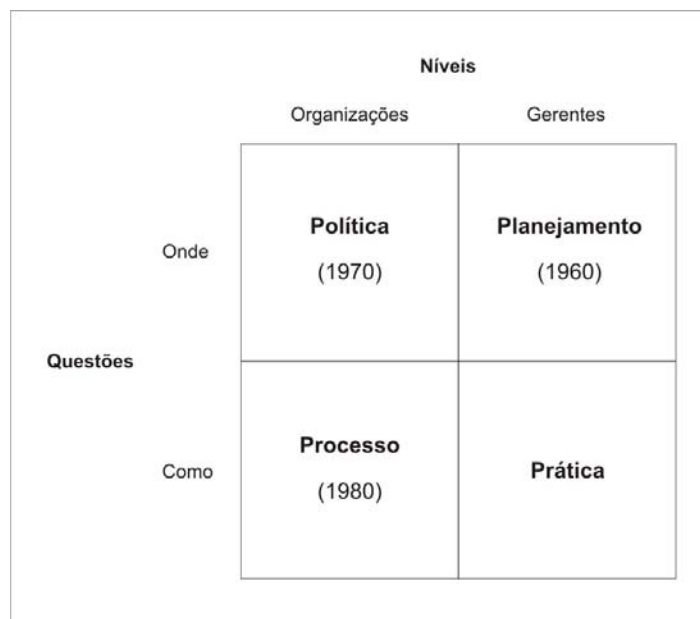
Partindo desse entendimento e chamando a atenção para que se lance sobre a estratégia um olhar sociológico, Whittington (2007) afirma existirem certas confusões que acabam por incluir a perspectiva da prática dentro da abordagem de processo na estratégia. No entanto, pautado nos três temas relacionados à perspectiva da prática e que compõem o *strategizing*² – *práxis*, práticas e praticantes (ver Figura 7, p. 41) – o autor afirma que a perspectiva da estratégia como prática vai além da abordagem de processo (sem desconsiderá-la ou desmerecê-la), uma vez que quando se fala em processo, essa abordagem detém-se ao estudo da *práxis*, enquanto a perspectiva da prática vai além (WHITTINGTON, 2007).

Desse ponto de vista a estratégia é estudada como uma atividade situada, realizada socialmente, construída por meio de ações e interações de múltiplos atores (JARZABKOWSKI, 2005). Assim, procura-se resgatar a questão da agência na estratégia, vendo-a como algo que as pessoas fazem e não como algo que as organizações têm (JARZABKOWSKI, 2005; WHITTINGTON, 2006). Entende-se, assim que é necessário superar a visão determinista da estratégia, uma vez que se acredita na administração estratégica como uma **atividade** criativa, que se constitui a partir de uma dialética entre determinismo e voluntarismo (BOURGEOIS III, 1980; 1984). Bourgeois III (1984) afirma que as teorias deterministas apresentam certas limitações, as quais se acredita que são incompatíveis com a adoção da perspectiva da estratégia como prática: (1) reducionismo, que

² Optou-se por não traduzir essa palavra por entender-se que não há sinônimo em língua portuguesa que possa representar a amplitude do conceito. Entende-se por *strategizing* o processo de fazer estratégia. Esse processo é entendido como algo em constante formulação e implementação – fases que são consideradas como mutuamente constituídas, por isso o gerúndio da palavra, relacionado ao caráter de processo constante da estratégia como uma prática.

leva à perda da riqueza das variáveis exploradas; (2) ignoram a reciprocidade entre causa e efeito; (3) se levadas ao extremo acabam resultando em teorias hiper-contingenciais ou o estudo de casos situacionais; (4) reduzem o papel das pessoas a uma visão mecanicista; (5) atribuem um papel passivo aos administradores (BOURGEOIS III, 1980; 1984). É, portanto, considerando-se a estratégia nos termos de atividades desenvolvidas por pessoas, de forma criativa, que este trabalho situa-se teoricamente, entendendo a relevância tanto das dicotomias do campo como questões que orientam a prática estratégica e também levantando a necessidade da sua superação quando se trata do entendimento da estratégia como um fenômeno social.

O primeiro a abordar o conceito de prática no campo da estratégia foi Richard Whittington, em um artigo publicado em 1996 na *Long Range Planning*. Nesse artigo Whittington busca “mapear o terreno” das perspectivas dos estudos de estratégia e estabelece quatro perspectivas fundamentais: política, processo, planejamento e **prática**, as quais ele representa por meio da seguinte figura:



Fonte: Whittington (1996, p. 732. Tradução livre.)

Figura 5. Quatro perspectivas em estratégia

Partindo da Figura 5, Whittington (1996) esclarece as características de cada perspectiva para então introduzir a *perspectiva da estratégia como prática*, nesse artigo seminal da abordagem da prática no campo da estratégia. A abordagem do planejamento (1) foca em ferramentas e técnicas com o objetivo de auxiliar os gerentes nas decisões e na condução dos negócios. A abordagem política (2) analisa o conteúdo estratégico, procurando evidenciar os ganhos e perdas de uma organização ao adotar determinada estratégia.

Classicamente os estudos dessa abordagem direcionavam-se à diversificação, mas recentemente têm recebido atenção as questões de inovação, aquisições, *joint ventures* e internacionalização. A abordagem do processo (3) relaciona-se aos estudos que procuram compreender como as organizações reconhecem a necessidade da mudança estratégica e como realmente a realizam. A abordagem da prática (4), por sua vez, assume muitas das questões da abordagem de processo, porém retoma o nível gerencial, procurando compreender como os estrategistas realizam seu trabalho de fazer estratégia (WHITTINGTON, 1996). Partindo disso, Whittington (1996) esclarece o que se entende pela abordagem da estratégia como prática expondo a questão nos seguintes termos:

(...) a perspectiva prática está preocupada com a atividade gerencial, em como os administradores ‘fazem estratégia’. Existem partes de inspiração para fazer estratégia – o levantamento de idéias, a procura por oportunidades, a compreensão das situações. Mas existe também a transpiração – as rotinas de orçamentação e planejamento, como eles são desenvolvidos no decorrer do ano, as reuniões de despesa e os comitês de estratégia, a escrita de documentos formais, a elaboração de apresentações. Prática está relacionada com o trabalho de *strategizing* – todos os encontros, as conversas, o preenchimento de formulários e a avaliação de resultados a partir dos quais a estratégia é realmente formulada e implementada (WHITTINGTON, 1996, p. 732. Tradução livre.).

Assim, a perspectiva da prática é introduzida no campo da estratégia reivindicando um papel importante para os atores, os praticantes da estratégia, e procurando evidenciar que o *strategizing* (o processo de fazer estratégia) é constituído por uma série de atividades e práticas relacionadas à sua formulação e implementação, considerando esses dois processos como importantes e relevantemente relacionados. No artigo já citado, Whittington (1996) esclarece algumas implicações fundamentais da adoção dessa abordagem para (a) o conhecimento do praticante, que se desloca de um extremo geral e formal para outro que considera também o tácito e o informal; (b) para o papel do ensino, que passa da docência comum para um papel de assistência particular, personalizada (*coaching*) e; (c) o foco das pesquisas em estratégia, que mudam das estratégias em si (aquilo que a organização tem) para o *strategizing* (algo que as pessoas na organização fazem) (WHITTINGTON, 1996). Isso evidencia uma mudança de perspectivas no campo da estratégia e inaugura uma abordagem que traz ao campo influências marcantes da sociologia contemporânea. Whittington *et al.* (2003) colocam que a perspectiva da estratégia como prática é uma forma de levar a estratégia a sério, esclarecendo que

Nós precisamos levar a estratégia a sério porque ela tem efeitos importantes no mundo. Aqui nós vemos a estratégia não simplesmente como uma

propriedade de organizações particulares, mas como uma prática social com efeitos significantes e difundidos dentro das sociedades avançadas contemporâneas (WHITTINGTON *et al.*, 2003, p. 397. *Tradução livre*).

Esclarecidas essas questões, faz-se necessário trazer à discussão alguns pontos essenciais ao entendimento do conceito de prática. Jarzabkowski (2004), com base nas teorias da ordem social da estruturação de Giddens e no *habitus* de Bourdieu, esclarece que o termo ‘prática’ “implica desempenho repetitivo a fim de tornar-se ‘praticável’, isso para atingir o cumprimento recorrente, habitual e rotinizado de ações particulares” (JARZABKOWSKI, 2004, p. 531. *Tradução livre*). Percebe-se, diante do exposto, que uma prática, para se configurar como tal, precisa desse caráter estável, rotineiro, replicável, ou melhor, recursivo, expressão que representa a reprodução de uma seqüência de atividades realizadas socialmente. Esse caráter recursivo da prática tem suas raízes no pensamento de Giddens (teoria da estruturação) e de Bourdieu (noção de *habitus*). Sobre o primeiro Jarzabkowski (2004) coloca que:

A estruturação produz três contribuições principais para a natureza rotinizada da prática. Primeiro a prática é institucionalizada nas estruturas sociais que persistem através do tempo e do espaço. Segundo, as estruturas sociais institucionais são incorporadas nas práticas diárias que constituem a ação. Terceiro, as estruturas persistem através do conhecimento tácito e da consciência prática dos atores que selecionam padrões familiares porque eles lhes sustentam com a ‘segurança ontológica’ (...) (JARZABKOWSKI, 2004, p. 531-532. *Tradução livre*).

Com relação à contribuição de Bourdieu, Jarzabkowski (2004) defende que ele vai mais longe na elaboração da questão da reciprocidade, trabalhando a questão da dialética da reciprocidade, a qual ele chama de *habitus*.

Prática compreende a ordem social que reside tanto na mente das pessoas quanto no *habitus*, que funciona como uma forma de memória coletiva. Bourdieu imbui o último com propriedades análogas à genética ‘reproduzindo as aquisições dos predecessores nos sucessores’ (...). A persistência temporal do *habitus* molda as aspirações daqueles que o constroem nas práticas cotidianas. O *habitus* assume causalidade estruturando novas informações de acordo com a informação que já foi acumulada. Isso assegura sua constância e resistência à mudança (JARZABKOWSKI, 2004, p.532. *Tradução livre*).

Diante desses dois entendimentos, Jarzabkowski (2004) traz à cena a discussão de que assumir essa estabilidade veiculada ao entendimento de recursividade, presente tanto no pensamento de Giddens quanto no de Bourdieu, “obscurece a natureza adaptativa da prática” (JARZABKOWSKI, 2004, p. 532) e isso leva ao que a autora chama de “problema da recursividade”. O problema recursividade está presente largamente na literatura da

administração estratégica, em três níveis: do ator, da organização e da instituição social. Com relação ao ator, a literatura sugere que a cognição individual está pautada nos modelos mentais deles, os quais limitam a cognição individual e criam filtros perceptivos, ao mesmo tempo em que lhes conferem segurança diante das situações. Com relação à organização, elas são muito dependentes de padrões rotinas e da própria memória organizacional, questões essas que a predis põe a agir de determinada forma e a delimitar opções possíveis de ação, limitando em muito a capacidade inovativa das organizações. As instituições sociais, por sua vez, relacionam-se ao problema da recursividade, principalmente nas abordagens da teoria institucional que lidam com as questões do isomorfismo, o qual coloca o fato de que as organizações de um mesmo setor tendem a se tornar muito parecidas, por causa das estruturas sociais sobre as quais elas são projetadas (JARZABKOWSKI, 2004), o que também limita a capacidade das organizações de mudar:

Indubitavelmente, a prática social é caracterizada pela recursividade, evidente nas escolhas que nascem da interação entre instituições sociais, organizações e atores (...). Isso não é necessariamente uma fraqueza para as empresas. De fato a literatura exalta a vantagem competitiva da curva de experiência (...), e o comportamento de aprofundar os recursos constroem competências e capacidades distintas (...). Dessa perspectiva, a recursividade identifica-se com as eficiências aprendidas, sugerindo que ‘a prática leva à perfeição’. Já que as empresas apresentam comportamento de escolhas similares, a recursividade pode ainda estar associada com as melhores práticas. No entanto a convergência que corrobora a melhor prática pode também estar associada às formas organizacionais inertes e com a destruição da diferenciação estratégica entre os competidores (...). O perigo sedutor da prática recursiva é que ela está associada também ao sucesso. (...) Como diferenciação e mudança são fatores importantes da vantagem competitiva até mesmo em ambientes moderadamente dinâmicos, a prática recursiva é um problema para a administração estratégica (JARZABKOWSKI, 2004, p. 534. *Tradução livre.*).

Diante da reafirmação do caráter recursivo da prática e também da exposição dos problemas que ele evidencia, Jarzabkowski (2004) defende que a prática, além de recursiva, possui também um caráter *adaptativo*, e que ela incorpora a idéia da prática como unidade de análise para se observar o *becoming* – no sentido de que ela não está vinculada somente ao que foi (*became*), mas às constantes construção e reconstrução dos eventos sociais, pautada em uma dialética entre o que está acontecendo em uma sociedade e ao que as pessoas estão fazendo.

Essa dialética é importante desde que ela constitua a interação entre os contextos macro e micro em que as práticas são construídas. Macro ou contexto societal é mais amplo e constitui uma corrente do movimento social (...). Os contextos micro compreendem qualquer dado grupo engajado em

sua própria construção local da prática (JARZABKOWSKI, 2004, p. 535. *Tradução livre.*).

Esse caráter dialético a que Jarzabkowski (2004) refere-se com relação à interação dos contextos micro e macro são de fundamental importância para a perspectiva da estratégia como prática e está presente nas idéias desenvolvidas também por Whittington (2006) e Wilson e Jarzabkowski (2004(a); 2004(b)), conforme representam a Figura 8 (p. 47). A importância da consideração também desse caráter adaptativo da prática, reside no fato de que

Esse modelo teórico sugere que existem macro e micro contextos em que a estratégia como prática ocorre (...). A interação entre os contextos propicia oportunidades para práticas adaptativas porque o nível macro é caracterizado por múltiplas instituições sociais, enquanto o nível micro é heterogêneo devido ao movimento social localizado ocasionado pelo 'que as pessoas estão fazendo' (...) (JARZABKOWSKI, 2004, p. 536. *Tradução livre.*).

Considerar que a prática possui também um caráter adaptativo faz com que se assumam a idéia de que as pessoas são capazes de avaliar contextos e dar uma resposta a ele, adaptando assim à prática para que essa resposta seja adequada. Isso significa assumir a capacidade de **agência** dos atores, praticantes da estratégia. Por agência entende-se que as pessoas têm escolhas e são capazes de empreender ações com relação a essas escolhas (JARZABKOWSKI, 2005). Essa agência possui três dimensões, a iterativa, a projetiva e a prático-avaliativa – todas relevantes para o estudo da estratégia, com destaque para a última dimensão, diretamente relacionada à perspectiva da estratégia como prática.

A dimensão **iterativa** da agência está relacionada à habilidade dos atores de reproduzir padrões prévios de ação (recursividade) sem um pensamento consciente sobre isso.

A agência iterativa está associada a conotações carregadas de valor de inércia (...). A iteração está, no entanto, longe de ser insensata. Ela é uma forma ativa de construção social, envolvendo pretensões, habilidades e conhecimento no reconhecimento seletivo e na implementação das atividades em curso. As tarefas dos estrategistas de fato têm movimentos conhecidos para posições de produtos, entrada no mercado, aumento de capacidade, desinvestimento nos negócios não-lucrativos ou alocação de recursos. Esses movimentos são importantes heurísticas que possibilitam aos estrategistas habilidosos fazer o trabalho de estratégia (...). A seleção e uso desses movimentos de rotina podem assim ser vistos como parte do processo de estabilização da atividade, mais do que uma predisposição à inércia (JARZABKOWSKI, 2005, p. 31. *Tradução livre.*).

A agência **projetiva**, por sua vez, está relacionada à dimensão que vê o estrategista como um agente capaz de impor sua vontade individual em relação a um futuro projetado, conceito que embasa as visões mais tradicionais do campo da estratégia sobre o estrategista. “De fato, a habilidade de desenvolver uma visão de futuro da companhia é um recurso

importante que os executivos de topo podem usar para construir suporte coletivo para a atividade de mudança” (JARZABKOWSKI, 2005, p. 31. *Tradução livre*).

A outra dimensão da agência, diretamente relacionada à perspectiva da estratégia como prática, é a agência prático-avaliativa. Quando os estrategistas projetam o futuro eles não sabem os resultados que realmente acontecerão, e no desenvolvimento cotidiano do que foi projetado as pessoas precisam lidar com os recursos disponíveis e trabalhar as contingências que se configuram (e aqui se evidencia o caráter adaptativo da prática). Dessa forma, “A agência prático-avaliativa é assim a forma que os executivos ligam o *gap* entre pensamento e ação e formulação da estratégia e a implementação na prática” (JARZABKOWSKI, 2005, p. 32. *Tradução livre*). Então a agência prático-avaliativa está relacionada à habilidade dos gerentes de conscientemente adaptar, usar e manipular os recursos que eles têm disponíveis.

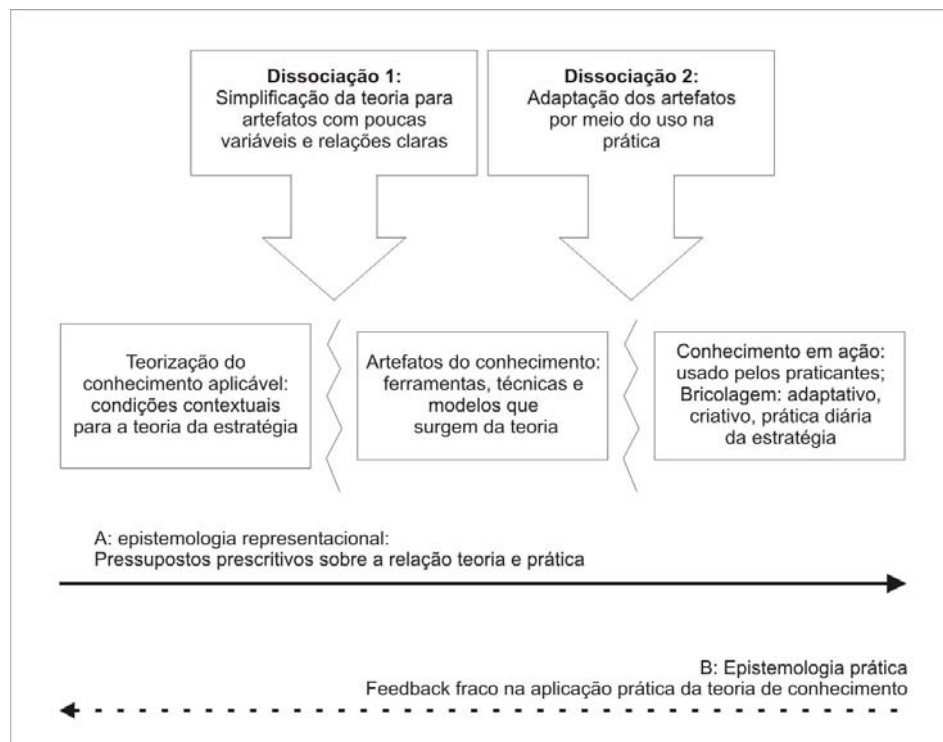
Para concluir, a agência prático-avaliativa envolve atores reflexivos, capazes de compreender suas ações situadas dentro do contexto das ações passadas e aspirações futuras e mediar entre os dois de forma a possibilitar a estabilidade da atividade existente bem como seu *becoming* [no sentido de processo de constante construção] dentro da prática futura. Para compreender melhor a agência prático-avaliativa é necessário estudar tanto as práticas iterativas que os estrategistas usam para envolverem-se nas atividades como suas intenções em usar essas práticas para moldar a atividade futura. Isso não significa que a agência resultará nas conseqüências pretendidas. Em vez disso, isso provavelmente gerará o tipo de *feedback* que estimula o exercício de outros julgamentos práticos. (...) *Strategizing* pode, por isso, ser definido como agência prático-avaliativa (JARZABKOWSKI, 2005, p. 34. *Tradução livre. Grifos inseridos*).

As linhas anteriores evidenciaram a capacidade de agência dos praticantes da estratégia. Essas habilidades e características estão relacionadas a todos os recursos de que os atores fazem uso na suas atividades cotidianas. As abordagens teóricas que embasam o campo da estratégia e permeiam a formação dos estrategistas são, portanto, recursos importantes no desenvolvimento das atividades e práticas. Dessa forma, é importante destacar que todas as teorias e abordagens teóricas relacionadas ao campo da estratégia são importantes no estudo da estratégia sob a perspectiva da prática, uma vez que essas teorias, localizadas no contexto macro, externo à organização, influenciam na formação dos praticantes da estratégia, na formação de seus modelos mentais e conseqüentemente na **prática estratégica**. Há que se considerar, porém que

O conhecimento de estratégia não é um construto reificado que pode ser possuído, mas parte das práticas sociais em que os atores estratégicos participam a fim de comunicar, construir sentidos sobre a estratégia (...).

Uma premissa básica do uso do conhecimento sob a perspectiva da prática é que os artefatos do conhecimento em uso são alterados (JARZABKOWSKI e WILSON, 2006, p. 360. *Tradução livre*).

Dessa forma, a Matriz BCG, a análise SWOT, o modelo das Cinco Forças são conhecimentos referenciais no campo da estratégia. Porém sua aplicação nas organizações não implica linearidade nem fidedignidade a todos os artefatos do modelo. O que ocorre quando da utilização desses conhecimentos é que eles sofrem um processo de *bricolagem*, compreendido como a adaptação dos artefatos aos propósitos da organização e dos estrategistas. Assim surgem formas híbridas, que oferecem elementos de inovação, que surgem a partir da bricolagem, e conservam outros traços do passado (relacionados à recursividade). O processo de bricolagem não constitui ignorância ou inabilidade dos praticantes, mas ela é parte da criatividade diária e da **reflexividade** inerente à prática; a bricolagem dissocia os conhecimentos de suas bases teóricas para torná-los praticáveis nas mãos dos praticantes na prática diária da estratégia. (JARZABKOWSKI e WILSON, 2006). Jarzabkowski e Wilson (2006) representam esse fenômeno como uma dissociação das teorias da estratégia na prática, compreendendo esse processo de dissociação em duas fases – a dissociação 1, em que consultores e profissionais especializados simplificam a teoria da estratégia para torná-la aplicável, e a dissociação 2, em que os praticantes adaptam os artefatos da dissociação 1 na prática cotidiana:



Fonte: Jarzabkowski e Wilson (2006, p. 362. *Tradução livre*.)

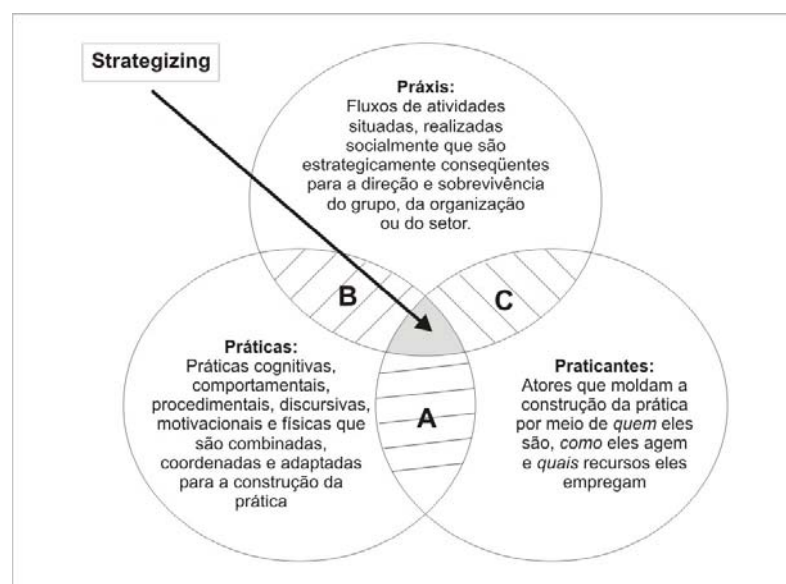
Figura 6. Dissociação da Teoria da Estratégia na Prática

Dessa maneira, percebe-se que a utilização das teorias da estratégia na prática reforça também a dialética entre o caráter recursivo e adaptativo da prática, de acordo com a discussão precedente (JARZABKOWSKI, 2004). É possível ainda visualizar esse entendimento na representação delineada por Whittington (2006) na Figura 8 (p.47), na qual ele propõe a integração entre praticantes, *práxis* e práticas a fim de explicar a dinâmica que envolver essas três questões na compreensão da perspectiva da estratégia como prática.

Compreende-se então que estudar a estratégia a partir da perspectiva prática implica trazer à cena novamente os atores que trabalham a estratégia, os praticantes (JARZABKOWSKI, 2005; WHITTINGTON, 2006), aqueles que a elaboram, aqueles que a lêem, aqueles que a executam, aqueles que a influenciam, enfim todos os atores envolvidos na **prática** da estratégia sem, no entanto, deixar de lado o importante relacionamento entre os contextos micro e macro.

Esclarecidas essas questões, é necessário reiterar o entendimento de prática que se tem no presente trabalho, a partir da perspectiva da estratégia como prática: prática é o fluxo de atividades organizacionais, situadas e socialmente realizadas, de caráter tanto recursivo quanto adaptativo, formais e informais, cuja realização está vinculada à interação entre os contextos micro e macro, os quais se influenciam de forma mútua (WHITTINGTON, 1996; JARZABKOWSKI e WILSON, 2004(a); 2004(b); JARZABKOWSKI, 2004; JARZABKOWSKI, 2005; WHITTINGTON, 2006).

Nessa perspectiva três temas tornam-se importantes para serem discutidos para a compreensão da perspectiva da estratégia como prática, representados na Figura 7 abaixo:



Fonte: Jarzabkowski, Balogun, Seidl (2007. Tradução livre.)

Figura 7. Um modelo conceitual para analisar a estratégia como prática

Note-se, antes de qualquer coisa, que o fazer estratégia é entendido como *strategizing*, o que busca evidenciar a compreensão da estratégia como um processo – *strategizing* – no mesmo sentido que se entende a organização como um processo, em constante construção social – *organizing*³ (WEICK, 1995), compreendendo o *strategizing* como uma forma de *organizing*, o qual propicia a produção de sentido (*sensemaking*⁴) para a possibilidade de estruturação das práticas organizacionais, tarefa do *organizing* (DENIS, LAMOTHE, LANGLEY, 2007). Whittington (2002(c), p. 119. *Tradução livre*) também destaca a relevância da consideração dessa relação, uma vez que “(...) estratégia e organização são realizadas pelo trabalho de trabalhadores altamente habilidosos” e o autor propõe uma atenção igual para o trabalho de *organizing* e *strategizing*, levantando questões relevantes de pesquisa que olhem para a relação entre esses dois aspectos. É importante destacar ainda que o *strategizing* é compreendido como um processo de fazer estratégia, a partir do trabalho desempenhado pelos atores da estratégia, os quais são denominados de praticantes, a partir de suas atividades e práticas, conforme demonstra a Figura 7 (p. 41).

O entendimento que se tem, portanto, de estratégia e *strategizing*, partindo da Figura 7 (p. 41) é:

Da perspectiva da estratégia como prática a estratégia é conceituada como uma atividade situada, realizada socialmente enquanto *strategizing* compreende aquelas ações, interações e negociações de múltiplos atores e as práticas situadas que eles utilizam na realização desta atividade (JARZABKOWSKI, BALOGUN, SEIDL, 2007, p. 8. *Tradução livre. Grifos inseridos.*).

O *strategizing*, portanto, está relacionado ao fazer estratégia e a Figura 7 (p. 41) é uma forma de operacionalizá-lo por meio dos três elementos-chave: *práxis*, práticas e praticantes. Esses conceitos são distintos, porém como se pode perceber a partir da Figura 7 (p. 41), são interconectados, o que torna inviável estudar um aspecto sem considerar os demais, uma vez que o *strategizing* ocorre na confluência dos três aspectos. Porém, pode acontecer que as questões de pesquisa acabem por focar em uma área dominante, conforme indicado nas áreas hachuradas A, B e C na Figura 7 (p. 41).

³ A palavra *organizing* não foi traduzida pelo mesmo motivo considerado para a justificativa de não tradução da palavra *strategizing*, apresentada na nota de rodapé número 2.

⁴ A palavra *sensemaking* não foi traduzida pelo mesmo motivo considerado para a justificativa de não tradução da palavra *strategizing*, apresentada na nota de rodapé número 2.

É necessário esclarecer que nem toda prática é estratégica, como pode sugerir o excerto acima em uma primeira visão. Para serem estratégicas, as atividades devem estar ligadas a práticas particulares, especificamente relacionadas à estratégia, tais como o planejamento estratégico, as revisões anuais, os *workshops* estratégicos e os discursos associados a essas práticas, considerando ainda que as atividades devem ter influências nos resultados da organização, nas suas direções, nos aspectos de sua sobrevivência, bem como na vantagem competitiva da empresa (JARZABKOWSKI, 2005; JARZABKOWSKI, BALOGUN, SEIDL, 2007). Desta maneira ficam mais bem delimitadas as práticas e atividades que são realmente estratégicas.

A compreensão da estratégia como prática procura suas explicações e evidências nas atividades e práticas diárias dos atores. Em vista dessa relevância dos praticantes, mencionados na Figura 7 (p. 41), eles são vistos como aqueles a partir dos quais a estratégia é analisada na perspectiva da estratégia como prática, uma vez que são as pessoas que efetivamente realizam a estratégia enquanto prática social. Jarzabkowski (2005, p. 8) coloca que “A estratégia como prática nasce das interações entre as pessoas, muitas pessoas – gerentes de topo, gerentes de nível médio, empregados, consultores, auditores, investidores, reguladores, consumidores” (*Tradução livre*). Os praticantes não são somente os executivos para quem a estratégia é a essência do seu trabalho, mas também aqueles vários atores que acabam influenciando no trabalho de estratégia, como diretores não-executivos, consultores, gurus da área de negócios e clientes (WHITTINGTON, 2006; JARZABKOWSKI, BALOGUN, SEIDL, 2007). Importante destacar ainda na Figura 7 (p. 41) a evidência de que as características relacionadas a esses praticantes são relevantes para a estratégia como prática, uma vez que elas influenciam na maneira como eles moldam a estratégia; portanto, deve-se considerar que os praticantes moldam a construção da prática influenciados pelas características pessoais, educacionais, demográficas e relacionadas à idade (quem eles são), pela forma como agem e pelos recursos de que dispõem para empreender as atividades da prática (JARZABKOWSKI, BALOGUN, SEIDL, 2007).

O que na Figura 7 (p. 41) é denominado de *práxis*, também pode ser entendido como prática ou atividade (JARZABKOWSKI, 2005). A *práxis* (ou prática, ou atividade) é o que os estrategistas realmente fazem, todas as atividades relacionadas à formulação e à implementação da estratégia (WHITTINGTON, 2006), que nas palavras de Jarzabkowski (2005) é compreendido como

fluxo da atividade organizacional que incorpora conteúdo e processo, intenção e emergência, pensamento e ação e assim por diante, como

recíprocos, inter-relacionados e freqüentemente partes indistinguíveis de um todo quando observados de perto (JARZABKOWSKI, 2005, p. 8. *Tradução livre.*).

Importante reiterar aqui que essa *práxis* (como indica a Figura 7, p. 41) deve ter uma ligação direta com os resultados da organização, suas direções e a sobrevivência do grupo, da organização ou do setor. Isso significa dizer que nem toda prática é estratégica; é necessário que ela tenha a vinculação descrita acima (JARZABKOWSKI, BALOGUN, SEIDL, 2007).

As **práticas**, por sua vez, são aquelas que constituem a prática da estratégia em si, tanto relacionadas a questões tácitas e informais, quanto a explícitas e formais. Para Jarzabkowski (2005), elas podem ser compreendidas de três formas: (1) as práticas racional-administrativas, relacionadas aos propósitos de coordenar e organizar a estratégia, são representadas por mecanismos de planejamento, sistemas de controle, indicadores de desempenho etc.; (2) as práticas discursivas (e aqui mais uma vez destaca-se o papel da comunicação na perspectiva da estratégia como prática, conforme abordado acima), que proporcionam recursos lingüísticos, cognitivos e simbólicos para a interação sobre a estratégia; (3) as práticas episódicas (também relacionadas ao papel da comunicação mencionado anteriormente), relacionadas àquelas práticas que criam oportunidades para a interação e organizam essa interação entre os praticantes no fazer estratégia, como as reuniões, *workshops* etc. (JARZABKOWSKI, 2005). A Figura 7 (p. 41) apresenta essas dimensões das práticas de forma diferente, considerando as práticas cognitivas, comportamentais, procedimentais, discursivas, motivacionais e físicas (JARZABKOWSKI, BALOGUN, SEIDL, 2007). Considera-se, porém, que as dimensões das práticas descritas por Jarzabkowski (2005) e apresentadas no início deste parágrafo representam todas essas últimas de uma forma condensada.

Descritas essas dimensões do entendimento do que constitui a abordagem da prática no campo da estratégia, é necessário considerar que

Ao estudar esses três tipos de práticas – práticas administrativas, discursivas e episódicas – a agenda de pesquisa da prática não está focada nas práticas em si. Em vez disso, está interessada nas práticas em uso, práticas como mediadoras da interação entre praticantes na construção da prática estratégica (JARZABKOWSKI, 2005, p. 10. *Tradução livre.*).

Isso dá indícios de que ao adotar a perspectiva da estratégia como prática deve-se estudá-la a partir do seu **uso**, da sua utilização cotidiana (e episódica) e não a partir somente das questões formais que envolvem o fazer estratégia.

Essas três dimensões conceituais descritas acima – praticantes, *práxis* e práticas – são definidas em princípio por Reckwitz (2002). Partindo das idéias desse autor, Whittington (2006) propõe que elas sejam tomadas de forma a definir um vocabulário consistente no campo da estratégia como prática, delineando essas idéias da seguinte maneira:

Rapidamente, a distinção entre prática (*práxis*) e práticas segue a interpretação de Reckwitz (2002: 249-251) do sentido dual da prática na teoria social, tanto algo que guia a atividade como a atividade em si. Em conformidade, ‘práticas’ referir-se-ão às rotinas de comportamento compartilhadas, incluindo tradições, normas e procedimentos para pensar, agir e usar ‘coisas’, essa última no sentido mais amplo. Em contraste, a palavra grega ‘*práxis*’ refere-se à atividade real, o que as pessoas fazem na prática. Praticantes são os atores estratégicos, os estrategistas que tanto desempenham essa atividade quanto transmitem/sustentam suas práticas. A aliteração dos três conceitos pretende reforçar o sentido de mútua conexão (WHITTINGTON, 2006, p. 619. *Tradução livre.*).

Diante dessa base inicial Whittington (2006) defende que esses conceitos sejam ampliados para a compreensão da estratégia como prática propondo as seguintes considerações: (1) os **praticantes** são considerados o pilar da abordagem e devem ser considerados não somente os executivos, mas também todos aqueles que desempenham algum papel em relação à estratégia, entendimento já evidenciado nas linhas anteriores; (2) com relação à *práxis* (atividades), ela é entendida como o trabalho intra-organizacional necessário para fazer e executar a estratégia:

Embora esse trabalho seja geralmente muito difuso, uma grande parte dele pode ser visto como fazendo parte de uma gama mais ou menos ampla de episódios ou seqüência de episódios (...). Esses episódios incluem reuniões de cúpula, retratações da administração, intervenções de consultoria, instruções dos times, apresentações, projetos, e a simples conversa (...). Assim o domínio da *práxis* é amplo, englobando a rotina e a não-rotina, o formal e o informal, atividades no centro da corporação e atividades na periferia da organização (...). Está contido aqui o trabalho formal da estratégia ultrapassado pela emergência (...). Em resumo, a perspectiva prática leva a sério todas as atividades empreendidas e que tenham resultado envolvidas no trabalho da estratégia (WHITTINGTON, 2006, p. 619-620).

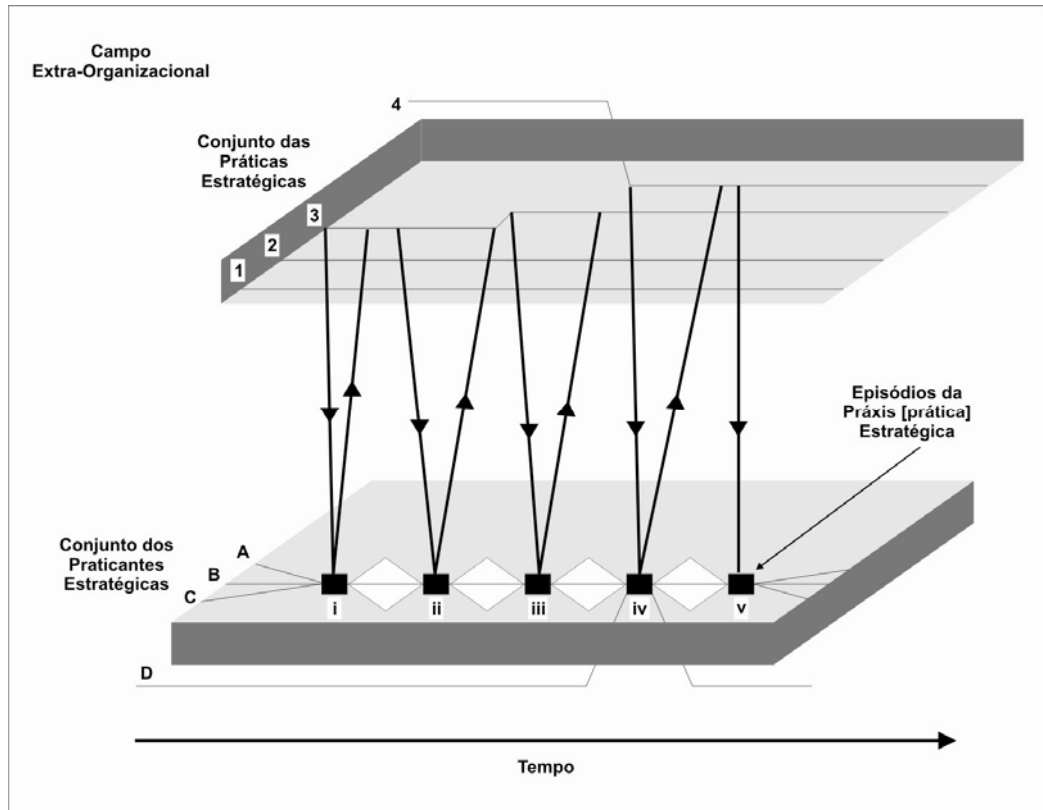
Com relação à questão emergência e formalidade na estratégia, Whittington (2002(c)) destaca a importância das duas, conforme se pode perceber nas linhas acima, porém destaca a importância de se iniciar a análise da estratégia a partir dos aspectos formais, ancorando essa preocupação em duas razões: (a) ainda que o trabalho formal da estratégia não esteja rigorosamente ligado aos resultados obtidos, eles são importantes porque a eles a organização depende trabalho e esforço. Ao trabalho formal estão relacionadas as ferramentas do processo racional-administrativo do fazer estratégia; esses aspectos formais devem ser

levados a sério uma vez que estão vinculados às conseqüências pretendidas e as não-pretendidas, bem como ao consumo de recursos que existe nesses processos formais; (b) a segunda razão está no fato de que é difícil captar os momentos de emergência, mas é possível que se observem os episódios formais, a partir dos quais podem surgir questões emergentes (WHITTINGTON, 2002(c)).

Posto esse comentário entre parênteses, o último dos três aspectos que merece a consideração de Whittington (2006) com o objetivo de ampliar os conceitos propostos por Recwitz (2002) são (c) as **práticas**:

(...) que os praticantes tipicamente empreendem em sua práxis. Embora a teoria da prática tenda a enfatizar o tácito e o informal, refletindo suas origens na sociologia da vida cotidiana (...), eu desejo incluir as práticas explícitas como tendo um importante papel nas organizações orientadas pela responsabilidade formal. As práticas estratégicas são multiníveis (...). Em um nível, as práticas podem ser específicas da organização, incorporadas nas rotinas, operações e culturas (...) que modelam os modos locais de fazer estratégia [*strategizing*]. (...) Mas a teoria da prática enfatiza o extra-organizacional também – as práticas derivadas do amplo campo social ou dos sistemas nos quais uma organização particular está inserida. Por exemplo, podem existir práticas setoriais, como as rotinas de mapeamento do ambiente definidas pelos mapas cognitivos compartilhados (...) ou as normas para os comportamentos estratégicos apropriados ditados pela indústria (...). Ainda em um nível mais alto, existem as práticas de toda a sociedade. As práticas sociais, por exemplo, incluem normas para a escala estratégica apropriada, escopo ou estrutura difundidos pelas nações e o mundo (...); tipos de discurso que informam e legitimam formas de fazer estratégia (...); e técnicas estratégicas específicas, pelo menos na extensão que elas surgem para definir as rotinas legítimas do fazer estratégia [*strategizing*], como por exemplo os procedimentos da análise porteriana (...) (WHITTINGTON, 2006, p. 619-620. *Tradução livre. Grifos inseridos*).

A partir disso percebe-se a importância da consideração de todo o contexto onde a organização está inserida e também a importância de se considerar como praticantes não somente os executivos de dentro da organização, mas também todos aqueles que influenciam de maneira indireta no *strategizing*. É importante retomar aqui que todas as teorias que envolvem a tradição do campo da estratégia são relevantes na consideração da estratégia como prática, enquanto possuem papel importante de orientação e estruturação das práticas empreendidas no fazer estratégia. Diante dos conceitos apresentados acima, da expansão do entendimento do que propõe Recwitz (2002), Whittington (2006) propõe um modelo esquemático para representar a relação entre os três pilares que compõem o entendimento da estratégia como prática, representado na Figura 8 abaixo:



Fonte: Whittington (2006, p. 621. *Tradução Livre.*)

Figura 8. Integrando práxis, práticas e praticantes

A análise da Figura 8 (e também das pesquisas na estratégia como prática) deve começar a partir da identificação e alocação dos papéis dos **praticantes**, pois eles são “a conexão crítica entre a práxis intra-organizacional e as práticas organizacionais e extra-organizacionais de que elas dependem nessa práxis” (WHITTINGTON, 2006, p. 621). Os praticantes, ao mesmo tempo em que dependem dessas práticas as constroem, pois o mundo contemporâneo

é marcado pelos sistemas sociais abertos, pluralidade de práticas e atores reflexivos, os praticantes também têm a possibilidade de modificar os ingredientes de sua práxis. Por meio da reflexão da experiência, os praticantes são aptos a adaptar as práticas existentes; explorando a pluralidade, eles são algumas vezes capazes de sintetizar novas práticas; tomando a vantagem da abertura, eles podem ser capazes de introduzir novos praticantes e novas práticas no geral (WHITTINGTON, 2006, p. 621. *Tradução livre.*).

Dessa maneira, os praticantes encontram-se na base da Figura 8, representados pelas letras de A-D, sendo que os praticantes A, B e C são internos à organização e o praticante D é externo (podendo ser, por exemplo, um consultor). Esses praticantes participam de várias atividades, mas no esquema representativo acima eles estão envolvidos em cinco pontos de convergência representados acima (i-v), os quais representam episódios da *práxis*

(relacionados às atividades desempenhadas por estes praticantes) (WHITTINGTON, 2006).
Para Whittington (2006)

Esses episódios da práxis podem ser encontros formais do conselho; eles podem ser conversações informais. Quando eles praticam o *strategizing*, os praticantes combinam o conjunto das práticas disponíveis de seus contextos organizacional e extra-organizacional (para referência novamente, somente 1-4). Estas práticas que se tornaram aceitas como práticas organizacionais legítimas para esta organização particular são incluídas no paralelogramo superior. Essas práticas organizacionais irão provavelmente compreender as rotinas localmente geradas e as práticas originárias do exterior – como o discurso estratégico padrão – que se tornou minuciosamente internalizado. A prática 4 é representativa inicialmente de todas aquelas práticas estratégicas presentes fora das práticas aceitas dessa organização em particular, mas elas estão ainda dentro do seu campo extra-organizacional (WHITTINGTON, 2006, p. 621. *Tradução livre.*).

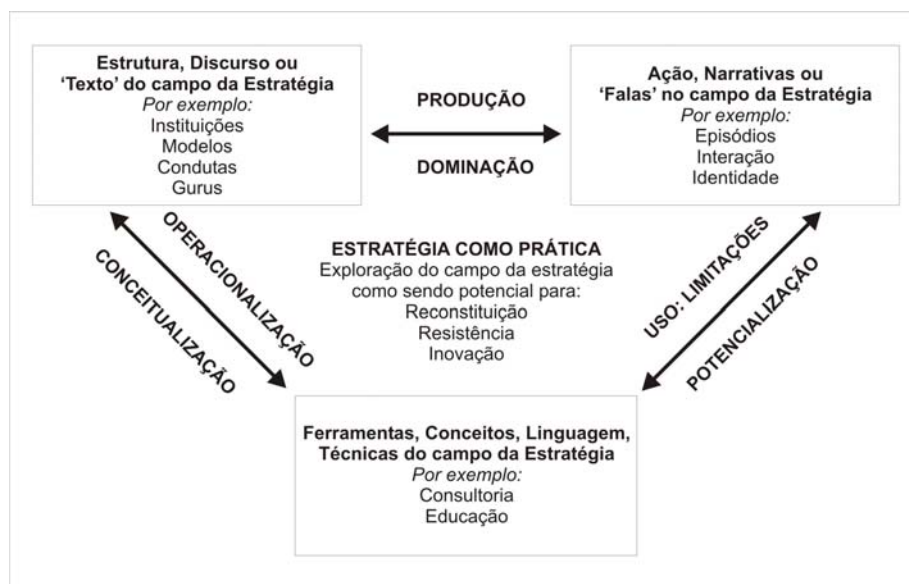
A partir do esquema representativo delineado na Figura 8 (p. 47) percebe-se, portanto, a relação entre os três pilares da estratégia como prática, evidenciando sua interdependência e o papel central dos praticantes nesse cenário, tanto em relação à reprodução e perpetuação das práticas quanto em relação à possibilidade de modificação das mesmas nas rotinas cotidianas. Importante ressaltar a importância do elemento **tempo**, representado na Figura 8 (p. 47): ele representa o entendimento de que as práticas, em sua trajetória temporal, não são fixas. Elas podem ao mesmo tempo ser reproduzidas e modificadas no decorrer do processo de *strategizing* (WHITTINGTON, 2006).

A perspectiva da estratégia como prática, ao atribuir aos praticantes e atores um lugar de destaque, também o faz para a **linguagem** (tanto que alguns pesquisadores, como Jarzabkowski, Balogun e Seidl (2007) consideram a ‘virada prática’ também como a ‘virada lingüística’), questão relevante para a compreensão da estratégia como prática social. Entende-se que a comunicação, portanto, é essencial para a compreensão da estratégia como prática, visto ser a partir de discursos estratégicos que a estratégia formal é implementada; além disso, é por meio da interação social que a estratégia é colocada em prática. A prática estratégica é estruturada e organizada por meio de narrativas (BRUNER, 1997), possibilitada pelas estruturas da linguagem humana que dão sentido a essa prática. Nesse contexto, os **discursos** produzidos pelas pessoas adquirem relevância para a compreensão do comportamento estratégico – entendendo discursos sob duas perspectivas, como colocam Robichaud, Giroux e Taylor (2004):

como *texto* (o que é dito) e *conversação* (o que é consumado na fala). Conversação refere-se, em outras palavras, à interação, situada no uso

“acidental” da linguagem; texto refere-se ao artefato semiótico (oral ou escrito) produzido no uso da linguagem, o qual pode persistir como um vestígio e registro das conversações passadas (ROBICHAUD, GIROUX E TAYLOR, 2004, p.619. *Tradução livre*).

O papel dos discursos na prática da estratégica está relevantemente representado na Figura 9 abaixo, a qual evidencia que a produção da ação estratégica está pautada em discursos “dominantes”, recontados e reestruturados em narrativas organizacionais, desenvolvidas em encontros formais e informais, reestruturadas em metanarrativas desenvolvidas com vistas ao fazer sentido dos atores organizacionais que agem para realizar a prática desta estratégia.



Fonte: De La Ville e Mounoud (2003. *Tradução livre*)

Figura 9. Uma estrutura integrativa para estratégia como prática

No modelo representado na Figura 9, existem discursos/textos no campo da estratégia que produzem as ações estratégicas, relacionadas às narrativas existentes nesses campos, questão que corrobora o que foi defendido nas linhas anteriores a respeito dos aspectos da dissociação teórica, proposta por Jarzabkowski e Wilson (2006) – ver Figura 6 (p. 40). Esses discursos/textos, por sua vez, são operacionalizados e conceituados por meio de ferramentas e técnicas do campo da estratégia, ao mesmo tempo em que a ação, evidenciada nas narrativas/falas no campo da estratégia, fornece limitações ou mesmo potencializações para que esses discursos sejam operacionalizados por meio das ferramentas do campo. Perceba-se que há uma interação entre esses elementos, o que significa dizer que os discursos dominantes no campo da estratégia são fundamentais para que se possa compreender a ação, determinada por meio das narrativas. De La Ville e Mounoud (2003) esclarecem o modelo por eles proposto:

Na [Figura 9], os macro componentes da prática são conceitualizados como os discursos dominantes e estruturas da estratégia que podem ser considerados como provedores do ‘texto’ para a ação estratégica. Nesse nível modelos, condutas, gurus e instituições sociais, econômicas e políticas estão envolvidos na produção e dominação do abrangente ‘campo da estratégia’. Essas macro-influências são os condutores-chave no desenvolvimento da infra-estrutura ou ‘práticas’ que conduzem à operacionalização da estratégia; as ferramentas, tecnologias, conceitos e linguagens na [Figura 2]. Aqui os consultores e os fornecedores educacionais são importantes no desenvolvimento e distribuição dos conceitos de estratégia. No entanto, esses macro-discursos e estruturas e sua infra-estrutura associada possuem unicamente um potencial implícito até que eles sejam realizados por meio da ação. Assim as narrativas, ações e ‘conversas’ que estão relacionadas aos praticantes no fazer estratégia, tanto seus episódios estratégicos quanto sua interação estratégica diária, completam esse modelo de estratégia como prática. Por meio das narrativas e da ação, os discursos e a infra-estrutura da estratégia podem ser subvertidos, adquirir posição dominante ou transformados. Na consumação da estratégia pela prática há um potencial para reconstrução, resistência e inovação nos níveis macro e micro da atividade estratégica. (DE LA VILLE, MOUNOUD, 2003. *Tradução livre.*)

Em uma perspectiva interacional, De La Ville e Mounoud (2006) propõem que o processo de formação da estratégia consiste em um processo narrativo que organiza a polifonia dentro de várias lógicas. Com isso os autores se referem ao caráter de que o processo de formação da estratégia nunca é controlado por um único ator:

A estratégia é desempenhada gradualmente dentro de uma “meta-conversa”, uma metáfora discursiva para todo o processo (...) referindo-se à abstração e generalização, uma “total representação da organização em discursos definidos”, e a “meta-conversa da implementação” que operacionaliza o texto em representações locais e concretas (DE LA VILLE E MOUNOUD, 2006, p. 6. *Tradução livre.*)

Segundo De La Ville e Mounoud (2006), o processo estratégico pode ser entendido como esforços permanentes de comunicação para a aceitação de novas estratégias por parte dos *stakeholders*. Ainda sob uma leitura comunicacional, esses autores discutem o processo estratégico a partir da metáfora de escrita e leitura, referindo-se aos discursos estratégicos formais e da sua interpretação por parte dos atores organizacionais.

Transpondo essa metáfora [escrita e leitura], a formação da estratégia pode ser entendida como um processo criativo permanente incluindo não somente o que os estrategistas produzem – ou escrevem – (textos, orçamentos, planos, matrizes, estratégias) mas também as formas pelas quais os membros da organização consomem – lêem – essas produções. Isso nos leva a examinar como os atores lêem, usam e transformam esses textos estratégicos em suas atividades diárias (DE LA VILLE E MOUNOUD, 2006, p. 10. *Tradução livre. Grifos inseridos.*)

Entender a estratégia como prática efetivamente exige compreender o papel da comunicação nas organizações, reconhecendo o papel da linguagem como atividade, forma de ação e lugar de interação (KOCH, 2001)⁵.

2.4 RESULTADOS

Ao se tratar de estratégia não se pode desvincular a discussão dos resultados organizacionais. Todo delineamento estratégico prevê o alcance de um determinado resultado, que pode ser alcançado ou não. Quando se fala da perspectiva da estratégia como prática não é diferente, precisamos sempre vincular as atividades e as práticas estratégicas aos resultados que delas advêm (JARZABKOWSKI, 2005).

Por resultados organizacionais entende-se uma série de conseqüências geradas pela ação organizacional, sejam eles econômico-financeiros, sociais ou organizacionais. Para Hall (2006), os resultados organizacionais são discutidos em termos de eficácia organizacional, que trata da capacidade ou não da organização de cumprir suas metas e responder aos seus públicos interessados (*stakeholders*). Diante da colocação de que a organização depara-se com uma série de contradições relacionadas à eficácia, a partir das quais ela é entendida em certo momento como eficaz e noutros como ineficaz, percebe-se que as organizações produzem diferentes resultados (HALL, 2006).

Scott (2003) entende também que os resultados (*outcomes*) são os indicadores mais essenciais da eficácia organizacional e os define em contraposição com os *outputs* da seguinte forma:

Outcomes são resultados. Organizações produzem *outputs* – bens e serviços – sobre as características dos quais elas tipicamente exercem controle considerável, mas *outcomes* representam o produto conjunto do desempenho organizacional e resposta ambiental. O cirurgião pode atuar impecavelmente, mas o paciente pode morrer; o automóvel pode ser bem feito, mas falhar na venda. Nesse sentido, ambientes influenciam diretamente os outcomes (SCOTT, 2003, p. 144. *Tradução livre.*).

Dessa forma, percebe-se a partir da definição de Scott (2003) a importância do ambiente para a definição de resultados organizacionais, uma vez que eles não se relacionam somente ao desenvolvimento correto das atividades organizacionais e à obtenção de

⁵ A abordagem relacionada à estratégia como prática e o papel da comunicação organizacional desenvolvida aqui está pautada em trabalho desenvolvido por Natália Rese, Diego Iturriet Dias Canhada e Adriana Casalli, submetido ao EnEO 2008.

desempenhos positivos; os resultados (quanto tratados em termos de *outcomes*) referem-se a todos os tipos de efeitos da atividade organizacional, relacionados à própria organização e também ao ambiente, que é visto como *influenciado* e *influenciador* dos resultados organizacionais (SCOTT, 2003).

Quando se fala especificamente da perspectiva da estratégia como prática, Jarzabkowski, Balogun e Seidl (2007) afirmam que muitas vezes os estudos empreendidos nessa perspectiva acabam por perder sua vinculação com os resultados, questão considerada como um desafio para as pesquisas empreendidas sob a perspectiva da estratégia como prática e que deve ser levada a sério, a fim de se criar credibilidade para os estudos desenvolvidos sob essa perspectiva, uma vez que a tradição no campo está pautada na tradição econômica. Isso não significa que as pesquisas relacionadas à perspectiva da estratégia como prática tenham de necessariamente adotar as mesmas medidas para resultados da tradição econômica nas pesquisas em estratégia, mas o desafio de considerá-los é muito relevante para esta perspectiva, assim explicitado pelos autores:

Resultados para a pesquisa da estratégia como prática precisam estar relacionados à definição de estratégia como fluxo de atividade situado, socialmente realizado, que apresenta resultados conseqüentes para a direção e/ou sobrevivência do grupo, organização ou setor [Figura 7, p. 41]. O objetivo da pesquisa em *strategizing* é, assim, plausibilidade para explicar alguns aspectos da atividade que podem ser considerados conseqüentes para o nível de análise escolhido. Embora alguns resultados sejam distintos daqueles resultados no nível da empresa que caracterizam tipicamente a maioria das pesquisas de estratégia, freqüentemente quando se lida com situações e ações em um nível mais micro, eles não são resultados conseqüentes para a pesquisa do *strategizing*. (...) Assim, os resultados para os estudos de *strategizing*, em vez de focar no nível da empresa, podem ser explicações sobre alguns aspectos da construção da atividade que é um ‘micro-mecanismo’ na transformação da atividade estratégica como um todo (JARZABKOWSKI, BALOGUN, SEIDL, 2007, p. 14-18. *Tradução livre.*).

Dessa forma, percebe-se que os estudos da estratégia como prática compreendem o conceito de resultados de uma forma ampla – relacionado ao entendimento de *outcome* apresentado por Scott (2003). O resultado que será considerado como conseqüência em uma pesquisa é aquele que produz impactos e possui relações relevantes, portanto, com o recorte de pesquisa realizado.

2.5 CONTEXTO DA BASE EMPÍRICA: A UNIVERSIDADE NO BRASIL

A base empírica do estudo que aqui se apresenta situa-se no contexto do ensino superior brasileiro. Assim, faz-se necessário que se entenda e se situe o debate em torno desse nível de ensino.

O surgimento das universidades no Brasil deu-se de forma tardia (MENDONÇA, 2000), iniciando em 1920 com o nascimento da universidade Federal do Rio de Janeiro. A educação básica, por sua vez já se iniciou no Brasil colônia, a cargo dos jesuítas, “*vis a vis* à modernidade européia, estabeleceu-se a herança cultural ibérica através da Igreja Católica com a chegada da Ordem dos Jesuítas em 1549, que chegou sob a inspiração da Contra-Reforma, foi responsável pela catequização indígena e pela educação da elite colonizadora” (OLIVEIRA, 2004, p. 946). Mesmo com a expulsão dos jesuítas do Brasil nos idos de 1700 a sua forma de ensino e as características da educação jesuítica permaneceram no Brasil: “os mesmos objetivos, os mesmos métodos, a permanência do apelo à autoridade e à disciplina; o combate à originalidade, à iniciativa e à criação individual” (OLIVEIRA, 2004, p. 947), características que se perpetuam nos processos de ensino-aprendizagem no Brasil até hoje e que ainda são motivos de debates e discussões (ANASTASIOU e ALVES, 2005).

Mas, foi a partir de 1808, com a chegada da família real portuguesa às terras brasileiras, que começaram a florescer escolas de ensino superior no Brasil sem, no entanto, constituírem-se em universidades, entendidas da seguinte forma:

As universidades sempre representaram apenas parte do que poderíamos denominar, de modo amplo, ensino superior (...). Ao decidirmos partir das universidades propriamente ditas – sem por isso limitarmo-nos estritamente a elas –, adotamos uma perspectiva particular. Se aceitarmos atribuir à palavra universidade o sentido preciso de “comunidade (mais ou menos) autônoma de mestres e alunos reunidos para assegurar o ensino de um determinado número de disciplinas em um nível superior”, parece claro que tal instituição é uma criação específica da civilização ocidental, nascida na Itália, na França e na Inglaterra no início do século XIII. Esse modelo, pelas vicissitudes múltiplas, perdurou até hoje (apesar da persistência, não menos duradoura, de formas de ensino superior diferentes ou alternativas) e disseminou-se por toda a Europa e, a partir do século XVI, sobretudo dos séculos XIX e XX, por todos os continentes. Ele tornou-se o elemento central dos sistemas de ensino superior e mesmo as instituições não-universitárias situam-se, em certa medida, em relação a ele, em situação de complementaridade ou de concorrência mais ou menos notória. (CHARLES e VERGER, 1996 *apud* MENDONÇA, 2000).

Desse excerto depreende-se que a universidade, enquanto conceito, tem um caráter autônomo, imprescindível para a construção do “livre pensar”, do conhecimento isento de qualquer caráter vinculado a alguma força de dominação. Caracteriza-se também pela

convivência de diferentes áreas do conhecimento que se inter-relacionam ou apenas convivem nesse ambiente de livre construção do conhecimento. Até 1808, no entanto, as universidades não apresentavam indícios de existência no Brasil. A partir desse momento histórico, da chegada da família real no Brasil, começaram a surgir alguns movimentos de implantação do ensino superior no Brasil, e em 1808, na Bahia, a criação de um curso de Cirurgia, Anatomia e Obstetrícia (MENDONÇA, 2000).

Transferida a corte para o Rio de Janeiro, as instituições criadas por D. João VI, no âmbito do que se pode chamar de ensino superior, estavam, na sua grande maioria, diretamente articuladas à preocupação com a defesa militar da colônia, tornada sede do governo português (...). Outros cursos foram ainda criados, na Bahia e no Rio de Janeiro, todos eles marcados pela mesma preocupação pragmática de criar uma infra-estrutura que garantisse a sobrevivência da Corte na colônia, tornada Reino-Unido (...). Além do caráter pragmático que marcava a quase totalidade dessas iniciativas, cumpre destacar também seu caráter laico e estatal. De fato, essas instituições foram criadas por iniciativa da corte portuguesa, e foram por ela mantidas, continuando a sê-lo pelos governos imperiais, após a nossa independência política (MENDONÇA, 2000, p. 134).

Percebe-se, diante do exposto, que desde o início da colonização do Brasil a questão da educação no país assumiu um papel a serviço do estado e de suas preocupações. O surgimento tardio das universidades brasileiras deve-se a esse caráter e também à questão de que a educação era um privilégio das elites, com condições econômicas de enviarem seus filhos às universidades européias para desenvolverem seus estudos de nível superior. Mendonça (2000) apresenta que até o início do século XIX foi a universidade de Coimbra que formou a maior parte dos jovens da elite brasileira, sendo que nela, até esse período, graduaram-se mais de 2.500 jovens nascidos no Brasil. Não é de se admirar que todas as iniciativas de criação de universidades no Brasil esbarraram nos interesses das elites e também nas recusas governamentais de regulamentar e apoiar os projetos de universidades no Brasil. Além disso, mesmo as propostas de criação das universidades no Brasil tinham um caráter estranho ao conceito de universidade colocado no começo e vinculado à concepção daquelas que nasceram na Europa, considerando que se buscava com a universidade um *controle* do ensino superior, uma *padronização* do que fosse ensinado, bem ao contrário da liberdade e livre pensar vinculado à instituição em discussão (MENDONÇA, 2000). A própria criação da primeira universidade no Brasil – a universidade do Brasil, mais tarde denominada Universidade Federal do Rio de Janeiro – seguiu esta lógica:

É significativo que, ao criar, em 1937, a Universidade do Brasil, Capanema viria a atribuir-lhe justamente a finalidade, talvez primordial, de controle e padronização do ensino superior no país. Tal questão remete, por um lado, à

discussão sobre as finalidades dessa instituição e, por outro, para a complicada relação entre a universidade e o Estado, tendo em vista que uma de suas demandas essenciais, como instituição historicamente constituída, tem sido a de autonomia, particularmente acadêmica, com relação às demais instituições da sociedade e especificamente com relação ao Estado (MENDONÇA, 2000, p. 135).

Essa influência do Estado na constituição das universidades no Brasil influenciou em muito a trajetória dessas instituições, desde sua criação, sua consolidação, seus momentos de debates e reformas (como na década de 60, com o movimento estudantil e a repressão da ditadura às manifestações democráticas lideradas pelos estudantes) até hoje, quando se assiste ao Estado assumindo um papel fundamental até mesmo perante as instituições Universitárias de caráter privado.

Dado o caráter conflituoso da criação das universidades no Brasil, a partir do surgimento da universidade do Brasil a consolidação do modelo de universidades brasileiras (no período de 1920 a 1940) deu-se como um “conglomerado de escolas profissionalizantes” com o fim de

(...) formar *trabalhadores intelectuais* para os quadros técnicos da burocracia estatal, nas áreas de educação e cultura e, particularmente, professores para o ensino secundário. A pesquisa aparecia claramente como um objetivo secundário, subordinado (MENDONÇA, 2000, p. 141).

Dessa forma, as universidades continuam a atender os objetivos pragmáticos do Estado, nesse período, servindo como instrumentos para a profissionalização dos burocratas estatais, que crescia com a consolidação da república do Brasil.

No período subsequente (1950 a 1960) foi o período de expansão das universidades no país, que segundo Mendonça (2000), passaram de um número de 5 (1945) para 37 em 1964, mas que ainda mantêm a característica de agregação de escolas profissionalizantes. Surge nesse período também uma grande discussão a respeito da necessidade de uma reforma universitária, questionando-se o tecnicismo pragmático das universidades brasileiras. Todas essas discussões e manifestações culminam na Reforma de 1968, que para muitos teve um caráter essencialmente técnico, relacionado a uma reforma na parte organizacional e administrativa da universidade sem, no entanto, atingir as questões mais profundas do debate, relacionadas ao caráter pedagógico. Mendonça (2000) a esse respeito manifesta-se da seguinte maneira:

A meu ver, não se pode negar que, mesmo considerando que várias das soluções pedagógico-administrativas incorporadas à Reforma de 1968 tenham emergido do momento anterior a 1964, há um evidente deslocamento do eixo em torno do qual se articula a reforma da universidade. Este se

transfere do âmbito da reflexão sobre a sua responsabilidade social e política num projeto global de desenvolvimento, para o âmbito da racionalidade administrativa e econômica, num contexto marcadamente repressivo (MENDONÇA, 2000, p. 147).

Percebe-se, portanto, que apesar do caráter de reforma descrito no excerto acima, Mendonça (2000) destaca um aspecto importante da história das universidades no Brasil: a influência da repressão da ditadura no desenvolvimento do projeto universitário, o que reitera a falta de independência da universidade em relação ao Estado, mesmo em um momento em que se busca a consolidação de uma identidade mais autônoma, independente e realmente *universitária*. O período da ditadura freou relevantemente o processo de conquistas das universidades rumo à autonomia, mesmo considerando que o papel do movimento estudantil – fomentado no ambiente das universidades – teve fundamental importância no contexto político de discussão democrática no Brasil no período ditatorial.

Restaurado o processo democrático no Brasil no final da década de 80, aos poucos a questão das universidades voltou ao debate, principalmente a partir do momento de consolidação democrática no Governo Fernando Henrique, continuando no Governo Lula. Sem a intenção de discutir o mérito das políticas educacionais dos dois governos, acredita-se que, independente de qualquer posição tomada a esse respeito, a partir do momento citado começa-se a pensar novamente na educação no Brasil, no ensino superior e no papel das universidades, veja-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, vigente desde 1996 e que desencadeou esse processo de mudança na educação brasileira. Apesar das iniciativas e do reconhecimento de sua importância, Mendonça (2000, p. 149) coloca que “Mais uma vez se pretende uma mudança *de cima para baixo*, sem o indispensável envolvimento dos verdadeiros atores, alunos e professores universitários”, o que evidencia o caráter que vem acompanhando o desenvolvimento das universidades no Brasil de vinculação direta ao Estado, comprometendo a sua autonomia.

O movimento de reforma desencadeado pela Lei das Diretrizes e Bases da Educação de 1996 vem sendo intensificado também pelas políticas de desenvolvimento da educação adotadas no governo Lula, que procuram democratizar o acesso à educação superior, que conforme já exposto por muito tempo esteve restrito à elite brasileira. Para cumprir este objetivo o governo Lula vem desenvolvendo programas que possibilitem o aumento do número de vagas nas Instituições Federais de Ensino, bem como desenvolvendo políticas de parcerias e financiamentos do ensino superior em Instituições Privadas.

Antes de seguir na discussão sobre as políticas públicas para o desenvolvimento do ensino superior é importante compreender a distinção de Universidade e Centro Universitário,

diferença esta que é importante também para a compreensão do contexto de ensino público e privado no Brasil:

O Estado estimulou ou induziu grande crescimento privado, que agora lhe escapa ao controle. Há grave dificuldade para se constituir um sistema de ensino superior completo = público + privado. O público sofre a dominância do privado não só na quantidade de estudantes, mas na orientação que imprime a todo o ensino superior. Os centros universitários exemplificam. Provêm do decreto presidencial 2.207 (1997). Não constam da LDB. Foram imaginados para o setor privado, visando reclassificar/desqualificar instituições universitárias federais/estaduais. Era objetivo que as não-suficientemente desenvolvidas em pós-graduação e pesquisa deixassem de receber credenciamento universitário. Pós-avaliação seriam "desclassificadas" como centros universitários. Era a versão nacional do binômio norte-americano "universidade-ensino x universidade-pesquisa". Na versão brasileira, a universidade de pesquisa = universidade. Já o centro universitário = universidade-ensino. A concepção brasileira é que centros universitários tenham autonomia, o que em todos os lugares deve ser atributo da universidade (STROH, PENA-VEJA, NASCIMENTO, 2003, p. 12-13).

Os autores acrescentam que nenhuma universidade pública foi “desclassificada” para centro universitário, conforme se tinha previsto, e essa classificação ficou para as instituições privadas, pouco desenvolvidas em pesquisa e que não podem alcançar assim o *status* de Universidade. Assim, as duas organizações aqui pesquisadas enquadram-se uma na classificação de Universidade (federal, pública) e outra de Centro Universitário (confessional, privada), por isto também é relevante compreender esta distinção.

Com vistas à expansão do número de vagas nas universidades Federais, o Governo Lula criou o REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – que está em implantação desde o ano de 2007. O REUNI é assim apresentado pelo Governo Federal:

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, ao definir como um dos seus objetivos dotar as universidades federais das condições necessárias para ampliação do acesso e permanência na educação superior, apresenta-se como uma das ações que consubstanciam o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, lançado pelo Presidente da República, em 24 de abril de 2007. Este programa pretende congrega esforços para a consolidação de uma política nacional de expansão da educação superior pública, pela qual o Ministério da Educação cumpre o papel atribuído pelo Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001) quando estabelece o provimento da oferta de educação superior para, pelo menos, 30% dos jovens na faixa etária de 18 a 24 anos, até o final da década. Assim, o REUNI tem como meta global a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano (...). Ao lado da ampliação do acesso, com o melhor aproveitamento da estrutura

física e do aumento do qualificado contingente de recursos humanos existente nas universidades federais, está também a preocupação de garantir a qualidade da graduação da educação pública. Ela é fundamental para que os diferentes percursos acadêmicos oferecidos possam levar à formação de pessoas aptas a enfrentar os desafios do mundo contemporâneo, em que a aceleração do processo de conhecimento exige profissionais com formação ampla e sólida. A educação superior, por outro lado, não deve se preocupar apenas em formar recursos humanos para o mundo do trabalho, mas também formar cidadãos com espírito crítico que possam contribuir para solução de problemas cada vez mais complexos da vida pública. (BRASIL, 2007, p. 4).

Diante do excerto exposto, percebe-se que o Estado, por meio das políticas de educação do Governo Lula, vem de certa maneira impondo algumas diretrizes para o desenvolvimento da educação superior. Ressalta-se que apesar do descrito acima, o documento consultado apresenta que o REUNI não traz prejuízo à autonomia universitária e que ele deve ser implementado respeitando as características e a diversidade das Universidades Federais brasileiras. De toda maneira, considera-se o projeto REUNI como uma força vinda do ambiente e que condiciona as estratégias adotadas pelas Universidades Federais e, conseqüentemente, por seus cursos. Percebe-se, portanto, diante da breve descrição da trajetória das universidades brasileiras na história do país, que se perpetua o caráter de vinculação das universidades ao Estado. O programa REUNI ainda estabelece metas e indicadores para o desenvolvimento das Universidades Federais. As metas do programa são: (1) taxa de conclusão média de noventa por cento nos cursos de graduação presenciais; (2) relação de dezoito alunos de graduação por professor em cursos presenciais (BRASIL, 2007, p. 5). Diante destas metas, o programa estabelece indicadores para mensurar o seu cumprimento descrevendo no documento citado as fórmulas de cálculo de tais indicadores.

Já com relação às políticas de democratização do acesso à educação superior que atingem as Universidades Privadas, foram criados dois programas federais para auxiliar no alcance deste objetivo: o ProUni (Programa Universidade para Todos) e o FIES (Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior). São programas que de certa forma também fomentam a expansão do ensino superior no âmbito privado. O ProUni, segundo informações do MEC, é assim descrito:

O ProUni - Programa Universidade para Todos tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e seqüenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior. Criado pelo Governo Federal em 2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005, oferece, em contrapartida, isenção de alguns tributos àquelas instituições de ensino que aderem ao Programa. Dirigido aos estudantes egressos do ensino médio da rede pública ou da rede

particular na condição de bolsistas integrais, com renda per capita familiar máxima de três salários mínimos, o ProUni conta com um sistema de seleção informatizado e impessoal, que confere transparência e segurança ao processo. Os candidatos são selecionados pelas notas obtidas no ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio conjugando-se, desse modo, inclusão à qualidade e mérito dos estudantes com melhores desempenhos acadêmicos (MEC, 2008: <http://portal.mec.gov.br/sesu/index.php?option=content&task=view&id=376&Itemid=303>).

O FIES, por sua vez, refere-se ao financiamento dos cursos de graduação e é assim descrito pelo MEC:

O Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior - FIES é um programa do Ministério da Educação - MEC destinado a financiar a graduação no Ensino Superior de estudantes que não têm condições de arcar integralmente com os custos de sua formação. Para candidatar-se ao FIES, os alunos devem estar regularmente matriculados em instituições não gratuitas, cadastradas no Programa e com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo MEC. O FIES é operacionalizado pela Caixa Econômica Federal, e atualmente é um dos Programas de Governo que mais utiliza sistemas informatizados. Todas as operações do processo seletivo, iniciando-se pela adesão das instituições de ensino, passando pela inscrição dos estudantes e divulgação dos resultados e entrevistas, são realizados pela Internet. Isso resulta em comodidade e facilidade para todos os seus participantes, além de garantir a confiabilidade necessária a todo o processo. Os critérios de seleção, impessoais e objetivos, trazem transparência ao Programa, que tem como premissa atender aos estudantes com efetividade, destinando e distribuindo os recursos de forma justa e impessoal, garantindo a prioridade no atendimento aos estudantes de situação econômica menos privilegiada (MEC, 2008: <http://portal.mec.gov.br/sesu/index.php?option=content&task=view&id=376&Itemid=303>).

Diante do exposto, percebe-se que atualmente as políticas públicas relacionadas à educação superior atingem tanto as instituições públicas quanto as privadas, buscando-se a democratização da educação, uma das metas do governo federal atual. Essa situação levanta alguns debates em relação ao entendimento da universidade como “instituição social diferenciada e autônoma [que] só é possível em um Estado republicano e democrático” (CHAUÍ, 2003), questionando a sua transformação de instituição social para *organização*, a partir do reconhecimento de que a educação superior pode ser também tarefa do setor privado:

Essa localização da educação no setor de serviços não exclusivos do Estado significou: a) que a educação deixou de ser concebida como um direito e passou a ser considerada um serviço; b) que a educação deixou de ser considerada um serviço público e passou a ser considerada um serviço que pode ser privado ou privatizado. Mas não só isso. A reforma do Estado definiu a universidade como uma organização social e não como uma instituição social. Uma organização difere de uma instituição por definir-se por uma prática social determinada de acordo com sua instrumentalidade:

está referida ao conjunto de meios (administrativos) particulares para obtenção de um objetivo particular. Não está referida a ações articuladas às idéias de reconhecimento externo e interno, e legitimidade interna e externa, mas a operações definidas como estratégias balizadas pelas idéias de eficácia e de sucesso no emprego de determinados meios para alcançar o objetivo particular que a define. Por ser uma administração, é regida pelas idéias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito. Não lhe compete discutir ou questionar sua própria existência, sua função, seu lugar no interior da luta de classes, pois isso, que para a instituição social universitária é crucial, é, para a organização, um dado de fato. Ela sabe (ou julga saber) por que, para que e onde existe. A instituição social aspira à universalidade. A organização sabe que sua eficácia e seu sucesso dependem de sua particularidade. Isso significa que a instituição tem a sociedade como seu princípio e sua referência normativa e valorativa, enquanto a organização tem apenas a si mesma como referência, num processo de competição com outras que fixaram os mesmos objetivos particulares. Em outras palavras, a instituição se percebe inserida na divisão social e política e busca definir uma universalidade (imaginária ou desejável) que lhe permita responder às contradições, impostas pela divisão. Ao contrário, a organização pretende gerir seu espaço e tempo particulares aceitando como dado bruto sua inserção num dos pólos da divisão social, e seu alvo não é responder às contradições, e sim vencer a competição com seus supostos iguais (CHAUI, 2003, p. 24).

Coloca-se o excerto acima não com o objetivo de questionar a validade da educação de caráter privado, mas com a intenção de compreender o contexto de discussões em que se insere o estudo, e também possibilitar espectros de análises coerentes da realidade empírica que se busca. A realidade que se apresenta à nossa análise é uma realidade em que público e privado atuam na educação, em que políticas públicas acolhem os dois e os enxergam como formas possíveis a serviço de uma democratização da educação. Talvez, diante de tudo que se descreveu desde o início, a realidade que hoje se apresenta das Universidades Públicas e Privadas é apenas uma intensificação de todo o processo histórico vivido até aqui. Talvez, as universidades brasileiras sempre foram *organizações* e não chegaram a ser *instituições*, com esse caráter de universalidade, visto que sempre foram motivadas por uma caráter de suprir necessidades do Estado e acabaram por se constituir como uma reunião de cursos profissionalizantes (MENDONÇA, 2003). Diante disto, Chauí (2003) possibilita um espectro de compreensão interessante quando coloca a discussão apresentada acima.

Esta pesquisa situa-se dentro da área de estudo de estratégia e organizações, vinculada ao Curso de Mestrado em Administração da Universidade Federal do Paraná. Logo, analisa-se a universidade como dotada desse caráter organizacional, composta por peculiaridades que a diferenciam de qualquer outra organização. Por isso também se empreende toda essa discussão sobre os aspectos contextuais do campo empírico. Faz-se necessário ainda destacar

algumas características essenciais das universidades que as situam como peculiares, diante de todas as demais organizações:

A busca do conhecimento, atividade essencial à universidade, que conduz a visões alternativas do mundo, não pode existir em sistemas monolíticos. Precisa de sistemas dotados de fissuras e falhas, o que seria inadmissível em outras instituições, como as empresariais, as militares, as religiosas e as simplesmente administrativas. A propósito, a incerteza, mais do que a verdade, caracteriza as fronteiras do conhecimento (...). Clark chama a atenção para a crença muito comum de que qualquer organização deve ter unidade de comando que, por sua vez, deve fazer escolhas racionais entre um conjunto de alternativas; em seguida deve estabelecer prioridades e as executar. Essa crença é especialmente danosa quando aplicada às universidades. Clark assume a concepção weberiana de que as sociedades modernas estão marcadas pela luta pelo poder em torno de valores inconciliáveis e sobre quem deve arcar com os custos. Essa luta é cada vez mais transferida para dentro das organizações, inclusive das universidades. O monopólio do poder, qualquer que seja seu detentor, representa uma séria ameaça para a universidade, organização onde convivem profissionais especializados em distintos campos, que se ignoram. É por isso que a imagem que Clark considera mais adequada para a instituição universitária é a da débil articulação entre escolas, faculdades, institutos, departamentos e cátedras, que se comportam como pequenos estados soberanos, fragilmente ligados numa federação. Contra a ideologia da integração, o autor faz uma aberta apologia da desordem, assumindo como sua a metáfora da universidade como uma *anarquia organizada*. As universidades precisariam de um certo grau de desordem que permitisse aos indivíduos e aos grupos de pesquisadores desenvolverem atividades autônomas e estabelecerem entre si intercâmbios formais e informais, conseguindo, assim, uma eficácia que as instituições dotadas de alto grau de controles formais não são capazes. As universidades são eficazes quando capazes de promover as iniciativas e ampliar as opções dos distintos e conflitivos grupos profissionais que fazem parte delas. É a maneira que encontram de maximizar suas próprias possibilidades (CUNHA, 1999, p. 91).

Para Cunha (1999), a reforma de 1968, ainda em vigor no Brasil, é muito contrária à concepção descrita por ele no excerto acima. Perceba-se que na concepção descrita acima, ainda que o autor proponha uma “articulação débil” entre os “organismos” da universidade, ele afirma a necessidade de intercâmbios formais e informais entre eles capazes de promover uma eficácia dentro dessa atuação. As “fissuras” e “falhas” são importantes dentro das universidades de forma que se situe dentro da universidade a diversidade de posições e o espaço para o debate, a discordância e a coexistência de idéias ocorram nesse ambiente organizacional tão peculiar.

Por outro lado, para Pereira e Andrade (2005),

(...) o campo educacional é um espaço estruturado de relações em que os agentes disputam os capitais específicos em jogo. Assim como os demais campos, o educacional tem suas próprias normas, valores, interesses,

instituições, órgãos de divulgação, instâncias de consagração, hierarquias de legitimidade e critérios de divisão social. Possui mecanismos internos por meio dos quais, segundo uma lógica tão mais específica quanto mais autônoma, os agentes a ele vinculados obtêm lucros, embora não necessariamente econômicos, sofrem sanções, concorrem, complementam-se, coagem uns aos outros, fazem e desfazem alianças e pactos, duradouros ou não (...). Todos os lances estratégicos (carreira, postos de trabalho, linhas e grupos de pesquisa, objetos de estudo, conversões de áreas, assim como veículos de publicação entre outros) são orientados, conquanto não de forma inteiramente racional, para a maximização dos rendimentos materiais e simbólicos proporcionados pelo campo (PEREIRA e ANDRADE, 2005, p. 1395).

Isso evidencia outra visão e características peculiares do campo empírico em estudo que fornecem bases para a tessitura do referencial de compreensão da complexidade do contexto das universidades.

O debate acerca do papel e das características das universidades e de como o desenvolvimento delas vem ocorrendo no Brasil não é pequeno. A educação é uma das políticas públicas mais polêmicas e relevantes no debate atual sobre o desenvolvimento do país. No entanto, as poucas linhas escritas acima procuram situar em termos contextuais a questão, sem aprofundar, visto que não é esse o objetivo do presente estudo. Por outro lado, essa teia contextual é de fundamental importância para que se compreenda a realidade empírica em questão e para que se possa analisar aquilo que se depreenderá do real por meio dos dados.

2.5.1 O estudo da universidade como organização escolar

Apresentadas as linhas acima evidenciando, ainda que de forma superficial, a trajetória da história das universidades no Brasil, percebe-se a complexidade contextual do campo empírico. Não obstante, as universidades enquanto organizações também apresentam características peculiares e que as diferenciam muito das demais organizações. Não é privilégio da área da administração pensar e discutir a administração escolar, fato que exige que se contextualize essa interface administração-educação. De forma geral, os estudos sob a ótica da Educação que abordam a questão da Administração da Educação questionam em grande parte a visão tradicional taylorista da administração e que de outra forma aproximam-se da abordagem utilizada aqui para a análise das organizações da estratégia como prática social.

De início, acredita-se relevante destacar o entendimento conceitual que se tem da organização escolar,

entendida esta como um **objeto sociológico**. É a conceptualização da escola como um *sistema complexo de comportamentos humanos organizados* que permite excluir duas visões redutoras: a escola encarada como agregado biológico, ou a escola reduzida à sua dimensão e às suas fronteiras físicas (o terreno delimitado pela cerca e os edifícios). Encarada a escola como uma realidade compósita de acções desenvolvida pelos actores sociais, pretende-se apreender o modo de articulação e estruturação destas acções (...)” (CANÁRIO, 1996, p. 127).

O exposto revela que se entende, no presente estudo, a organização escolar a partir do ponto de vista de suas práticas, as quais se constituem na unidade de análise da pesquisa, conforme será discutido no capítulo 3, da metodologia (p. 74).

A educação, por sua vez é compreendida aqui de acordo com o que coloca Brandão (2002):

Desde que a sociedade é percebida como grupo humano organizado, com uma certa identidade e história, consegue-se identificar, concomitantemente, uma forma de agir coletiva objetivando desenvolver, nas crianças e jovens, as habilidades e conhecimentos que facilitem a adaptação às práticas socioculturais e o entrosamento como restante do grupo. Esse processo de direção e formação social dos grupos mais jovens, nos mais variados espaços e tempos sociais, constitui uma prática social universalmente caracterizada como educação” (BRANDÃO, 2002, p. 73-74).

Novamente, a base conceitual do entendimento de educação coloca-a como uma prática social, socialmente construída e que permite a socialização (secundária) dos sujeitos diante da realidade social em que se inserem (BERGER e LUCKMANN, 2003). Posicionados os entendimentos conceituais a respeito de *educação* e o *espaço da educação*, a organização escolar, parte-se para a discussão sobre a área específica da Administração da Educação, necessária para a compreensão do campo empírico da pesquisa.

A Administração da Educação, no campo dos estudos educacionais, configura-se como uma disciplina específica e que se consolida no Brasil com a criação de um periódico que veicula estudos voltados para este campo, a *Revista Brasileira de Administração da Educação*. Embora por muito tempo marginalizada diante de disciplinas como História da Educação, Sociologia da Educação e Didática, e também sem produções significativas que a fizessem figurar como disciplina relevante, a Administração da Educação, a partir dos anos de 1980, começou a tornar-se importante, principalmente pelo surgimento da *Revista Brasileira de Administração da Educação* (PEREIRA e ANDRADE, 2005).

Com relação à disciplina e sua vinculação ao campo específico da administração Pereira e Andrade (2005) afirmam que:

Pouco prestigiosa e praticamente marginal no âmbito das faculdades de economia e administração, a produção em Administração da Educação no Brasil resulta, em geral, do trabalho de agentes de reduzidos capitais culturais (...). Disso decorre que significativa parcela da produção é feita sob a tônica quer de enfoques técnicos e quantitativos, quer de prescrições práticas advindas das teorias da administração de empresas (...) (PEREIRA e ANDRADE, 2005, p. 1406).

Esclarece-se a partir do excerto acima que ao falar de *capital cultural* os autores referem-se aos agentes que buscam a acumulação do capital científico (inclinados ao desenvolvimento teórico) e aos agentes que buscam a acumulação do capital institucional (inclinados ao desenvolvimento prático). Diante disto, Pereira e Andrade (2005) criticam duramente os trabalhos produzidos na área de administração e economia sobre a Administração da Educação, dotando-os de caráter superficial e irrelevante. Deve-se reconhecer, no entanto, que as ciências da administração por muito tempo sofreram (a ainda sofrem) dessa superficialidade, conseqüência fundamental da baixa taxa de pesquisas desenvolvidas no Brasil e do foco na formação de administradores dentro de uma lógica tecnicista e desvinculada do processo de construção científica (NICOLINI, 2003). Assim, se por um lado dentro da área da Educação a disciplina de Administração da Educação não era de reconhecida importância, também não dava conta dela a área da Administração. Não se pode afirmar, contudo, que atualmente a Administração preocupe-se com a área da Administração da Educação (exceto com alguns trabalhos pontuais), mas percebe-se um movimento que inicia um pensar sobre o próprio ensino de administração, principalmente com o surgimento de uma área específica, em 2001, no EnANPAD, sobre Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade. Acredita-se ainda que as abordagens para entender organizações que vêm sendo estudadas, fundadas em diferentes abordagens da sociologia, podem permitir à área da Administração uma compreensão maior e possível da Administração da Educação e ela se apresenta como uma área desafiadora para os estudos organizacionais, sob o ponto de vista do presente estudo.

Tratar do campo da educação não é uma tarefa fácil, principalmente porque a educação enquanto ciência sofre influências das mais diferentes ciências sociais (sociologia, filosofia, psicologia etc.) – talvez aí uma aproximação com a administração, que hoje é entendida como dependente da compreensão vinculada a diferentes campos da ciência. Aventurar-se por este campo e ousar tentar compreendê-lo exige, de início, que se façam escolhas fundamentais, em relação à epistemologia que orientará então as escolhas teóricas rumo a uma coerência de análise. Posto que o presente estudo parte dos estudos organizacionais e da abordagem teórica da estratégia como prática para delinear seu suporte

teórico de análise com vistas ao cumprimento dos objetivos do trabalho, as escolhas para contextualizar o campo de investigação empírica devem ser coerentes com todo o quadro desenhado desde o início da discussão teórica. Dessa maneira entende-se, corroborando todo o delineado até aqui sobre a estratégia como prática, que,

De um ponto de vista teórico, a consideração da organização-escola de forma isolada resulta em análises atomizadas, insularizadas, trans-históricas, como se da busca de universais organizacionais se tratasse. O seu tratamento enquanto mera colecção de actores e de práticas retira-lhe unidade e dimensão organizacional referenciável, até em termos interpretativos. Por outro lado, a subjugação total da escola à imposição normativa, levada a cabo pelo Estado e pelos sistemas globais de controlo, transforma-a num campo de reprodução, condenando os actores e despojando-os das suas margens de autonomia e liberdade e das suas capacidades estratégicas (LIMA, 1996, p. 31).

Considera-se, portanto que para uma possível análise teórica, metodológica epistemologicamente coerente faz-se necessário considerar a escola a partir de suas práticas, imersas em um contexto individual, organizacional e institucional, conforme modelado na Figura 10 (p. 74) e também nos níveis micro e macro das práticas, fugindo da visão tradicional que o campo da Administração da Educação possui da área específica da administração. Gomes (1996) afirma que a aproximação da Administração Escolar da área da administração contribuiu para a “afirmação institucional da disciplina” (GOMES, 1996, p. 93), porém trouxe de lá a influência normativa e a visão da possibilidade da existência de uma melhor forma de administrar a educação. Dessa forma,

O aprofundamento das tecnologias e a importação de conceitos de gestão empresarial têm vindo a suscitar na escola o princípio da exclusão das hierarquias caracterizado pelo separatismo das identidades. Em especial, o planeamento estratégico age a partir de quatro grandes separações artificiais do trabalho: o pensamento é separado da acção; o estratégico separado do operacional; os pensadores separados dos concretizadores; os estrategos separados das estratégias. Acredita-se que para ver longe é preciso ver de cima. Porém, a aceleração histórica com que o têm feito no universo empresarial trivializou e banalizou de tal modo as hierarquias e os especialistas que tornaram mais fluidas as próprias definições profissionais (GOMES, 1996, p. 95).

Diante do exposto, acredita-se que a colocação de Gomes (1996) é pertinente, principalmente quando questiona a forma de separação entre pensamento e acção, que ainda é a forma dominante de conduzir a administração. Reafirma-se, no entanto, que a perspectiva de análise adotada aqui questiona também essa forma de “separatismo das identidades”, conforme já se delineou desde o início.

Tecidas as linhas acima, o presente estudo entende a organização escolar como um espaço socialmente construído por sujeitos ativos que desenvolvem a prática social da educação. Esse espaço da organização escolar constitui-se em uma organização, que pode ser o *locus* de investigação para os estudos organizacionais. Com o foco de compreender as práticas desenvolvidas por esses sujeitos (entendidos aqui como praticantes) na organização estratégica dos cursos de graduação em administração em termos de formação do seu conteúdo estratégico, entende-se a necessidade de ultrapassar a visão técnico-funcional que as abordagens tradicionais da administração ensejam, partindo para a compreensão do campo empírico em questão a partir do *olhar sociológico* (WHITTINGTON, 2007) e das práticas sociais existentes nesses espaços.

2.5.2 Contextualizando os estudos empreendidos sobre os cursos de graduação em administração

Para desenvolver a contextualização empreendeu-se uma pesquisa bibliográfica dos artigos científicos publicados a esse respeito nos Anais de Congressos da ANPAD e nos periódicos Qualis A do Brasil a fim de se buscar compreender como o assunto vem sendo tratado pelos pesquisadores. A partir do levantamento de estudos já publicados sobre o ensino de graduação em administração percebe-se que a partir do surgimento de uma área exclusiva para estudos de Ensino em Administração na ANPAD (em 2001) houve maior destaque para os estudos dessa área, o que reflete também conseqüências de mudanças legais na Educação Superior brasileira. Também a ANPAD abriu um fórum específico para a discussão da questão do ensino, com a realização da primeira edição do EnEPQ, em 2007, que é um encontro específico para discutir as questões do ensino e pesquisa em Administração e Contabilidade. No entanto, pode-se perceber que a maioria dos estudos ainda trata de maneira superficial a questão, não aprofundando muito nas questões educacionais e pedagógicas que permeiam o ensino de graduação em administração. Percebe-se uma grande quantidade de pesquisas pautadas em estudos de caso meramente descritivos, sem uma análise mais profunda de forma a permitir uma reflexão maior sobre o assunto.

Diante dessas pesquisas pôde-se constatar a predominância de algumas categorias de trabalhos apresentados: (1) **estratégia organizacional dos cursos**, apresentando estudos sobre o planejamento estratégico dos cursos, mudanças estratégicas dos cursos acompanhando principalmente as modificações legais ocorridas na legislação de ensino superior; (2) **organização curricular dos curso**, tratando de mudanças na grade curricular dos cursos, no

projeto pedagógico, utilizando-se para isso fundamentalmente experiências de casos específicos e um destaque especial para a abordagem das competências na organização dos projetos pedagógicos dos cursos; (3) **experiências de ensino de cursos (casos)**, descrevendo casos específicos, na maioria considerados de sucesso, sobre as mais diferentes experiências implantadas nos cursos de graduação em administração; (4) **formação dos docentes dos cursos**, discutindo as práticas docentes, a própria questão da formação do docente e o papel do docente no ensino de graduação em administração; (5) **contexto dos cursos de graduação em administração**, refletindo fundamentalmente sobre a questão da formação do administrador diante das mudanças e exigências do contexto de mercado, das mudanças de políticas e leis relacionadas ao curso, da trajetória do curso de administração adotando algumas vezes uma perspectiva histórica e questionando pontos sobre como os cursos conduzem a formação do administrador; (6) **estudos sobre o discente nos cursos**, apresentando desde pesquisas de satisfação do aluno, envolvimento com o curso, motivações com o curso e a carreira, avaliações do ponto de vista do docente sobre o ensino de administração até motivações para escolha do curso de graduação; (7) **abordagens teóricas específicas aplicadas ao ensino**, discutindo abordagens teóricas capazes de direcionar a formação dos alunos, a forma de conduzir as aulas, o conteúdo das disciplinas e a estrutura curricular, por exemplo, a pedagogia crítica na formação do administrador, a abordagem da pragmática da linguagem pautando a condução da formação e outras escolhas teóricas que acabam por influenciar a forma como o docente/pesquisador enxerga a condução da formação do administrador; (8) **estudos sobre disciplinas específicas dos cursos**, discutindo a importância de determinada disciplina, formas de conduzi-las e seu papel na formação do administrador, com foco destacado para as disciplinas de *empreendedorismo* e *ética*; (9) **metodologias de ensino**, discutindo questões de como conduzir em sala de aula a aprendizagem, desde a utilização de recursos estéticos, literários até formas de utilizar casos no ensino de administração. Com relação a essa última categoria, nas pesquisas desenvolvidas nas fontes já citadas de pesquisas no Brasil percebeu-se um predomínio da discussão dos estudos de caso como metodologia de ensino, enquanto nas pesquisas em periódicos internacionais percebe-se uma discussão sobre a aprendizagem baseada em problemas, que exige do aluno um desenvolvimento maior da teoria e da prática concomitantemente.

Apesar das diferentes categorias de estudo acima listadas, que não esgotam os estudos existentes sobre os cursos de graduação em administração, percebe-se que pouco se trata do curso enquanto uma *organização* e quando se faz, geralmente vinculam-se a casos de implantação de planejamento estratégico e de ferramentas para aprimorar a capacidade

administrativa dos cursos, mas dificilmente se faz uma análise com profundidade da organização em si. Outra característica dos estudos, embora com exceções, é que tratam muito superficialmente das questões sem empreender uma análise mais profunda que extrapole a simples descrição de um caso, sem muitas vezes se conseguir vincular a base teórica apresentada à discussão e aos resultados. Isso, de certa maneira, reflete as fragilidades dos cursos de administração, novos na realidade brasileira (a regulamentação dos cursos pelo Conselho Federal de Educação veio em 1966) e que nasceram e se perpetuam com características marcantes: a desvinculação do ensino da pesquisa e a dependência da “importação” do conhecimento dos países estrangeiros. Nicolini (2003) coloca o seguinte sobre essa dependência do conhecimento estrangeiro:

Tal dependência pode ser creditada, também, à falta de caráter investigativo no desenvolvimento das ciências administrativas no país. Em instituições universitárias onde se desenvolvem pesquisas, sedimenta-se um conhecimento que é essencialmente dinâmico, que acrescenta, desenvolve-se e adapta-se às condições socioeconômico-culturais desiguais, a partir da revelação de seus mecanismos e de como manuseá-los. Em instituições onde o ensino é a única atividade, o conhecimento administrativo torna-se rígido e estático: rígido pois a inexistência da pesquisa torna seus mecanismos desconhecidos e não permite ajustamentos, e estático porque só se torna possível a reprodução dos conceitos. Registre-se que a expansão do ensino de Administração se fez primordialmente por meio de instituições desse tipo (NICOLINI, 2003, p. 53).

Esse crescimento desvinculado da pesquisa também leva a uma falta de reflexão sobre o próprio ensino de administração, que desde 1966, quando da regulamentação dos cursos de administração pelo Conselho Feral de Educação, parecem ter mudado muito pouco, seguindo ainda hoje a divisão cartesiana de grupos de matérias, sem que haja uma inter-relação entre elas que permitam a compreensão do complexo que é a organização (NICOLINI, 2003). Resultado disso também são os inúmeros descontentamentos com os cursos de graduação em administração, que levam a uma alta taxa de desistência, à proliferação de “pesquisas de satisfação” dos alunos que foram verificadas nos levantamentos da produção científica publicada nos meios de divulgação nacionais. Nicolini (2003) coloca ainda que os cursos de administração mais se parecem com fábricas de administradores do que com cursos de graduação, afirmando que:

Todos esses argumentos reforçam a impressão de que o ensino de Administração terminou parecido com uma fábrica. Cada professor entra em sala para lecionar sua disciplina, de forma estanque, dissociada das outras existentes. Tal como um operário, ministra a matéria como se montasse no conjunto (o aluno) a peça de sua responsabilidade. Peça que nem sempre se encaixa, pois a fragmentação e o estudo cada vez mais aprofundado e isolado

vão acabar dificultando, para o aluno, a visualização do todo administrativo (NICOLINI, 2003, p. 50).

Nicolini (2003), em sua análise, utiliza-se de argumentos pautados em pesquisas feitas em documentos que explicam a origem dos cursos de administração e sua trajetória ao longo do tempo, focando sua argumentação no fato de que a própria regulamentação do curso pelo Conselho Federal de Educação já conduziu o processo a esse resultado tão questionado dos cursos que se observa hoje. Ao mesmo tempo Silva e Fischer (2008) investigam a trajetória curricular dos cursos de graduação em administração procurando investigar as mudanças ocorridas nos currículos a partir das mudanças legais. A partir desse propósito as pesquisadoras concluem que as organizações pesquisadas por elas empreendem mudanças nos currículos a partir das mudanças legais, mas atribuem à legislação um caráter muito mais rígido do que ela realmente tem, mostrando-se muito similares umas às outras e apresentando uma reduzida capacidade de inovação. Dessa forma, concorda-se com Nicolini (2003) quando coloca que:

O problema fundamental dos currículos não é a ordenação das matérias que os compõem. É a inter-relação delas. A divisão do estudo e a fragmentação do saber ganham contornos preocupantes quando os mecanismos de interação entre as matérias são constantemente esquecidos, ignorados ou mesmo desconhecidos (...). As abordagens inerentes a cada disciplina são muitas vezes tão diferentes quanto os professores que as lecionam (...). O estudante acaba prejudicado, porque o isolamento torna o aprendizado penoso, confuso e pouco profícuo, e também os professores, que não se beneficiam do contato com outros professores e pesquisadores (NICOLINI, 2003, p. 49).

Percebe-se, diante do exposto, a necessidade de se pensar no ensino de administração, na sua discussão e aprofundamento, recorrendo não somente às teorias da administração, mas também a abordagens que permitam uma discussão dos cursos de administração em termos pedagógicos, em termos de educação.

2.5.3 Base legal-normativa do ensino superior em Administração

Esse estudo trata das práticas estratégicas das organizações de ensino superior com relação à formação de seu conteúdo estratégico. Conforme as definições constitutiva e operacional dessa categoria de análise (apresentada no capítulo 3, de metodologia, p.74), entende-se conteúdo estratégico fundamentalmente a partir do que se estabelece no projeto pedagógico do curso, que se efetiva com as disciplinas lá estabelecidas, com os objetivos do curso e com o perfil do aluno que denota o resultado esperado como *conteúdo estratégico*

realizado. Dessa forma, as práticas estratégicas de formação desse conteúdo estão atreladas às bases legal-normativas que regulamentam os cursos de graduação em administração.

Assim, toma-se como referência aqui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) que estabelece os princípios, os objetivos, as funções e atribuições dos agentes envolvidos e dispõe sobre as bases de todo o sistema de educação brasileiro, da educação básica ao ensino superior. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) foi decretada pelo Presidente da República em dezembro de 1996 e desde lá regula o funcionamento do sistema educacional brasileiro.

Ao tratar especificamente dos cursos de graduação em administração, toma-se por base a resolução nº 4, de 13 de julho de 2006, do Conselho Nacional de Educação (responsável por regular as Diretrizes Nacionais dos Cursos de Graduação, de forma específica e individualizada) que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, bacharelado (documento que consta no ANEXO A, p.283). As Diretrizes Curriculares Nacionais específicas para cada curso de graduação surgiram com a LDB de 1996, com o objetivo de substituir os antigos “currículos mínimos”, até então em vigor, e estabeleciam as disciplinas mínimas que um curso deveria oferecer. Entendem os legisladores que estabelecer as Diretrizes em vez de um “currículo mínimo” torna os cursos mais flexíveis e menos estáticos e/ou limitados:

No entender das orientações do Conselho Nacional de Educação as diretrizes curriculares nacionais, além de se constituírem em parâmetros que devem ser respeitados por todas as instituições de ensino superior do país, devem também assegurar a flexibilidade e a qualidade da formação oferecida aos alunos (MEC, Cadastro de denominações consolidadas para Cursos de Graduação, 2008).

Dessa forma, a Lei de Diretrizes e Bases (1996) estabelece os parâmetros mais gerais de toda educação do Brasil, inclusive do Ensino Superior, enquanto o Conselho Nacional de Educação estabelece, por meio de sua resolução, as questões específicas relacionadas ao curso de graduação em Administração. Portanto, as finalidades estabelecidas pela LDB para a educação superior (segundo artigo 43), e que assim embasam as diretrizes de todos os cursos superiores, são:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; / II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; / III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem

e do meio em que vive; / IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; / V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração; / VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; / VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição (LDB, 1996).

Tendo em vista essa base, o Conselho Nacional de Educação regulamenta os cursos de graduação em Administração, afirmando que a organização do curso deve constar do projeto pedagógico, o qual deve abranger o perfil do formando, as competências e habilidades, os componentes curriculares, o estágio supervisionado obrigatório ao curso, as atividades complementares, o sistema de avaliação e o projeto de iniciação científica. Estabelece ainda os elementos estruturais do Projeto Pedagógico (conforme ANEXO A, p.283), de forma a regular como deve ser a organização do curso. Além disso, apresenta as competências e habilidades mínimas que se espera do profissional formado no curso de bacharelado em Administração:

I - reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar estrategicamente, introduzir modificações no processo produtivo, atuar preventivamente, transferir e generalizar conhecimentos e exercer, em diferentes graus de complexidade, o processo da tomada de decisão; / II - desenvolver expressão e comunicação compatíveis com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou intergrupais; / III - refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção, compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva sob seu controle e gerenciamento; / IV - desenvolver raciocínio lógico, crítico e analítico para operar com valores e formulações matemáticas presentes nas relações formais e causais entre fenômenos produtivos, administrativos e de controle, bem assim expressando-se de modo crítico e criativo diante dos diferentes contextos organizacionais e sociais; / V - ter iniciativa, criatividade, determinação, vontade política e administrativa, vontade de aprender, abertura às mudanças e consciência da qualidade e das implicações éticas do seu exercício profissional; / VI - desenvolver capacidade de transferir conhecimentos da vida e da experiência cotidianas para o ambiente de trabalho e do seu campo de atuação profissional, em diferentes modelos organizacionais, revelando-se profissional adaptável; / VII - desenvolver capacidade para elaborar, implementar e consolidar projetos em organizações; e / VIII - desenvolver capacidade para realizar consultoria em gestão e administração, pareceres e perícias administrativas, gerenciais, organizacionais, estratégicos e operacionais (CNE, Resolução nº 4, 13 de julho de 2005).

Como se lê acima, percebe-se que o Conselho Nacional de Educação procura estabelecer os parâmetros mínimos de organização curricular e das competências necessárias aos profissionais, questão muitas vezes interpretada como suficiente pelos cursos, o que leva a uma igualdade entre a maioria dos projetos pedagógicos, bem como à visão de que a legislação constringe inovações nos cursos de graduação em Administração (SILVA, FISCHER, 2008). Essa característica deve-se ainda ao estabelecimento dos conteúdos relacionados aos campos de formação básica, profissional, estudos quantitativos e complementares na resolução nº 4 do Conselho Nacional de Educação:

I - Conteúdos de Formação Básica: relacionados com estudos antropológicos, sociológicos, filosóficos, psicológicos, ético-profissionais, políticos, comportamentais, econômicos e contábeis, bem como os relacionados com as tecnologias da comunicação e da informação e das ciências jurídicas; / II - Conteúdos de Formação Profissional: relacionados com as áreas específicas, envolvendo teorias da administração e das organizações e a administração de recursos humanos, mercado e marketing, materiais, produção e logística, financeira e orçamentária, sistemas de informações, planejamento estratégico e serviços; / III - Conteúdos de Estudos Quantitativos e suas Tecnologias: abrangendo pesquisa operacional, teoria dos jogos, modelos matemáticos e estatísticos e aplicação de tecnologias que contribuam para a definição e utilização de estratégias e procedimentos inerentes à administração; e / IV - Conteúdos de Formação Complementar: estudos opcionais de caráter transversal e interdisciplinar para o enriquecimento do perfil do formando (CNE, Resolução nº 4, 13 de julho de 2005).

Assim, a maioria das organizações de ensino limita-se ao cumprimento das condições mínimas, implanta a grade curricular baseada nesses campos de formação e deixa de lado a recomendação do Conselho Nacional de Educação, vinculada à descrição apresentada acima, de que os conteúdos devem revelar inter-relações com a realidade nacional e internacional. No entanto, é necessário que esta inter-relação seja efetivada também entre as disciplinas do curso (NICOLINI, 2003) e não só com relação à questão *teoria e prática*, sempre questionada ao se tratar da administração, enquanto ciência social aplicada.

Diante das bases legais-normativas brevemente comentadas acima, infere-se que a estratégia dos cursos de graduação em administração está relacionada aos aspectos de regulamentação, porém as práticas empreendidas na busca pelos resultados vinculados a essas estratégias devem refletir as peculiaridades organizacionais e a identidade de cada curso.

Ressalta-se que o objetivo dessa seção foi apresentar, de forma geral, as questões externas relacionadas à formação da estratégia nas organizações de ensino, que em conjunto com as políticas públicas governamentais (discutidas brevemente na seção 2.5, p.53) criam as

influências ambientais a serem consideradas no processo estratégico de formação do conteúdo em análise na presente pesquisa.

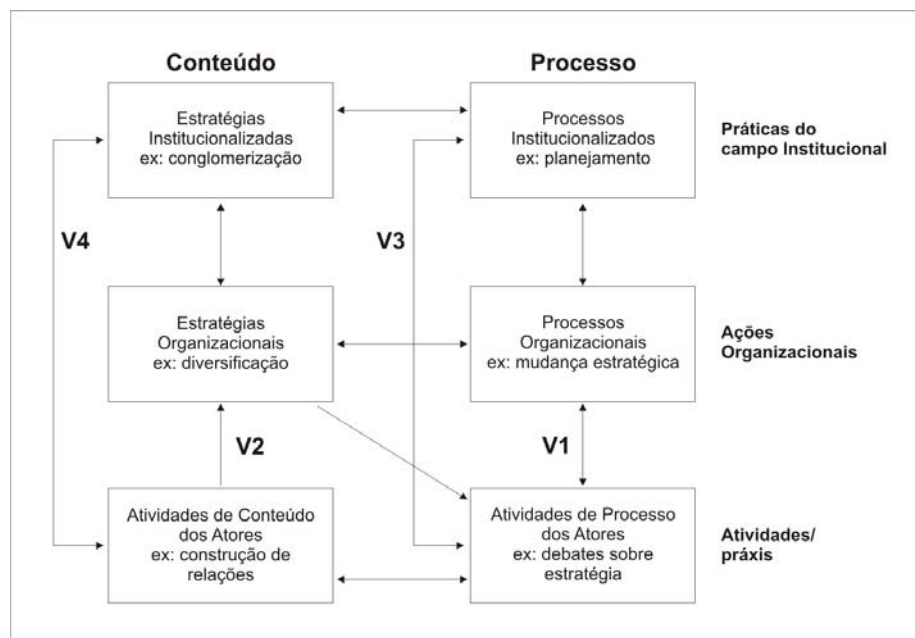
A partir desse entendimento, parte-se para a discussão da metodologia adotada para o desenvolvimento da pesquisa.

3 METODOLOGIA

3.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA DA PRÁTICA EM ESTRATÉGIA

Convém inicialmente colocarem-se algumas questões a respeito do estudo: em primeiro lugar, a pesquisa em estratégia sob a perspectiva da prática procura conciliar dois desenvolvimentos: o do campo teórico e o do campo prático (WILSON e JARZABKOWSKI, 2004(a); 2004(b)), procurando satisfazer tanto o público acadêmico quanto os praticantes, os quais têm lugar de destaque nas questões que emergem na agenda de pesquisa da estratégia como prática; depois, os estudiosos da estratégia como prática recomendam que sejam adotados múltiplos níveis de análise na pesquisa sob este domínio “para escapar da linearidade no pensar, e para investigar profundamente a estratégia com o intuito de descobrir sua essência” (WILSON e JARZABKOWSKI, 2004(a); 2004(b), p. 13. *Tradução livre.*).

Considerando que a estratégia como prática procura resgatar o papel dos atores no *fazer estratégia*, entendendo-a como algo que esses atores organizacionais fazem e não como algo que a organização possui, Johnson *et al.* (2007) propõem uma espécie de mapa a partir do qual se pode visualizar algumas possíveis relações a serem estudadas:



Fonte: Johnson, Langley, Melin e Whittington (2007, p. 18. *Tradução livre.*)

Figura 10. Um mapa expandido da administração estratégica

Face ao exposto, destaca-se que a aplicação da divisão conteúdo-processo, na Figura 10, é uma forma de organizar as questões de pesquisa, mas que deve ser considerada como

uma forma didática e não como o retrato de uma realidade em que conteúdo e processo são vistos de forma separada (Johnson *et al.*, 2007).

Tratando ainda da Figura 10 (p. 74), é relevante perceber que todas as relações, representadas por V1; V2; V3; V4, ligam as *atividades (de conteúdo e de processo) dos atores* aos demais níveis de pesquisa (organizacional e institucional), evidenciando a preocupação da estratégia como prática com trazer de volta à cena os atores, as pessoas envolvidas na estratégia. O presente trabalho preocupa-se com as questões de pesquisa localizadas no lado do conteúdo (esquerdo da Figura 10) e da relação representada por V2, a qual, segundo Johnson *et al.* (2007), possui como questão central o entendimento de *como as atividades das pessoas suportam as estratégias organizacionais*. Com esse embasamento é que o problema de pesquisa que motiva o presente trabalho é desenvolvido.

3.2 PRINCÍPIOS EPISTEMOLÓGICOS ORIENTADORES DO ESTUDO

Até aqui se tem buscado delinear o problema em torno da estratégia tentando demonstrar como ele vem sendo tratado nos estudos tradicionais do campo e como ele é tratado nesse trabalho – a partir da perspectiva da estratégia como prática. A adoção dessa postura exige que em termos epistemológicos procure-se superar o pensamento essencialmente positivo e funcional (sem desmerecê-los, desconsiderá-los, principalmente com relação às suas contribuições e influências na própria prática da estratégia) nas análises aqui delineadas.

Diante disso, entende-se que o paradigma orientador da visão epistemológica desse trabalho é o interpretativo (BURREL e MORGAN, 1994), o qual assume ontologicamente que a realidade é socialmente construída por meio das interações sociais das pessoas. Os indivíduos subjetivamente percebem a realidade como dotada de uma realidade objetiva e intersubjetivamente a legitimam, dotando-a de uma quase materialidade que possibilita o convívio humano em uma rede de significados comuns. Essa rede de significados constitui a cultura humana (GEERTZ, 1989). Reconhece-se a existência de uma realidade socialmente construída, em virtude de que são as próprias pessoas, por meio de suas interações e ações, que a legitimam como realidade objetiva e que subjetivamente internalizam essa realidade ao longo de inúmeros processos de socialização (BERGER e LUCKMANN, 2003). Tendo em vista essa perspectiva, as organizações bem como a estratégia são vistas também como socialmente construídas, legítimas e institucionalizadas a partir das interações e práticas sociais.

3.3 ESPECIFICAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA

A pesquisa pauta-se no seguinte problema, enunciado na introdução do trabalho: *Quais são as práticas das organizações de ensino de graduação em administração que possibilitam a realização da prática estratégica, considerando como resultado o conteúdo estratégico?*

Desse problema e dos objetivos delineados na introdução, surgem as perguntas de pesquisa expostas na seção seguinte.

3.3.1 Perguntas de Pesquisa

1. Como se caracteriza o contexto do ensino superior de graduação em administração no Brasil, de acordo com seus elementos essenciais e sua trajetória até hoje?
2. Qual é o conteúdo estratégico das organizações pesquisadas?
3. Quem são os atores/praticantes da estratégia (organizacionais ou não) cujo papel é relevante para a prática estratégica?
4. Quais são as práticas (formais e informais) envolvidas no desenvolvimento do conteúdo estratégico?
5. Quais são as atividades que constituem as práticas estratégicas.
6. Qual é o processo, do ponto de vista das práticas, da realização do conteúdo estratégico?

3.3.2 Categorias de análise

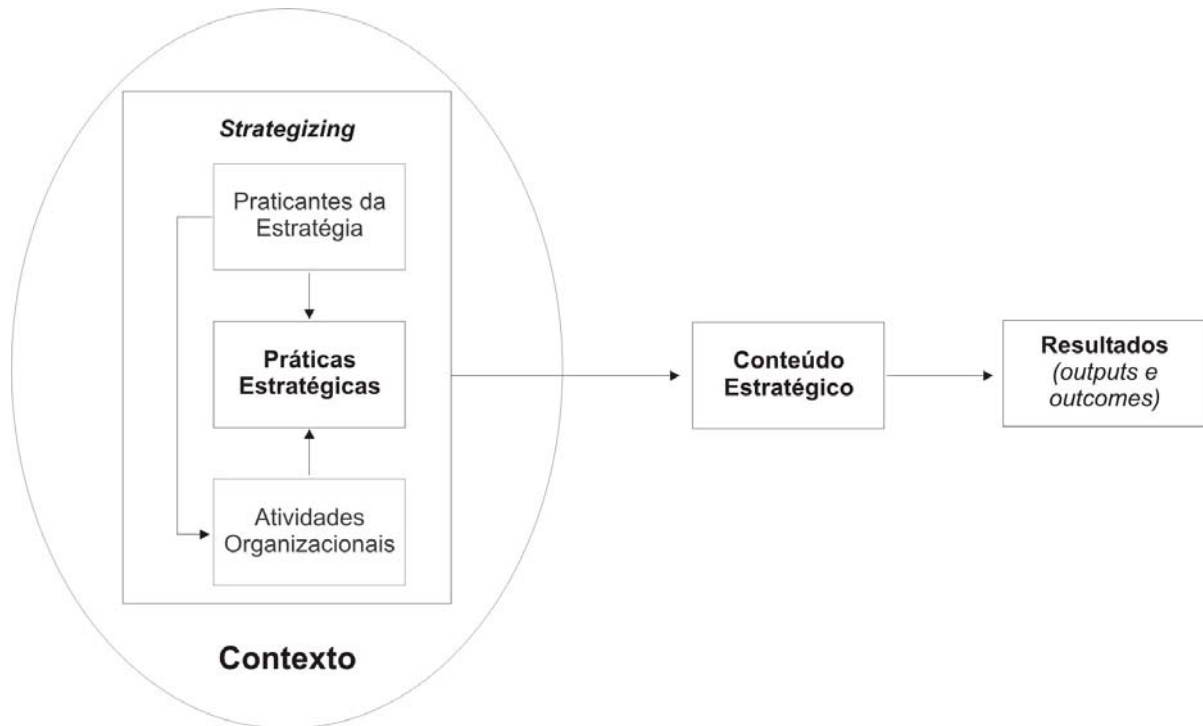
As categorias de análise constituem as “variáveis” dos estudos qualitativos. Para Creswell (2007, p. 106), “Uma variável refere-se a uma característica ou a um atributo de uma pessoa ou organização, pode ser mensurada ou observada e varia entre as pessoas ou as organizações que estão sendo estudadas”. Nesse sentido as categorias de análise podem ser definidas também em termos de **construto**, “que transmite mais a conotação de uma idéia abstrata do que de um termo especificamente definido” (CRESWELL, 2007, p. 106), de um conceito utilizado para se definir o que se deseja pesquisar e observar na organização. Além disso,

Para realizar qualquer pesquisa no campo das relações sociais, devemos estar aptos a observar construtos que desejamos estudar. *Construtos* são abstrações que os cientistas sociais consideram nas suas teorias, tais como “*status social*”, “*poder*”, “*inteligência*”. Frequentemente, devemos não só

estar aptos a observar construtos, mas também medi-los (...). Para medir um construto, precisamos primeiramente identificar uma *variável* que represente, de maneira mais correta, a abstração. (SELLTIZ, WRIGHTSMANN, COOK, 1987, p. 1).

A citação acima revela a necessidade de se evidenciar as categorias de análise e defini-las de modo claro para o desenvolvimento dos estudos científicos na área das ciências sociais.

Tendo definido as questões que orientam a pesquisa, surge daí as categorias de análise do estudo, conforme apresentado na Figura 11.



Fonte: Desenvolvido para o trabalho a partir do referencial teórico

Figura 11. Categorias de Análise

Da Figura 11 (p. 77) acima, onde são demonstradas as categorias de análise do trabalho, entende-se que, para o recorte de pesquisa feito aqui, o conteúdo estratégico depende das práticas estratégicas empregadas, as quais possuem atividades específicas que as levam à materialização do conteúdo estratégico, e essas atividades e práticas são feitas por pessoas – os praticantes da estratégia.

3.3.3 Definição das Categorias de Análise (DC e DO)

Diante da necessidade de definição e especificação das categorias de análise do estudo, faz-se necessário que todas elas sejam descritas em termos de seu *conceito* e de sua *operacionalização*. Com relação à definição operacional das categorias de análise, Selltiz, Wrightsmann e Cook (1987, p. 2) colocam que ela “deve especificar a seqüência de passos

que você dá para obter uma medida. Essa seqüência deve ser replicável, de forma que você possa instruir outra pessoa para obter as mesmas medidas”.

As categorias de análise apresentadas acima serão agora definidas em termos de suas Definições Constitutivas e Definições Operacionais.

Praticantes:

Definição Constitutiva: Jarzabkowski (2005, p. 8. *Tradução livre*) coloca que “A estratégia como prática nasce das interações entre as pessoas – gerentes de topo, gerentes de nível médio, empregados, consultores, auditores, investidores, reguladores, consumidores”. Para Whittington (2006), os praticantes não são somente os executivos para quem a estratégia é a essência do seu trabalho, mas também aqueles vários atores que acabam influenciando no trabalho de estratégia.

Definição Operacional: essa categoria foi analisada a partir da identificação de todo e qualquer ator que estivesse envolvido no fazer estratégia, a partir das categorias enumeradas a seguir: (1) corpo diretivo, os executivos responsáveis pela estratégia (coordenadores, chefes de departamento etc.); (2) corpo discente, que atua como implementador e também como consultor; (3) corpo discente, que representa os clientes, ao mesmo tempo em que possui vinculação direta com o produto resultante da organização. Para essa identificação foram desenvolvidas entrevistas, observações, coletas de documentos e artefatos relevantes à pesquisa que pudessem identificar, a partir da compreensão de como as coisas acontecem nas organizações pesquisadas, os praticantes da estratégia.

Atividades:

Definição Constitutiva: “O que esses praticantes realmente fazem é a *práxis* da estratégia – todas as várias atividades envolvidas na formulação deliberada e na implementação da estratégia. Nesse sentido, a *práxis* da estratégia é o trabalho intra-organizacional requerido para fazer estratégia e torná-la executada. Embora esse trabalho seja geralmente muito difuso, uma grande parte dele pode ser visto como fazendo parte de uma gama mais ou menos ampla de episódios ou seqüência de episódios (...)” (WHITTINGTON, 2006, p. 619. *Tradução livre*).

Definição Operacional: essa categoria de análise é observada a partir da vinculação das atividades a uma prática específica e aos praticantes relacionados a elas. Essas atividades são descritas em relação ao seu papel no *strategizing* específico ao desenvolvimento do conteúdo estratégico. Não se descrevem aqui ainda as categorias de atividades porque não há uma classificação pré-determinada na literatura. Essa descrição é um dos objetivos do trabalho e depende da forma como as coisas acontecem em cada organização. Pode-se, porém,

exemplificar alguns tipos de atividades (formais e informais) relacionadas às práticas pesquisadas: atividades rotineiras que fazem o curso acontecer, atividades de pesquisa, atividades de sala de aula etc. Para essa identificação foram desenvolvidas entrevistas, observações, coletas de documentos e artefatos relevantes à pesquisa, fundamentando-se essencialmente nas entrevistas com os diversos praticantes que puderam descrever tais atividades e também possibilitaram a triangulação dos dados.

Práticas:

Definição Constitutiva: Elas são “as práticas que os praticantes tipicamente empreendem em sua práxis [prática]” (WHITTINGTON, 2006, p. 619. *Tradução livre*). As práticas são aquelas que constituem a prática [*práxis*] da estratégia em si, tanto relacionadas a questões tácitas e informais, quanto a explícitas e formais (JARZABKOWSKI, 2005).

Definição Operacional: essa categoria de análise é observada a partir de três tipos de práticas, identificadas pela literatura (Jarzabkowski, 2005) como aquelas que representam as práticas relacionadas ao fazer estratégia (*strategizing*): (1) as práticas racional-administrativas, relacionadas aos propósitos de coordenar e organizar a estratégia, são representadas por mecanismos de planejamento, sistemas de controle, indicadores de desempenho etc.; (2) as práticas discursivas, que proporcionam recursos lingüísticos, cognitivos e simbólicos para a interação sobre a estratégia; (3) as práticas episódicas, relacionadas àquelas práticas que criam oportunidades para a interação e organizam essa interação entre os praticantes no fazer estratégia, como as reuniões, *workshops* etc. (JARZABKOWSKI, 2005). Diante disso, observam-se aquelas práticas efetivamente relacionadas à elaboração da estratégia vinculada à definição do conteúdo estratégico. Para essa identificação foram desenvolvidas entrevistas, observações, coletas de documentos e artefatos relevantes à pesquisa.

Strategizing:

Definição Constitutiva: “*Strategizing* refere-se ao ‘fazer estratégia’; assim é a construção desse fluxo de atividades por meio das ações e interações de múltiplos atores e as práticas que eles empreendem” (JARZABKOWSKI, BALOGUN, SEIDL, 2007, p. 8. *Tradução livre*).

Definição Operacional: essa categoria de análise constitui-se na confluência das três categorias de análise descritas anteriormente (praticantes, prática/*práxis* e práticas) e sua observação deu-se no sentido de descrever o processo do fazer estratégia com relação ao conteúdo estratégico, posicionando cada uma das três categorias anteriores dentro desse processo. O modelo que operacionaliza essa categoria está apresentado na Figura 7 (p. 41),

descrita no referencial teórico. Para a identificação foram desenvolvidas entrevistas, observações, coletas de documentos e artefatos relevantes à pesquisa.

Conteúdo Estratégico:

Definição Constitutiva: Refere-se à definição das “posições estratégicas da empresa que conduzem ao desempenho ótimo sob a variação dos contextos ambientais” (CHAKRAVARTHY e DOZ, 1992, p. 5. *Tradução livre*).

Definição Operacional: essa categoria de análise foi observada em termos das posições de *produtos e mercados* da organização que lhe possibilitam competir e organizar-se. A pesquisa foi desenvolvida em organizações de ensino, as quais não possuem um produto em si. Dessa forma, o conteúdo estratégico é tratado aqui a partir do projeto pedagógico do curso, do perfil do aluno, dos objetivos do curso, da sua grade de disciplinas e ementário que se constituem *nos produtos de conteúdo estratégico* dos referidos cursos Para essa identificação foram desenvolvidas entrevistas, observações, coletas de documentos e artefatos relevantes à pesquisa.

Resultados:

Definição Constitutiva: “*Outcomes* são resultados. Organizações produzem *outputs* – bens e serviços – sobre as características dos quais elas tipicamente exercem controle considerável, mas *outcomes* representam o produto conjunto do desempenho organizacional e resposta ambiental. O cirurgião pode atuar impecavelmente, mas o paciente pode morrer; o automóvel pode ser bem feito, mas falhar na venda. Nesse sentido, ambientes influenciam diretamente os *outcomes*” (SCOTT, 2003, p. 144).

Definição Operacional: essa categoria de análise foi observada em termos de *outputs e outcomes*, ou seja, todos os resultados passíveis de identificação das atividades organizacionais e que lhes conferem resultados organizacionais, estratégicos, econômicos e sociais, sejam eles formais (avaliações do MEC, por exemplo) ou informais (aqueles percebidos e apontados pelos praticantes). Para essa identificação foram desenvolvidas entrevistas, observações, coletas de documentos e artefatos relevantes à pesquisa.

3.3.4 Definição de Outro Termo Relevante

Estratégia:

Definição Constitutiva: a estratégia, antes de tudo, é compreendida aqui como uma prática social, de acordo com os argumentos tecidos no item 2.3 (p. 32). Então “Da perspectiva da estratégia como prática, estratégia é conceituada como uma **atividade** situada,

realizada socialmente, enquanto *strategizing* compreende aquelas ações, interações e negociações de múltiplos atores e as práticas situadas que eles utilizam na realização dessa atividade” (JARZABKOWSKI, BALOGUN, SEIDL, 2007, p. 8. *Tradução livre. Grifos inseridos.*). Além disso, para se configurar como estratégia, a atividade deve ter conseqüências nos resultados organizacionais, nas direções de futuro da organização, na sobrevivência dos grupos, organização e setor e também na vantagem competitiva da empresa (JARZABKOWSKI, BALOGUN, SEIDL, 2007), questões estas que distinguem a estratégia de qualquer outra atividade organizacional.

3.4 DELIMITAÇÃO E DESIGN DA PESQUISA

Partindo das questões apontadas acima, do referencial teórico delineado e fundamentalmente das especificações da natureza das pesquisas no campo da estratégia como prática (conforme delineado no item 3.1, p. 74), estabelecem-se aqui os parâmetros básicos de como a pesquisa foi executada.

O campo de pesquisa da estratégia como prática é um campo ainda em construção. Isso significa que as pesquisas desenvolvidas sob essa perspectiva precisam *explorar* ainda muitas questões. Dessa maneira, de acordo com o propósito da pesquisa ela constitui-se em uma pesquisa **exploratória**. É pertinente na pesquisa da prática da estratégia o delineamento de uma pesquisa exploratória, em virtude de todas as características desse campo, já expostas tanto no referencial teórico quanto nos delineamentos metodológicos acima. Além disso, os estudos exploratórios, para Babbie (1998), apresentam objetivos específicos: (1) a satisfação da curiosidade do pesquisador e do desejo de um entendimento melhor do assunto pesquisado; (2) o teste da viabilidade de empreender um estudo mais extenso na área e (3) o desenvolvimento de métodos a serem empregados em um estudo subsequente. Todos esses objetivos são entendidos como pertinentes à pesquisa, bem como a uma possível contribuição ao campo de pesquisa da prática da estratégia.

Assim, os propósitos, a perspectiva teórica e o problema indicam para a adoção de uma abordagem de pesquisa essencialmente **qualitativa**. Os pressupostos apresentados no referencial teórico corroboram esta escolha, bem como as pesquisas já desenvolvidas dentro da perspectiva da estratégia como prática. Além disso, para explorar e descrever as categorias de análise delineadas para responder ao problema e aos objetivos, faz-se necessário que se tenha uma aproximação maior do campo de pesquisa, que se possam observar as interações, os artefatos, as falas, os discursos, enfim as *práticas* envolvidas no fazer-estratégia. Isso leva

à escolha de uma pesquisa qualitativa que possa especificar mais o construto de pesquisa para que futuramente seja possível empreenderem-se pesquisas que aprofundem esse campo, expandindo assim os estudos relacionados ao problema de pesquisa. O entendimento de pesquisa qualitativa nesse contexto vai além da distinção comparativa entre qualitativo-quantitativo, em que a primeira deixa de lado as mensurações numéricas enquanto a segunda baseia-se em análises estatísticas e representações numéricas. O entendimento de *pesquisa qualitativa* aqui está vinculado também à questão epistemológica e ontológica, a partir da qual se pressupõe uma natureza da realidade e da possibilidade de conhecimento, conforme exposto no item 3.2 (p. 75). Diante disso, o entendimento de pesquisa qualitativa aqui concorda com o exposto por Godoi e Balsini (2006):

Pesquisa qualitativa é um conceito “guarda-chuva”, que abrange várias formas de pesquisa e nos ajuda a compreender e explicar o fenômeno social com o menor afastamento possível do ambiente natural (Merriam, 2002). Nesse cenário não se buscam regularidades, mas a compreensão dos agentes, daquilo que os levou singularmente a agir como agiram. Essa empreitada só é possível se os sujeitos forem ouvidos a partir da sua lógica e exposição de razões. Quando muito, pode-se identificar crenças mais ou menos compartilhadas por grupos sociais, ou seja, a cultura, sem pressupor que ela seja uma categoria estática no tempo e no espaço, mas uma categoria analítica em permanente transformação (Sampaio, 2001). (GODOI, BALSINI, 2006, p. 91-92).

Diante disso e definidos o propósito da pesquisa (exploratório), a natureza qualitativa, parte-se então para o delineamento do estudo em termos de estratégia de pesquisa a ser utilizada.

3.4.1 Delineamento da Pesquisa

A estratégia de pesquisa utilizada é o **estudo de caso qualitativo**. Yin (2001) propõe uma definição técnica para o estudo de caso afirmando que:

1. *Um estudo de caso é uma investigação empírica que:* investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos. 2. *A investigação do estudo de caso* enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados e, como resultado, baseia-se em várias fontes de evidências, com os dados precisando convergir em um formato de triângulo, e, como outro resultado, beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e a análise de dados (YIN, 2001, p. 32-33).

Godoy (2006) acrescenta ainda que o estudo de caso qualitativo é uma “descrição (holística e intensiva) de um fenômeno bem delimitado (um programa, uma instituição, uma

peessoa, um grupo de pessoas, um processo ou uma unidade social)” (GODOY, 2006, p. 119), evidenciando uma preocupação com a compreensão dos processos sociais e não meramente com uma relação entre variáveis.

O estudo de caso, portanto, foi desenvolvido com vistas ao aprofundamento das questões de pesquisa, que busca várias fontes de evidência e que tem na triangulação dos dados um ponto importante para garantia da confiabilidade dos dados coletados e das análises desenvolvidas. A triangulação corresponde ao cruzamento de diferentes fontes de evidência, com o objetivo de buscar a confirmação dos resultados encontrados, diminuir a possibilidade de vieses na pesquisa e garantir a confiabilidade dos dados qualitativos (YIN, 2001). A triangulação pode ser (a) de fontes de dados (onde se faz a triangulação de dados); (b) de avaliadores diferentes (chamada de triangulação de pesquisadores); (c) de perspectivas sobre o mesmo conjunto de dados (triangulação de teoria) e (d) de métodos (chamada de triangulação metodológica) (YIN, 2001). Acrescenta-se ainda que no estudo de caso qualitativo o pesquisador deve proceder à “constante verificação para assegurar rigor nos estudos qualitativos” (GODOY, 2006, p. 140), considerando que a autora entende por verificação a revisão e confirmação dos achados a fim de garantir sua qualidade.

Godoy (2006) apresenta a possibilidade de classificação de três tipos de estudos de caso, de acordo com a natureza de seus objetivos. Eles podem ser: (1) **descritivo**, “quando apresenta um relato detalhado de um fenômeno social que envolva, por exemplo, sua configuração, estrutura, atividades, mudanças no tempo e relacionamento com outros fenômenos” (GODOY, 2006, p. 124). Os estudos de caso descritivos ainda geralmente não se guiam por hipóteses pré-estabelecidas nem procuram estabelecer hipóteses genéricas. Além desse, existe o (2) estudo de caso **interpretativo**, que também descreve ricamente o fenômeno estudado e, além disso, “busca encontrar padrões nos dados e desenvolver categorias conceituais que possibilitem ilustrar, confirmar ou opor-se a suposições teóricas” (GODOY, 2006, p. 124). Por sua vez, o (3) estudo de caso **avaliativo** possui a preocupação de “gerar dados e informações obtidos de forma cuidadosa, empírica e sistemática, com o objetivo de apreciar o mérito e julgar os resultados e a efetividade de um programa” (GODOY, 2006, p. 125). Para Godoy (2006) esses tipos de objetivos não são excludentes e os três tipos de estudos de caso podem ser concomitantes.

Com relação à indicação de *quando* utilizar a estratégia de pesquisa do estudo de caso, tem-se que:

Os estudos de caso são especialmente indicados na exploração de processos e comportamentos dos quais se tem uma compreensão limitada. Neste

sentido, desempenham um importante papel por possibilitar a geração de hipóteses explicativas e a elaboração de teorias, conforme advoga Eisenhardt (1989). Podem ainda trazer importante contribuição quando a intenção do pesquisador não é explorar casos típicos, mas examinar casos extremos ou pouco usuais, os quais podem ser especialmente reveladores. (GODOY, 2006, p. 128).

Acredita-se, portanto, que o estudo de caso, na presente pesquisa aplica-se principalmente pelo primeiro motivo apontado por Godoy (2006), o de *exploração* de situações com uma compreensão limitada, como se entende a situação do problema apresentado para essa pesquisa.

Com relação ao delineamento temporal do estudo, entende-se que ele enquadra-se em um **corte transversal** com **aproximação longitudinal**, relacionado ao recorte da realidade investigada em um dado tempo e analisada a realidade diante desse contexto cuidadosamente (BABBIE, 1998). A aproximação longitudinal relaciona-se à possibilidade de recuperação de dados passados que sejam relevantes para a compreensão do contexto da pesquisa. Esse tipo de corte é escolhido em função de que se pretende analisar as práticas estratégicas relacionadas ao delineamento do conteúdo estratégico referente ao período de tempo da pesquisa, no qual serão observadas as atividades e práticas que estão acontecendo com relação à construção do conteúdo estratégico.

Partindo então das questões expostas acima, o quadro-resumo das escolhas feitas para o delineamento da pesquisa pode ser observado no Quadro 1 (p. 84) abaixo:

Categoria	Escolhas	Justificativa
Tipo de Pesquisa	Exploratória	Em virtude de o problema de pesquisa situar-se em uma área de poucas pesquisas e da necessidade de se explorar o campo para compreender melhor o fenômeno.
Natureza da Pesquisa	Qualitativa	Pelos pressupostos teórico-epistemológicos que guiam a pesquisa em questão. Pela característica da pesquisa qualitativa: de possibilitar uma aproximação maior do fenômeno pesquisado. Pelas demandas do problema de pesquisa, dos objetivos e da perspectiva teórica adotada. Pelo tipo de pesquisa adotado.
Estratégia de Pesquisa	Estudo de Caso Qualitativo	Por entender-se que o estudo de caso é uma estratégia de pesquisa que possibilita exploração e compreensão de situações de compreensão limitada e também de processos sociais que não podem ser descritos por uma relação de variáveis.

Delineamento temporal	Corte transversal com aproximação longitudinal	Em virtude da especificação do problema de pesquisa com relação às práticas relacionadas a um resultado específico e à necessidade de observar o fenômeno à medida que ele ocorre.
------------------------------	--	--

Fonte: Desenvolvido a partir da teoria de metodologia apresentada acima e das escolhas de pesquisa

Quadro 1. Quadro-resumo do delineamento da pesquisa

3.4.2 Universo e Amostra

Creswell (2007) expõe a seleção de universo e amostra como etapas obrigatórias de estudos quantitativos. Para isso é necessário que se mapeie o universo, ou a população do estudo para posteriormente selecionar a amostra representativa daquele universo a fim de estudá-la. A escolha dessa amostra por meios probabilísticos possibilita aos estudos quantitativos a *generalização estatística*, evidenciando que os resultados encontrados naquela amostra são aplicáveis para o universo como um todo (CRESWELL, 2007). Os estudos qualitativos, no entanto, para Creswell (2007) possuem a idéia, na seleção do campo de pesquisa de

Selecionar *propositalmente* participantes ou locais (ou documentos ou materiais gráficos) mais indicados para ajudar o pesquisador a entender o problema e a questão de pesquisa. Isso não sugere necessariamente amostragem aleatória ou seleção de um grande número de pessoas e locais, como geralmente vemos na pesquisa *quantitativa*. Uma discussão sobre participantes e local deve incluir quatro aspectos identificados por Miles e Huberman (1994): o *cenário* (onde a pesquisa vai ocorrer), os *atores* (quem serão os observados ou entrevistados), os *eventos* (o que os atores estarão fazendo enquanto forem observados ou como serão entrevistados) e o *processo* (a natureza evolutiva dos eventos vividos pelos atores dentro do cenário) (CRESWELL, 2007, p. 190).

Considerando que essa pesquisa se constitui de um projeto de estudo de caso qualitativo, com organizações de ensino da cidade de Curitiba, no estado do Paraná, os casos estudados não se configuram como representantes amostrais de um universo de pesquisa (YIN, 2001). Os casos escolhidos atendem ao critério chamado de *proposital* por Creswell (2007), utilizado para selecionar casos que possibilitem a compreensão do contexto em investigação e que também possibilitem abertura para a pesquisa e ainda uma base comparativa entre eles.

Dessa forma, dentre o universo de organizações de ensino de cursos de graduação em administração existentes em Curitiba, optou-se por selecionar duas das quais possuem uma imagem reconhecida pelo “mercado” das organizações de ensino como sendo de qualidade. Assim, os casos estudados são de uma Universidade Pública (a Universidade Federal do

Paraná) e de um Centro Universitário da rede particular de ensino (a FAE – Centro Universitário). Importante para a escolha das duas organizações pesquisadas também foi a possibilidade de acesso aos dados nas duas Universidades.

Os dois cursos possuem já uma trajetória consolidada de ensino de administração e apresentam-se hoje como os dois primeiros na pontuação do Índice Geral de Cursos (calculado pelo INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, com apoio do MEC) no estado do Paraná, cujo cálculo é baseado nas avaliações de graduação (feitas pelo MEC, por meio do ENADE) e de pós-graduação (feitas pela CAPES).

Sendo assim, pela sua trajetória, pelos resultados das avaliações formais empreendidas por instâncias avaliadoras da educação superior no Brasil (e aqui não se empreende nenhum tipo de reflexão crítica sobre esses índices de avaliação, apenas acata-se os resultados como critério de seleção) e pelo reconhecimento público dos dois cursos na cidade de Curitiba, acredita-se que são relevantes os dois estudos de caso e também uma análise comparativa das duas realidades, que podem contribuir para o desenvolvimento do ensino de graduação em Administração.

Partindo dos esclarecimentos acima, foram identificados os praticantes da estratégia em cada uma das organizações pesquisadas e desenvolvidas entrevistas com eles de acordo com o critério de esgotamento – entrevistou-se uma série de pessoas até que o assunto fosse esgotado e não mais houvesse a descoberta de novas questões detectando-se a repetição dos assuntos abordados. Dessa maneira, obteve-se um total de 34 entrevistas, das quais 15 foram realizadas com os praticantes da Universidade Federal do Paraná e 19 com os praticantes da FAE – Centro Universitário. Dentre os praticantes, foram entrevistados corpo diretivo, docentes e discentes, conforme será especificado mais adiante na parte de descrição e análise dos dados (Capítulo 4, p. 97).

3.4.3 Nível e Unidade de Análise

O nível e a unidade de análise constituem-se em elementos fundamentais para a definição da pesquisa e para que se evitem possíveis erros metodológicos, bem como comprometer o rigor da coleta e da análise dos dados.

O nível de análise refere-se à localização mais ampla das unidades de análise, evidenciando-lhes uma contextualização. De seu lado as *unidades de análise* constituem as unidades de observação e, assim como os níveis, não precisam ser únicos em uma pesquisa. Para Babbie (1998, p. 93), as unidades de análise são as “unidades de observação” em si. As

unidades de análise podem ser grupos, indivíduos, organizações, artefatos sociais (BABBIE, 1998).

Entende-se para o contexto da pesquisa que os níveis de análise considerados são o individual e o organizacional, uma vez que foram tomadas como unidades de análise as *práticas em uso*, que podem estar relacionadas a qualquer um dos níveis descritos, interagindo, influenciando e sendo influenciadas umas pelas outras.

Importante ainda destacar duas questões relevantes em relação à escolha de unidades de análises. Um entendimento inadequado sobre o domínio das unidades de análise escolhidas para uma pesquisa possibilita a ocorrência tanto da falácia ecológica como do reducionismo (BABBIE, 1998). Sobre a falácia ecológica Babbie (1998) esclarece que:

Primeiro *ecológico* nesse contexto refere-se a grupos ou a conjuntos ou a sistemas: algo maior que indivíduos. A falácia é assumir que algo apreendido sobre alguma unidade ecológica fala algo sobre algum feito dos indivíduos como unidade (BABBIE, 1998, p. 96. *Tradução livre*).

Dessa forma, é preciso estar atento tanto na coleta, na análise quanto nas conclusões do estudo às delimitações e limitações das unidades de análise. Babbie (1998) esclarece ainda que se deve tomar cuidado ainda para que a atenção à falácia ecológica não conduza a uma falácia *individualística*, tomando um caso como representativo daquilo que acontece com todos os outros possíveis casos.

Além disso, é necessário que se atente para a possibilidade do *reducionismo*, que significa enxergar e explicar tudo em termos de um conjunto particular de conceitos (BABBIE, 1998). Isso acontece quando se utilizam conceitos de uma área específica para explicar todos os achados de pesquisa quando, no entanto, seria necessária a exploração de demais conceitos explicativos da situação. Essas questões evidenciam cuidados a serem tomados com relação à unidade (e também aos níveis) de análise delineados e explicitados acima.

3.4.4 Dados: coleta e análise

Diante da natureza qualitativa do estudo e da estratégia de projeto de estudo de caso qualitativo, as fontes, as formas de coleta e a análise devem ser coerentes com as opções e também com o delineamento ontológico e epistemológico da pesquisa. A seguir são apresentadas as opções de coleta e análise de dados adotadas nesta pesquisa.

3.4.4.1 *Coleta de Dados*

A presente pesquisa utilizou-se de entrevistas, observações, coleta de documentos e artefatos – quando disponíveis (panfletos, folders, propagandas e outros materiais relevantes) – para desenvolver a compreensão das questões de pesquisa a que se propôs. Assim, descrevem-se a seguir os passos desenvolvidos na coleta dos dados.

Primeiramente, a fim de construir e adequar os objetivos de pesquisa e ao que a literatura propunha como necessidade de pesquisa no campo de estudo, desenvolveu-se uma pesquisa teórica sobre o que já havia sido publicado na área de estratégia como prática e também os estudos sobre cursos de graduação em administração. Coletou-se ainda, nesse início, uma série de documentos e textos publicados sobre os cursos de administração pelo Governo, Conselhos de Classe e outras organizações que acabam por regular a profissão e influenciar na sua constituição. Assim, pretendia-se compreender o contexto, identificar pontos que poderiam auxiliar no desenvolvimento dos objetivos, compreender formas de abordagens para a construção do instrumento de pesquisa, identificar possíveis pessoas a serem consultadas durante a pesquisa.

Antes de continuar a descrição dos procedimentos de coleta de dados é necessário esclarecer que ela foi desenvolvida por duas pesquisadoras do curso de Mestrado em Administração da Universidade Federal do Paraná. Com a orientação dos professores orientadores foi possível desenvolver a parceria. Assim, dos dados coletados surgiram dois trabalhos de dissertação de mestrado, com objetivos distintos, mas que se valeram dos mesmos dados. Dessa forma, durante toda a fase de pesquisa de campo houve a triangulação entre pesquisadores (não só as duas que empreenderam a pesquisa de campo, mas também com todos os pesquisadores parte do Grupo de Pesquisa em Estratégia do Professor Sergio Bulgacov) e a discussão constante que foi útil na posterior análise dos dados.

Empreendida esta fase de “reconhecimento” do campo teórico e prático, iniciou-se a discussão acerca de como desenvolver a pesquisa de campo em si, que critérios utilizar para a seleção dos casos e as alternativas de pesquisa, se esses casos escolhidos não se dispusessem a colaborar com a pesquisa. Neste trabalho foi de fundamental importância o Grupo de Pesquisa em Estratégia, constituído pelos orientandos de mestrado e doutorado do Professor Orientador, do qual a pesquisadora participa. O grupo auxiliou na definição dos critérios de seleção dos casos, que envolviam: os resultados das avaliações formais (MEC) dos cursos de graduação em administração, o tempo de existência dos cursos e a existência de certo padrão (tipo de instituição – universidade e centro universitário, existência de cursos de graduação e

de pós-graduação *stricto* e *lato sensu*, intercambialidade entre docentes das duas organizações). Esses critérios serviram para classificar como primeiras opções de pesquisa os cursos de graduação em administração da Universidade Federal do Paraná e da FAE – Centro Universitário, os quais atendiam aos critérios acima mencionados porque os dois apresentam notas do ENADE (que avalia os cursos de graduação) muito parecidas, possuem cursos de pós-graduação *stricto* e *lato sensu*, muitos dos professores de uma organização já foram professores da outra. Ao conversar com os alunos (previamente) percebeu-se que ao prestar vestibular para administração submeteram-se aos dois processos por reconhecerem a qualidade dos dois; a primeira opção desses alunos era o curso da Universidade Federal, mas também consideravam a FAE – Centro Universitário como a primeira opção em ensino superior privado.

Selecionadas as duas organizações conforme descrito acima, buscou-se contato com os coordenadores dos cursos, a fim de consultá-los sobre a possibilidade de realização da pesquisa. Inicialmente, na Universidade Federal do Paraná foram consultados os coordenadores do curso de administração e o vice-chefe de departamento, que por sua vez consultou também o chefe de departamento sobre a possibilidade de realização da pesquisa. O corpo diretivo do curso de graduação em administração logo deu uma resposta positiva sobre a liberação da pesquisa e a viu como interessante, como um possível instrumento de ajuda para um diagnóstico que a gestão atual está desenvolvendo no curso, com vistas à sua melhoria. Na FAE – Centro Universitário, o processo foi um pouco mais demorado, visto que foi necessário conhecer os coordenadores e buscar formas de contato com eles. De toda maneira, com o contato dos coordenadores em mãos (fornecido por uma pesquisadora do grupo de doutorado em Administração da Universidade Federal do Paraná que trabalha na FAE – Centro Universitário) iniciou-se a negociação para a liberação da pesquisa. Os coordenadores chamaram, em um primeiro momento, as pesquisadoras para uma reunião de apresentação da proposta e então orientaram a elaboração de um documento solicitando a aprovação da pesquisa pela reitoria da FAE – Centro Universitário. Com o apoio dos coordenadores, que julgaram a pesquisa relevante, foi encaminhado o documento à reitoria da FAE – Centro Universitário que em seguida aprovou e liberou a pesquisa. Nesse momento, as pesquisadoras foram assistidas por um dos coordenadores que tratou de apresentá-las aos praticantes e viabilizar a pesquisa na FAE – Centro Universitário.

Paralelo a todo o processo de negociação com as organizações de pesquisa, as pesquisadoras trabalhavam no instrumento de pesquisa – um roteiro semi-estruturado, que tinha por objetivo orientar as entrevistas com as três categorias de praticantes: corpo diretivo,

docentes e discentes (disponível no APÊNDICE A, p. 196). O instrumento foi elaborado a partir das pesquisas teóricas, de documentos e normas descritas acima, no início do texto. De posse do roteiro inicial ele foi discutido com o orientador e o grupo de pesquisa, e assim foram feitos alguns ajustes.

De posse do roteiro e liberada a pesquisa nas duas organizações, empreendeu-se a coleta de dados, inicialmente na Universidade Federal do Paraná e posteriormente na FAE – Centro Universitário.

Assim que liberada a pesquisa, as pesquisadoras foram em busca de contatar os praticantes, selecionados de acordo com alguns critérios: primeiramente o corpo diretivo foi entrevistado, por serem aqueles que podem ser reconhecidos como os “executivos de topo” do fazer estratégia; depois os docentes de dedicação exclusiva foram classificados em uma lista de tempo de casa e de envolvimento com todas as atividades da organização. Foram adotados tais critérios porque se entende que aqueles que estão há mais tempo na casa e possuem um envolvimento maior com o curso são os reais praticantes e implementadores da estratégia. Finalmente, os discentes entrevistados foram aqueles que desempenham atividades de liderança e engajamento com o curso, porque novamente eles possuem um envolvimento maior com o fazer estratégia do curso e, portanto, configuram-se como praticantes. Assim, foram desenvolvidas 15 entrevistas na Universidade Federal do Paraná, e 19 entrevistas na FAE – Centro Universitário, do total de 34 entrevistas desenvolvidas na pesquisa.

Os 34 entrevistados foram consultados sobre a possibilidade de gravar a entrevista. Dois deles (um em cada organização pesquisada) não se sentiram confortáveis com a solicitação e dessa forma suas entrevistas não foram gravadas. Os demais 32 entrevistados tiveram suas entrevistas gravadas, o que facilitou muito a análise posterior dos dados.

Além das entrevistas foram coletados documentos das organizações de acordo com a necessidade de pesquisa e com a liberação do acesso pelas organizações. Além disso, empreenderam-se visitas aos sites das organizações, nos quais algumas informações foram muito úteis na coleta de dados. Observações não participantes foram feitas nas organizações, por meio de visitas e convivência em alguns eventos, o que possibilitou a compreensão de artefatos organizacionais.

3.4.4.2 Análise de Dados

De posse dos dados, a análise foi feita por meio da **análise de narrativas**. Dentro do campo dos estudos organizacionais as narrativas podem ser compreendidas de quatro formas:

(1) pesquisas organizacionais que são descritas na forma de narração de uma história; (2) pesquisas que coletam histórias das organizações; (3) pesquisas que compreendem a vida organizacional como a “escrita da história” e a pesquisa como a “leitura” desta história e (4) uma reflexão disciplinar que toma a forma da crítica literária (CZARNIAWSKA, 1998). Entende-se que ao adotar a perspectiva das narrativas para a análise dos dados passa-se a compreender a vida organizacional como permeada por narrativas e construída por elas, e compreendendo-a assim, faz-se necessário adotar a perspectiva de coleta e análise coerente com esse pensar, coletando-se os dados como “histórias das organizações”.

Partindo dessas quatro formas, faz-se relevante esclarecer o que se entende por narrativas:

Inumeráveis são as narrativas do mundo. Há, em primeiro lugar, uma variedade prodigiosa de gêneros, distribuídos entre substâncias diferentes, como se toda matéria fosse boa para que o homem lhe confiasse suas narrativas: a narrativa pode ser sustentada pela linguagem articulada, oral ou escrita, pela imagem, fixa ou móvel, pelo gesto ou pela mistura ordenada de todas estas substâncias; está presente no mito, na lenda, na fábula, no conto, na novela, na epopéia, na história, na tragédia, no drama, na comédia, na pantomima, na pintura (recorde-se de Santa Úrsula de Carpaccio), no vitral, no cinema, nas histórias em quadrinhos, no *fait divers*, na **conversação** (BARTHES, 2008, p. 19. *Grifos inseridos*).

Dessa forma, percebe-se que as narrativas permeiam todo o mundo social, as interações humanas, o que justifica a utilização delas para a análise dos dados da presente pesquisa, que entende o mundo como socialmente construído, com um papel de destaque para as interações e para as **conversações** produzidas pelos sujeitos.

Considerando que a coleta de dados deu-se a partir de entrevistas, observações e coleta de documentos e artefatos relevantes, em todos esses materiais estão presentes narrativas, que contam a história do passado, narram o presente e projetam o futuro (CZARNIAWSKA, 1998). Assim, entende-se como fundamental utilizar tal análise para os dados coletados.

Destaca-se que para Czarniawska (1998), do ponto de vista da perspectiva da narrativa, a análise da conversação e a análise do discurso são complementares, enquanto que Alves e Blinkstein (2006) entendem a narrativa como um caso particular de discurso, que incorpora além da forma como o conteúdo é transmitido, a questão da constituição dos sistemas imaginários e simbólicos de uma sociedade. Retomando o ponto de vista de Czarniawska (1998) sobre a complementaridade entre discurso e conversação temos que:

(...) a análise da conversação trata a fala como ação, enquanto a análise do discurso trata fala como fala. A análise da conversação captura e analisa uma situação concreta de fala localizada em um ponto do espaço e do tempo. A

análise do discurso trata de muitas conversações que se situam ao longo do tempo e em diferentes locais e também que parecem estar conectadas (...). Da perspectiva da narrativa, as duas análises são complementares. O discurso institucionalizado serve como repertório para as conversações reais; essas em contrapartida reproduzem e mudam o discurso (CZARNIAWSKA, 1998, p. 66. *Tradução livre.*).

Dessa forma, percebe-se que a análise da narrativa considera as duas análises como complementares e fundamentais para a efetivação da narrativa enquanto análise. Entendendo a narrativa da forma descrita no excerto (CZARNIAWSKA, 1998), compreende-se a relevância da adoção dessa forma de análise para o presente trabalho, que entende a estratégia como uma prática social situada e realizada socialmente, por meio de interações, falas e negociações entre diferentes atores. Assim, tomar as narrativas dos praticantes para análise é compreender lugar, tempo, espaço e contexto de forma coerente com as escolhas metodológicas e epistemológicas deste trabalho.

É relevante destacar ainda que a análise de narrativas apóia-se em cinco pontos fundamentais correspondentes à estrutura da narrativa: (1) a seqüência temporal, (aspecto em que muitas análises detêm-se, sem extrapolar para os demais, perdendo a riqueza de análise da narrativa), que significa dizer que a narrativa tem um começo, um meio e um fim que lhe confere uma seqüência temporal específica e a localiza em um tempo e espaço; (2) os atores focais ou o ator focal, relacionado ao fato de que a narrativa é sempre sobre alguém ou sobre algo, e nesse caso podem ser identificados protagonistas (e antagonistas) na seqüência da história; (3) a voz narrativa é identificável, o que significa dizer que em uma narrativa aquele que narra está fazendo-o de seu lugar, de seu ponto de vista, e a sua fala personifica o indivíduo que é; (4) padrões de referência para avaliação, que significa dizer que as narrativas carregam valores culturais e significados que conferem certo padrão para as avaliações, ou seja, toda a narrativa carrega uma “moral”, ou expressões do que pode ser julgado como certo ou errado; (5) outros indicadores de conteúdo e contexto, que extrapolam um conjunto de eventos e possuem uma série de instrumentos capazes de indicar tempo, lugar, atributos dos atores, atributos do contexto etc., os quais são fundamentais para a interpretação dos eventos (PENTLAND, 1999). Pentland (1999) estabelece um quadro que relaciona estas propriedades da narrativa com possíveis indicadores para a teoria organizacional (este quadro foi utilizado como base para a descrição estrutural das narrativas individuais apresentadas no APÊNDICE D e no APÊNDICE E):

Propriedade da Narrativa	Indicador para
Sequência	Padrões de eventos
Ator(es) focal(is)	Papel, redes sociais e demográficas
Voz	Ponto de vista, relações sociais e poder
Contexto moral	Valores culturais e pressupostos
Outros indicadores	Outros aspectos do contexto

Fonte: Pentland (1999, p.713).

Quadro 2. Relação das propriedades da narrativa com a teoria organizacional

Diante das questões gerais expostas acima sobre a análise de narrativas, desenvolveu-se a análise dos dados a partir desta perspectiva, considerando as propriedades apontadas no Quadro 2 para a categorização dos dados e posterior interpretação. Utilizou-se essa forma de análise fundamentalmente para a análise das entrevistas construídas no campo, por meio de um roteiro semi-estruturado, e conduzidas de forma a constituírem uma conversação em que os atores pudessem criar as suas narrativas a partir do tema, dos objetivos e das questões de pesquisa do presente estudo.

Assim, de acordo com as considerações teóricas explicitadas a respeito da análise de narrativas, procurou-se conduzir a análise dos dados coletados.

Inicialmente, consultou-se o Grupo de Pesquisa sobre como tratar os dados, visto que a literatura consultada apresentava diferentes visões: alguns apontavam a transcrição literal como melhor caminho, outros discordavam afirmando que as narrativas faladas (e gravadas) eram mais ricas para a análise. Assim, optou-se por ouvir todas as narrativas e fazer uma descrição resumida de cada uma delas, destacando já os pontos de transcrição literal necessários, de acordo com os objetivos de pesquisa. Não foi desenvolvida a transcrição integral literal de cada uma das narrativas porque se acredita que, ao transcrever, perde-se muito da entonação e da expressão do entrevistado, fundamentais para a análise das narrativas. Assim, desenvolveu-se um roteiro resumido da descrição e voltou-se à narrativa gravada várias vezes para se tecer a análise dos dados.

De posse do roteiro resumido das entrevistas desenvolveu-se uma análise individual de cada narrativa, de acordo com as propriedades das narrativas apresentadas por Pentland (1999) e com os objetivos de pesquisa, o que é apresentado no APÊNDICE D (p. 206) e no APÊNDICE E (p. 246).

Depois disso, de acordo com cada objetivo específico de pesquisa, fez-se a transcrição literal dos trechos que respondiam àqueles objetivos, para serem utilizados na descrição e análise dos dados da pesquisa.

Posteriormente, todo esse material individual foi analisado em termos organizacionais, por caso, constituindo a análise do caso da Universidade Federal do Paraná e a análise do caso da FAE – Centro Universitário. Depois, de posse das duas análises, teceu-se um panorama comparativo dos dois casos para extrair daí a compreensão do processo do fazer estratégia dos dois casos.

Os documentos coletados foram utilizados na descrição e análise dos dados fundamentalmente como parte da triangulação dos dados. A partir deles foi possível compreender melhor as entrevistas, bem como tecer alguns questionamentos a respeito do que o que foi encontrado nas narrativas e estabelecer contrapontos. As observações serviram também para este fim e para que se pudesse compreender e delinear o quadro simbólico que envolve as organizações pesquisadas.

Destaca-se que a análise dos dados foi sendo desenvolvida também na medida em que os dados foram sendo coletados, pois após cada entrevista as pesquisadoras desenvolviam seu diário de campo anotando pontos específicos da entrevista e também discutindo entre si o que haviam coletado. Assim, ao final da pesquisa uma série de considerações analíticas já haviam sido desenvolvidas, as quais contribuíram para a construção da descrição e análise dos dados formalizada neste trabalho.

Depois de construída a primeira versão da descrição e análise dos dados exposta neste trabalho, ela foi compartilhada com pesquisadores da área, a fim de que se pudesse, além da triangulação feita entre as pesquisadoras durante a pesquisa, obter o parecer de outras pessoas que trabalham na área e possibilitar o aprofundamento das análises tecidas.

3.5 LIMITAÇÕES DA PESQUISA

As limitações do estudo acabam, de certa maneira, por reafirmar as delimitações e os recortes do estudo, ao mesmo tempo em que posicionam os pontos frágeis e os limites previstos para o estudo.

De imediato, quando se propõe um estudo sob a perspectiva da estratégia como prática, estabelecer um recorte bem definido de pesquisa acaba por deixar de lado muitos aspectos que deveriam ser considerados quando se deseja um entendimento amplo da prática. A partir do recorte de pesquisa delineado a partir da Figura 10 (p. 74) em que se afirma que a pesquisa estuda a relação entre as práticas e o conteúdo estratégico, sem tomar toda a relevância da esfera institucional e das relações de processo, assume-se uma limitação de

pesquisa em relação às perdas decorrentes desse recorte, mas entende-se a relevância da delimitação para o aprofundamento da pesquisa e da compreensão das micro práticas.

O recorte de pesquisa, a adoção da perspectiva teórica e as possibilidades de pesquisa de campo nesse momento levam à escolha de um método de pesquisa unicamente qualitativo. Ao se fazer essa escolha, a pesquisa é limitada em função de perder a possibilidade de generalização e de compreensão de uma amostra maior de casos. Nesse sentido, o que se ganha em profundidade fica comprometido em termos de generalidade, porém admite-se essa limitação e opta-se por ela em detrimento das outras possíveis limitações que viriam, se fosse adotado um método quantitativo, julgado incompatível com os objetivos aqui delineados.

O campo teórico da perspectiva da estratégia como prática configura-se também como um campo em construção (o marco desses estudos em estratégia é o artigo de 1996, de Whittington), o que faz com que se tenha possibilidade de expansão de desenvolvimentos ao mesmo tempo em que se verificam limitações com relação a ele.

Outras questões que trazem limitações às pesquisas sob a perspectiva da prática são aquelas relacionadas à epistemologia e à ontologia. No campo da estratégia, a perspectiva da prática surgiu a partir de uma série de pensadores (Bourdieu, De Certau, Giddens) que possuem suas próprias construções teóricas, ontológicas e epistemológicas. Essa complexidade pode levar a possíveis incoerências no delineamento das pesquisas no campo, caso o pesquisador não tenha claro todas essas questões, não domine a discussão e o campo teórico que embasa a perspectiva. Além dessas questões com relação à complexidade do campo teórico, existem as questões relacionadas à complexidade do fenômeno em estudos – as *práticas*. Aprender esse fenômeno exige, além de domínio teórico, um delineamento metodológico apropriado, também a possibilidade de se aproximar do campo de pesquisa e conseguir apreender suas nuances, peculiaridades e características gerais. A presente pesquisa enquadra-se nesse cenário. Consciente dele, os pesquisadores tomaram medidas cuidadosas em relação às escolhas para mitigar as limitações.

A inexperiência do pesquisador e as suas limitações cognitivas e teóricas também se constituem como limitadores da pesquisa, uma vez que a pesquisa de campo qualitativa exige habilidades e domínios específicos para o desenvolvimento da pesquisa. Além disso, ainda que o pesquisador se prepare, nem sempre consegue compreender tudo aquilo que encontra no campo, revelando assim suas capacidades cognitivas, importantes limitadores dos estudos. Porém, essa limitação na presente pesquisa foi tratada com muito cuidado, buscando-se sempre a triangulação entre pesquisadores e o compartilhamento dos resultados do trabalho,

dúvidas e direcionamentos com o grupo de pesquisa, o que trouxe aprendizagem e crescimento à pesquisadora e confiabilidade aos resultados apresentados.

Há ainda que mencionar aquela considerada como a maior limitação: a dificuldade de acesso ao campo. Apesar da liberação das pesquisas, da compreensão do processo de pesquisa (uma vez que se tratou com pessoas que sabem das dificuldades e conhecem o processo de pesquisa), da confidencialidade dos dados e dos pesquisados, a maior barreira da pesquisa foi a necessidade de se vencer barreiras para o acesso aos documentos necessários, aos episódios das práticas e ao envolvimento dos praticantes enquanto grupo. As pesquisadoras tentaram contornar as dificuldades de acesso buscando meios alternativos de dados e buscando também que os praticantes em suas narrativas individuais pudessem descrever os episódios e “contar uma história” para compreender melhor as práticas.

Diante disso, acredita-se que as limitações aqui descritas configuram-se ainda como os grandes desafios para a pesquisa social aplicada e para o desenvolvimento e aprofundamento das questões epistemológicas e metodológicas das pesquisas em administração. Tem-se observado grandes esforços no sentido de se aprofundar os estudos em administração, mas muitos esbarram ainda nas impossibilidades e indisponibilidades do campo de pesquisa. Há muito receio em ser pesquisado, revelar suas *práticas* e mesmo descobrir algumas possíveis críticas. Há muito trabalho pela frente em termos de se vencer as limitações de pesquisa impostas pelo campo.

4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Os dados foram coletados a partir de pesquisa documental (sobre leis, regulamentos, normas e documentos específicos referentes aos cursos), entrevistas semi-estruturadas (cujos roteiros encontram-se disponíveis no APÊNDICE A, p. 196) e observações não participantes em duas organizações de ensino de graduação em administração – a UFPR e a FAE – Centro Universitário – que produziram os dados descritos neste capítulo e analisados segundo a análise de narrativas (as descrições individuais das narrativas estão apresentadas nos apêndices: APÊNDICE D (p. 206) e APÊNDICE E (p. 246).

Proceder-se-á inicialmente à descrição e análise de cada um dos casos e ao final propõe-se uma análise comparativa dos dois.

4.1 A UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

4.1.1 Caracterização do curso de graduação em administração da Universidade Federal do Paraná

O curso de graduação em administração da Universidade Federal do Paraná foi criado em 1967, contemporaneamente à regulamentação da profissão de administrador, que se deu em 1966 pelo Conselho Federal de Educação por meio de resolução não numerada (NICOLINI, 2003). Assim, o curso de graduação da UFPR acompanhou todo o processo de constituição da profissão de administrador e conseqüentemente as mudanças legais referentes à regulamentação da profissão.

Considerando que a presente pesquisa ocupa-se do conteúdo estratégico e que a função principal desta seção de capítulo é caracterizar a organização em termos de seu *conteúdo estratégico* (conforme o objetivo específico 2 da pesquisa), entende-se que a fonte formal que contém a definição desse conteúdo é o projeto pedagógico do curso, onde se definem o perfil do aluno (*o resultado do trabalho da organização*), os objetivos e as diretrizes do curso, bem como todo o ementário que delinea a execução das estratégias no nível operacional do curso. Dessa forma, conforme o Projeto Pedagógico os objetivos do curso são assim entendidos:

São objetivos do Curso de Graduação em Administração da Universidade Federal do Paraná: ser referência nacional na formação de profissionais na área de administração; desenvolver pessoas para atuar na área da Administração, mediante o exercício competente e ético das modernas formas de gestão, conectadas com a dinâmica do ambiente; disponibilizar uma formação integrada e humanística, voltada para a condução do processo

gerencial das organizações; permitir a formação de competência empreendedora para o exercício de atividades que contribuam com o desenvolvimento econômico e social da região e do País; propiciar condições de desenvolvimento pessoal e relacionamento interpessoal; oferecer à sociedade profissionais de qualidade através da articulação das teorias com as práticas organizacionais; de estágios; de reconhecimento das habilidades e competências extracurriculares; de práticas pedagógicas e de métodos de ensino-aprendizagem adequados; de sistemas de avaliação docente, discente e de infra-estrutura; promover uma constante interface com os programas de pós-graduação correlatos e afins (Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Administração, UFPR 2007)⁶.

Partindo desses objetivos, entende-se que o resultado de todo esse trabalho é a formação do profissional, aluno da UFPR, que será inserido na sociedade como administrador. Esse profissional deverá dominar habilidades de natureza teórica, comportamental e técnica (descritas no projeto nessa ordem), para as quais o curso fornecerá o suporte de formação. As habilidades teóricas “são relativas ao domínio cognitivo e conceitual, à organização e sistematização do conhecimento decorrente de sua práxis e ao desenvolvimento de modelos analíticos”, necessários ao gestor capaz de lidar com uma realidade em constante e rápida modificação, do qual se exige a capacidade “de organizar e de elaborar conhecimentos, ultrapassando a formação tecnicista e instrumental” (Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Administração, UFPR 2007). As habilidades de natureza comportamental são compreendidas como aquelas “ligadas ao relacionamento humano, ao respeito aos direitos e necessidades das pessoas, à condição de empatia no exercício de funções diretivas e de liderança”, habilidades consideradas fundamentais para o profissional que atuará nas organizações. Por fim, as habilidades de natureza técnica “são aquelas vinculadas a aspectos instrumentais e tecnológicos necessários à realização de atividades de administração das ações de outras pessoas nos grupos de trabalho e na organização. São habilidades decorrentes da formação profissional” (Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Administração, UFPR, 2007). Como se pode ver, o perfil do profissional, resultado da formação do curso de graduação em administração da Universidade Federal do Paraná deve estar alicerçado em *competências* assim descritas:

(...) reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar estrategicamente, introduzir modificações no processo de trabalho, atuar preventivamente e generalizar conhecimentos; planejar, organizar, coordenar

⁶ As citações longas que são apresentadas na parte de Descrição e Análise dos Dados justificam-se pela natureza da análise, desenvolvida a partir da análise de narrativa.

tarefas, avaliar desempenho, desenvolver métodos e procedimentos de trabalho, elaborar e sistematizar o conhecimento obtido; comunicar-se com seus grupos de trabalho (superiores, subordinados e pares), cooperar, realizar trabalho em equipe e exercitar permanentemente as habilidades de negociação, de comunicação interpessoal e de diálogo; possuir iniciativa, criatividade, desejo e motivação para aprender, disposição para mudanças e consciência ética sobre seu trabalho; refletir e atuar autônoma e criticamente sobre os processos de trabalho e de produção, compreendendo sua posição e suas funções na estrutura organizacional (direitos e deveres) e desenvolvendo raciocínio lógico, crítico e analítico para estabelecer relações entre fenômenos e para expressar-se de forma adequada diante de diferentes contextos organizacionais e sociais; ser capaz de fazer leituras apropriadas do ambiente, de seu contexto e de sua estrutura objetiva (econômica, jurídica, política, social, ideológica, cultural e institucional) e de agir estratégica e conscientemente (Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Administração, UFPR 2007).

Assim, o curso de graduação em administração da Universidade Federal do Paraná organiza-se a partir da seguinte categoria de disciplinas (cuja descrição completa encontra-se no ANEXO B, p. 287): (1) disciplinas básicas e instrumentais; (2) disciplinas profissionalizantes e específicas; (3) disciplinas complementares; (4) disciplinas complementares optativas. Em termos didático-pedagógicos o curso possui as seguintes características (descritas no Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Administração, UFPR 2006):

Vagas Anuais: 150 vagas
 Período Diurno: 50 vagas
 Período Noturno: 100 vagas
 Duração de 04 anos, com integralização de, no máximo 06 anos.
 Carga Horária: 2.700 horas, mais 60 horas de Atividades Curriculares Complementares Obrigatórias.
 Estágio Supervisionado: 300 horas
 No oitavo semestre são ofertadas seis disciplinas optativas, das quais o discente deve completar cinco.
 Regime de Matrícula: será pelo sistema semestral
 Ingresso no curso: anual, através de concurso vestibular da UFPR (Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Administração, UFPR 2007).

Há que se apontar que, de acordo com novas diretrizes didático-pedagógicas assumidas pelo curso de graduação em administração da UFPR em 2007, a partir do REUNI (Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), 55 novas vagas serão ofertadas pelo Departamento de Administração Geral e Aplicada (DAGA) a partir do primeiro semestre de 2009, sendo, portanto, que o número de vagas ofertadas passa a ser de 205, com 155 vagas no período noturno, distribuídas entre três turmas.

O Projeto Pedagógico prevê ainda as práticas pedagógicas que devem ser adotadas no curso, bem como o sistema de avaliação de docentes e discentes e as práticas de organização específicas do curso.

Com relação às práticas pedagógicas o projeto descreve uma série de princípios a serem adotados de forma que as práticas pedagógicas “promovam a inovação em prol da melhoria do curso” e a “superação da pedagogia tecnicista”, baseada no diálogo, na problematização dos assuntos, no desenvolvimento da capacidade de abstração e reflexão das atividades realizadas, na abordagem crítica e criativa etc. (Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Administração, UFPR 2007).

Já o sistema de avaliação docente e discente é entendido como responsabilidade do colegiado e do departamento do curso, os quais sempre que “entenderem que a avaliação institucional dos docentes [e discentes] merecer ser ampliada, deve-se adotar formas alternativas de avaliação (...)” (Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Administração, UFPR 2007), sendo que no mínimo deve existir uma avaliação docente por semestre. Ainda é relevante colocar que descreve o Projeto Pedagógico que:

O DAGA e a Coordenação do Curso devem oferecer semestralmente a seus docentes um Seminário sobre Metodologia do Ensino Superior em que, além da possibilidade de se discutir temas técnicos, se possa igualmente refletir sobre experiências. Além da verificação do desempenho docente, o DAGA e a Coordenação do Curso devem possuir um sistema regular de acompanhamento do rendimento dos discentes ao longo do curso com o intuito de descobrir as razões do baixo desempenho ou de comportamentos inadequados, verificando se o mesmo é decorrente do perfil do aluno, da atitude ou do desempenho do professor ou do curso como um todo, dentre outros aspectos. Recomenda-se pelo menos uma avaliação conjunta, por semestre, com todos os professores de uma determinada turma, a ser convocada pela Coordenação do Curso (Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Administração, UFPR 2007).

Assim, o sistema de avaliação dos resultados encontra-se descrito no Projeto Pedagógico como uma atividade sistemática e de responsabilidade do Departamento e da Coordenação do Curso, pautadas em alguns princípios norteadores descritos no referido Projeto.

Com relação às práticas específicas para a condução do curso de graduação em administração da UFPR, o Projeto Pedagógico estabelece o Programa de Orientação Acadêmica e a Comissão Orientadora de Estágio (COE). O primeiro programa refere-se ao objetivo de orientar os alunos ingressantes sobre o funcionamento da universidade. Os alunos são alocados a um docente, que se constitui em seu orientador e cabe a ele

(...) familiarizar o aluno com as características e peculiaridades do curso, informar sobre a existência de procedimentos normativos contidos na Resolução de Normas Básicas de Controle e Registro da Atividade Acadêmica dos Cursos de Graduação da UFPR, auxiliar na seleção das disciplinas a serem cursadas em cada semestre, principalmente nas matérias optativas, onde existe uma tendência de agrupá-las conforme o campo de atuação profissional, informar sobre a Coordenação Geral de Estágios e a COE (Comissão Orientadora de Estágio), bem como a Resolução que normatiza os procedimentos necessários para a realização de estágios obrigatórios ou não, na área de interesse do aluno e a importância da realização do mesmo na formação Profissional, informar sobre a existência de auxílio financeiro que a Universidade oferece através do Programa de Bolsas Institucionais tais como: Monitoria, Programa Especial de Treinamento PET, Iniciação Científica, Permanência/Trabalho entre outras, informar a existência da Unidade de Assuntos Estudantis/PRHAE que apóia financeiramente a participação de Estudantes em Eventos, informar sobre a existência da Seção de Convênios Internacionais na Pró-Reitoria de Planejamento Orçamento e Finanças (PROPLAN), alertar os orientandos sobre a importância do melhor aproveitamento escolar nas disciplinas cursadas, informando que as escolhas de turmas, horários, bem como a seleção de bolsistas e estagiários, entre outros, são feitas tendo por base o Índice de Rendimento Acadêmico – IRA acumulado dos alunos, priorizados nestes processos, informar o funcionamento da estrutura da Universidade (Conselhos, Pró-Reitorias, Coordenações, Departamentos, Bibliotecas etc.) e das instituições complementares como Consultoria Júnior, AIESEC, Centro Acadêmico, acompanhar o desempenho acadêmico do Aluno, informar à Coordenação do Curso a não participação dos seus orientandos na programação preestabelecida, orientar sobre participação em estágios profissionalizantes, conhecer a Resolução que fixa o currículo do Curso, o Projeto Pedagógico do Curso e as Resoluções que estiverem em vigor e que normatizam todo o percurso do aluno na Universidade desde seu ingresso até sua colação, contidas no Manual do Aluno (Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Administração, UFPR 2007).

A Comissão Orientadora de Estágio, por sua vez, tem por função avaliar a coerência das propostas de estágio e orientar os alunos com relação ao desenvolvimento do mesmo. No Projeto Pedagógico assume-se ainda a prática de conduzir a interface do curso de graduação em administração com os cursos de pós-graduação, estabelecendo-se uma série de princípios orientadores de como pode ser desenvolvida a promoção dessa integração, considerada importante para o desenvolvimento técnico-científico dos docentes.

O curso de graduação em administração da Universidade Federal do Paraná encontra-se no Setor de Ciências Sociais Aplicadas, o qual possui um diretor com subordinação direta às pró-reitorias da universidade.

Hoje, a Universidade Federal do Paraná mantém sua configuração organizacional baseada em Setores e Departamentos. Ao todo são onze setores, que têm a função de executar, coordenar e fiscalizar as unidades didático-pedagógicas e de pesquisa das áreas de conhecimento. (www.ufpr.br, 2008).

Assim, o Setor de Ciências Sociais Aplicadas abriga os cursos de Administração, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas e Gestão da Informação. Cada um dos cursos é subordinado ao seu próprio departamento, que trabalha em conjunto com a coordenação de curso. Com relação ao curso de graduação em Administração, o corpo docente e as atividades docentes são conduzidas pelo Departamento de Administração Geral e Aplicada (DAGA), enquanto as atividades discentes e pedagógicas são de responsabilidade da coordenação do curso. As duas estruturas – departamento e coordenação – encontram-se na mesma linha hierárquica e subordinam-se diretamente ao Setor.

4.1.2 Praticantes: quem são e quais seus papéis

Tendo em vista a caracterização do curso de graduação em administração da UFPR desenvolvida acima, percebe-se que o Projeto Pedagógico do curso delinea, em termos gerais, qual o conteúdo estratégico do curso: qual o perfil dos profissionais formados pelo curso e os delineamentos genéricos de como se chegar lá.

No entanto, entende-se a partir da perspectiva teórica adotada neste trabalho que a estratégia se faz no dia-a-dia, nas rotinas diárias, nas interações formais e informais, *no fazer estratégia dos praticantes*. Ela não é um corpo despersonalizado, somente formalizado em um plano, ou neste caso, em um Projeto Pedagógico. Ela tem vida e acontece no fazer cotidiano das pessoas, dos praticantes. Dessa forma, faz-se necessário compreender quem são os praticantes da estratégia (relacionado ao objetivo específico número 3 desta pesquisa), antes de se iniciar qualquer discussão.

Retomando as Definições Constitutivas e Operacionais descritas na parte de metodologia (3.3.3, p. 77), entende-se por praticantes todas as pessoas envolvidas no fazer estratégia – sejam executivos, implementadores, consultores, clientes e demais *stakeholders* que tenham participação no fazer estratégia.

Dessa maneira, identificam-se três grupos principais de praticantes na presente pesquisa:

- **O corpo diretivo do curso**, formado por Chefe de Departamento, Vice-chefe de Departamento, Coordenador do Curso, Vice-coordenador do Curso e, pelas evidências de pesquisa, também o Coordenador do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* e o Vice-coordenador do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu*. Identifica-se esse grupo de pessoas como o corpo diretivo do curso a partir das entrevistas realizadas, pois eles constituem-se, por força de

seus papéis e por iniciativa deles, como um grupo que trabalha em conjunto nas decisões do curso. Departamento e coordenação são as instâncias legítimas, tanto na estrutura da universidade quanto no Projeto Pedagógico do curso, de direção e organização do curso.

- O **corpo docente do curso**, formado por todo o conjunto de professores (sejam eles do Departamento de Administração Geral e Aplicada ou dos outros sete departamentos que mantêm interface com o curso de administração) que trabalham no curso de graduação em administração, ministram aulas e compartilham com o corpo diretivo dos fóruns de discussão sobre o curso. Os professores, além de participarem do processo de desenvolvimento de um Projeto Pedagógico, são os responsáveis ativos pela efetivação do conteúdo estratégico estabelecido neste plano em suas práticas individuais e coletivas, de sala de aula, de planejamento, discussão e todas as demais que venham a empreender na construção do curso. Atuam, de certa maneira, também como “consultores” e “gurus” da estratégia, uma vez que influenciam sua formulação com uma atuação “consultiva” e também com o saber teórico, desenvolvido em pesquisas e em seus estudos, como “orientadores” sobre o sentido da estratégia.
- O **corpo discente**, formado por todos os alunos do curso de graduação em administração da UFPR, que são o meio e o resultado de todo o processo estratégico-pedagógico do curso. Além disso, participam das definições de conteúdo enquanto estudantes a partir das instâncias de representação formal (Centro Acadêmico de Administração) e informal, por diversos canais que podem ser criados.

Consideram-se todos os sujeitos constituintes dos grupos acima categorizados como praticantes da estratégia do curso de graduação em administração, porém para viabilizar o estudo, entrevistou-se o corpo diretivo como um todo, os membros do corpo discente que possuem um papel de representação acadêmica de suas respectivas classes e os professores que atendessem a algumas condições: (1) atuassem nos níveis de ensino e pesquisa, na graduação e pós-graduação; (2) que tivessem um tempo mínimo de casa de 4 anos, o que lhes dá uma visão maior sobre todo o processo do curso e torna suas narrativas mais ricas; (3) aqueles apontados por outros praticantes como relevantes de serem ouvidos – estes três critérios foram empregados hierarquicamente, na respectiva seqüência.

Partindo da categorização acima descrita, o Quadro 3 abaixo procura delinear o papel de cada um dos praticantes citados diante do (1) Projeto Pedagógico, que ensina a estratégia formal do curso; (2) do seu ponto de vista e interpretação enquanto praticante; (3) do ponto de vista dos outros praticantes, a partir dos dados coletados por meio dos documentos e das entrevistas realizadas.

	Papel nos documentos formais escritos consultados	Como o praticante descreve seu papel	Como os outros praticantes vêem este praticante
Corpo diretivo	O papel destes praticantes no projeto pedagógico é descrito como de formulador das estratégias. São responsáveis também pela condução das atividades de rotina, do monitoramento e avaliação dos resultados e também por tomar as medidas corretivas. Respondem pelas práticas episódicas de reunião e colegiado.	Os praticantes descrevem que cumprem o papel formalmente atribuído a eles. Em alguns momentos reconhecem a dificuldade de se fazer isso, mas ainda assim expressam que têm o poder para fazê-lo e estão cumprindo o papel. Descrevem inclusive práticas relacionadas ao cumprimento do seu papel.	Os demais praticantes acreditam que: <ol style="list-style-type: none"> 1. O corpo diretivo não tem muito poder sobre os professores porque o curso é um grande colegiado, favorecido pela estabilidade do emprego vinda com o concurso público. 2. Não percebem o cumprimento, em sua maioria, das atribuições constantes do projeto pedagógico atribuídas a este praticante. 3. Não percebem a condução do curso a partir de uma estratégia clara e formulada; em alguns casos desconhecem o Projeto Pedagógico.
Corpo docente	O corpo docente é constituído no Projeto Pedagógico como co-participante da formação do Projeto Pedagógico. São também os responsáveis por implementar em sala de aula as estratégias delineadas, cumprindo o escopo do seu trabalho, monitorando e acompanhando o desempenho discente e reportando isso ao corpo diretivo.	O corpo docente percebe-se como co-participante do fazer-estratégia da UFPR. Ao mesmo tempo reconhecem sua atuação individual em detrimento da atuação coletiva e na maioria dos casos têm críticas a como é conduzida a estratégia e por isso são dissidentes da proposta formalizada no Projeto Pedagógico.	Estes praticantes são vistos pelos outros como: <ol style="list-style-type: none"> 1. Muitos descomprometidos com as estratégias do Projeto Pedagógico, que conduzem seu trabalho sem prestar atenção no que está lá delineado. 2. Alguns são vistos como “boicotando” determinadas práticas que devem ser implementadas. 3. Atuam de forma individual e independente de outros e do Projeto Pedagógico.

Corpo discente	Seu papel é descrito como resultado de todo o esforço estratégico do curso. Ao mesmo tempo são vistos como fonte de <i>feedback</i> para que o processo seja monitorado e isso se dá por meio de avaliações a que são submetidas e <i>feedbacks</i> formais e informais que fornecem ao corpo diretivo do curso.	Percebem-se como praticantes “sem voz”, acreditam que seu <i>feedback</i> nunca é ouvido e afirmam não existir mecanismos formais para que ele ocorra. Os informais também não são efetivos. Não se percebem como participantes ativos do processo. Ao mesmo tempo afirmam que não são atuantes diante de algumas coisas que acontecem.	São percebidos pelos demais praticantes ora como importantes para o processo (fundamentalmente pelo corpo diretivo), ora como passivos, sem atitude que possa inseri-los no processo do fazer-estratégia. No entanto todos os demais praticantes os julgam importantes no processo de fazer estratégia.
-----------------------	--	---	---

Fonte: Elaborado a partir dos dados coletados para a pesquisa (documentos, entrevistas e observações).

Quadro 3. Quadro-resumo da categoria de análise “praticantes” no curso de graduação em administração da UFPR.

Partindo-se do delineado no Quadro 3 acima percebe-se que há divergências entre o descrito no Projeto Pedagógico do curso, na percepção dos entrevistados sobre seu papel e na percepção dos entrevistados sobre o papel dos demais praticantes⁷. Isso de certa maneira reflete a desintegração existente no curso entre todos os praticantes. Reflete ainda a heterogeneidade de pensamentos e posições e acima de tudo a prevalência da atuação individual em detrimento do coletivo, contrariando o 5º e o 7º princípios do Projeto Pedagógico: interatividade e multidisciplinaridade/ interdisciplinaridade, respectivamente. Segundo colocação de um dos entrevistados, que reflete um aspecto apontado pela maioria dos entrevistados, pode-se perceber que essa desintegração é evidente e causa prejuízos ao desenvolvimento estratégico da organização:

E acho que nosso curso também é desintegrado de forma geral, quer dizer, cada área toca o seu processo, não se conversam, é muito difícil ter uma relação entre as áreas, (...) dentro das próprias áreas também. (...). Com as outras áreas a gente nunca sentou para conversar (Entrevistado 15, 2008).

Além dessa desintegração os praticantes apontam outro aspecto importante que parece justificar tamanha incongruência entre os papéis descritos e percebidos, que vem da descrença no próprio Projeto Pedagógico e do seu processo de construção:

“[você teve alguma participação do projeto pedagógico do curso?] Na verdade eu tive mas eu participei muito pouco. Na verdade quase todas as sugestões que eu dei não foram aceitas porque eu acho que o curso de administração hoje, o curso aqui na Federal, é um curso completamente

⁷ A análise individual das narrativas de cada um dos praticantes entrevistados está exposta no APÊNDICE D, p. 206.

engessado, o aluno não se especializa em nada, não tem uma formação específica (...) você vai trabalhar em uma função, você não vai trabalhar em administração: você vai trabalhar em marketing, em RH, em produção, em finanças (...) e qualquer curso hoje no Brasil de bom, é um curso que você chega e faz metade do curso, $\frac{3}{4}$ do curso e o resto você faz especialidades. Eu até imagino – e a briga se deu porque algumas áreas são mais procuradas do que outras e então vai ter uma área melhor, outra área pior, uma área com mais demanda e aí vai ter mais professor na área e aí chega o problema da distribuição de poder, importante, mas aí eu acho que é uma tremenda perda de tempo para o alunos. O cara que “ah, eu quero trabalhar com marketing”, ok, então se especializa na área. Você vai fazer uma matéria básica de produção, de finanças (...). Mas daí porque acharam que tinha pouca sala, gente achava que tinha pouco professor e um monte de “achômetros” acabou-se optando por se engessar mais. Porque o currículo antigo, quer queira, quer não, você chegava no final do curso e você escolhia quais tópicos você ia fazer. Hoje não, hoje tem que fazer todos. O que um cara de finanças vai querer saber de RH? Um cara que tem interesse em produção vai querer saber de gestão de pessoas? Tudo bem, tem uma relação forte, você precisa trabalhar como um todo. Mas essa visão de generalista na graduação... (Entrevistado 15, 2008).

O Entrevistado 15 evidencia sua percepção individual sobre o curso, coloca sua descrença na forma de condução, tanto do processo de formulação quanto do produto final dessa estratégia – o Projeto Pedagógico e o currículo do curso. Da mesma forma, em sua percepção, outro entrevistado coloca que:

Eu tive [participação] de forma direta. Participei de algumas reuniões mas achei muito confuso o processo, achei muito aberto, onde vários professores deram todas as suas contribuições e interesses acadêmicos a serem atendidos, mas nunca foi pensado nas limitações da própria universidade, no que tange à contratação de professores, aos limites de criação das disciplinas. Porque foram criadas, por exemplo... foram criadas disciplinas que seriam interessantes mas não prioritárias para o curso e isso desviou muitos recursos aqui da nossa universidade. Não foi pensado em termos acadêmicos um plano, uma diretriz, uma estratégia acadêmica para o curso ao se criar diferentes disciplinas. É mais ou menos como a constituição brasileira: tem 30 milhões de itens, mas nada funciona direito, um se sobrepõe ao outro e acaba criando problemas sérios. [*por que isto aconteceu?*] Pelo processo, pela forma como foi administrada a própria condução da situação. Então, por exemplo, você tem professores com diferentes perspectivas, a própria política do professor em relação à constituição das disciplinas: você pega professores com interesses difusos, por exemplo, se eles se reúnem sem uma diretriz eles irão criar cada um por si vai criar as suas disciplinas de interesse e elas não são agregadoras, ao contrário, elas são diferenciadoras de uma proposta acadêmica de interesse comum. Então foi o que aconteceu: criaram-se muitas disciplinas que não existe formação de professores nessas disciplinas pelas suas especificidades. Então o curso ao longo do tempo teve que ir extinguindo algumas disciplinas e ir criando outras. Um exemplo absurdo é que nunca ninguém havia pensado em metodologia, foi criada depois. Então existem alguns problemas muito sérios na condução, falta de uma diretriz acadêmica específica a respeito de que curso nós queremos, qual a formação, quais são as competências que nós queremos formar (Entrevistado 11, 2008).

Esse entrevistado evidencia outra característica: a falta de uma diretriz clara, que faz com que o currículo do curso tenha ficado um “amontoado de disciplinas”, que os discentes afirmam não ver muito “sentido” entre elas, não conseguir perceber o que vem antes e o que vem depois. Outro entrevistado já aponta problemas acarretados por esse processo e pela falta de integração e interação entre os praticantes:

O que nós fizemos foi a mudança do currículo, lá eu participei. Mas é uma participação com “cartas marcadas” porque eles já tinham feito... eles queriam nós para legitimar uma estratégia que eles já tinham decidido anteriormente às reuniões. E aí, como eu não tinha força naquele período – se fosse hoje provavelmente eu bateria mais pesado. Eu acho que eles (...) eles pegaram os currículos que o MEC estava, vamos dizer, pressionando para incluir, que seria um re-enquadramento (uma espécie de isomorfismo coercitivo) para que os currículos incluíssem certas disciplinas novas, que virou um certo consenso e veio de cima, então nós recombinaamos, na verdade foi uma recombinação. E aí virou meio territorialista, assim, cada área pegou a sua área e fatiou. E aí foi um negócio muito gozado, porque como cada área queria dar o seu status, eles pegaram os oito períodos (se não me engano), então assim: o cara pegou a disciplina de RH, por exemplo, que tinha – sei lá – 4 disciplinas de RH no currículo e dividiu RH1, RH2, 3, 4, 5 – 4 (1, 2, 3, 4), né? Produção: produção 1, 2, 3, 4. Marketing: 1, 2, 3, 4. (...) Foi muito legal, né? Ficou assim, né? O cara tinha: Introdução ao Marketing, Introdução à Produção, Introdução à RH. Aí RH 2 acabou, os caras não tinham mais o que dizer em RH 2... RH 3... (...) ou seja: eles aumentaram o número, a carga só para ocupar espaço, sem pensar na relevância. (...) demorou pra ajustar. Eles quiseram fazer uma reforma, e talvez estavam certos, eles quiseram distribuir melhor os conteúdos pra que os alunos tivessem um aproveitamento, um contato maior, reclamava-se muito que os alunos passavam o primeiro ano (porque era anual o curso), passavam um ano sem ver administração (...) a única coisa que ele via era TGA (...). Então os caras acharam que era importante colocar disciplinas introdutórias que mostrassem melhor o que é administração. O debate foi nisso e tal e tal. Muito bonito, mas quando foi operacionalizar é... foi bastante difícil de acertar isso (...) (Entrevistado 14, 2008).

Assim, o Entrevistado 14 aponta outro ponto interessante: as “cartas marcadas”, aspecto evidente em várias narrativas que afirmam haver uma “inteligência” que comanda o que deve ser feito, reúne-se e consegue implementar no curso aquilo que é do seu interesse. A força política é descrita em muitas narrativas como importante na condução das atividades e práticas no curso de administração, denotando a existência de um jogo de cooptação entre uns e outros em prol de objetivos muitas vezes individuais, ou de um grupo que julga ser aquela linha a melhor para o curso mas, a partir das narrativas, dificilmente se percebe um objetivo comum, uma discussão coletiva e fundamentalmente um *comprometimento* coletivo com estes objetivos, fato que é percebido pelos discentes e descrito por um dos entrevistados dessa categoria da seguinte maneira:

E eu vejo que as pessoas aqui elas são capacitadas, mas não têm os instrumentos, talvez, não tem instrumentos que proporcionem que elas consigam fazer o que realmente querem fazer. (...) Eles até têm a vontade, mas daí chega o professor e começa a fazer aquele grupinho informal, “ah eu vou... vou fazer assim, vamos continuar fazendo assim”. Daí isso desmotiva qualquer um, daí eu acho que isso pode comprometer todo o processo de melhoria (Entrevistado 03, 2008).

Perceba-se que no excerto acima o Entrevistado ressalta a característica colegiada do curso, que nas palavras do Entrevistado 15 coloca o curso como “um grande colegiado”, revelando que as estruturas formais – departamento e coordenação – nem sempre têm poder para fazer com que as pessoas façam alguma coisa. Dessa forma revela-se mais uma característica fundamental dos praticantes do curso de graduação em administração: a sua heterogeneidade, característica evidenciada pela grande maioria dos entrevistados e descrita assim por um deles:

Eu colocaria três níveis de heterogeneidade: existe uma heterogeneidade de formação – professores formados nas mais diversas áreas; existe uma heterogeneidade de trajetória profissional – então aquele professor que sempre foi professor e nunca trabalhou em empresa, especialmente empresa privada, o que para a administração é ruim, porque é diferente da química ou da matemática, a dedicação exclusiva de 100% dos professores no curso de administração é ruim por que: porque não é só um ambiente de pesquisa, nosso lócus é na empresa então nós deveríamos ter professores na empresa – então esta é a segunda diversidade e a terceira é a questão de comprometimento. Nós temos professores tempo parcial, que estão na empresa e na universidade, que são extremamente comprometidos com a universidade. E temos esse mesmo perfil de professores que não são comprometidos, que estão aqui apenas para dizer que são professores da universidade. E no professor que tem uma trajetória, com formação e tal nós também temos isto: nós temos o cara extremamente comprometido e o cara que, apesar de ser professor, dedicação exclusiva, com formação, ele não tem comprometimento (Entrevistado 05, 2008).

Expostas todas essas questões percebe-se a importância dos praticantes no fazer estratégia do curso de graduação em administração da UFPR: muito mais do que em outras organizações (principalmente as empresariais), aqui a estratégia depende fundamentalmente das práticas de cada um deles, da forma como cada praticante a influencia. Percebe-se, no entanto, que mesmo dentro dos três grupos de praticantes categorizado no início – corpo diretivo, corpo docente e corpo discente – existe uma grande diversidade de interesses, opiniões e práticas individuais que se sobrepõem às coletivas e conferem uma complexidade muito maior à qualquer tentativa de compreensão da estratégia que se *faz* no dia-a-dia da organização. Posto isso, julgou-se interessante descrever, em termos individuais (e também porque os níveis de análise da pesquisa são o individual e o organizacional), as narrativas dos praticantes entrevistados, as quais constam no APÊNDICE D (p. 206) deste trabalho.

Diante da diversidade dos praticantes, julgou-se interessante estruturar a análise dos dados contrapondo, como já se fez aqui, os pontos e objetivos de pesquisa em relação ao que está prescrito na “estratégia formal”, na visão do corpo diretivo e na visão dos demais praticantes, visto que essas duas categorias apresentam certa linearidade entre elas dentro dos grupos.

4.1.3 Estratégia: como é vista pelos praticantes

Considerando que essa pesquisa trata das práticas relacionadas ao conteúdo estratégico das organizações de ensino pesquisadas, uma das questões norteadoras para a narrativa dos entrevistados dizia respeito ao seu entendimento de estratégia, para então conduzir a discussão sobre a percepção da existência ou não de estratégia no curso e as práticas relacionadas à realização do seu conteúdo.

Com relação ao entendimento de estratégia dos entrevistados todos revelaram uma visão conceitual do termo relacionada a um horizonte de futuro, “o que quero ser daqui a determinado tempo”, que medidas tenho que tomar para chegar a determinado resultado, enfim todos evidenciaram um conceito de estratégia relacionado a uma diretriz de onde se deseja chegar, sem no entanto se aprofundar nesse entendimento. Alguns dos entrevistados, no entanto, acabaram focando e (de certa forma até) confundindo estratégia com planejamento, com a necessidade de operacionalização de rotinas e procedimentos para o curso.

A partir desse entendimento conceitual obtiveram-se algumas percepções a respeito da estratégia do curso que podem assim ser sumarizadas: (1) o corpo diretivo enxerga a existência de uma estratégia e (2) o corpo docente e discente não consegue percebê-la e então discorre sobre uma série de motivos que os levam a entender que não há uma estratégia formulada para o curso de graduação em administração. Perceba-se um fato importante: o Projeto Pedagógico não é percebido por muitos (inclusive pelos entrevistados do corpo docente) como *estratégia* do curso – é um fato no mínimo curioso, mas que parece estar envolvido com todas as falas descritas na seção de capítulo anterior (4.1.2, p. 102) sobre a percepção dos entrevistados a respeito do Projeto Pedagógico e com a sua descrença tanto em relação ao seu processo de elaboração quanto ao resultado final desse processo. O corpo discente, ao afirmar isso, parece coerente com a afirmação de que desconhecem o Projeto Pedagógico e muitas vezes até a grade de disciplinas (apesar de ela estar disponível para o público em geral no site do curso). Delineadas essas questões, o Quadro 4 abaixo delinea

como a estratégia do curso é percebida na visão dos praticantes e também como pode ser vista no Projeto Pedagógico do curso:

Estratégia nos documentos formais escritos consultados	Estratégia na visão do corpo diretivo	Estratégia na visão dos demais praticantes
<p>Formar administradores com competências para resolver problemas, planejar, organizar, coordenar, avaliar, trabalhar em equipe, possuir iniciativa e criatividade, autônomo, crítico, ético e capaz de ler a sua realidade apropriadamente e fazer interferências sobre ela.</p> <p>Isto pautado em objetivos claramente delineados no projeto pedagógico e por meio de diretrizes lá estabelecidas.</p>	<p>A estratégia para o corpo diretivo não é entendida de forma comum:</p> <ul style="list-style-type: none"> - alguns (maioria) a vêem como questões operacionais e de controle necessárias de serem implementadas e que podem ser resolvidas por um planejamento bem desenvolvido. - outros (minoria) vêem um horizonte de futuro que deve nortear um novo Projeto Pedagógico capaz de garantir a busca constante pela melhoria do curso e a sua adequação às novas demandas que o <u>mercado</u> dita. 	<p>Os demais praticantes não vêem a existência clara de uma estratégia. Alguns chegam a mencionar que ela pode existir “na cabeça” do corpo diretivo, pois acreditam que eles precisam de um direcionamento para suas ações. Outros afirmam contundentemente que não há uma estratégia para o curso de administração. Para o corpo discente, para todos os entrevistados, é clara a inexistência de uma estratégia no curso. Apesar disso, todos os praticantes têm idéia de como deveria ser a estratégia do curso, evidenciando em comum o entendimento de que uma estratégia deveria visar como resultado a satisfação dos interesses da <u>sociedade</u>.</p>

Fonte: Elaborado a partir dos dados coletados para a pesquisa (documentos, entrevistas e observações).

Quadro 4. Quadro-resumo do entendimento de estratégia no curso de graduação em administração da UFPR.

Pelos dados acima, percebe-se que do ponto de vista da prática – no *fazer* estratégia, nas atividades e rotinas dos praticantes – não há a percepção da existência de uma estratégia no curso de graduação em administração. O Projeto Pedagógico, que formalmente deveria conter a estratégia do curso, não é reconhecido (e até desconhecido, por alguns) pela maioria dos praticantes. O corpo diretivo, no entanto, afirma que existe, mas também não sabe descrever essa estratégia. Percebe-se, portanto, que não há uma estratégia compartilhada, comum e reconhecida que guie as práticas estratégicas no curso de graduação em administração.

Olhando para as falas do corpo docente, narradas quando perguntados sobre a existência de uma estratégia no curso de graduação em administração pode-se perceber o não reconhecimento dela, e quando reconhecida, não compartilhada e restrita ao corpo diretivo:

Não, não tem nenhuma estratégia formulada. Eu diria que estratégia formulada tem que ter, por exemplo, uma discussão de contextualização, por exemplo. Nós não temos isso. Nós deveríamos ter uma discussão de... das competências – que seria de conteúdo – nós não temos. Teríamos que ter uma discussão de recursos acadêmicos, nós não temos. Nós não temos uma

biblioteca que nos dê suporte a isso, nós não temos essa discussão. Quer dizer: que tipo de biblioteca, que tipo de ensino que nós queremos? Então não existe uma estratégia em qualquer nível que você possa imaginar, nem no nível operacional nós temos estratégia, quanto mais no nível tático e estratégico (Entrevistado 11, 2008).

Percebe-se na visão desse entrevistado a compreensão de que a estratégia pressupõe discussão, contextualização, avaliação de recursos, necessidades e de que tipo de profissional se deseja formar – percebe-se também uma visão de estratégia compartilhada. Outro entrevistado afirma o seguinte:

Não... não vejo. Eu vejo uma tentativa de acomodar o quadro às necessidades atuais. Melhor aproveitar os que estão disponíveis. E como eu disse: os caras estão criando regras para distribuir horas. E os caras que estão criando as regras estão criando as regras para não dar aula na graduação, então essa é que a minha impressão (...) (Entrevistado 14, 2008).

Nas palavras desse entrevistado novamente lê-se a negativa a respeito da existência de estratégia e o reconhecimento da operacionalidade das ações de chefia e coordenação. Os docentes, na maioria das vezes, reconhecem as iniciativas da instância da chefia do departamento de procurar “fazer as coisas acontecerem”, mas descrevem que isso fica restrito ao nível de operacionalização, controles e tentativas de coordenação, aspectos que podem ser percebidos nas narrativas do corpo diretivo. Outro dos entrevistados do corpo docente coloca que existe uma estratégia, mas ela está vinculada ao corpo diretivo:

Eu acho que tem, tem... de novo, é muito da visão, da cabeça de quem está tocando o departamento. Apesar de ele não ter muito poder, do ponto de vista de ação sobre os professores, aqui é um grande colegiado... eu acho que vai muito da visão que esse pessoal tem. Por exemplo, eu me lembro de alguns, mas... quando o departamento teve um crescimento enorme que foi lá no modelo novo do currículo de mestrado e essas coisas todas (...) tinha uma coordenação forte para dizer “esse é o nosso caminho, precisamos ter isso como ponto crítico para ter um diferencial” (...) aquela iniciativa, depois virou o mestrado, depois o mestrado cresceu, que deu uma certa inserção, abriu fortemente a possibilidade de receita dos professores, ganhos adicionais. Daí abriu um monte de cursos de especialização (...) aquilo fez uma abertura enorme. De certa forma começou com o [Professor “X”], depois o [Professor “Y”] tocou e foi meio que à mão de ferro dos dois caras: “não, o negócio é o seguinte: nosso caminho é esse, temos que fazer e assim por diante”. Eu acho que depois do [Professor “Y”] de forma geral se perdeu um pouco esse caminho, daí como esse processo não continuou, cada um tocou seu caminho de acordo com o seu interesse. (...) E agora por conta dessa, vamos chamar de crise, entre aspas, que a pós-graduação secou, *o lato sensu* secou (...) eu acho que daí obrigou todo mundo a repensar qual o caminho que deve ser tomado. E existe uma certa briga aqui, porque a universidade ela não valoriza fortemente a pós-graduação, valoriza a graduação, então vai muito do departamento dizer “não tem que dar um norte para o contexto todo”. Mas acho que ainda assim esta estratégia não está claramente construída. Assim, alguns professores têm uma certa visão,

que não são necessariamente compartilhadas, (...) apesar de ter coisas em comum (...). Quando você vai para a graduação é outro tipo de abordagem. A preocupação que está tendo hoje nas reuniões de departamento (...) tipo, quem é que pode migrar para DE, que tipo de professores nós queremos para cada tipo de cargo, essas coisas todas. Então de certa forma dá uma idéia da cisão entre graduação e pós-graduação (Entrevistado 15, 2008).

Esse entrevistado traz a sua narrativa personagens que marcam momentos e estratégias que ele conseguia perceber no curso, de certa forma mais claras e mais compartilhadas, mais agregadoras... Essas questões, pelo que se pode perceber, não fazem parte do contexto atual, onde existe uma cisão entre grupos, interesses e práticas, principalmente no que diz respeito à graduação e pós-graduação. Na mesma linha, outro entrevistado evidencia o seguinte:

(...) eu sinto que há um esforço deliberado de ter professor em sala de aula, de manter os alunos satisfeitos e fazer com que os alunos... até... flexibilizar ou pouco – tem gente que é frontalmente contra que o aluno da manhã assista uma ou outra disciplina à noite. Eu não sou. Eu acho que... puxa! É uma circunstância: o aluno às vezes arruma um emprego no meio do curso e daí você vai dizer, não, tranca o curso que agora você vai trabalhar. O nosso curso é voltado ao mercado – e eu acho que há um planejamento da coordenação de melhorar a qualidade do curso. Mas eu acho que uma coisa que tinha muito no meu tempo e eu sinto que perdeu-se um pouco é um espírito de corpo. Houve época, quando eu fui coordenador, que o nosso curso não tinha mestrado e nem doutorado, então o único trabalho era fazer ensino de graduação e pesquisa – e nossa pesquisa estava paupérrima, quase não se pesquisava. Então era uma realidade onde o foco todo era na graduação. Em 92 (...) nós conseguimos criar o mestrado e credenciá-lo junto à ANPAD (...). Mas daqui pra frente meio que começou uma concorrência entre a área de pós e a graduação e depois quando a pós começou a exigir que os professores pesquisassem bastante e produzissem, para ter artigos e tal, ter uma boa avaliação pela Capes, deu uma impressão que isso aqui começou a criar uma rivalidade. E aí hoje o nosso departamento, que eu acho que uma época era fechado, no meu tempo como coordenador, eu sentia que a gente era um grupo assim, ele deu uma rachada e não uma rachada em dois – se fossem dois só era fácil – deu uma rachada em uns 3 ou 4 grupos: um grupo que quer fazer pesquisa e pós-graduação e faz, e faz com competência; um grupo que acha que isso aqui está matando a graduação; aí tem o pessoal da especialização, que são os cursos pós *lato sensu*, que às vezes não interagem também com esse aqui; aí tem os caras que são só 20 horas, vêm aqui, dão aula e não tem uma presença mais ativa. E às vezes, eu acho super necessário ter professores 20 horas, porque eles são os que trazem o que está rolando lá fora nas empresas. Então... tem gente que acha que a gente tinha que ter tudo assim: todo mundo DE. Eu não acho. Na minha visão de universidade tem que ter pessoas com pé no mercado que possa até questionar o que a gente está fazendo, trazer novidades, fazer as pontes com o mercado, o setor produtivo. Principalmente pela área de administração. Mas eu acho que o formato não deve ser hegemônico. Quando você tem um grupo que é muito igual, você pega até um pouco de endogenia, daqui a pouco começa até a não oxigenar, a não renovar. E eu acho importante que venha gente e faça esse questionamento. Então hoje o nosso departamento, por uma série de circunstâncias, ele está muito fragmentado e aí a graduação às vezes... digamos assim, ela deixou de

ser o carro-chefe, que era no meu tempo, e hoje ela talvez seja... não seja o foco central. E eu acho que isso é, talvez, falta de planejamento estratégico do nosso grupo – nosso grupo que é muito forte em planejamento estratégico e uma época fez um planejamento de longo prazo que resultou no que nós temos hoje (...). E a gente hoje é o resultado daquilo, com certeza. Mas eu senti que em um determinado momento meio que fragmentou, daí um grupo foi cuidar do seu interesse, outro grupo foi cuidar de outro interesse e outro grupo foi cuidar de outro e... está faltando um realinhamento estratégico (...). e a gente aproveitar este momento assim e retomar aquele gás de que nós somos um grupo e que temos de dar conta de fazer várias coisas ao mesmo tempo e todas com excelência. Nós temos que manter o curso da Federal o melhor do Paraná e um dos cinco melhores do Brasil – esse foi um objetivo que lá trás nós definimos como objetivo estratégico e a gente foi trabalhando (...). E alguns alunos, para minha surpresa, vieram se queixar exatamente disto. Quando eu falei: “O nosso curso é o melhor do Paraná”, “não é mais professor, veja, quem dá aula aqui não é mais o professor fulano” – e aí citaram nominalmente – “quem está nos dando aula é o aluno de mestrado dele, porque ele está dando aula lá na especialização, porque a gente descobriu que ele está dando aula lá na especialização”. Quer dizer, isso é um conflito de discurso e prática que não deveria estar acontecendo. (...) Eu acho que esse feedback é que falta – avaliação com feedback – então, nós paramos de fazer avaliação do docente pelo discente. Agora a Prograd fez lá um esforço, fez aquela avaliação institucional – que bom que está fazendo alguma coisa – mas está longe do que a gente fazia, está longe... do nível. E o feedback está longe daqui. (...) Então eu acho que a gente está em um momento estratégico de retomar o planejamento (...) (Entrevistado 10, 2008).

Perceba-se que na narrativa enunciada pelo Entrevistado 10 uma série de eventos e personagens são chamados à cena para colocar, com certo saudosismo, a existência de um grupo que trabalhou por muito tempo em prol de uma estratégia fruto de objetivo comum, que agora não faz mais parte do curso de graduação em administração. Evidencia ainda que essa estratégia se perdeu entre os interesses de cada um, percepção que é comum à maioria dos entrevistados. Aponta ainda o distanciamento cada vez mais forte entre graduação e pós-graduação, evidenciando que a graduação tem sido preterida em relação à pós-graduação e que isso tem conduzido a uma perda de qualidade no curso. Ao mesmo tempo em que esses entrevistados apontam a falta de existência da estratégia e o conseqüente distanciamento de um resultado, o corpo diretivo coloca esse resultado como estratégia, reafirmando a existência – na percepção do grupo – da existência da estratégia do curso:

E dentro da nossa linha de estratégia, de planejamento aí que nós desenhamos para o departamento é... o nosso desafio aí para esta gestão, nos próximos 4 anos, ou para os próximos 2 anos é o seguinte: pelo menos manter as 5 estrelas do Abril Cultural (que eles fazem uma pesquisa), nós mantermos o conceito 5 do MEC, né?... e só para contar uma historinha para vocês, nós temos uma pesquisa que saiu aí a nível internacional, nós estamos aí, o curso de Administração está entre os 1.000 melhores do mundo, está entre os 17 do Brasil e no Paraná só tem dois, e os dois estão em Curitiba.

Um deles é a Federal, tá? E esta preocupação com a qualidade para vocês terem uma idéia é... (...) é... a preocupação, a preocupação do próprio conselho é aproximar cada vez mais a academia do próprio segmento empresarial, tá? Isso aí tem que estreitar cada vez mais. Nós tivemos aí um embrião, que teve origem até do próprio Centro Acadêmico, de fazer uma feira aqui trazendo as empresas, né? Foi feita semana... sexta e sábado da semana retrasada, né? Então justamente plantar este embrião, este embrião foi plantado e se transformar em uma grande feira, em um grande evento como a Feira das Profissões que passaram nestes dias aí 45.000 pessoas, tá? Então este aspecto é um aspecto fundamental. Agora tudo isto sempre pensando, sempre agregado à qualidade, tá? E também pensando em qualidade, a própria lei do administrador é a 4769 de 65, 09/09/65. Então tem um pouquinho mais de 40 anos, né? Daí o que nós observamos também que a própria advocacia é centenária, a engenharia é centenária... e o que nós observamos, como a própria contabilidade, é que esse pessoal ocupou muito espaço (risos do entrevistado) dentro das empresas, muito espaço dentro das empresas que hoje é determinado pela 4769. A área financeira, a área de logística, a área de vendas – isso aí é para um profissional administrador, tá? Agora, daí tem uma outra encrenca: diga-se como administrador aquele que é graduado em administração. Se ele tiver mestrado e doutorado em administração, ele não pega o registro do CRA, tá? E aí nós temos algumas encrencas aqui, que a maioria dos nossos aqui não tem a graduação em administração, eles não são administradores, eles não são administradores, então ele não é administrador. A maioria aqui é economista, tá, ok? Tem psicólogo etc. ... Tem uma encrenca aqui dentro, até porque eu sou lá do conselho, tem alguns aqui dentro que também já passaram pelo conselho, mas que são administradores... Então em relação a isto, principalmente com relação à engenharia, às engenharias – porque ela facetou bastante e tá vindo cada vez mais – os engenheiros são muito bons em matemática... nós percebemos isso no mercado. E eles é que estão ocupando estes cargos aí, tudo de administração financeira que só dá matemática... Daí o que é que nós fizemos: dentro do próprio projeto pedagógico nós temos uma disciplina de matemática. Só que nós estamos procurando fazer com que esta disciplina que é ofertada lá pela matemática, essa matemática seja uma matemática mais voltada para a administração, mais aplicada, mais analítica e lógica, tá? E também preocupados com relação à qualidade, nós introduzimos este ano no vestibular uma prova de matemática, uma prova específica. Esse ano vai ter matemática como prova específica... e isso assusta. Já assustou na feira das profissões passadas e assustou nesta feira das profissões. E quando eles me perguntavam nesta feira das profissões “matemática” e “português” eu até desconversava... e depois eu disse assim, então vou responder: matemática e português é uma questão de vida, não é de administração, não é de engenharia... a base você tem que ter, tá? E no ano que vem nós estamos introduzindo geografia. Então nós estamos introduzindo matemática neste ano e geografia no ano que vem (risos)... então o filtro vai melhorar mais... (...) É nós temos cursos aí com sociologia, com filosofia... mas aí... Essa é uma forma além de nós termos um filtro já... porque os nossos alunos aqui... a primeira peneira é aqui, tá? Para passar no vestibular aqui, se não tiver um pouco de base não passa com certeza, com certeza. Daí você tem a segunda, a terceira e a quarta peneira que são as outras. Você tem de primeira linha as particulares, segunda, terceira, quarta, de quinta... e vai embora, e vai embora! Mas o primeiro filtro é aqui. Então isso já faz com que você tenha aqui um quadro discente de um potencial muito bom. [a decisão foi tomada pela coordenação?] Pela coordenação, aprovada pelo colegiado... seguiu

todos os trâmites legais dentro da própria instituição, né? (Entrevistado 02, 2008).

Perceba-se que nas palavras do membro do corpo diretivo acima existem uma estratégia, inclusive direcionando a seleção dos alunos. Mas, percebe-se que cada vez mais o curso de graduação em administração da Universidade Federal do Paraná procura selecionar alunos com um perfil mais próximo daquele que ele deseja obter ao final da formação do aluno e isto corrobora as afirmações de outros praticantes de que a Universidade Federal, no curso de administração, mantém seus resultados perante a sociedade ainda por ter um corpo discente muito preparado, ao qual o curso agrega muito pouco. O resultado, diante desses primeiros indícios, portanto está pautado não na condução estratégica do curso, mas no seu corpo discente e na qualidade de alguns professores que fazem a diferença e assim, são apontados como importantes e relevantes pelos próprios discentes – mas essa é uma questão para se construir e discutir mais adiante... tenha-se em mente, porém, os indícios que podem ser observados ao longo das narrativas que vêm sendo expostas...

Na visão de outro grupo de praticantes – o corpo discente – a inexistência de uma estratégia é percebida de forma unânime, dentre os entrevistados:

Às vezes parece que eles não têm. Às vezes parece que eles estão tudo perdido, porque... o exemplo que eu posso dar é que às vezes há alguma discrepância entre a ementa e o que é dado em sala; às vezes, até a lotação da sala – em dia de prova as salas ficam lotadas e tem gente que tem que ir roubar carteira em outro lugar – parece que eles não têm um planejamento das coisas que acontecem aqui, parece que tudo acontece meio... Ou este negócio de a gente ter os 5 tópicos, antes eram três tópicos... no mesmo semestre, são 5 trabalhos finais. A gente se mata aqui! A gente acho que é a primeira ou segunda [turma] que está fazendo assim, mas antes você poderia escolher duas, ou só escolhia uma. Parece que só pioraram nesse processo... então eu não sei que estratégia eles utilizaram aí, se foi só para cumprir horário ou o que foi que eles fizeram (Entrevistado 06, 2008).

Veja-se que o Entrevistado 06 coloca uma série de indícios para corroborar a sua afirmação de que não existe uma estratégia no curso, questões relevantes e coerentes. Outra questão a ser observada são os termos utilizados pelo entrevistado em sua narrativa: “eles não têm uma estratégia”, o que dá indícios de que os discentes não se sentem parte do processo, não se julgam praticantes de certa forma. Outro entrevistado coloca a situação nos seguintes termos:

Hum... não. Só algumas questões pontuais assim, que nem quando... a questão do REUNI, por exemplo, isso é uma estratégia. Se você vai adotar ou não o REUNI, que aí houve uma mobilização, uma conscientização, professor brigando pra adotar, professor brigando pra não adotar... discussão em cima do tema... é... mas não houve convite aos alunos, para opinarem... e

daí teve uma mobilização, tal... mas eu acho que é muito mais... e eu ouço alguns professores falando... agora tendo aula com o professor [Professor “Y”]... ele falando que a universidade precisa adotar estratégia de internacionalização, é... que precisa dar aula em inglês, ter mais convênios no exterior e tal... só que... eu vejo ele falando isso... que precisa ter... agora se existe uma mobilização... por parte de qualquer um aqui dentro... pra mim isso... não sei se existe um planejamento estratégico do curso de Administração. É... eu não tenho conhecimento, então eu realmente não sinto isso. Eu vejo muito mais atuando de acordo com a demanda do que... do que de outra forma. No ano que eu entrei também teve a organização da grade curricular, né... que quando eu entrei, já tava sabendo que no ano seguinte ia mudar, mas que eu... (Entrevistado 04, 2008).

Na percepção desse entrevistado percebe-se que ele aponta a inexistência de uma estratégia, mas reconhece algumas iniciativas particulares e individuais e outros influenciadores (como o REUNI) relacionados à estratégia do curso. Registre-se que os dois entrevistados (04 e 06) encontram-se em fases adiantadas do curso e fazem uma análise longitudinal do processo. Da mesma forma, os entrevistados das fases mais iniciais do curso colocam a questão nos seguintes termos:

Eu pensaria da seguinte forma: a função o objetivo seria formar bons alunos para atender aos interesses da sociedade. Então eu vejo que o mais importante seria gente insistir no crescimento das pessoas. E isso a gente faria com professores mais...cuidar mais dos professores, ser mais comprometido com isso. Tem vários professores que... que... a gente tem professores excelentes aqui – só que também tem alguns que não estão nem aí, que só fazem o que é necessário... então eu acho que este tipo de coisa deveria ser corrigido. Talvez algum tipo de avaliação de desempenho dos professores, ou até mesmo dos alunos. (...) Eu visaria uma estratégia buscando o crescimento do aluno, que é a função da universidade se for ver... E talvez fosse necessário trabalhar mais até na seleção de aluno, que nem na feira, eu vi na feira... o estande, tinha estande lá – ah, é uma frescura trazer o bicho lá mas... – a gente chegava lá a pessoa perguntava: “ah, o que é administração?”, você só podia conversar porque você não tinha nada pra mostrar, “ó, a gente faz isso”, não tinha um trabalho para mostrar – ah a gente faz isso, isso... A gente não tinha material nenhum para mostrar. Talvez a pessoa achasse... às vezes a pessoa tivesse motivação “ah vou fazer administração”, daí chega lá... aí a pessoa não consegue ganhar o candidato... então... talvez pessoas que seriam boas... (Entrevistado 03, 2008).

Nos termos da narrativa do Entrevistado 03 percebe-se que ele não reconhece uma estratégia, mas tenta, a partir do que tem percebido em relação ao curso, colocar pontos que considera importantes estrategicamente. De seu ponto de vista, outro entrevistado do corpo docente coloca que:

Olha, eu acredito que não. Talvez se nesse segundo semestre a gente tivesse dando seqüência, a tipo Marketing e RH, então a gente viria um progresso, sabe? Tipo, ah, isso aqui vocês vão ver daqui há dois semestres, então vamos

ensinar isso aqui primeiro, a gente parte do básico e vamos avançando. Mas ninguém chegou aqui e falou: “ó, a gente está partindo de um ponto zero e vamos chegar até lá”, ninguém falou isso pra gente (...). Acho que todo mundo tem uma idéia, mas ninguém sabe direito (Entrevistado 09, 2008).

Nas palavras do entrevistado 09 não se percebe uma estratégia, porque na sua visão a estratégia possibilita sentido à construção cotidiana das práticas (WEICK, 1995), o que ele não consegue perceber.

Percebe-se que cada praticante, a partir de seu lugar, de sua vivência e de sua voz, explicita a percepção de que não há uma estratégia no curso de graduação em administração – até mesmo quando tentam defender a sua existência, alguns praticantes não conseguem descrevê-la (como nas palavras do Entrevistado 02) com clareza, o que acaba por evidenciar a inexistência de uma estratégia, compreendida como um *fazer cotidiano* desempenhado pelos vários praticantes envolvidos no processo.

4.1.4 As práticas e as atividades do fazer estratégia: como são reconhecidas pelos praticantes

As práticas e atividades descritas e discutidas nesta seção de capítulo dizem respeito aos objetivos específicos 4 e 5 da pesquisa. As definições constitutivas e operacionais dessas categorias analíticas estão expressas no item 3.3.3 (p. 77), onde está descrito que se deseja identificar as práticas racional-administrativas, discursivas e episódicas, bem como das atividades vinculadas a essas práticas. No entanto, é necessário apontar duas dificuldades a respeito dessa identificação e caracterização logo de início. A primeira delas diz respeito à forma como os dados foram obtidos: por meio de entrevistas (individuais com os praticantes), coleta de documentos e observações. Dessa forma não se pôde acompanhar de perto as interações entre os praticantes, o que daria subsídios para uma compreensão maior das práticas episódicas e discursivas (relacionadas às dimensões coletivas). Por outro lado, considerando que os praticantes narram que essas práticas são esporádicas e algumas delas inexistem, ficaria difícil aos pesquisadores um acesso mais próximo a esses dados, o que corrobora o entendimento de que a “falta de acesso” corresponde muitas vezes à inexistência das práticas descritas.

Partindo do entendimento a respeito da estratégia do curso de graduação em administração explicitado acima, percebe-se que as práticas e atividades relacionadas ao fazer-estratégia estão vinculadas a uma atuação muito mais individual do que coletiva, uma vez que muitos não reconhecem a existência da estratégia e outros a descrevem como produto

e responsabilidade somente de um grupo situado no corpo diretivo. Assim, a partir dos dados encontrados nas entrevistas, entende-se que as práticas estratégicas relativas ao conteúdo, descritas no projeto pedagógico vão, até certo ponto, ao encontro do que o corpo diretivo descreve como suas práticas. Por outro lado tudo isto vai de encontro ao que os demais praticantes narram. Novamente percebem-se inconsistências entre o formal/descrito, o narrado pelo corpo diretivo e aquilo que contam os demais praticantes a respeito da rotina e do momento cotidiano do fazer estratégia. O Quadro 5 abaixo sumariza os dados encontrados no campo de pesquisa:

Práticas e atividades	Práticas e atividades descritas nos documentos formais escritos consultados	Como o corpo diretivo vê estas práticas e atividades	Como os outros praticantes vêem estas práticas e atividades
<p>Práticas racional-administrativas</p>	<p>- Avaliação discente (no mínimo 1 por semestre), cuja responsabilidade de condução é do corpo diretivo. O projeto pedagógico prescreve que seja um “sistema regular de acompanhamento do rendimento dos discentes ao longo do curso com o intuito de descobrir as razões do baixo desempenho ou de comportamentos inadequados, verificando se o mesmo é decorrente do perfil do aluno, da atitude ou do desempenho do professor ou do curso como um todo, dentre outros aspectos” (Projeto Pedagógico do Curso de Administração UFPR, 2007).</p> <p>- Avaliação institucional dos docente (no mínimo 1 por semestre): esta avaliação tem como objetivo previsto o acompanhamento dos docentes nos aspectos técnico-científico, didático-pedagógico, atitudinais e filosóficos. A responsabilidade de condução desta prática é descrita como do corpo diretivo do curso.</p> <p>- Avaliação do processo de ensino-aprendizagem, de responsabilidade do corpo docente, vinculado às</p>	<p>As práticas descritas no Projeto Pedagógico são narradas pelo corpo diretivo como feitas de forma informal. Outras práticas são descritas pelos membros do corpo diretivo quando questionados sobre elas, no entanto, na maioria das vezes estão no domínio do operacional e não do estratégico.</p>	<p>A partir das práticas descritas no Projeto Pedagógico, nenhuma delas é reconhecida pelos praticantes deste grupo – sejam docentes ou discentes. No corpo discente há a menção quase que unânime de que as práticas e atividades do corpo diretivo, reconhecido como responsável pela condução estratégica, são meramente operacionais e não estratégicas. O corpo docente descreve suas práticas de avaliação discente individuais, não compartilhadas, seja com o corpo diretivo, seja com os colegas docentes.</p>

	disciplinas de cada um.		
Práticas discursivas	- Não estão descritas, ocorrem no dia-a-dia do fazer estratégia entre os praticantes a fim de conferir sentido à estratégia	Estas práticas não puderam ser verificadas, porém, nas entrevistas os praticantes do corpo diretivo afirmam que existem práticas discursivas, mas não dialógicas. Isso significa dizer que, no seu entendimento, eles conversam com os demais praticantes a fim de esclarecer o sentido da estratégia, mas não de construí-lo. Então, os membros do corpo diretivo descrevem práticas discursivas mais relacionadas a uma “cobrança” e a um “explicar o que deve ser feito” do que uma discussão com os demais praticantes.	As práticas discursivas são praticamente inexistentes nas falas dos praticantes deste grupo. O corpo docente afirma que existe pouca ou inexistente interação entre os colegas para trocar informações, experiências e práticas. Os discentes, da mesma maneira, afirmam que não conversam entre si, nem entre os grupos de praticantes. Isso tudo culmina em práticas individuais e não coletivas, no desconhecimento da estratégia, na sobreposição de conteúdos entre disciplinas e na apatia dos discentes diante de todo o processo.
Práticas episódicas	- Reuniões de Departamento (formal) - Reuniões de Colegiado (informal) - Reuniões com representantes de turma (informal) - Reuniões de Orientação Acadêmica - Reuniões de Orientação de Estágio - Seminário sobre Metodologia do Ensino Superior (semestral)	Todas as práticas episódicas descritas no Projeto Pedagógico foram citadas pelos praticantes do corpo diretivo, com exceção do Seminário sobre Metodologia do Ensino Superior, que não foi falado por nenhum praticante entrevistado. Outra prática episódica citada pelos membros do corpo diretivo foi uma reunião semanal feita entre os membros de um “conselho” criado com todos os membros do corpo diretivo, no qual discutem questões importantes e definem posições a serem levadas para outras práticas episódicas como a reunião de departamento e a reunião de colegiado. Há que se destacar um ponto importante: até que ponto	As duas primeiras práticas episódicas (Reunião de Departamento e Reunião de Colegiado) são reconhecidas pelos praticantes, mas novamente, os assuntos nela tratados não são descritos como estratégicos, mas como operacionais. Todas as práticas episódicas que se referem ao corpo discente não são reconhecidas. Elas não são citadas pelos discentes e quando perguntados sobre elas afirmam que não participaram. Algumas delas – orientação acadêmica e orientação de estágio – são descritas por eles como “dependente do professor” que é o orientador – mais uma vez a dimensão individual se sobrepõe à coletiva.

		estas práticas episódicas contribuem para a realização do conteúdo estratégico, visto que na sua descrição observa-se que os assuntos tratados são de nível bastante operacional.	
Atividades relacionadas às práticas	- Não estão descritas no Projeto Pedagógico porque se referem a todas as atividades que os praticantes empreendem na realização da prática	As atividades descritas pelos praticantes do corpo diretivo referem-se a rotinas de operação do curso. Na coordenação: 1. Matrícula; 2. Formatura; 3. Documentação dos alunos; 4. Diplomas; 5. Ajustes de matrículas; 6. Atendimento aos alunos; 7. Inclusão de disciplinas de Matemática no currículo; 8. Mudança das disciplinas específicas do vestibular para “aumentar o filtro” de entrada dos alunos na UFPR. No departamento, controle de professor, carga horária e ajustes de planejamento de operações.	Os praticantes deste grupo não descrevem as atividades relacionadas à estratégia, afirmando que as atividades realizadas são operacionais e não relacionadas ao conteúdo estratégico. No entanto, os praticantes do corpo docente descrevem atividades individuais relativas à tentativa de realizar o conteúdo estratégico descrito do Projeto Pedagógico vinculado às disciplinas que são de sua responsabilidade. Os praticantes do corpo discente descrevem atividades que desenvolvem na tentativa de garantir que tenham aulas de qualidade. Contam que realizam essas atividades até certo ponto, pois existem momentos em que percebem que não adianta “reclamar”.

Fonte: Elaborado a partir dos dados coletados para a pesquisa (documentos, entrevistas e observações).

Quadro 5. Quadro-resumo das práticas e atividades do curso de graduação em administração da UFPR.

Partindo do Quadro 5 acima se percebe que novamente há uma divergência entre o descrito, o formal e o que os praticantes empreendem no dia-a-dia para fazer com que as coisas efetivamente aconteçam. No entanto, a grande questão é que as atividades e práticas são muito mais individuais do que coletivas e por isso as narrativas revelam que muitos dos princípios, dos objetivos e das estratégias previstas para o curso de graduação em administração não se efetivam. Isso ocorre porque as atividades e práticas individuais são pautadas em percepções individuais e muitas, como já expressado nas falas desde o início,

revelam discordância ou desconhecimento do conteúdo estratégico do curso e do seu processo de construção. Atuando como um grande colegiado em que departamento e coordenação não têm muito poder ou ingerência sobre os praticantes, o curso de administração é construído como um acumulado de práticas individuais para as quais os discentes tentam constantemente dar um sentido, até o momento em que perdem a credibilidade no processo, no curso e na sua formação, evidenciando algumas percepções preocupantes sobre o resultado de todo o processo e que serão explicitadas mais adiante, na seção de capítulo número 4.1.6.

A fim de expressar os pontos acima sumarizados recorre-se aos excertos da narrativa dos entrevistados que evidenciam o que foi descrito.

Inicialmente, segundo as narrativas do corpo diretivo, uma prática episódica que está sendo empreendida no sentido de traçar as diretrizes estratégicas para o curso é uma reunião semanal de um “conselho” criado pelos membros do corpo diretivo:

(...) agora o nosso departamento foi organizado assim, (...) [o vice-chefe de departamento e o chefe de departamento]... eles... eles... é propuseram um... um... um conselho, né... então quem que é o conselho... então a gente faz reuniões antes das reuniões departamentais, é... já tentando levar mais mastigado, mais... mais, propostas mais já... minutas, né? [*quem participa?*] o coordenador mais o... o... o departamento... o chefe (...) e o vice (...) e mais: o (...) coordenador do mestrado e o (...) vice. O conselho é formado por nós seis, então nós seis formamos esse conselho. Então, agora né... quando eles assumiram, teve bastante mudança... teve mudança nos estágios, está tendo mudança né? na... está tendo um controle feito de que professor dá o quê, a questão das cargas horárias, é... quem está mais sobrecarregado do que quem...é... [*coisa que não existia...*] Não existia, então é... entende... posso até... acho que dá pra disponibilizar os formulários... temos até setembro para preencher os formulários... quantas aulas eu dou na graduação, quantas horas eu dedico pra pesquisa etc.(...) [*E o conselho foi criado há pouco tempo?*] Há pouco tempo... no que o (...) [vice-chefe de departamento e o chefe de departamento] assumiram agora... recentemente um mês atrás, né... que as eleições foram em junho, julho... uma coisa assim (Entrevistado 01, 2008).

Mesmo nessa prática, considerada estratégica pelo corpo diretivo, percebe-se uma grande preocupação operacional, nas palavras do Entrevistado 01, que evidenciam coerência com o que os demais praticantes narram sobre as práticas e atividades do departamento. O Entrevistado 02, por sua vez, reforça as questões sobre o “conselho” (que ele denomina de “comitê”) apontadas pelo Entrevistado 01 no excerto exposto acima:

Então a gente trabalha muito junto, muito próximo, e cada vez mais e inclusive agora nós criamos um comitê, não é?, com essa mudança que tivemos recentemente (...). Então agora nós estamos fazendo algumas transformações em todos os sentidos, então nós criamos um comitê (...). Então, nesse comitê ou nesse conselho, como queiram, tem toda a coordenação (...) envolve o departamento – chefe de departamento e o vice

– e envolve mestrado e doutorado, (...). Então nós criamos e integramos isto aí, tá? Para dar uma harmonia e um direcionamento mais concreto e... que seja possível de se fazer uma gestão mais sólida.

Esse “conselho” procura, portanto, delinear posições desse grupo, que são levadas para reuniões de departamento e colegiado a serem discutidas ou, nas palavras de alguns praticantes, somente aprovadas. É da visão do corpo diretivo que, levando as questões mais definidas entre esse grupo para apresentar aos demais nas práticas episódicas citadas, fica mais fácil de aprová-las. Esse conselho procura efetivar a visão que o corpo diretivo tem de seu papel, como descrito pelo Entrevistado 08:

Então, onde a gente está situado? Estamos situados aqui [*refere-se a um desenho que elaborou durante a entrevista*], bem distante de lá [*a reitoria e as pró-reitorias*] se você olhar. E qual que é o papel do departamento? O departamento na estrutura atual da Universidade é responsável pelos recursos humanos. Por exemplo, recursos humanos, no nosso caso aqui são os professores. Então os professores estão sob a responsabilidade do departamento. É o departamento que aloca eles nas três atividades: ensino, pesquisa e extensão. Quer dizer, deveria ser, pode até ser que não esteja sendo bem feito. E aqui também têm técnicos administrativos. Outro recurso também é o recurso de equipamentos e instalações. Isso aqui também é função do departamento. Então, por exemplo, as salas, a manutenção, os equipamentos e eventualmente até recursos financeiros, na aplicação. (...) As coordenações, tanto de pós quanto de graduação, elas cuidam do projeto pedagógico. Então ela diz lá o que ela precisa e o departamento supre com recursos – deveria ser assim. Eventualmente a coordenação de pós, principalmente, recebe recursos de órgãos externos, tipo Capes e CnPq. Então como é um programa muito específico às vezes não passa por aqui, vai direto aqui [*referindo-se novamente ao desenho feito*]. Por exemplo, bolsa de aluno: está direto aqui; bolsa para pesquisa: está direto aqui. Então o departamento às vezes não... deveria, na minha opinião olhar isso aqui porque isso aqui deveria ser um grande... uma grande função estratégica. O que é que nós temos que fazer: nós temos que focar no ensino na pesquisa e na extensão, que é do departamento, a princípio. Mas acontece que como esta estrutura hierárquica ela tem essa linha hierárquica no mesmo nível, não há subordinações da coordenação ao departamento. Existe subordinação dos professores ao departamento. Então, na realidade, a pós-graduação deveria montar seu programa, pedir seus recursos para cá e aqui fornecer [*referindo-se novamente ao desenho*], como se fosse uma estrutura matricial (...). Porque, a princípio, o departamento não executa nenhuma atividade, a não ser atividades burocráticas. Então o departamento ele tem algumas atividades burocráticas: uma delas então é o pessoal (contratação, concursos...) é uma função nossa aqui. Outra função é promoção ou mudança de regime de trabalho... (...) Outra coisa que o departamento é responsável é pelas férias e pelo ponto: quer dizer quem vem trabalhar aqui o departamento está cuidando, veio trabalhar, não veio, está de férias... outra coisa é quando ele faz assim ausência, então congresso, seminário... então ausências a gente chama de afastamento – pode ser afastamento por doença ou para se desenvolver, fazer cursos, apresentar trabalho. Então, na verdade, o departamento é isso aqui. A coordenação tem mais a parte didático-pedagógica, tem mais um contato direto com os alunos e aqui é mais contato

com professor e técnicos, eventualmente com aluno, quando diz respeito à segunda chamada, coisas desse tipo. Então aluno aqui o nosso contato é pequeno... nem deveria ter, deveria ser tudo na coordenação (Entrevistado 08, 2008).

Assim, nas palavras do Entrevistado 08 percebe-se o caráter “burocrático” e não estratégico das atividades do departamento, que é conferido às práticas episódicas que deveriam estar relacionadas ao fazer estratégia. Ao mesmo tempo, e paradoxalmente (paradoxo este que é muito comum nas falas dos entrevistados do corpo diretivo) este entrevistado traz uma visão estratégica para a sua narrativa, afirmando que o corpo discente deveria ser tratado com mais foco por todas as atividades do curso, o que não acontece (tudo parece estar mais restrito ao aspecto burocrático):

Porque a minha visão é que a gente está aqui para atender o cliente, e algumas pessoas não. Mas eu não consigo ver cliente como secundário num processo que existe para atender alguém. Então às vezes dá a impressão de que nós estamos aqui para atender o professor: se ele tem tempo ele vem, se ele não tem..., o horário que ele pode vir... então está tudo errado! Agora esta é uma cultura brasileira, não só da universidade, mas de um modo geral. Eu acho que a grande transformação do Brasil teria que começar lá de cima, no congresso... porque se você tem gente lá dando bons exemplos, você constrói uma sociedade focada no futuro. Mas se você tem gente só dando maus exemplos... Então o meu papel aqui, agora voltando ao departamento, é dar bons exemplos. (...) Então eu acho que o departamento tem essa dificuldade: de você mostrar para as pessoas qual o verdadeiro papel do professor. Eu penso que tem muita gente que conseguiu passar aqui num concurso mas não é professor. Eu pra mim professor tem que gostar do cliente e para mim o cliente é o aluno. Então o professor que se distancia do aluno... fica difícil. Eu penso que a grande maioria não tem essa identificação com os alunos... não sei no mestrado, mas deve ser também: “ah, não tenho tempo, não sei o quê”... (...). É mas eu tenho uma pessoa conhecida minha que passa as coisas para o orientador, o orientador não vê... Eu soube de colegas meus que fizeram mestrado/doutorado fora que ninguém devolve nada para o cara, o cara naquela tensão... não sei... sei lá, claro, a estrutura às vezes não te dá muitas condições, mas o nosso aqui dá muitas condições. O nosso departamento tem todas as condições para fazer o que quiser, quem não faz é porque não quer. Nós temos boas salas, nós temos equipamentos, nós temos uma estrutura... olha, não sei, pode ser até que tenha outros melhores, mas esse com certeza, é bom! (Entrevistado 08, 2008).

Ao mesmo tempo em que afirma “está tudo errado!” o entrevistado narra outros aspectos que o levam a concluir que o “curso é bom” – em termos de infra-estrutura. Ou seja: condições para fazer as coisas existem, mas os praticantes não as fazem porque não querem, na percepção do Entrevistado 08. Percebe-se também nesse excerto outra questão ainda relevante: a grande divergência e separação entre graduação e pós-graduação, mesmo a partir da visão de membros do corpo diretivo que buscam “integrar” as duas áreas, como descrito na

narrativa do Entrevistado 02, colocada acima, as atividades da pós-graduação (*stricto sensu*) são vistas com ressalva, inclusive em outros trechos desta narrativa e de outras surgem questões do tipo: “nós pesquisamos o quê para quem? Eu tenho um pouco de receio porque eu acho que muita pesquisa que é feita aqui é feita do professor para ele mesmo, não sei se ele divulga para alguém o que ele está fazendo, ou se serve para alguma... né?” (Entrevistado 08, 2008). Assim, o próprio corpo diretivo segmenta as “unidades de negócio” do curso de administração, promove sua desintegração nas narrativas coletadas e – algumas vezes – julga o sucesso da pós-graduação (*stricto sensu*) pelo descomprometimento do corpo docente com a graduação.

Outra prática episódica importante do curso de graduação em administração é a reunião de departamento, que ocorre com a periodicidade aproximada de um mês. Nessa reunião o corpo diretivo reúne-se com todos os professores, independente do regime e carga horária. Há que se destacar que nem todos participam dessa prática, a qual agrega, na maioria das vezes, mais professores substitutos do que efetivos, conforme evidenciam alguns entrevistados. Essa prática é descrita da seguinte maneira:

Normalmente, sempre é marcada a reunião com antecedência e normalmente sai uma pauta, tá? E isso eu estou falando do departamento. Então sai uma pauta e o que é que normalmente se leva para a pauta, tem todo um regimento interno, tem um sistema normativo de procedimento... O que é que se leva... por exemplo: mudança de nível, mudança de carga horária... (...) ... abertura de concursos... Então tem uma série de itens que tudo vai para... quando o próprio chefe de departamento não... , ele entende que não deve decidir, que é uma coisa mais complicada, ele joga para a plenária decidir e ele é o representante, o presidente da plenária. E no setorial é da mesma forma. No setorial, nós também participamos do setorial. No setorial nós temos um cronograma de reuniões, até recebi agora que vai ter reunião... nós participamos do setorial, como o departamento participa e o mestrado/doutorado participam do setorial. Também os itens lá não são diferentes... normalmente você aprova os itens iguais no departamento e do departamento sobe para o setorial (Entrevistado 02, 2008).

O caráter operacional e “burocrático” que assume essa prática está mais uma vez presente no excerto descrito acima. A reunião de colegiado, por sua vez, é utilizada para levar questões das quais o corpo diretivo gostaria de não assumir a responsabilidade de decisão sozinho, no ponto de vista da narrativa deste membro do corpo diretivo:

Não, daí nós temos o seguinte, por exemplo... eu procuro aqui tomar algumas decisões examinando cada situação e o risco desta decisão, tá? E em função desta transparência e da imparcialidade, dependendo do assunto, e do risco e da transparência, eu entendo que tem certas coisas que é melhor eu pegar e levar para o colegiado, porque daí não é “o coordenador” quem decidiu, daí são 10 membros – e dentre estes 10 membros do colegiado

fazem parte professores, não só do nosso departamento, fazem parte professores dos outros departamentos que oferecem disciplina na nossa grade. O caso de matemática, o caso de estatística, de sociologia, entende? Então aí é um fórum mais abrangente para discutir o assunto. Isso é bom pelo seguinte: por que é que é bom? Porque quando chega um caso complicado, isso dá uma retaguarda que eu levo assim, “não foi o coordenador que decidiu”, isso é uma decisão maior, mais em cima, do colegiado... “então não levem à mal” – porque se não a pressão fica muito grande em cima do coordenador, tá? Então isso aí é uma linha positiva, uma linha positiva... (Entrevistado 02, 2008).

As questões decididas em colegiado, portanto, referem-se ao corpo discente, aos problemas didático-pedagógicos, enquanto o departamento trata de questões mais relacionadas ao corpo docente, às disciplinas e à condução das atividades do departamento.

O corpo diretivo descreve ainda outras práticas e atividades desenvolvidas pelo curso de graduação, consideradas importantes para o conteúdo estratégico da organização:

1. **Estágio Supervisionado:** para que o estágio seja uma prática significativa na formação do aluno, o corpo diretivo do curso entendeu que a atividade de orientação dos alunos deveria ser uma atribuição relevante do corpo docente:

Então... em reunião eu tenho procurado passar isso, para uniformizar um pouco mais isso. Igual nunca vai ser e nem deve! Mas que tenha isso como orientador. Outra coisa: o próprio problema do estágio, por exemplo. O estágio supervisionado são 300h e está dentro da grade, da carga horária das 3.000h – que são 3.060, tem atividades complementares de 60h. Você tem 330h de estágio supervisionado dentro da grade – as 3.000 são 2.700 mais 300, né? O estágio, aí o que estava acontecendo era o seguinte: tinha professor que carregava 20 estagiários e tinha professor que não carregava nenhum... E a matrícula eles estavam fazendo via internet. Daí eu acabei tirando a matrícula via internet e acabei segurando/fazendo a matrícula por aqui. E aí, em consequência disso, EU comecei a distribuir a quantidade de alunos por professor – não gostaram, foi uma encrenca danada! Eu disse olha, no mínimo cada um vai ter que carregar 5. Naquele pensamento assim: não, mas o aluno quer fazer só em marketing, só pode ser o professor de marketing... procurei desmistificar. Se é professor de administração ele pode supervisionar um estágio de marketing, tá? E aí nós começamos a puxar isso. Como é uma disciplina tanto quanto... e mesmo que tivéssemos feito isso, estava acontecendo o seguinte: acabava você não registrando esta nota dentro do calendário. Então esta nota do estágio ela ia zerada, ia zerada, ou porque o aluno não entregava o relatório no prazo, ou porque o aluno entregava e o professor muitas vezes acabava consumindo o relatório do aluno, tá?... Então, à *posteriori* é que era regularizada esta nota. Daí o que nós fizemos com o departamento agora: vai ter que ser tratada como uma disciplina tanto quanto e terá que ser fechada dentro do calendário. Então estas 300h, como elas serão feitas dentro de 4 meses, dentro de um semestre – 4 meses porque daí tem férias etc. – então nós pegamos agora e fizemos o seguinte: nós definimos PELO MENOS de forma oficial 4 encontros e já cronogramamos e... o próprio departamento passou para todos os professores este cronograma e os respectivos alunos, tá? (...) Tá, tá todo mundo sabendo. E daí nós comunicamos os alunos. Dissemos “Olhe, tal

professor tem tais alunos, e nesse mês de agosto a reunião vai ser no dia tal, no horário tal”. Se o professor não aparecer ele vai levar falta e se o aluno não aparecer ele vai levar falta. No segundo encontro o aluno já é obrigado a apresentar o relatório parcial, 2 meses, tá? E daí lá no final do quarto mês o relatório final. E está mexendo isso... uma tremenda confusão! Nós temos alunos e alunos, nós temos professores e professores. Teve alguns que nunca tiveram estagiários e nunca quiseram (Entrevistado 02, 2008).

2. Intercâmbios: esta prática é citada pelo corpo diretivo (pela maioria dos membros) como um ponto-chave da estratégia do curso, como algo que o diferencia dos demais cursos de administração:

Outra coisa que a nível de coordenação nós temos feito também, e agora está o departamento aí também, é estimulado muito os intercâmbios. Por exemplo, ontem nós estivemos com a Universidade de Ohio aqui, já fechamos um convênio... e temos com San Diego, temos com a Flórida, com a Argentina, com o Chile... e além de nós estarmos ampliando estes convênios internacionais nós estamos procurando ampliar a quantidade de vagas também. É uma troca de chumbo: vão 5, vem 5... (...) É bom porque, hoje como administrador, você tem que ter uma visão global, né?... tem que ter uma visão global... então isso, essas novas culturas, novos valores etc. são oportunidades ímpares e isso eles passam para os demais. Normalmente o aluno que está indo aí é do sétimo período, né? Nós não queremos nem do final de nem do início, mas do meio de curso – sexto, sétimo período – e ele pode trazer, ele pode multiplicar a sua experiência, né? Ele passa a ser um agente de opinião... tá? Então nós estamos estimulando muito isso. (...) É uma estratégia pedagógica e hoje no Paraná... é a nossa principal em cima disso, tá? Nós temos ampliado isso... (Entrevistado 02, 2008).

3. Práticas e atividades relacionadas ao monitoramento e avaliação das práticas e atividades individuais: essas práticas e atividades relacionam-se à proximidade do corpo diretivo do corpo discente e corpo docente para constantes avaliações e monitoramentos a fim de que se procedam ajustes à condução do processo de realização do conteúdo estratégico do curso. Essas práticas e atividades são descritas como frequentes pelo corpo diretivo, conforme se evidencia no excerto abaixo:

(...) o que a gente tem procurado junto com o departamento é o seguinte: primeiro, você tem, ou bem ou mal, você tem um projeto pedagógico nesse projeto pedagógico você tem as disciplinas, a carga horária, o ementário de disciplinas e hoje é disponibilizado isso a nível público, ainda mais quando se fala em quadro discente... Então eu tenho feito o seguinte: primeiro, em relação aos discentes – cada turma eu tenho um representante de turma; então eu faço uma reunião com uma determinada frequência com os representantes de turma. Eu percorro a turma e também através dos representantes de turma eu digo: “olha vocês vão me ajudar a fiscalizar isso”, esse conteúdo está sendo cumprido ou esse professor está ministrando o conteúdo que ele quer e como ele quer? Essa é uma coisa. Daí junto com o departamento nós temos procurado falar para os professores e passar uma mensagem a seguinte: tenha como orientador pedagógico o que está documentado ali, né? ... pelo menos cumpra 70%, né?... Outra coisa que

nós temos procurado fazer com que haja uma cobrança muito similar, muito próxima – que um professor não cobre demais e outro cobre de menos... e isso tem, aconteceu muito no passado. Alguns exigem demais, outros exigem muito pouco... então fica esse descompasso e o aluno fica meio perdido dentro deste contexto (Entrevistado 02, 2008).

4. Outras atividades relevantes: principalmente em nível de coordenação outras atividades são descritas como relevantes, evidenciando novamente o caráter operacional que tomam as atividades e práticas do corpo diretivo:

Sim, sim porque ela tem o vínculo direto com o discente. Então toda esta parte operacional, pedagógica etc. é tudo incumbência, são atividades pertinentes OFICIALMENTE da coordenação, tá? Então nós desenvolvemos, com tudo isso, o problema de formaturas, problema de toda a documentação para diploma, enfim... o ajuste das matrículas dos alunos, que é uma grande atividade que nós temos... daí nós temos uma semana para ajuste das matrículas, tá? Toda esta parte operacional é pesada e é nossa aqui... (Entrevistado 02, 2008).

Percebe-se a partir dos excertos acima coletados das narrativas dos membros do corpo diretivo uma série de práticas e atividades descritas como relevantes para o fazer estratégia no curso de graduação em administração da UFPR. No entanto, quando se ouve os demais praticantes, docentes e discentes, uma série delas não são reconhecidas. Ao mesmo tempo, fala-se no caráter operacional e de controle que estas atividades e práticas assume, em detrimento de um papel didático-pedagógico e estratégico. Esses praticantes evidenciam também o caráter individual em detrimento do coletivo nas atividades e práticas empreendidas no curso: o que ocorre com relação ao fazer estratégia no curso é de iniciativa individual e não coletiva.

As narrativas dos praticantes pertencentes ao corpo docente evidenciam algumas questões importantes a respeito dessas práticas e atividades:

Formalmente nós temos a reunião de departamento e a reunião do colegiado de administração. Esse é o fórum desta discussão de projeto pedagógico. Digamos que 70% dessas reuniões são meramente administrativas, mas 30% delas a gente consegue resolver... consegue discutir um pouco a questão de projeto pedagógico (...). Eu sistematicamente participo das reuniões para as quais eu sou convocado. O que acontece, por exemplo, é que existem reuniões que deveriam convocar todos os professores e que, por um motivo ou outro, todos os professores não são convocados. Então aí você... às vezes perde algumas coisas da evolução do processo – isso tanto na graduação como no mestrado e doutorado – porque você não foi convocado para a reunião. E isso é uma outra característica da universidade: como você tem muita liberdade, isso é uma vantagem, porque você se organiza para fazer coisas pessoais em horários muito melhores do que de noite e daí de noite você vem dar aulas, se for o caso, ou fica estudando de noite. Mas eles adoram marcar reuniões nos horários mais estapafúrdios do mundo (...) Então às vezes você até quer participar da reunião, mas como não é um

negócio definido, aí você não consegue se organizar para participar de todas as reuniões (...) Alguns professores se empenham mais e outros professores usam até como desculpa (Entrevistado 05, 2008).

Veja-se que na narrativa do Entrevistado 05 evidencia-se novamente a questão da operacionalidade vinculada à prática episódica da reunião de departamento. Além disso, percebe-se pela sua narração a questão de que nem todos os professores participam dessas práticas episódicas – por “um motivo ou por outro”, ou porque não são convocados, ou porque tem outro compromisso no horário, afinal a prática não é obrigatória, todos participam dela ou não de acordo com a sua percepção acerca da relevância. Sobre essas questões, outro entrevistado evidencia que existem tentativas de se prover discussões pedagógicas e estratégicas mais profundas, mas isso não é sistemático e esbarra em outro ponto muito importante: a resistência do corpo docente:

Eu acho que hoje o departamento... o [vice-chefe de departamento] ele está mudando bastante – inclusive está dando um rolo aí por conta disso e acho que é louvável todo o esforço que ele está fazendo para gerar essa integração – mas a coordenação hoje tem um papel basicamente burocrático, não tem papel de integração. Até hoje, até onde eu vi – não é a coordenação hoje, é de muito tempo atrás – teve uma função burocrática de atender aluno, então essa é a tarefa de coordenação de curso. Não me lembro, bem... quando houve essa mudança curricular fazia-se a tentativa de integração, mas não há um processo sistemático. De repente eles fazem e tentam fazer e pára por aí. E pára por aí também porque os professores também não tomam a iniciativa. Então tem os dois lados da moeda: você tem o lado da coordenação, que não quer se incomodar (...) por outro lado, é difícil porque você tem resistência de todos os lados para essas coisas e é uma coisa que deveria ser feita na graduação com os conteúdos, mas aí o “buraco é mais embaixo”, porque o problema está associado a... – a coordenação, não que ela não queira se incomodar, mas ela está o tempo inteiro pensando em apagar incêndio de aluno reclamando e essas coisas – juntar os professores de forma geral não é uma tarefa simples, eles não se integram, não se conversam. Todo mundo é amigo de todo mundo, mas tecnicamente, profissionalmente a integração é muito baixa (Entrevistado 15, 2008).

Tudo isso evidencia outra questão bastante importante, sobre como o corpo diretivo enxerga sua função e sobre como os demais praticantes, membros do corpo docente, vêem o corpo diretivo. Os cargos referentes ao corpo diretivo não lhe conferem poder sobre os professores, que possuem a liberdade de continuarem atuando da sua maneira. Então, como coloca um membro do corpo docente, a função de dirigir o curso é muito “íngrata”, e historicamente no departamento de administração os professores não desejam assumir cargos administrativos (ironicamente!) – pela responsabilidade e pela recompensa salarial mínima (Entrevistado 05). Isso tudo aliado às dificuldades que se enfrentam para que se consiga imprimir qualquer tipo de atividade e prática:

Na verdade a burocracia atrapalha bastante. A universidade... o setor público é muito burocrático. A universidade consegue ser mais burocrática ainda. Isso atrapalha bastante. O que eu enxergo é que na iniciativa pública você não consegue inovar. Tudo o que vai tentar fazer diferente, alguém cria um óbice para tal. Então você se sente desestimulado a mudar. Você acaba apenas cumprindo regras. O grande problema é que você não tem instrumentos de gestão. Porque o que é que funciona: olha, tomamos uma decisão e... digamos seria uma decisão estratégica. Para esta decisão estratégica ser implantada há que se ter um plano de trabalho. E esse plano de trabalho tem que ser executado por alguém. Na iniciativa privada se o alguém não executar isso, ele vai ser penalizado. Na iniciativa pública não existem instrumentos de penalização. Se você perguntar para um burocrata ele vai dizer “Ah, existe o processo administrativo”, só que a universidade é corporativa e processos administrativos fogem do escopo de um professor que não cumpriu a sua carga horária – você não vai fazer um processo administrativo para um professor que não cumpriu a sua carga horária. Então o que falta são instrumentos de gestão e um pouco de comprometimento das pessoas. (...) Na verdade, na verdade, existe muita idéia e pouca prática (Entrevistado 05, 2008).

Assim, quando se constata que as atividades e práticas estratégicas relacionadas ao conteúdo estratégico do curso de graduação em administração são restritas e difíceis de serem constatadas, é necessário expressar que tudo isso está envolvido em um contexto complexo de razões e conseqüências que se constroem em todo esse processo. Não se deseja colocar um ou outro praticante como protagonista ou antagonista na narrativa que se constrói aqui com o emaranhado de dados coletados, mas se busca evidenciar a percepção desses praticantes para buscar tecer um entendimento do contexto de pesquisa.

Diante das questões, outro ponto de relevância na discussão a respeito das atividades e práticas estratégicas do curso de graduação em administração da UFPR é o caráter individual de tudo o que se desenvolve:

É, o ideal seria que todos os professores da área trabalhassem juntos. Na área de finanças a gente consegue um pouco isso. Se comparar com outras áreas a gente consegue bastante. Agora comparado, por exemplo, com uma escola particular aonde o coordenador tem muito mais ascensão sobre os professores, é pouco. Então: existe uma articulação? Existe. Se compararmos no curso de administração a organização da área de finanças só perde para a área de marketing. Agora, se compararmos com outras instituições, a articulação é baixa (...). É informal, de reuniões. A gente faz reuniões pelo menos anuais, digamos assim (Entrevistado 05, 2008).

Assim, o Entrevistado 05 evidencia que a integração que existe relaciona-se e depende também da área de atuação dos professores, mas uma integração maior, de todos os professores, entre eles e com a coordenação do curso, é restrita. Outro Entrevistado, no entanto, tem uma visão bastante diferente sobre essa integração, afirmando que sob seu ponto de vista ela é muito baixa:

Normalmente eu sempre atuo com estagiários na disciplina e eu faço questão de estar discutindo a toda disciplina uma revisão do conteúdo e do processo de ensino. Existe uma preocupação, mas é uma preocupação individual. Eu nunca fui chamado, nunca fui convidado a discutir, nunca foi feita para mim qualquer consideração nem ao conteúdo, nem ao processo de ensino. [*Já houve alguma iniciativa do professor em relação a isso?*] Já fiz algumas tentativas, por exemplo: uma questão que me preocupa muito é a sobreposição de conteúdos nas disciplinas. Uma ocasião (...) eu fiz uma reclamação formal de que eu estava vendo uma série de absurdos de justaposição de conteúdo, mas que os alunos de graduação não reportam – e eu acho que eles deveriam tomar uma posição mais séria a respeito disso, mas com o passar do tempo eles entram naquele processo de “você finge que me ensina e eu finjo que aprendo” e saindo nota boa está tudo bem. Então eu fiz essa reclamação formal e o chefe de departamento convidou todos os professores para discutir esta questão e apareceram 3 professores (...). E ficou por isso mesmo. Nada foi discutido e nada pôde ser institucionalizado e também não houve nenhuma iniciativa a *posteriori* da chefia do departamento. E uma coisa muito importante: não houve nenhuma participação da coordenação do curso. Ah, o coordenador do curso recebeu as informações inerentes a esta reunião e ele não compareceu, não compareceu, sabe que esse é um problema que ocorre mas ele não toma nenhuma iniciativa nesse sentido. [*e coordenação e departamento trabalham de forma integrada?*] Não, não trabalham de forma integrada. Não há nenhum indicador de que eles trabalhem de forma integrada. (...) Eu acredito que o papel de um coordenador de curso seria uma preocupação de conteúdo e a preocupação do chefe de departamento é de processo – quer dizer, o chefe de departamento deveria se preocupar com questões burocráticas, por exemplo, contratação de professor, se o professor está presente... agora, o que está sendo dado, por quem está sendo dado, e se os resultados do professor está sendo auferido tanto por parte dos pares como por parte dos alunos e dos empresários que vão contratar os alunos, ou instituições que serão contratantes – eles deveriam participar do processo de avaliação – mas essa é uma preocupação do coordenador. [*e o coordenador não faz nenhuma reunião pedagógica?*] Nunca, nunca foi feito isto, nos meus 14, 15 anos de universidade eu nunca vi ninguém nem discutindo isso. [*nem na reforma curricular?*] Não, nessa parte só foi discutido as disciplinas, não foi discutida a questão acadêmica propriamente dita. [*o que é “questão acadêmica”*] A questão acadêmica é que eu vejo que nós temos um grande processo – o processo acadêmico – que é o processo que inicia antes da entrada do aluno, com a própria constituição do que é que nós queremos por parte do aluno, quais são as competências esperadas, porque existe uma questão muito importante que é a seguinte: nós não estamos formando o aluno para aqui e agora, nós estamos formando o aluno para daqui a 5, 10, 15, 20 anos. Então nós não temos uma definição precisa a respeito disso. Então, qual é o perfil dos alunos que vão entrar no curso, que tipo de competência que o aluno tem que ter durante a sua formação. Então eu acho que tem duas competências: dele como aluno e dele como profissional em formação, que eu acho que a gente deveria estar discutindo e estabelecendo como prioridade para o nosso tipo de atividade. Porque aí o que é que acontece: determinadas competências, vamos supor que eu quero ensinar a ser um bom relações públicas, relações humanas, que ele saiba como falar em público; que tipo de método de ensino que eu deveria estar me reportando. Por exemplo, ele vai ser um estrategista financeiro, ele vai se preocupar com a questão do financiamento, do investimento e do controle de fundos. Que tipo de conhecimento e qual o melhor método de aprendizagem.

Esse tipo de questões que precisam estar alinhadas e sendo discutidas concomitantes. Aí entra a questão do conteúdo e do processo de ensino (Entrevistado 11, 2008).

Na narrativa do Entrevistado 11 está explícito ainda que mesmo tomando a iniciativa para discutir e integrar um trabalho isso não se tornou algo sistemático. Ainda é possível perceber que algumas das práticas narradas pelo corpo diretivo não são reconhecidas pelo Entrevistado 11, que representa o que dizem também os demais praticantes.

Com relação às narrativas construídas pelo corpo discente em relação às atividades e práticas estratégicas do curso de graduação em administração da UFPR, eles percebem-nas como praticamente inexistentes, ou ineficazes. Além disto, atribuem muitas delas a indivíduos específicos, não a um coletivo, inclusive nomeando “isso é com o fulano”, “aquilo com o cicrano”. Observe-se abaixo as narrativas a respeito das reuniões com os discentes, citadas como uma prática do curso:

[*Coordenação, que relação tem? Tem reunião?*] Olha esse negócio aí foi sempre uma balela, eu acho. Porque fizeram no máximo duas reuniões com os representantes, uma quando eu estava no primeiro ano e outra quando eu estava no segundo ano. [*para que serviram as reuniões?*] Para nada, perguntaram como é que estava o curso, o que a gente achava, o que estava faltando mas... não sei se modificou alguma coisa depois. Talvez... depois veio o novo currículo das disciplinas. Porque eu lembro que eu reclamei que a gente não tinha metodologia, não tinha nenhuma base epistemológica – porque eu era do grupo de estudos na época, então eu falava “epistemológico” como trocar de roupa... Aí eu reclamei que faltava esta base, porque eu me sentia muito vazia na administração, não tinha aquela coisa de administração como ciência, aquela coisa boa de estudar e ter teoria assim, aquela base sólida mesmo. Aí eu reclamei disto e nos anos seguinte eles mudaram o currículo e colocaram metodologia pelo menos e a gente não teve. [*e esse foi o único resultado que você pôde ver daqueles movimentos das reuniões?*] É... eu acho que a mudança de currículo talvez tenha sido por causa disto que a gente reclamou – eu reclamei, na verdade, porque o outro representante na verdade é mais para o lado empresarial, o outro representante que foi – foram dois representantes, o das outras turmas a gente nem sabe o que aconteceu [*então, mesmo tendo as reuniões, nem todo mundo participava?*] Não, não... (Entrevistado 06, 2008).

Outro entrevistado coloca a questão nos seguintes termos:

É... e com a coordenação do curso já teve essas duas reuniões lá pra saber sugestões, o que melhorar e tal... (?) o coordenador às vezes só... desde que eu tô aqui. Professor [coordenador do curso] e... com a presença do Professor [vice-coordenador do curso]... também... o convite veio pelo professor [coordenador do curso], mas o [vice-coordenador do curso] tava lá também e uma vez o [chefe de departamento] tava também. É... mas acabou que não teve uma continuidade assim muito grande e... a maior parte das reclamações que a gente levou pra turma (...) parei a turma lá quando ele falou “ah, tragam sugestões da turma pro curso e tal”. O pessoal, o professor [coordenador do curso] tá abrindo esse espaço pra gente falar sobre o curso,

trazer informações sobre o curso e tal... e dos 50-60 alunos da turma... é... 3 acho 4 que vieram me pedir pra falar algumas coisas e era a maior parte em relação à reclamação com professor. [*o movimento dos alunos, como é?*] muito pequeno... quase mínimo assim... eu falei: as pessoas aqui só tão interessadas em pegar, passar as matérias, não importa como, e pegar o diploma e fazer sei lá o que com isso, porque... [*é desde o início do curso?*] cada vez mais, né... vai assustando...no início assim nem tanto, mas hoje o que eu vejo é desinteresse total assim, quando fala que não vai ter aula a galera comemora, sabe... (Entrevistado 04, 2008).

Assim, o corpo discente coloca que estas “reuniões” aconteceram esporadicamente, não se constituem em uma prática sistemática. Ainda não conseguem perceber resultados disso, o que faz com que eles também desacreditem do processo e do curso. Ao mesmo tempo em que coloca suas críticas, o Entrevistado 04 apresenta uma auto-avaliação do corpo discente como praticante que não atua no processo da forma como poderia para auxiliar na construção da estratégia:

(...) é. Então... acho que a gente tá... eu falando que tem muitas críticas em relação ao pessoal do curso, mas eu acho que a gente como representante age da mesma forma ou mais, a gente não tem motivação pra ir atrás de alguma coisa porque a turma... assim, umas iniciativas mais isoladas... e a turma não vai acompanhar ou mesmo querer que isso seja feito ou não ali... o que acontecer tá bom é e também tem essa questão ah tá então vamos nos reunir, juntar os quatro representantes aqui e montar todo um plano, rever o currículo, o que é que a gente acha e tal, a impressão que a gente tem é que se entregar isso... não vai ter muita... a não ser... muito respaldo... a não ser que a gente consiga convencer, comprar... fazer um professor comprar a idéia e daí, se ele comprar a idéia, aí vai ser ouvido... agora, nós somos um grupo de alunos que tem, que quer fazer isso, não... (Entrevistado 04, 2008).

O Entrevistado 04 expressa em sua narrativa outros pontos revelados pelos demais entrevistados do corpo discente também de uma forma interessante. Sobre o estágio supervisionado ele coloca sua avaliação afirmando que a efetividade das práticas depende da atuação individual de cada praticante (do corpo docente) e de como percebe seu papel para isto:

É... e daí tem o estágio supervisionado também, que eu já fiz também no primeiro semestre e já exige um trabalho bem maior, você tem que fazer um plano de estágio, é um projeto de estágio, na verdade... falando o quê que você vai fazer durante o período de estágio, são no mínimo 300 horas, tem que protocolar ali na secretaria do curso e depois de você concluir o estágio você tem que entregar um relatório é... dizendo tudo o que você fez e esse relatório vai ser avaliado. É... só que aí depende muito de professor pra professor também... já vi gente que assim, nunca conversou com o professor durante o semestre inteiro, o professor-orientador, nem pra fazer o projeto de estágio nem pra orientação... então... não existe assim uma... quer dizer, existe, você vai no corredor lá do curso e tem lá o horário de atendimento do professor com o estagiário, mas não sei até que ponto que aquilo lá funciona, eu só sei que o número de pessoas que não segue aquilo é grande, né? É... e

mesmo assim não tem critério de avaliação pelo professor. Por um lado, o aluno que não corre atrás... ele acha que só se matricular e fazer o projeto é suficiente e por outro tem os professores também que independente do aluno ter ido lá ou não, avalia... vê 50 páginas e ah... 8,5. Isso aí eu já vi bastante também (Entrevistado 04, 2008).

As práticas de intercâmbio, consideradas pelo corpo diretivo como o ponto forte da estratégia do curso de graduação em administração, por sua vez, são assim colocadas em sua narrativa:

A UFPR tem muito pouco vínculo também com outras universidades no exterior... quando tem é iniciativa de alguns professores só... que eles vão fazendo por... a maioria por interesse deles, porque eles querem isso para eles e acabam conseguindo para a graduação (...) (Entrevistado 04, 2008).

Assim como o Entrevistado 04 e os demais entrevistados do corpo discente, os praticantes do corpo docente também evidenciam que a prática de intercâmbios não é muito intensa no curso, colocando que ela carece de uma estrutura que possa efetivá-la como um ponto forte do curso.

Diante das questões apresentadas, pode-se observar que as práticas e atividades no curso de graduação em administração da UFPR são bastante difusas, muitas vezes concentram-se no plano do discursivo ao invés de no plano da ação. Além disto, a questão coletiva, tão importante para a construção da estratégia, é muito pequena; predomina a atuação individual e desvinculada de qualquer estrutura de coordenação ou discussão. Há uma descrença geral no processo e nas estruturas, o que também impede a possibilidade de articulação entre as pessoas. Os entrevistados, por outro lado, colocam que todas as pessoas possuem uma boa relação, são amigos, mas no plano do profissional não há uma relação, todos atuam de forma isolada, não trocam experiências e não se articulam para desenvolver um trabalho coletivo. Os poucos que o fizeram (e narraram as experiências) não tiveram adesão dos demais e assim acabaram por deixar a iniciativa de lado.

Em termos de artefatos físicos pode-se observar também que há uma distância física entre as estruturas de departamento e coordenação e as salas dos docentes, além de distantes, na maioria das vezes permanecem de portas fechadas. Poucos professores são encontrados em seus espaços no dia-a-dia da organização. O maior movimento nos corredores ocorre no período noturno, quando mais turmas têm aula, mas os professores que circulam são aqueles que têm aula naquele período. No período da tarde o prédio é praticamente vazio, no curso de administração, pois não há aulas e outras práticas acadêmicas não são desenvolvidas no curso.

Com relação às salas de aula, apesar do caráter público da organização, o espaço da aula é privado, no sentido de que aquele espaço é do domínio do professor, sem que ele

precise prestar contas ou trocar experiências com qualquer pessoa sobre o que lá acontece. Quando o privado vem a público (ao ocorrer algum problema entre professores e alunos na sala de aula) ele nem sempre ultrapassa a instância privada da sala de coordenação/departamento e os problemas que os discentes relatam não são resolvidos, afinal, chefia de departamento e coordenação são postos transitórios e aquele que hoje está no cargo, amanhã voltará a ser parte do corpo docente. Assim, narrativas como a do Entrevistado 05, descrita abaixo são comuns:

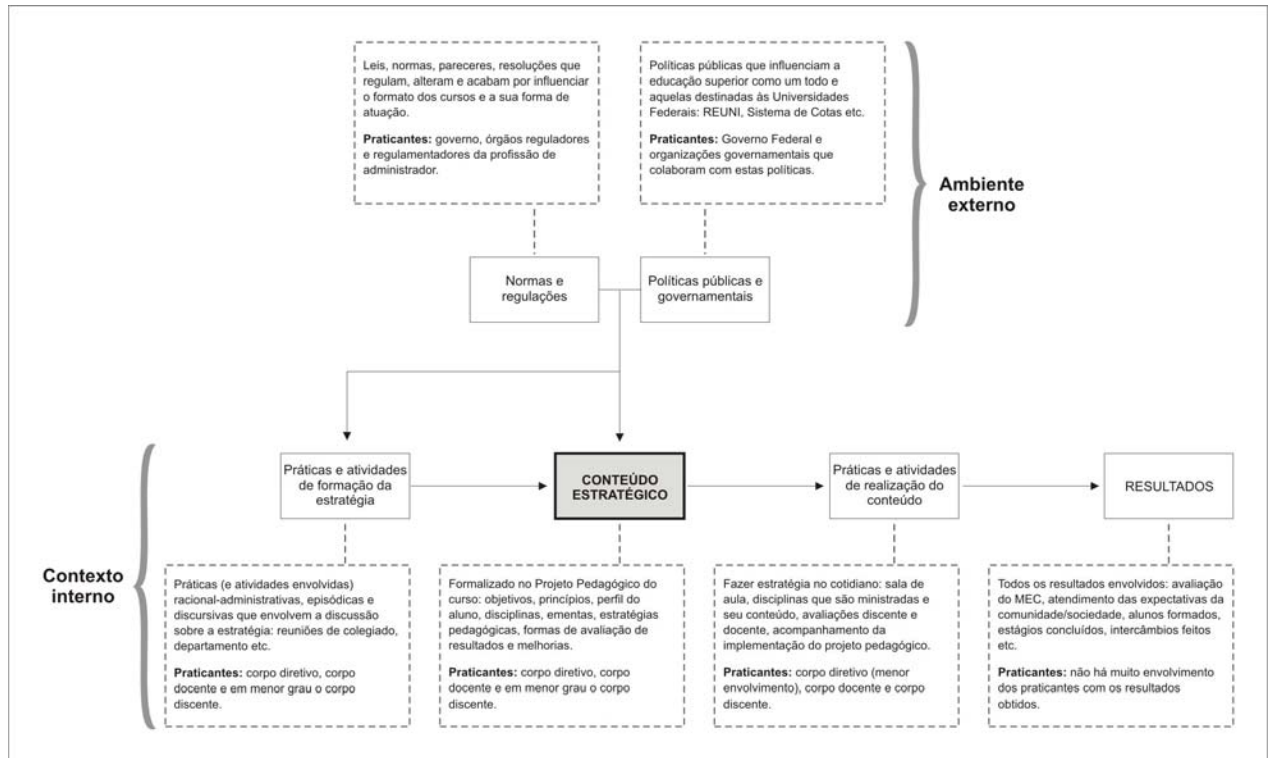
Desde as gestões das coordenações anteriores se tentou uma padronização de, por exemplo, a disciplina de Teoria Geral da Administração ser ministrada com o mesmo livro e com o mesmo conteúdo. Só que não é assim que acontece; depende do professor e do conteúdo. Então muitas das disciplinas deste curso se você faz a disciplina com o Professor A, você vai ter um conteúdo, uma abordagem e uma visão. Se você faz com o Professor B, você vai ter outro conteúdo, outra abordagem e outra visão. E o que é pior: em alguns casos, se você fizer com o professor A, você não vai aprender nada e vai tirar 10,0 e se você fizer com o professor B, você vai aprender muito mais vai tirar nota baixa. E onde é que está o problema disso: nós somos formais, então a avaliação do aluno vem pelo IRA, então é um aluno que sabe muito mais, mas está com o IRA baixo. Isso é um problema seríssimo e que nós não temos, novamente, instrumentos de gestão para coibir. (...) Em alguns casos ela [*ementa*] não é cumprida, em outros existem ementas muito vagas – especialmente na área de organizações existem ementas muito vagas – então o professor pode ou não pode cobrar... Daí vocês vão me perguntar assim: mas o aluno não deveria exigir isso? Deveria, mas o que é que tem acontecido sistematicamente: os alunos do primeiro e do segundo ano, que são alunos motivados e que vão ler o manual do aluno e vêem que podem pedir isso, eles pedem uma vez, pedem outra vez e percebem que nem a coordenação do curso e nem a chefia do departamento tem muito poder sobre o professor e então eles se desestimulam. E num segundo momento o que é que acontece: aqueles que vão mais pra frente, acabam algumas vezes – algumas vezes, por favor – sendo perseguidos pelo professor. Isso existe aqui dentro. Professores que, ao serem questionados pelos alunos por que não estão dando a matéria, acabam por perseguir o aluno. E a gente sabe disso na chefia do departamento, mas não tem o que fazer. Até porque, vocês vejam a minha situação hoje, eu era chefe e voltei a ser peão. Então, agora eu posso vir a ser prejudicada por algum daqueles professores que eu, por exemplo, atribuí uma falta, que eu fui lá e pedi que desse o conteúdo da disciplina. Então, eu sempre tentei: “professor, o Sr. por favor, cumpra o seu horário”, “professor, por favor, veja o conteúdo da matéria”. Com o professor substituto eu posso fazer isso e eu sempre fiz isso. Em alguns momentos é melhor trabalhar com o professor substituto do que trabalhar com o professor efetivo. Porque com o professor substituto teve alguns casos que eu simplesmente não renovei o contrato. Esperei acabar o semestre – também não iria tirar o cara no meio do semestre – então acabou o semestre não foi renovado o contrato. Então você tem instrumentos de gestão para melhorar o curso. Mas com o professor efetivo você não tem instrumento de gestão (Entrevistado 05, 2008).

As narrativas permitem dizer que, mais uma vez, percebe-se o caráter individual em detrimento do coletivo e a existência de espaços e interesses privados que coexistem no curso de graduação em administração da Universidade Federal do Paraná.

4.1.5 *Strategizing*: como ocorre o processo de formação do conteúdo estratégico na UFPR

Partindo de todo o exposto, o *strategizing* – processo estratégico, de formação e de implementação que na perspectiva teórica deste trabalho acontecem sem que se possa separá-los – ocorre a partir das práticas e atividades delineadas na seção de capítulo anterior (4.1.4) empreendidas por praticantes (descritos na seção de capítulo 4.1.2) no seu dia-a-dia, nas suas rotinas, no desempenho de seus papéis, nas suas atividades formais e informais. O *strategizing* ocorre também considerando a influência de praticantes externos à organização, visto que ela está imersa e em constantes trocas com seu ambiente. Considerando ainda o curso de graduação em administração da UFPR como sujeito às regulações referentes ao curso em si e às políticas de ensino superior vigentes no Brasil, percebe-se que o processo estratégico deve considerar ainda estas influências externas, na medida em que elas afetam mudanças ocorridas e que podem ocorrer.

Posto isso, compreende-se o processo estratégico da UFPR a partir da Figura 12 apresentada abaixo:



Fonte: Elaborado a partir dos dados coletados para a pesquisa (documentos, entrevistas e observações).

Figura 12. Strategizing na UFPR⁸

É necessário esclarecer que a Figura 12 desenhada acima não tem por objetivo mostrar um “fluxo” linear de fases e etapas que acontecem em seqüência. A intenção com esta figura é delinear de forma geral como ocorre esse processo, que práticas e como os praticantes estão envolvidos nesse processo todo, a fim de que todo o descrito até aqui fique mais claro e seja visualizado a partir de um todo em que as partes se inter-relacionam. As práticas, individuais ou coletivas, fazem sentido nesse todo, em que se podem visualizar os resultados do processo estratégico.

4.1.6 Da prática ao resultado: algumas considerações, a partir dos dados, de práticas e resultados

Estratégia implica resultado. Estratégia compreendida como uma prática social também implica resultado: são as práticas das pessoas, atuando num coletivo ou de forma individual, que levam ao alcance de resultados, sejam eles pretendidos ou não.

⁸ Observação: A Figura 12 está disponível em tamanho maior no APÊNDICE B (p. 204).

Até aqui se discutiu a questão dos praticantes, do entendimento de estratégia no curso de graduação em administração da UFPR, das atividades e práticas que puderam ser identificadas e descritas e do delineamento de um processo estratégico geral no curso. Agora é hora de falar em resultados – pretendidos ou não.

Ao considerar as narrativas do corpo diretivo alguns dos resultados estratégicos estão sendo alcançados: nas avaliações formais feitas pelo MEC e organizações a ele vinculadas o curso de graduação em administração tem garantido boas notas, o que faz dele, perante o público em geral, um curso de qualidade.

Outros resultados (vinculados às práticas de sala de aula, à formação de um profissional capaz de atuar nas organizações empresariais, à garantia de ministrar conteúdos e avaliações condizentes com o objetivo do curso) parecem fugir daqueles pretendidos, principalmente a partir das narrativas dos praticantes do corpo docente e discente. Ao serem questionados sobre a sua preparação como profissionais para o mercado, os praticantes do corpo discente apresentam uma avaliação desanimadora dos resultados do seu processo de formação:

Olha, pelo que eu vejo na minha turma, a Federal contribuiu bem pouco para eles assumirem os cargos de liderança que eles assumiram... em termos de conteúdo assim. Acho que todos eles... é mais por mérito deles mesmo, eles têm um perfil para liderar. Então eu acho que a Federal foi só uma etapa que eles passaram, mas que contribuiu pouco (Entrevistado 06, 2008).

Na percepção de outro entrevistado do corpo discente, que acredita que logo que terminar a graduação dará continuidade aos seus estudos justificando que “a graduação não é nem que só ela não basta, é que ela nem bastar basta!” (Entrevistado 04, 2008), coloca que:

Acho que o aluno da UFPR é valorizado porque ele passou no vestibular, sabe? Então a única valorização que tem aqui dos alunos de preparar eles para serem profissionais melhor é que como ele passou no vestibular da UFPR, que todo mundo no Paraná quer, então tem uma seleção natural ali dentro. Então aqui dentro, talvez a proporção de alunos que correm atrás e que se aprofundam e que querem ser bons administradores, é maior que em outras universidades. Então por isso que as empresas dão tanta importância ao aluno da UFPR. (...) Eu acredito que seja a única explicação, porque questão de qualidade do curso, incentivo da universidade para o crescimento do graduando não existe. Você tem alguns professores que dão aula na FAE, que são melhores que os daqui, mas ainda assim os alunos daqui são mais valorizados e se dão melhor, então é porque o crivo de entrada deve ter sido... (Entrevistado 04, 2008).

Esses dois excertos refletem as reflexões de dois discentes em fim de curso, que se sentem inseguros com relação à sua formação e atribuem isso a todo um processo pelo qual eles passaram e não acreditam que seja capaz de formá-los como bons profissionais. Por isso,

narram que desde o início, ao perceber isso, passam a procurar alternativas de formação, com outros cursos e principalmente com a prática do estágio. Um aluno iniciante do curso, prevendo como resultado uma formação que não o satisfaz como profissional, manifesta a seguinte percepção:

Esse semestre está bem ruinzinho também, o povo está bem desacreditado do curso também, porque a maioria dos professores não são de administração, são de outro departamento (...)... então está bem chatinho assim. A galera está aprendendo, mas... (...) pra falar a verdade, eu estudei uma vez só essa semana no semestre inteiro porque eu faço planejamento tributário que é do quarto semestre e nem é do segundo e tive prova na sexta. Fora isso ninguém estuda porque não tem o que estudar, então eu estou achando muito fraco este curso. (...) Como esse semestre está muito devagar, eu falei: “não eu tenho que fazer economia também, está muito devagar”. Dá para levar, nossa!, dormindo assim! Nas aulas assim dá pra passar em todas. Parece que vai faltar conhecimento assim (Entrevistado 09, 2008).

Então, parece que as colocações expressas pelos praticantes do corpo docente de que os resultados obtidos pelo curso de graduação em administração são ainda positivos em função do seu corpo discente, são coerentes:

Então eu acho que esse é um diferencial que a gente não explora no curso de administração. Porque a questão é a seguinte: nós temos os melhores alunos. Não é que a gente é melhor ou pior, os alunos são melhores. Eu acho até que a gente não é tão bom quanto deveria com os alunos, no geral (Entrevistado 15, 2008).

Outros praticantes do corpo docente trazem a questão da qualidade do grupo de professores, afirmando que alguns fazem a diferença e assim são capazes de contribuir na formação de bons profissionais. No entanto, alguns desses praticantes questionam a efetividades desses resultados, que deveriam estar voltados para a satisfação das demandas da sociedade e o aluno deveria ser visto como um “resultado” e não como um “cliente” da Universidade, que seria a sociedade que recebe estes profissionais formados.

Importante destacar que as pesquisas empreendidas para a construção do referencial teórico desta pesquisa evidenciam estudos com outros cursos de graduação em administração que acabam por apontar problemas e resultados semelhantes. Isso pode estar vinculado ao que um dos entrevistados coloca:

Eu acredito que esses mesmos problemas que ocorrem, eles não ocorrem só na Federal do Paraná. Eles são mais ou menos comuns, eles são fruto de uma profissão mal concebida e de uma academia mal concebida ou então que está iniciando suas atividades. O que acontece é que Universidade Federal é a instituição que mais se beneficia por potencializar a formação do professor. Então se você comparar os professores da Universidade Federal do Paraná

com qualquer outro curso, os nossos professores são os que tiveram as maiores oportunidades para se formar e tiveram recursos para isso. Quem não se formou é porque não quis (Entrevistado 11, 2008).

A fala do Entrevistado 11 reflete uma vinculação desses resultados à formação e à concepção da profissão em si ao mesmo tempo em que destaca que o curso ainda mantém um nível de qualidade também pelo esforço de professores que buscam o aperfeiçoamento contínuo e procuram refletir sobre a formação do corpo docente. Interessante observar que o corpo docente aponta esses professores como os que deixaram para eles experiências positivas de formação. Apontam também as experiências negativas, mas eles descrevem que a maior parte dos professores não causou nenhum tipo de impressão, eles são simplesmente indiferentes.

Com essas considerações observa-se ainda que o curso de administração da UFPR, além de apresentar uma estratégia pouco reconhecida pelos praticantes, não apresenta prática de avaliação de resultados, o que faz com que as práticas e atividades sejam desenvolvidas sem vinculação com um resultado, o que enfraquece ainda mais o caráter estratégico delas.

Observa-se ainda que a grande maioria dos resultados vinculados às práticas e atividades do curso não são esperados, são resultados que simplesmente ocorrem, sem um monitoramento, avaliação ou prática estratégica capaz de alinhá-los à estratégia.

4.2 A FAE – CENTRO UNIVERSITÁRIO

4.2.1 Caracterização do curso de graduação em administração da FAE – Centro Universitário

O curso de graduação em administração da FAE – Centro Universitário foi criado em 1957, como curso de administração pública. Nessa data nasceram, juntamente com o curso de administração pública, os cursos de sociologia política e de ciências econômicas, todos os três vinculados à Faculdade de Ciências Econômicas, a qual curiosamente funciona até 1964 como uma unidade agregada à Universidade Católica do Paraná (atual PUC-PR). A partir de 1964, com a desvinculação da Universidade Católica do Paraná, a instituição em questão passa a se chamar Faculdade Católica de Administração e Economia: FAE. É relevante destacar que ao falar do curso de administração da FAE – Centro Universitário é impossível desvinculá-lo da história da instituição em si, pela atuação sempre integrada de todos os cursos e também pelo destaque que o curso tem dentre os demais, constituindo-se, como afirmam inclusive alguns entrevistados, como a “menina dos olhos” da instituição. Em 1997 há uma nova mudança de

nome da FAE para Faculdades Bom Jesus, o que, no entanto, não afeta a marca “FAE”, que continua sendo usada. Outro marco importante está no ano de 2004, quando as Faculdades Bom Jesus passam para o status de Centro Universitário, com o nascimento de três novos cursos e passando a se chamar FAE – Centro Universitário, nomenclatura adotada também como marca. Atualmente, a FAE – Centro Universitário conta com 21 cursos de graduação, 25 áreas de especialização *lato sensu*, dois programas de MBA e um curso de mestrado. Apesar dessa grande expansão, os cursos de administração e economia continuam a existir como pontos fortes da instituição, enquanto os outros cursos desenvolvem-se também buscando alcançar a qualidade que é considerada pelos praticantes da estratégia da FAE – Centro Universitário como característica da organização.

O curso de administração (sem a ênfase na administração pública) da FAE – Centro Universitário data de 1972, reconhecido a partir do Decreto Federal nº 70.727/72 de 19 de junho de 1972.

O curso de graduação em administração da FAE – Centro Universitário segue as diretrizes, objetivos, estratégias, missão e visão da instituição como um todo, por isso se faz relevante neste contexto de descrição do curso sob a perspectiva do seu conteúdo estratégico (atendendo ao objetivo específico 2 desta pesquisa) explicitar a missão, a visão e os objetivos da FAE – Centro Universitário, expressos no site da organização e também permeando os documentos de estatuto e regimento da organização, aos quais se teve acesso⁹:

Missão: Produzir e difundir o conhecimento, libertar o ser humano pelo diálogo entre a ciência e a fé e promover fraternidade e solidariedade, mediante a prática do bem e conseqüente construção da paz. **Visão:** Ser reconhecida, nacional e internacionalmente, como uma instituição de excelência em ensino, que se diferencia pela formação humanista dada aos seus alunos. **Objetivo geral:** A UNIFAE Centro Universitário tem como finalidade proporcionar condições para que as pessoas se habilitem ao exercício profissional pleno, universal e contínuo nas atividades de negócios, educação e afins, respeitando a legislação vigente e executando exemplarmente o papel metodológico e pedagógico de pesquisar e transferir para o corpo docente, o discente e o de atividades complementares, os fundamentos da visão cristã do homem e do mundo. **Objetivos específicos:** Fiel à proposta da missão e visando tornar seus os objetivos maiores da

⁹ Importante destacar que os pesquisadores não tiveram acesso ao projeto pedagógico do curso de administração da FAE sob as seguintes justificativas: (a) as informações relevantes do projeto pedagógico estão disponíveis no site da organização; (b) a FAE passa por um período de reformulação curricular de todos os seus cursos de graduação, cujos currículos novos estarão em implantação no ano de 2009; (c) na fase de liberação da pesquisa, a liberação à consulta de documentos foi restrita àqueles de acesso público. Assim, as informações utilizadas aqui para a descrição do conteúdo estratégico do curso de graduação em administração da FAE baseiam-se nos documentos acessíveis aos pesquisadores, que não o projeto pedagógico.

ordem franciscana no Brasil, a UNIFAE Centro Universitário assume como metas: I - o desenvolvimento do ensino e da educação superior, na área de gestão de negócios; II - a construção de um espírito humanista cristão nas relações entre os vários grupos sociais, por meio da atuação dos especialistas e profissionais que diplomar, à luz da cosmovisão franciscana; III - a formação de profissionais e especialistas de nível superior na área de gestão de negócios; IV - a promoção do espírito comunitário, da fraternidade e da igualdade entre os cidadãos, para que os mesmos tenham condições de desenvolver, conscientemente, seus projetos de vida, para alcançar a paz; V - a pesquisa, o estudo e a divulgação, por meio de suas publicações e atuação, das possíveis soluções dos problemas nacionais e regionais enquanto relacionados com as disciplinas e objetivos de seus cursos, além de outros de interesse da comunidade (informação disponível no site www.fae.edu.br, acessada em novembro de 2008).

Perceba-se que em todos os direcionamentos estratégicos da organização descritos acima a questão da fidelidade aos valores franciscanos da mantenedora da organização é de grande relevância e permeia todas as atividades e também as falas dos praticantes entrevistados, como será demonstrado nos desenvolvimentos a seguir. Além disso, o conteúdo estratégico do curso é bastante influenciado por estes valores na medida em que existem disciplinas institucionais que buscam disseminar estes valores e promover uma formação humanística dos administradores, conforme se pode perceber no excerto acima.

É importante retomar o entendimento, já descrito na seção de capítulo 4.1.1 (p. 97) quando se caracteriza o conteúdo estratégico do curso de graduação em administração da UFPR, que para efeitos desta pesquisa compreende-se como conteúdo estratégico a partir do entendimento do perfil do aluno (*o resultado do trabalho da organização*), os objetivos e as diretrizes do curso, bem como todo o ementário que delinea a execução das estratégias no nível operacional do curso (resgatados os dados dos documentos fornecidos pelas organizações).

Esclarecidas essas questões, baseando-se nas diretrizes institucionais acima descritas, a FAE – Centro Universitário oferece duas modalidades de curso de administração: um curso de administração regular, com turmas nos períodos matutino e noturno, e um curso de administração integral. A operacionalização desses cursos dá-se com base na grade curricular apresentada no ANEXO C (p. 290) e no ANEXO D (p. 292), correspondendo cada um dos anexos ao curso de administração regular e administração integral, respectivamente. Assim, o perfil do administrador que a FAE – Centro Universitário descreve como aquele que é o ideal diz respeito a um profissional capaz de dominar os 5 princípios básicos da administração científica, como descrito abaixo:

O profissional de Administração deve ser eclético, com múltiplos e diversificados conhecimentos. O graduado neste curso é um indivíduo

polivalente, pois seu campo de atuação exige também conhecimentos multifuncionais. É indispensável para o perfil desse profissional o espírito empreendedor. De acordo com a teoria criada por Henry Fayol no início do Século XX, os cinco princípios básicos da Administração são: prever, organizar, comandar, coordenar e controlar. **Prever** significa visualizar o futuro, traçando um programa de ação que, por sua vez, salienta a importância sobre os recursos das empresas e sua natureza. **Organizar** é dotar uma empresa de tudo que é necessário para seu funcionamento: matérias-primas, utensílios, capitais e pessoais. **Comandar** é basicamente fazer funcionar. **Coordenar** consiste em estabelecer a harmonia entre todos os atos de uma empresa, facilitando seu desempenho e possibilitando seu sucesso. **Controlar** é verificar se tudo ocorreu de acordo com o plano adotado, ordens dadas e princípios admitidos, objetivando assinalar faltas e erros para poder corrigi-los e evitar que os mesmos se repitam. A partir desses cinco princípios básicos, o profissional formado pela UNIFAE enfrentará as mais diversas situações com soluções criativas e inovadoras (informação disponível no site www.fae.edu.br, acessada em novembro de 2008).

Dentro deste perfil, as vagas oferecidas pela FAE – Centro Universitário anualmente contemplam (segundo informações obtidas do edital do vestibular 2009) os seguintes números de vagas:

1. Administração Centro (matutino): 150 vagas.
2. Administração Centro (integral): 40 vagas.
3. Administração Centro (noturno): 300 vagas.
4. Administração Cristo Rei (noturno): 150 vagas. (informações disponíveis no edital do vestibular 2009 da FAE – Centro Universitário).

Todas as turmas têm como tempo regular de curso 04 anos, de acordo com a grade curricular e carga horária apresentada no ANEXO C (p. 290) e no ANEXO D (p. 292). Atualmente o curso é organizado no formato modular (formato este que está em fase de modificação com o novo projeto pedagógico dos cursos, a ser implantado em 2009) com a seguinte distribuição de horários:

1) Campus Centro	
- Manhã (Administração; Negócios Internacionais; Direito; Filosofia; Administração Integral)	7h45 às 9h25 Intervalo 9h25 às 9h35 9h35 às 11h15
- Tarde (Administração Integral)	14h às 15h40 Intervalo 15h40 às 15h50 16h às 17h40
- Noite (Administração; Ciências Econômicas; Ciências Contábeis; Negócios Internacionais)	18h50 às 20h30 Intervalo 20h30 às 20h40

	20h40 às 22h20
- Noite (Engenharia: Produção, Ambiental, Mecânica; Direito, Tecnologia: Logística, Recursos Humanos, Sistemas para Internet, Gestão Financeira, Marketing; Publicidade e Propaganda; Desenho Industrial; Informática: Sistemas de Informação)	19h10 às 20h50 Intervalo 20h50 às 21h 21h às 22h40
2) Campus Cristo Rei	
- Noite (Educação Física; Pedagogia; Letras; Tecnologia: Logística, Recursos Humanos, Gestão Financeira, Marketing; Administração)	19h às 20h40 Intervalo 20h40 às 20h50 20h45 às 22h30

Fonte: informação disponível no site www.fae.edu.br, acessada em novembro de 2008.

Quadro 6. Períodos dos Cursos Superiores da FAE – Centro Universitário

O sistema modular funciona “nos moldes das universidades americanas (o chamado “quarter”). Nesse sistema, as disciplinas são lecionadas em nove semanas, período no qual o aluno estuda apenas três matérias (...)” (informação disponível no site www.fae.edu.br, acessada em novembro de 2008).

Além disto, a FAE – Centro Universitário descreve algumas ações que promove a fim de desenvolver o seu conteúdo estratégico da seguinte forma:

Através de **parcerias**, a UNIFAE estreitou as relações com as empresas, que auxiliam na preparação prática dos alunos, oportunizando também estágios e empregos. O corpo docente passou a reunir-se periodicamente para **avaliação de desempenho**. Participação constante em **eventos** de nível regional e nacional, onde estão envolvidas entidades como Ministério de Educação, Conselhos Regionais de Administração, Instituições de Ensino, empresas em geral e entidades de classe. Análise e acompanhamento constante dos **conteúdos programáticos** das diversas matérias que compõem o curso. Organização de **visitas técnicas às empresas** e promoção de palestras voltadas ao Administrador, procurando dessa forma mostrar a realidade do mercado aos alunos. (informação disponível no site www.fae.edu.br, acessada em novembro de 2008).

A partir da descrição acima, existe uma série de núcleos responsáveis por colocar em prática muitas dessas ações e atuar nas três frentes: ensino, pesquisa e extensão e o trabalho desses núcleos é voltado para todos os cursos da FAE – Centro Universitário, incluindo o curso de graduação em administração.

1. Núcleo de Relações Empresariais:

O Núcleo de Relações Empresariais da FAE Centro Universitário tem por finalidade promover a integração entre o contexto acadêmico da faculdade, do conteúdo programático de suas disciplinas, de seu ementário e de suas

atividades curriculares de graduação e pós-graduação e o mercado empresarial e executivo. Essa integração é realizada por meio de programas e atividades compatíveis com tais objetivos, ou seja: prospecção e coordenação estratégica das salas empresariais; visitas técnicas às empresas parceiras ou não e palestras e/ou encontros de executivos/diretores empresariais. Além dessas atividades, o Núcleo de Relações Empresariais co-participa, em conjunto com a direção geral da FAE, na concepção e execução das Feiras de Gestão. E ainda, em parceria com o Núcleo de Empregabilidade, promove a aproximação do aluno com o mercado. É também responsável por encaminhar aos órgãos competentes as oportunidades acadêmicas, institucionais ou comerciais identificadas no mercado (informação disponível no site www.fae.edu.br, acessada em novembro de 2008).

2. Núcleo de Empregabilidade:

Criado em abril de 2000, o Núcleo de Empregabilidade tem a missão de orientar, desenvolver e encaminhar alunos e ex-alunos da FAE Centro Universitário para o mercado de trabalho, tendo em vista o seu aprimoramento profissional. Para isso, foi criado um sistema para as empresas cadastrarem vagas disponíveis e para os alunos cadastrarem seu currículo. Desta forma, o Núcleo analisa os requisitos da empresa para buscar o currículo do aluno com o perfil mais adequado. Este novo sistema foi responsável pelo aumento do número de alunos empregados de 2001 a 2003 em mais de 100%. Hoje, o Núcleo de Empregabilidade é a segunda instituição pela qual os alunos da FAE se colocam no mercado de trabalho (informação disponível no site www.fae.edu.br, acessada em novembro de 2008).

3. Núcleo de Pesquisa Acadêmica:

A pesquisa acadêmica na FAE Centro Universitário visa atender a duas dimensões da instituição em sua relação e função com a comunidade local: aprofundar a interação das organizações com o desenvolvimento local e de novas tecnologias de gestão. Como objetivos específicos, têm-se: desenvolver um ambiente favorável à pesquisa por meio do envolvimento organizado dos pesquisadores (professores e bolsistas da instituição); interagir com a comunidade acadêmica e empresarial por meio de projetos vinculados aos grupos de pesquisa de interesse para instituição; divulgar a produção existente e os projetos em andamento e realizados para a comunidade acadêmica, dentro das propostas estabelecidas em cada grupo de pesquisa; desenvolver maior inter-relação com grupos de pesquisa de outras instituições de ensino e/ou pesquisa; promover a publicação sistematizada de trabalhos oriundos de projetos de pesquisas vinculados ao grupo; estimular a participação de pesquisadores do grupo de pesquisa em eventos com intuito de participar a comunidade acadêmica e empresarial dos esforços científicos da instituição de ensino, do grupo de pesquisa e dos pesquisadores envolvidos. (informação disponível no site www.fae.edu.br, acessada em novembro de 2008).

4. Núcleo de Relações Internacionais:

Considerando a dinâmica das transformações econômicas, políticas e sociais que vem ocorrendo em diversos países, as organizações estão preocupadas

em encontrar pessoas que possam gerenciar processos com habilidades de prever e responder à altura a essas mudanças, que constantemente surpreendem as empresas (...). Nossa missão de transformar os nossos alunos em verdadeiros players mundiais nos leva a firmar parcerias com várias instituições educacionais internacionais, com o objetivo de desenvolver programas que possam trazer respostas aos grandes desafios das organizações brasileiras. Programas de Graduação: Dentre as oportunidades para os alunos de graduação oferecidas pela FAE encontram-se os programas de dupla diplomação com a Fachhochschule Münster na Alemanha e dupla diplomação ou 1 ano acadêmico na Baldwin-Wallace College, em Ohio, Estados Unidos. (...) O Núcleo oferece também os serviços do Escritório de Consultas Educacionais para Estudos nos Estados Unidos da FAE Centro Universitário – ECE FAE, o qual é um serviço de orientação a pessoas interessadas em estudar nos EUA. Aberto aos alunos da FAE, Colégio Bom Jesus e comunidade em geral, o escritório tem como objetivo promover o entendimento mútuo entre o Brasil e os Estados Unidos da América por meio de intercâmbio cultural e acadêmico. Para mais informações, clique aqui. Programas de Pós-graduação (Mestrado): Dentre as parcerias firmadas pela FAE estão os programas de MBA ofertados em parceria com a Baldwin Wallace (Estados Unidos) e a Fachhochschule Münster (Alemanha) (informação disponível no site www.fae.edu.br, acessada em novembro de 2008).

As informações expostas acima visam caracterizar de forma geral como o curso de graduação da FAE – Centro Universitário se organiza. Percebem-se, acima de tudo, duas características fundamentais: (1) o conteúdo descrito vale, na maioria das vezes, para todos os cursos de graduação da organização e (2) todo o conteúdo estratégico é permeado pelos valores da instituição franciscana à qual o curso é vinculado.

Destaca-se que a descrição acima se pautou em pesquisas documentais a fim de caracterizar o curso em termos de conteúdo, mas as seções de capítulo que serão desenvolvidas adiante apresentarão como este conteúdo e as práticas vinculadas a ele são percebidas, descritas e se relacionam com o resultado final do curso – o profissional, colocado no mercado e preparado para atuar nele.

4.2.2 Praticantes: quem são e quais seus papéis

Tendo em vista a caracterização do curso de graduação em administração da FAE – Centro Universitário desenvolvida acima, percebe-se que apesar de não se ter conseguido acesso ao Projeto Pedagógico do curso, foi possível, por meio dos documentos disponíveis, caracterizar em termos gerais qual o conteúdo estratégico do curso: qual o perfil dos profissionais formados pelo curso e os delineamentos genéricos de como se chegar lá.

No entanto, entende-se a partir da perspectiva teórica adotada neste trabalho que a estratégia se faz no dia-a-dia, nas rotinas diárias, nas interações formais e informais, *no fazer*

estratégia dos praticantes, conforme já colocado na descrição dessa categoria de análise delineada no caso da UFPR (4.1.2, p. 102). Ela não é um corpo despersonalizado, somente formalizado em um plano e em documentos formais. Ela tem vida e acontece no fazer cotidiano das pessoas, dos praticantes. Dessa forma, faz-se necessário compreender quem são os praticantes da estratégia (relacionado ao objetivo específico número 3 desta pesquisa), antes de se iniciar qualquer discussão.

Retomando as Definições Constitutivas e Operacionais descritas na parte de metodologia (3.3.3, p. 77), entende-se por praticantes todas as pessoas envolvidas no fazer estratégia – sejam executivos, implementadores, consultores, clientes e demais *stakeholders* que tenham participação no fazer estratégia.

Dessa maneira, identificam-se três grupos principais de praticantes na presente pesquisa (da mesma forma como aconteceu no caso da UFPR):

- O **corpo diretivo do curso**, formado pelo coordenador formal do curso de graduação em administração da FAE – Centro Universitário, pelos docentes que auxiliam no desenvolvimento das atividades de coordenação e figuram perante a comunidade acadêmica como “coordenadores” também. Aqui se faz necessária uma explicação: dentro da estrutura formal da FAE – Centro Universitário existe a figura do coordenador de curso, o qual é responsável por planejar e implementar as ações do curso, alinhadas com as estratégias e objetivos macro da instituição. O coordenador ainda é responsável por toda interface do curso com discentes e docentes. Considerando o tamanho do curso de graduação em administração da FAE – Centro Universitário, houve a necessidade de se compartilhar as responsabilidades de coordenação com mais duas pessoas, com vistas a melhorar o atendimento e a eficácia da coordenação. Assim, tem-se formal e estruturalmente um coordenador de curso e informalmente mais duas pessoas que atuam e compartilham responsabilidades como “coordenadores” informais, juntamente com o coordenador oficial – por isso consideram-se estas pessoas também como parte do corpo diretivo. Além dos coordenadores de curso, consideram-se também como parte do corpo diretivo os coordenadores acadêmicos, que fazem a interface direta entre a pró-reitoria e os cursos. Interessante observar que, dentre os praticantes entrevistados na FAE – Centro Universitário, a maioria dos entrevistados do corpo diretivo também pode ser considerada

dentro da categoria de corpo docente do curso, pois também atuam naquelas funções.

- O **corpo docente do curso**, formado por todo o conjunto de professores que trabalham no curso de graduação em administração, ministram aulas e compartilham com o corpo diretivo dos fóruns de discussão sobre o curso. Os professores, além de participarem do processo de desenvolvimento de um Projeto Pedagógico, são os responsáveis ativos pela efetivação do conteúdo estratégico estabelecido nesse plano em suas práticas individuais e coletivas, de sala de aula, de planejamento, discussão e todas as demais que venham a empreender na construção do curso. Atuam, de certa maneira, também como “consultores” e “gurus” da estratégia, uma vez que influenciam sua formulação com uma atuação “consultiva” e também com o saber teórico, desenvolvido em pesquisas e em seus estudos, como “orientadores” sobre o sentido da estratégia.
- O **corpo discente**, formado por todos os alunos do curso de graduação em administração da FAE – Centro Universitário, que são o meio e o resultado de todo o processo estratégico-pedagógico do curso. Além disso, participam das definições de conteúdo enquanto estudantes a partir das instâncias de representação formal (Centro Acadêmico de Administração) e informal, por diversos canais que podem ser criados, pela avaliação docente e institucional, pelo acesso direto ao corpo diretivo, pela ouvidoria da instituição e por diversas outras práticas que serão discutidas adiante.

Consideram-se todos os sujeitos constituintes dos grupos acima categorizados como praticantes da estratégia do curso de graduação em administração, porém para viabilizar o estudo, entrevistou-se dentro da categoria do corpo diretivo, os três coordenadores (ressalvadas as diferenças entre coordenação formal e informal descrita acima) e um coordenador acadêmico, membros do corpo discente de diferentes anos e vivências dentro do curso (pois na FAE – Centro Universitário a representação de classe não acontece em todos os anos do curso, uma vez que os alunos, depois do primeiro ano, costumam não ter turmas fixas. Assim foram entrevistados 8 alunos do corpo discente, dos diferentes períodos – matutino e vespertino – e de todos os anos do curso, professores que atuassem nas diferentes áreas de concentração: finanças, marketing, recursos humanos, produção e administração geral e que tivessem um envolvimento grande (em termos de dedicação e carga horária) com o curso.

Partindo da categorização acima descrita, o Quadro 7 abaixo procura delinear o papel de cada um dos praticantes citados diante dos (1) documentos formais escritos sobre o curso aos quais se pôde ter acesso e que ensejam a estratégia formal do curso; (2) do seu ponto de vista e interpretação enquanto praticante; (3) do ponto de vista dos outros praticantes, a partir dos dados coletados por meio dos documentos e das entrevistas realizadas.

	Papel nos documentos formais escritos consultados	Como o praticante descreve seu papel	Como os outros praticantes vêem este praticante
Corpo diretivo	Os papéis do corpo diretivo (aqui entendido a partir da coordenação de curso) estão descritos nos Arts. 22 e 23 do Regimento Geral do Centro Franciscano do Paraná, o qual afirma que é responsabilidade dos coordenadores de curso a gestão acadêmica e estratégica dos cursos. Pontualmente o regimento citado apresenta as atribuições do coordenador.	O praticante descreve seu papel coerentemente com aquilo que está formalmente descrito, evidenciando também em sua fala as atribuições listadas no artigo 23, principalmente com relação a coordenar e supervisionar as atividades do curso de graduação, fiscalizar a fiel execução do regime didático, sugerir implementações e melhorias, proceder à revisão do projeto pedagógico e destaca ainda alguns outros papéis pontuais quanto ao acompanhamento e atendimento individual dos alunos e professores, proceder às devolutivas de avaliação e acompanhar o professor em seu desenvolvimento.	Os demais praticantes (corpo docente e discente) corroboram em suas falas o que está descrito formalmente e aquilo que a coordenação aponta. Não foram identificadas falas discrepantes em relação ao papel deste praticante em relação ao descrito e aquilo que é realizado na prática.
Corpo docente	Os papéis do corpo docente são estabelecidos nos artigos 73 ao 76 do Regimento Geral do Centro Franciscano do Paraná, o qual expressa que “O corpo docente é constituído de professores de reconhecida competência ética e profissional, que assumem o compromisso de respeitar os princípios e valores explicitados neste Regimento Geral e no Estatuto do Centro Universitário Franciscano do Paraná. O artigo 76 do regimento citado expressa pontualmente as atribuições dos docentes.	O corpo docente, nas falas dos entrevistados relacionados a esta categoria de praticantes, ratifica o que está descrito. Além disso, eles se colocam como participantes dos fóruns de discussão a respeito do curso e afirmam que podem contribuir nestes fóruns e nas avaliações empreendidas periodicamente. São responsáveis pela execução fiel do projeto pedagógico, pela avaliação dos discentes nas disciplinas e percebem-se como implementadores da estratégia do curso.	Os demais praticantes descrevem concordância em suas narrativas com aquilo que está expresso nos documentos escritos e na fala do corpo docente.

Corpo discente	<p>O papel do corpo discente é descrito no Regimento Geral do Centro Franciscano do Paraná em seu artigo 82, em termos de “direitos e deveres” dos alunos, dos quais se destacam: zelar pelos seus interesses e pela qualidade do ensino que lhes é ministrado; zelar pelo patrimônio destinado ao uso comum e às atividades acadêmicas; cumprir as normas institucionais em vigor e em especial desse regimento; participar ativamente das avaliações institucionais, tendo representação na comissão interna de avaliação institucional.</p>	<p>Nas narrativas dos praticantes do corpo docente eles reconhecem esses papéis e posicionam-se como “controladores” da qualidade de ensino.</p>	<p>Os demais praticantes reconhecem também nesta categoria de praticantes o cumprimento deste papel descrito e reafirmado pelos próprios praticantes. Além disso, os demais praticantes (principalmente do corpo docente) percebem os praticantes do corpo discente como influenciadores do conteúdo estratégico da organização a partir do momento em que são muito ouvidos em suas “reclamações”, necessidades e exigências.</p>
-----------------------	--	--	--

Fonte: Elaborado a partir dos dados coletados para a pesquisa (documentos, entrevistas e observações).

Quadro 7. Quadro-resumo da categoria de análise “praticantes” no curso de graduação em administração da FAE – Centro Universitário.

Partindo do Quadro 7, alguns excertos podem contribuir para a compreensão do papel de cada um dos praticantes, diante do que foi exposto acima. Sobre o papel da coordenação, o Entrevistado 33 coloca o seguinte:

Existe um discurso, na minha opinião – assim, faz esse discurso quem nunca foi coordenador, quem acaba não se preocupando muito com a qualidade do ensino que se dá na segunda aula de administração financeira, por exemplo – que é: “ah, porque o professor em sala ele precisa ter uma liberdade”... é verdade, o professor em sala ele tem que ter a liberdade que ele precisa para ele fazer o seu processo de ensino acontecer, desde que esse processo de ensino não seja medíocre. Desde que esse processo de ensino tenha qualidade. Então, se ele realmente tiver valor e tiver qualidade a gente não discute isso. Agora, vocês fazem estágio docência, vocês sabem como é difícil preparar uma aula, então vocês sabem que quando você tem, de repente um outro professor que já dá essa cadeira há um tempo maior, ele ajuda a gente a fazer, por exemplo, uma avaliação mais justa com o aluno (porque avaliação é sempre injusta, ou melhor, menos injusta) então ele já tem um *know how*, um expertise, ou seja, você precisa considerar isso, não significa dizer que você vai fazer igual a ele, mas você pode partir dele (...). Isso é uma coisa que a gente trata com muita seriedade aqui. Tem gente que diz, “ah, mas isso vocês estão querendo interferir na vida...” não... estamos sim, estamos querendo interferir para que o processo de ensino tenha o mínimo de qualidade que a gente entende ser... (Entrevistado 33, 2008).

Pelo exposto, percebe-se que a coordenação tem um papel ativo em fiscalizar e intervir para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra – seja em sala de aula ou fora dela, em

reuniões, conversas e orientações aos professores. Outro entrevistado do corpo docente destaca como cada praticante se insere no processo estratégico da organização:

Vejam, a política da instituição é assim: fica restrito a um grupo que tem um poder maior de decisão as estratégias e isso é discutido com os professores no sentido de eles colaborarem com idéias para a implementação dessas estratégias. Então existe uma abertura muito grande, aliás, total liberdade, “olha, as disciplinas que você ministra são essas. Dentro dessas ementas o que precisa ser readequado, o que está defasado, que bibliografias precisam ser revistas” e isto é feito a cada seis meses. A cada seis meses os professores da área comum, ou os professores que ministram as mesmas disciplinas sentam, discutem, reavaliam o que tem que está adequado, o que está dando certo, o que não está dando certo... (...) Nós temos uma preocupação muito grande da teoria com a prática e isso é diretriz estratégica, principalmente no curso de administração, que é business. (...) Quando se fala em administração, tecnólogo de RH a prática é fundamental, tanto é que o foco no tecnólogo é muito mais trazer vivências práticas em sala de aula e sair da teoria, pela própria formação. Então existe uma total autonomia nesse sentido, os professores sentam, discutem e eles acatam muitas idéias, as nossas percepções do que está dando certo, do que não está dando certo. Mas como eu disse, por exemplo, nós não pudemos interferir na decisão da mudança do seriado para o modular; isso foi uma determinação e encarado dessa forma. Agora dentro da forma estipulada, o que vocês podem agregar para que aquilo fique melhor? Então existe uma abertura grande... [*quem decide?*] Geralmente coordenadores, pró-reitoria, direção acadêmica são as pessoas que centralizam e tem esse poder de decisão. São elas que decidem a questão de todas essas mudanças. Por exemplo, ano que vem voltaremos ao sistema semestral. Até então trabalhamos no modular e voltaremos ao semestral. Então, é uma decisão que não tem como nós questionarmos, vamos dizer, assim, mas contribuímos com sugestões, alternativas para facilitar essa transição. Também estamos passando por uma reestruturação curricular em todos os cursos, então isso está sendo bem trabalhoso para nós. E geralmente chega assim: o professor de tal e tal área, “o que você propõe para essa disciplina: é necessário aumentar a carga horária, manter a carga horária, reduzir a carga horária da disciplina. Que conteúdos devem permanecer” e até o cuidado para não sobrepor conteúdo com outras disciplinas, nessa reestruturação nós estamos repensando muito esses aspectos. Não ficar falando em várias disciplinas do mesmo assunto, mas tentar aproveitar de maneira mais produtiva a carga horária dentro da disciplina para enfocar aspectos que não serão abordados em outras áreas. Então isso está requerendo dos professores muitas reuniões, muito trabalho de revisão de bibliografia, de ementa, de atualização que já é uma coisa que era constante, agora mais ainda, sempre pensando no todo, não se focando “ah, eu dou a disciplina de gestão de pessoas, então vou me focar só em gestão de pessoas”, não! Tem que pensar na gestão de pessoas, que tem o comportamento organizacional, que tem o desenvolvimento pessoal e profissional – o que vai ser visto lá, qual é a lógica e o enfoque lá, o que aquilo vai interferir aqui e isso vai gerar resultados lá na frente. Então isso é uma constante, sem sombra de dúvida (Entrevistado 26, 2008).

Assim, nas palavras do Entrevistado 26 percebe-se que cada um tem o seu papel, conforme se descreveu no Quadro 7, e este papel é reconhecido entre todos, tanto que os praticantes são capazes de descrever estes papéis, como eles interagem, quem faz o que, qual

é a responsabilidade é de quem, evidenciando um alinhamento que se evidencia inclusive nos discursos dos alunos. O Entrevistado 27 ainda coloca que:

Poucos vão ser co-participantes (você vai precisar de alguém que está na sala de aula para estar ali). A grande maioria vai ser de implementadores. E quem eles estão buscando para ser esse co-participantes: o pessoal de 40 horas, o pessoal que está direto aqui, que é o pessoal que tem acesso mais à parte administrativa também... (Entrevistado 27, 2008).

E nesta função de implementador, o corpo discente a reconhece, afirmando o seguinte sobre o cumprimento deste papel:

É exigência dos professores [cumprir a ementa] e a gente pode reclamar caso não esteja cumprindo, mesmo no decorrer do curso, não precisa esperar para fazer essa avaliação a gente pode chegar diretamente para o [coordenador do curso] e ele geralmente é bem acessível e ele vem e resolve. Aconteceu um caso no módulo passado na matéria de Mercado Financeiro de Capitais em que o professor estava tendo muitos problemas na empresa e ele tinha que fazer muitas viagens e não estava cumprindo a ementa de acordo. Então a gente fez uma reclamaçãozinha e daí ele mandava professor substituto e foi tudo resolvido (Entrevistado 18, 2008).

No excerto acima se percebe que o entrevistado (discente) evidencia o papel do professor diante do conteúdo estratégico da organização e também dos alunos diante dele, o que confere com as informações contidas no Quadro 7. Não obstante, o Entrevistado 18, assim como outros entrevistados e os documentos da FAE – Centro Universitário prevêm, é fundamental que todas as atividades dos praticantes estejam de acordo com os valores da instituição, conforme se pode observar nas narrativas, a exemplo da descrita abaixo:

Na verdade eles têm muitos valores assim, o foco é a verdade. Então se na verdade o combinado é que a chamada seja feita em um determinado horário, e o intervalo é em determinado horário e o que tem que ser passado nas aulas é isso, os professores já no primeiro dia de aula passam um programa de aula e você já sabe tudo o que eles vão passar em cada data e eles realmente cumprem isso. Porque eles partem do princípio que eles não podem mentir para o aluno e não pode enganar o aluno. Então se o aluno está pagando por 72 horas/aula ele vai ter estas 72. Então isso de mandar embora mais cedo... não são valores que a FAE apóia. Então é nessa parte mais que a gente vê, nessa organização de cumprir certinho o que foi combinado. [*isso influencia na formação do administrador?*] Com certeza. Eu acho que se a gente cria um hábito de que a aula de manhã começa às 15 para as 8, e lá fora nas organizações você marcou uma reunião para um determinado horário, você vai estar habituado a chegar no horário, se não chegar com antecedência para se preparar, então isso influencia muito porque você acaba criando hábitos que vão ser muito úteis lá fora.

Tecidas as categorizações iniciais acerca dos praticantes, apresentados os seus papéis no Quadro 7 e colocados os excertos das falas dos entrevistados que evidenciam uma

narrativa comum, em que cada um conhece o seu papel e o seu lugar dentro da organização, as práticas e atividades de cada um são também bastante claras, assim como a visão estratégica que está por trás de todo o conteúdo estratégico e pedagógico da organização. Percebe-se uma homogeneidade nas falas dos entrevistados, a qual pode ser constatada também nas fichas de análise de narrativas apresentadas no APÊNDICE E (p. 246). O trabalho apresenta-se bastante compartilhado entre os praticantes, seja nos canais formais, nos episódios do fazer estratégia formais e informais e mesmo nas práticas individuais de sala de aula, as quais são compartilhadas entre os praticantes também.

4.2.3 Estratégia: como é vista pelos praticantes

A estratégia na concepção deste trabalho, como já se tem discutido até aqui, é uma prática social, aquilo que é produzido no dia-a-dia e nas interações das pessoas, ela é algo que as pessoas fazem e não algo que a organização tem, como comumente se entende a partir da valorização dos planos formais.

Entendendo assim a concepção de estratégia, faz-se relevante compreender a concepção que os praticantes têm dela, como eles a percebem e como está presente no dia-a-dia, nas atividades e práticas destes praticantes.

Partindo do que foi apresentado acima acerca dos praticantes, seus papéis e funções, percebe-se que há um alinhamento evidenciado do que é de responsabilidade de cada um e de como compartilhá-la. Da mesma forma, o entendimento de qual seja a estratégia da organização é bastante semelhante nas narrativas de todos os praticantes da FAE – Centro Universitário, e essa estratégia é apresentada e por vezes colocada em discussão em fóruns com os participantes. Resgatando o que descreve o Entrevistado 26 (2008) na seção de capítulo anterior, a decisão é concentrada no corpo diretivo, no entanto os professores e discentes possuem fóruns específicos para contribuir com idéias e sugestões, principalmente quanto à implementação. Além disso, a visão, os valores, os objetivos e a estratégia em si são disseminados entre os praticantes em práticas episódicas específicas, como a feira de gestão, palestras do corpo diretivo, nas reuniões de coordenação que se realizam de forma periódica e nos próprios encontros informais em que as pessoas conversam e trocam experiências e “orientações”. Assim, resumidamente pode-se estabelecer o Quadro 8:

Estratégia nos documentos formais escritos consultados	Estratégia na visão do corpo diretivo	Estratégia na visão dos demais praticantes
<p>Destaca-se que não se teve acesso ao projeto pedagógico do curso, fundamental para compreender como a estratégia está formalmente prevista nele. No entanto, o estatuto da FAE – Centro Universitário coloca que (Art. 4.): O Centro Universitário Franciscano do Paraná tem como finalidade precípua, dentre outras, de acordo com os respectivos projetos pedagógicos, formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação do desenvolvimento regional da sociedade brasileira, e para a sua formação contínua, em atendimento a situações novas, emergentes, reduzindo desigualdades sociais, promovendo o bem comum e a construção de uma sociedade fraterna, livre, justa e solidária.</p>	<p>O corpo diretivo coloca que a estratégia da FAE – Centro Universitário está relacionada à diferenciação, pautada na qualidade. Citam inclusive um plano divulgado pela FAE – Centro Universitário na Feira de Gestão de 2008, chamado FAE 20-20, em que se estabelece a meta de que até 2020 a FAE – Centro Universitário deve estar entre as 100 melhores escolas de negócio do mundo. O corpo diretivo não se detém a falar muito sobre a estratégia, quando perguntados falam em termos mais genéricos.</p>	<p>Os demais praticantes (docentes e discentes) colocam também que percebem a estratégia da FAE – Centro Universitário como relacionada à diferenciação pautada na qualidade do ensino. Citam também o Plano 20-20 da FAE – Centro Universitário, divulgado na Feira de Gestão. No entanto, alguns docentes e discentes colocam que este direcionamento estratégico é parte de um momento atual da FAE – Centro Universitário em que se está buscando retomar e resgatar essa estratégia, que já foi muito forte no passado, mas que com toda a expansão de cursos havia se perdido um pouco. Olhando para a organização como um todo e a partir da fala dos entrevistados dessa categoria de praticantes, percebe-se que a FAE – Centro Universitário enquanto organização adota uma estratégia de diversificação, está expandindo e aumentando o número de cursos. Dentro de cada curso, e este é o caso do curso de administração, a estratégia direcionadora é a diferenciação pela qualidade do ensino.</p>

Fonte: Elaborado a partir dos dados coletados para a pesquisa (documentos, entrevistas e observações).

Quadro 8. Quadro-resumo do entendimento de estratégia no curso de graduação em administração da FAE – Centro Universitário.

Diante do Quadro 8 acima apresentado, percebe-se que, mesmo sem se poder consultar o projeto pedagógico do curso, os documentos consultados revelam alguns delineamentos da estratégia da FAE – Centro Universitário, enquanto instituição, a ser levada pelos cursos também (leia-se a primeira coluna do Quadro 8). Assim, nas falas dos praticantes (de qualquer das categorias) é constante a menção aos valores da FAE – Centro Universitário, aos valores franciscanos para lidar com a estratégia e com todas as práticas da organização. Veja-se no excerto abaixo, do Entrevistado 26, como essa questão é descrita:

[o que embasa a estratégia da FAE] Eu acredito que são os valores franciscanos da instituição, que até é o motivo por que os professores permanecem por muito tempo na instituição, que muitos estão há muitos anos aqui na casa. Então é essa questão mesmo dos valores básicos de solidariedade, de responsabilidade, de ética, compromisso. Isso é muito forte. Isso fica muito evidente no relacionamento entre o corpo docente, que há uma integração muito grande, uma preocupação, uma amizade, uma

questão muito gostosa, vamos dizer assim. (...) É o ambiente e isso a gente sente no ar (Entrevistado 26, 2008).

O Entrevistado 26 deixa claro que estes valores (descritos já no estatuto e no regimento da FAE – Centro Universitário) são conhecidos e perpassam a estratégia formal, as atividades e as práticas da organização. A partir desses valores, os entrevistados reconhecem também uma posição em relação à estratégia (e sempre que falam da questão colocam a FAE – Centro Universitário como um todo e não só o curso de administração), apresentando sempre a questão em relação à diferenciação por meio da qualidade do ensino e do resultado (profissional) que a FAE – Centro Universitário coloca no mercado. Os entrevistados do corpo docente colocam a questão nos seguintes termos:

A idéia é que o nosso aluno continue sendo o melhor aluno do mercado, ou seja, o problema é como medir isso? Hoje a gente tem forma de medir, aí você tem o ENADE, o Índice Geral de Cursos e tem uma série de mecanismos que são divulgados ao mercado. Eu acho que o objetivo da FAE é que esses indicativos que o mercado tem continuem sendo bons. Por mais que você discuta, por exemplo, no Índice Geral de Cursos, a FAE ficou na frente da Federal (tá certo que isso aí você está vendo a instituição como um todo e não um curso específico) mas, na época do provão a FAE sempre tinha conceito A; aquele Guia do Estudante da Abril sempre conseguiu 5 estrelas. Então, este tipo de indicativo acaba guiando as empresas ou quem procura o curso. Ou a empresa que eu digo, no sentido de buscar o profissional. Então eu acho que o objetivo dessa reestruturação é atualizar, deixar mais equilibrado o currículo para que o profissional saia realmente melhor preparado (Entrevistado 29, 2008).

O Entrevistado 29 traz a questão desse diferencial a partir do reconhecimento do mercado, o que para ele acaba guiando as empresas quando procuram um profissional de um curso específico, de reconhecida qualidade. No entanto, outros entrevistados colocam que a estratégia da FAE – Centro Universitário e do curso de administração estão pautados em um plano estratégico institucional, divulgado em setembro de 2008:

Tem, sim. Por exemplo, na última Feira de Gestão que nós tivemos agora em setembro, o nosso pró-reitor administrativo, apoiado pelos demais gestores, falou “olha até 2.020 a FAE tem que estar aí entre as 100 melhores instituições do mundo”. Bem, pra quem está dentro da instituição, se a instituição quer estar entre as 100 melhores do mundo, você tem que ser um dos 100, dos professores entre os 100 melhores do mundo. Ou seja: vocês já sabem, corram atrás, mudem, pensem, nos indicou um livro – o livro é até “O futuro da administração” que eu estou até trabalhando com os alunos em sala do quarto ano. E a gente percebe isso mesmo: a instituição vai crescer, nós queremos qualificar, nós queremos fazer diferente, e as diretrizes vão vir automaticamente. Então é muito claro: é sempre excelência, ser... Eu diria o seguinte: não é ficar concorrendo com as demais, mas é o aluno saber que aqui é a melhor, é isso que interessa (Entrevistado 25, 2008).

O Entrevistado 25 coloca como entendeu a meta estratégica divulgada para todos os praticantes da organização e já coloca no excerto acima como ele, enquanto praticante, vê a prática disso nas suas rotinas diárias. Outro entrevistado também reforça a questão:

Não sei se vocês viram na mídia o que foi divulgado da Feira de Gestão. Lá na Feira de Gestão foi divulgado um plano para a FAE, que é 2020 e o que seria esse 20-20: até 2020 a FAE quer ser uma das 100 maiores escolas de negócio do mundo, não é só do Brasil, é do mundo. Então agora está numa primeira etapa que eles estão desenvolvendo todas as diretrizes desse planejamento estratégico. Isso não veio ainda para os professores. Só que internamente, quem está no dia-a-dia aí, já consegue ver algumas mudanças pontuais acontecendo. Então já para tentar alcançar este objetivo. Todos os professores tiveram acesso a esse material, alguns estão começando a ler uma certa bibliografia para começar a fazer parte destes grupos de estudo que vão definir essa estratégia. Eu diria que no momento o que tem é a idéia que foi lançada; não tem nada no papel assim efetivamente, vai acontecer isso e isso. Vão ser desenvolvidas análises em cima disso, mas é algo que se você pega em outras instituições é difícil ter [*e compara com outras organizações de ensino nas quais trabalhou*] (Entrevistado 27, 2008).

Nas palavras do Entrevistado 27 há um reconhecimento de uma estratégia formal em formação, uma idéia que foi lançada e que está orientando algumas práticas da organização desde agora.

Nos excertos apresentados vai sendo construída a idéia de que a estratégia da organização parece permear as atividades e práticas das pessoas, o dia-a-dia da organização, os fóruns de discussão, o alinhamento das narrativas, de forma que o coletivo trabalha para alcançar essa diferenciação e essa qualidade. Não se tem por objetivo (e nem se teria meios para isto) no âmbito deste trabalho mensurar a efetividade de tal estratégia, mas há indícios de um trabalho coletivo guiado por um pensamento comum de sentido compartilhado. Interessante observar que nas narrativas de corpo diretivo e docente há uma constante preocupação em envolver o corpo discente como praticante dessa estratégia, envolvido com as metas de “continuar a ser a melhor”, “continuar a obter os resultados e os indicadores que tem obtido”. Algumas frases chamam a atenção para isto:

Então hoje, por exemplo, quando eu entro numa sala e tem algum problema eu falo: “gente, o resultado da FAE que está aí não foi obtido por vocês, então se vocês querem que o diploma de vocês continue sendo respeitado, vocês tem que dar a contribuição. Porque você chega e fala ‘eu estudo na melhor instituição’, só que esse ‘melhor instituição’ é resultado dos outros. Então se você quer, você precisa fazer a sua parte” (Entrevistado 30, 2008).

Assim, o corpo discente tem um papel enquanto praticante, tanto em termos de contribuir com a construção dos resultados quanto de informar e exigir a qualidade nesse processo de formação profissional pelo qual passam na FAE – Centro Universitário. É

importante reconhecer ainda que os próprios discentes, em suas narrativas colocam percepções sobre a estratégia alinhadas com tudo o que foi apresentado – apesar de que em certos momentos afirmam sentirem-se pressionados por posturas como a evidenciada pelo Entrevistado 30. Veja-se como o Entrevistado 18, do corpo discente, apresenta sua percepção acerca da estratégia:

Eu acho que o diferencial competitivo da FAE é que eles procuram ser muito bons em tudo. Assim, gestão da produção tem ótimos professores, você realmente tem um embasamento; na parte de RH a gente faz muitas atividades, coloca em prática. Eu acho que eles tentam dar o melhor em todas as fases. Então eu acho que isso é um diferencial. (...) Eles selecionam muito bem os professores e todos têm já um nível de mestrado e doutorado, e são professores que têm didática. E a maioria tem muito tempo de casa e os que não têm já atuaram em outras faculdades conceituadas. Então eu acho que essa é a qualidade que eles primam mais (Entrevistado 18, 2008).

Novamente a questão da qualidade aparece como diferencial da organização, o que é reiterado pela fala do Entrevistado 23:

Tem, é formal, eu acho que chega a ser formal por eles até tratarem como uma faculdade de negócios, então eu acho que fica bem claro o que eles querem, o que eles buscam que é realmente que saiam os melhores profissionais daqui. E a gente vê que existe um esforço deles para isso porque a gente está sempre tendo palestras, seminários. A gente observa pelas organizações que têm parceria, que abrem oportunidades para processos de *trainee* e tal. Então eu acho que de fato existe e isso fica claro (Entrevistado 23, 2008).

Por outro lado o Entrevistado 21, do corpo discente, aponta para a questão de que percebe no momento atual uma tentativa de resgate de um diferencial e de uma qualidade que existiam no passado, mas que não são mais características da FAE – Centro Universitário no momento. Perceba-se que este entrevistado do corpo discente passou um tempo fora do curso (por trancamento de matrícula) e agora retorna. Da mesma maneira que este entrevistado expõe esse ponto, outros entrevistados do corpo docente também narram a questão nos mesmos termos:

Ainda está implícito... Na verdade quando eu entrei era uma forma de ensinar, uma estrutura diferente. Hoje já houve uma expansão, uma mudança... [*em que sentido?*] Em termos de estrutura, mais cursos. (...) Reestruturação de disciplinas, professores mais conceituados eles estão querendo manter ou trazer de volta... Então, eu percebo uma movimentação dentro da faculdade para tentar trazer o melhor e se destacar. Até nas ações de marketing, na divulgação é uma estratégia de mais destaque para tentar valorizar o profissional que sai aqui. E até mesmo os professores estão tentando mudar a postura para tentar passar essa necessidade do próprio aluno ser o melhor, dentro de sala de aula. Eles acabam tentando estimular cada vez mais a ser o melhor, a ser o melhor no mercado de trabalho (...).

Então cada vez mais, eu não sei se é porque eu estou no quarto ano, mas eu percebo essa mudança, cada vez mais tentando estimular, provocar... Alguns alunos não entendem essa provocação, acham que é algum desrespeito, mas é mais pelo mercado de trabalho, que é assim mesmo, pressão às vezes e alguns alunos que não estão acostumados eu vejo que ficam impressionados, mas é uma atitude para tentar trazer profissionais cada vez melhores. (...) [*você percebe um direcionamento estratégico no curso?*] Não sei... esse ano eles estão tentando definir novos objetivos – que era ser a melhor e tem até algumas metas, acredito – mas ainda não está muito definido. Por eu ter passado um período fora e ter voltado e ser uma realidade diferente talvez eu tenha perdido... Quando entrei aqui era mais focado em negócios, agora está diversificando para outras áreas então eles querem ser o melhor em todas as outras áreas, não só em negócios. Então às vezes eu não sei qual é o objetivo mesmo deles, não posso afirmar, mas eu vejo que agora estão querendo fortalecer a instituição mesmo, toda a instituição, não só a área de negócios, toda a imagem – que a área de negócios já tinha uma imagem, já tinha um nome – agora estão tentando fortalecer todas as instâncias. Esse é o objetivo que eu percebo (Entrevistado 21, 2008).

No entanto, percebe-se que ao longo da narrativa do Entrevistado 21 ele afirma que percebe um “movimento” na organização neste ano para o resgate das questões mencionadas anteriormente. Esse “movimento” “neste ano” coincide com uma mudança na coordenação – tanto em termos de estrutura como de pessoas – o que é narrado por outros praticantes também, tanto do corpo docente quanto do corpo discente. Percebe-se, portanto, indícios de uma retomada da estratégia da organização, de um repensar sobre a validade da mesma e também a adoção e práticas que possam alinhar esta implementação aos valores e aos enunciados formais da estratégia, como os eventos de divulgação dos planos estratégicos, as reuniões formais de discussão dos projetos pedagógicos dentro de cada curso e a elaboração do conteúdo estratégico de cada curso, formalizado em um novo projeto pedagógico que deve vigorar a partir de 2009, segundo as informações coletadas para a pesquisa.

4.2.4 As práticas e as atividades do fazer estratégia: como são reconhecidas pelos praticantes

A estratégia descrita acima é compreendida no presente trabalho como um discurso que só se torna uma narrativa na medida em que se conseguem perceber as práticas relacionadas à sua formação e à sua implementação, práticas formais e informais. Essas práticas, por sua vez, são realizadas por meio de atividades que as compõem. Assim, esta seção de capítulo pretende cumprir os objetivos específicos 4 e 5 da pesquisa, apresentando as práticas e atividades do fazer estratégia.

Pensando dessa forma e entendendo que o curso de administração da FAE – Centro Universitário propõe-se a ser um curso de excelência, pautado na qualidade do ensino e dos

profissionais que forma e que assim posiciona-se estrategicamente, percebe-se, tanto nos documentos escritos e públicos quanto nas narrativas dos praticantes uma série de práticas e atividades empreendidas para cumprir esse fim. O Quadro 9 abaixo apresenta de forma sintetizada as práticas identificadas a partir dos dados da pesquisa:

Práticas e atividades	Práticas e atividades descritas nos documentos formais escritos consultados	Como o corpo diretivo vê estas práticas e atividades	Como os outros praticantes vêem estas práticas e atividades
Práticas racionais-administrativas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Avaliação Institucional 2. Projeto Pedagógico 3. Estatutos e Regimentos 4. Ouvidoria 	Os praticantes dessa categoria reconhecem todas as práticas listadas formalmente.	Os praticantes dessa categoria reconhecem todas as práticas listadas formalmente.
Práticas discursivas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Práticas do Núcleo de Empregabilidade 2. Práticas do Núcleo de Relações Empresariais 3. Práticas do Núcleo de Relações Internacionais 4. Práticas ligadas ao Núcleo de Pesquisa Acadêmica 5. Dean's List 6. Incubadora de Gestão, Projeto Bom Negócio (Extensão Universitária) 7. FAE Training 	Os praticantes dessa categoria reconhecem todas as práticas listadas formalmente. A exceção aqui é que as práticas ligadas ao Núcleo de Pesquisa Acadêmica aparecem muito pouco nas falas do corpo diretivo.	Os praticantes dessa categoria reconhecem todas as práticas listadas formalmente. A exceção aqui é que as práticas ligadas ao Núcleo de Pesquisa Acadêmica aparecem muito pouco nas falas desses praticantes; quando aparecem, geralmente recebem críticas no sentido de que o curso de graduação em administração não possui tais práticas. A Dean's List é pouco reconhecida pelos praticantes desta categoria também.
Práticas episódicas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Feira de Gestão 2. Reuniões de Colegiado 3. Reuniões de Coordenação 	Os praticantes dessa categoria reconhecem todas as práticas listadas formalmente.	Os praticantes dessa categoria reconhecem todas as práticas listadas formalmente.
Atividades relacionadas às práticas	<p>Núcleo de Relações Empresariais: parcerias e salas empresariais; Conselho Acadêmico de Executivos da FAE (CEPAC); Projeto Vídeo Empresarial; visitas periódicas a empresas; palestras <i>in company</i> para os parceiros.</p> <p>Núcleo de Empregabilidade: mini-palestras de temas ligados à empregabilidade para os alunos; diagnóstico para os alunos; banco de currículos dos alunos, banco de vagas de estágio.</p> <p>Núcleo de Relações</p>	Os praticantes dessa categoria reconhecem todas as práticas listadas formalmente.	Os praticantes dessa categoria reconhecem todas as práticas listadas formalmente, com exceção dos alunos que geralmente não chegam ao nível de narrar as atividades.

	<p>Internacionais: oportunidades de estudo no exterior; convênios com universidades estrangeiras, Escritório de Consultas Educacionais para Estudos nos Estados Unidos</p> <p>Núcleo de Pesquisa Acadêmica: grupos de pesquisa; programa de apoio à iniciação científica; seminário de iniciação científica e extensão</p> <p>Atendimento individual dos alunos pela coordenação.</p>		
--	--	--	--

Fonte: Elaborado a partir dos dados coletados para a pesquisa (documentos, entrevistas e observações).

Quadro 9. Quadro-resumo das práticas e atividades do curso de graduação em administração da FAE – Centro Universitário.

Com base no que foi estabelecido no referencial teórico deste trabalho e nas definições constitutivas e operacionais da pesquisa, entende-se por práticas racional-administrativas, aquelas relacionadas aos propósitos de coordenar e organizar a estratégia, são representadas por mecanismos de planejamento, sistemas de controle, indicadores de desempenho etc.; (2) as práticas discursivas, por sua vez, proporcionam recursos lingüísticos, cognitivos e simbólicos para a interação sobre a estratégia; e (3) as práticas episódicas estão relacionadas àquelas práticas que criam oportunidades para a interação e organizam essa interação entre os praticantes no fazer estratégia, como as reuniões, *workshops* etc. Assim, partindo do Quadro 9 parte-se para a discussão do que está ali sistematizado, apresentando como os praticantes vêem essas questões também.

As práticas racional-administrativas identificadas foram: a avaliação institucional, que é realizada sistematicamente, a cada fechamento de disciplina com o objetivo de avaliar os professores e as disciplinas cursadas (pelos alunos), bem como as condições da organização em si. De posse desses resultados, o corpo diretivo do curso dá retorno ao corpo docente, conversa, orienta, propõe ações de mudança e melhoria, se necessário, empreende um acompanhamento do profissional para melhoria, e dependendo do caso, há também a dispensa do professor, caso não se consiga atingir os resultados de ensino esperados. Esse trabalho é reconhecido por todos os praticantes das categorias explicitadas – corpo diretivo, corpo docente e corpo discente. O Projeto Pedagógico, por sua vez é uma prática racional-administrativa na medida em que ele representa o planejamento formal do curso de graduação em administração. No momento atual ele está passando por uma reforma, a qual terá de ser aprovada por todos os órgãos colegiados da universidade. No entanto, ainda que esta mudança

não ocorra sempre, semestralmente há uma discussão de todas as disciplinas, ementas e programas de aulas a fim de que se possa manter as aulas sempre atuais e “afinadas” entre si. Os Estatutos e Regimentos contêm claramente todos os princípios que devem guiar o curso e, desta forma, são também consideradas práticas racional-administrativas. A ouvidoria, por sua vez, é o canal que os discentes e docentes possuem para comunicar algo que não está funcionando ou problemas que ocorram. A ouvidoria é um órgão da FAE – Centro Universitário como um todo e todos os problemas encaminhados para lá são distribuídos a pessoas competentes para resolvê-los. Os alunos, em suas narrativas, falam muito da ouvidoria como um canal importante para que possam ajudar a construir a melhoria do curso. No entanto, afirmam também que nem sempre o usam porque é muito fácil chegar diretamente aos coordenadores do curso, que atendem aos alunos pessoalmente, constituindo esta também uma importante atividade estratégica da organização.

As práticas discursivas proporcionam os recursos lingüísticos e simbólicos para a interação da estratégia, assim entende-se que todas as práticas relacionadas à implantação dos valores e dos princípios da estratégia estão relacionados a esse tipo de prática. Na FAE – Centro Universitário existe uma série destas práticas, relacionadas aos núcleos que acabam por atuar em segmentos específicos considerados pelo curso como fundamentais para o fazer estratégia. O Núcleo de Empregabilidade procura preparar os alunos enquanto profissionais que estejam adequados às necessidades do mercado para que consigam atingir uma boa colocação empresarial. O Núcleo de Relações Empresariais, por sua vez, é responsável por atuar nas parcerias com o mercado de trabalho, aproximar as empresas da FAE – Centro Universitário, a fim de que os laços entre as empresas sejam estreitados. O Núcleo de Relações Internacionais trabalha com orientações e parcerias com universidades internacionais, a fim de que o administrador, profissional que sai da FAE – Centro Universitário, possa ter abertura também para experiências internacionais. As práticas de pesquisa acadêmica são relacionadas ao desenvolvimento da parte de pesquisa da universidade, no entanto, as narrativas dos praticantes evidenciam que esta prática não é efetiva no curso de administração, apesar de descrita formalmente. Outra prática que a FAE – Centro Universitário possui é a Dean’s List, uma lista pública em que são divulgados todos os nomes dos alunos que possuem melhor média, como forma de incentivar o desempenho acadêmico dos alunos. Essa é uma prática que não aparece muito nas falas dos praticantes, com exceção de algumas falas do corpo diretivo. Por fim, a prática de extensão universitária, relacionada à incubadora de gestão e ao projeto bom negócio procuram levar todo o conhecimento e experiência do corpo docente e discente da FAE – Centro Universitário para

auxiliar pequenos negócios na comunidade externa. Partindo desses esclarecimentos, apresentam-se abaixo alguns excertos que evidenciam tais práticas e acabam também chamando algumas atividades vinculadas a elas.

Sobre o Núcleo de Empregabilidade um dos entrevistados descreve a prática da seguinte maneira:

Na realidade, algumas disciplinas já são contempladas em sala de aula que visualiza isso [*a empregabilidade*], já é curricular na disciplina. Daí nós abrimos campos aqui dentro, até muito focado com o próprio núcleo ou não, aonde a gente vai chamando eles para, para... é muito individual, é muito de grupo. Então eu vou... eu faço uma mini-palestra lá no anfiteatro em que eu vou falar sobre... “marketing pessoal”, por exemplo. Aí eu vou chamá-los lá e chamar a atenção deles em relação a este fator. Aí reúne lá um grupo lá, normalmente eles se inscrevem, tem gratuidade, não é assim... é feito para que ele participe, ele faça parte, né? Aí nós montamos essas mini-palestras e nesse momento gera todo um contexto, um questionamento deles: “puxa, mas eu preciso trabalhar com isso, eu preciso desenvolver isso...”. Então tá, daí vem aqui marca um horário – individual ou um grupo –, ou eu faço um trabalho que se chama diagnóstico pessoal e profissional – eu monto mensalmente um grupo de 20 pessoas que se inscrevem também e eu faço toda a análise de perfil e faço uma simulação de processo seletivo e eu trabalho todo um plano de carreira com eles, depois eu vou trabalhar isso individualmente. Então aí eu vou estendendo: eu pego esse grupo, trabalho com esse grupo, depois outro grupo, outro grupo e assim nós vamos trabalhando essa condição para que ele tenha a noção, a idéia do que ele possa vir a encontrar e o que ele tem que fazer para se desenvolver. Porque de repente ele vai lá, ouve uma palestra falando de network e realmente “eu estou com uma dificuldade muito grande de comunicação, eu não consigo me comunicar, eu não consigo fazer isso”, então como é que ele vai fazer isso, então eu vou dar todos as orientações... Aí tem um outro pólo, por exemplo, que eu falei para vocês que são de questões técnicas: tem cursos de oratória, tem cursos de liderança, tem cursos de oratória, tem curso de Excel. Isso paralelo. Nós temos o FAE Training, por exemplo, que fica com o encargo de fazer todos esses cursos. (...) E eu consigo aí acompanhar individualmente, ou por esses grupos que a gente desenvolve, eu consigo ter muita clareza através do currículo deles. A primeira coisa que eu vou montando com eles é o currículo e coloque a tua história ali, sucinto, objetivo, conciso, mas coloca a tua história ali e assim você consegue medir. (...) Então isso a gente vai trabalho e orientando. Eles marcam muito horário individual aqui comigo, que eu faço toda essa... então já tem uma cultura na instituição aonde eles vão marcando os horários e a gente vai acompanhando, trabalhando em relação a isso, como é que eles estão, depois eles trazem os resultados – se foi satisfatório ou não, o que é que faltou, o que é que precisa; então isso a gente vai fazendo no ano todo. O núcleo tem também um sistema informatizado de vagas... então tudo isso é um chamariz para eles também começarem a se atentar para a condição “opa, não dá para esperar no último ano (Entrevistado 24, 2008).

Partindo do excerto acima, percebe-se na narrativa do entrevistado que para a FAE – Centro Universitário é muito importante esta questão a “empregabilidade”, do profissional/aluno inserido no mercado, é uma questão estratégica para o curso, pois eles

entendem que seu papel é formar esses profissionais. Para isso são desenvolvidas uma série de atividades, vinculadas ou não ao núcleo, que vão desde esta orientação e preparação profissional até a contratação de “profissionais professores”, ou seja, aqueles professores com dedicação parcial ao curso e que possuem vínculo empregatício em empresas que lhe proporcionam a vivência e a experiência, muito valorizadas nos professores da FAE – Centro Universitário.

Sobre o Núcleo de Relações Empresariais, a FAE – Centro Universitário, por valorizar muito tal questão do mercado, da experiência profissional dentro do curso, preocupa-se muito em desenvolver parcerias. Então isso é feito por meio de patrocínios a salas de aula, por meio da própria pós-graduação que atrai muitos profissionais de empresas e também pelo corpo docente que está diretamente vinculado ao mercado, como coloca o Entrevistado 24:

Tem muito essa questão [*de parcerias*], por ter 50 anos basicamente e o foco dela sempre foi na área de business, um foco muito forte na área de business. Então ela tem uma tradição fortíssima em relação a... que os pais querem que seus filhos estudem aqui porque se formaram administradores e tiveram aquele... e os filhos vêm para cá. O processo de tradição é muito forte em relação a isso. O que ocorre também: hoje, tanto que vocês percebem nas salas de aula tem as parcerias, as empresas parceiras, então eles chamam muito as empresas para cá. Se você for avaliar o índice também numa pós-graduação de uma Volvo, de uma Kraft, de uma Bosch e assim de tantas outras lá – Siemens – todos fazem pós-graduação aqui. Então fica aquela situação: ah a FAE, onde é que você fez: na FAE. Vai no HSBC sempre tem um monte de gente que estudou e que estuda na FAE. Então a tradição eu acho que seria o foco principal e logicamente voltando àquela situação: vamos sempre chamar as empresas aqui conosco, vamos estar junto delas, ou eles trazem palestras que vão falar da empresa X... Agora recentemente o núcleo fez uma... – porque nós temos convênios diretos com grandes empresas, convênios escola-empresa onde o aluno faz estágios direto em grandes empresas – nós fizemos uma reunião onde foi discutido, foi conversado... Então nós procuramos trazer a empresa também para ver a nossa realidade, nós vamos até lá, fazemos visitas indo até lá para ver como é que é... Mas eu ainda diria que esse foco tradição é bem forte em relação à procura e à permanência (Entrevistado 24, 2008).

Então, diante do que vai sendo apresentado, percebe-se que o curso de administração da FAE – Centro Universitário direciona muito as suas práticas (em sala de aula e fora dela) para essa formação de *administradores profissionais*, que se entende como fundamental para a compreensão do conteúdo estratégico da organização. Essa relação ainda com o mercado é feita também por meio de projetos de extensão como o Projeto Bom Negócio e a Incubadora de Gestão, que são assim narradas:

[*O programa Bom Negócio*] É um programa que nós temos desde 2005 em uma parceria com a Prefeitura de Curitiba. Ele é um Programa que tem como objetivo o desenvolvimento econômico local, então nós oferecemos

capacitação aos empresários do município de Curitiba e nós vamos até os bairros, e lá nós reunimos os empresários da comunidade e oferecemos um curso de 45 horas sobre gestão, marketing, finanças e ferramentas de gestão. É um projeto de extensão. O projeto começou lá em 2005 muito timidamente, com uma turma. Em 2006 nós fizemos 50 turmas e capacitamos 3.000 empresários e estamos ao final deste ano com 7.000 empresários atendidos – formados, atendidos já passamos de mais de 13.000 pessoas, porque você tem uma quebra de participação, mas é um programa de extensão e já passaram lá comigo 85 estagiários remunerados que são alunos da instituição, que não têm a chance do primeiro emprego, então a gente puxa lá, aprende alguma coisa conosco e a gente projeta eles para o mercado de trabalho. Temos também uma equipe de 32 instrutores que atuam com isso (Entrevistado 25, 2008).

Assim, a FAE – Centro Universitário promove, por meio da extensão também a sua parceria com organizações externas da Universidade e cria oportunidades para os seus próprios alunos atuarem e começarem a delinear a sua experiência profissional. Da mesma forma, a partir do Programa Bom Negócio, existe a Incubadora de Gestão em que a FAE – Centro Universitário desenvolve um incubadora que é responsável por orientar somente a gestão da empresa durante certo período.

O FAE Training também é uma importante prática de relacionamento com o mercado, pois oferece além de cursos para as empresas (*in company*) cursos internos para alunos e ex-alunos que necessitem de um conhecimento específico:

O FAE Training é um departamento da FAE, uma unidade de negócios, vamos dizer assim, que presta serviços para empresas na área de capacitação. Então, o aluno também tem: o FAE Training faz cursos *in company* ou cursos de extensão dentro da FAE. Você poderá encontrar aí algum curso no elevador, por exemplo: curso de comunicação, oratória, gestão de pessoas, *balanced scorecard*... Você pode ter assuntos específicos, cursos curtos para complementar a formação do aluno, para receber o ex-aluno... mas como a origem dos cursos ali são muito exigências do mercado, das empresas, sugestão e tal, isso vai colaborando muito para que haja... talvez seja um ponto em que há muito interface: o cara que vai na empresa “o que vocês estão precisando”, “opa, o que nós estamos precisando é isso”, então “olha lá, tão precisando, está precisando isso...” e você vê: 1 está precisando, dois estão precisando, 3... , você passa a ter informação do que está precisando agora. Então existe muita atualização neste sentido (Entrevistado 30, 2008).

Com relação às demais práticas discursivas descritas (Núcleo de Relações Internacionais e *Dean's List*) os praticantes não trataram das mesmas nas narrativas coletadas. Estas práticas estão descritas formalmente, mas nas narrativas não se teve indícios das mesmas, a não ser brevemente nas falas de membros do corpo diretivo.

Quando se fala nas práticas relacionadas à pesquisa acadêmica, encontram-se narrativas que afirmam que esta é a parte em que a FAE – Centro Universitário “peca”, pois

muito pouca (ou quase nenhuma) pesquisa é feita e também não há uma valorização para isto, tanto por parte da instituição como dos alunos:

Aqui eu não tenho conhecimento de grupo de pesquisa – os alunos reclamam um pouco – acham que deveriam ter um grupo de pesquisa mais consistente. Eu sei que tem algumas iniciativas de pesquisas de professores com alunos, mas um grupo de pesquisa (...) formalizado não tem. Se existe isso não é difundido entre os alunos. Mas os alunos sentem falta de pesquisa sim, os que estão interessados em pesquisa. (...) São poucos... Os alunos enxergam a FAE muito como uma faculdade de business, muito voltada para o mercado, com muita prática... Hoje eu trabalhei um artigo acadêmico com eles e eles estavam urrando em sala de aula. Aí eu argumento com eles que é importante... Eu levei um artigo acadêmico de FENEAD, bobagem! Eles nunca leram tanto em sala de aula. E eles tiveram um pouco de dificuldade para ler, um pouco de dificuldade para entender – isso que eu aboli a metodologia, um estudo de caso muito simples (...) e eu pedi para eles sugerirem alguma melhora no conflito... Porque diferente do case que a gente trabalha bastante (...) que ou é inventado ou é levemente baseado na realidade, não tem informação que chega, o estudo de caso acadêmico ele vem mais completo e tem uma parte de teoria que eles não têm na disciplina, que eles não vêem no livro. Então eu aproveitei para complementar e fazer eles se familiarizarem, mas eles sentem dificuldade, não entendem a academia como academia. Eu falei para eles: “eu não estou num tecnólogo, não estou num curso técnico para ensinar vocês receita de bolo”, a gente ensina – teve uma aula que eu fiz uma consultoria prática em empresa de serviço (...) e nisso eles vão que é uma beleza; no acadêmico eles para. Acham a linguagem... vieram me dizer que era “blá, blá, blá”, que as pessoas ficam juntando uma monte de palavras que não querem dizer nada junto, “ah, nunca ninguém dá isso”, então falta um pouco de... (Entrevistado 32, 2008).

Assim, parece delinear-se claramente que o conteúdo estratégico da FAE – Centro Universitário está direcionado à formação de *administradores profissionais*, como expressado anteriormente. Há uma opção por esse caminho em detrimento do desenvolvimento da pesquisa na organização. As práticas relacionadas ao conteúdo mais fortemente narradas (e com um tom de bastante satisfação e orgulho) são aquelas relacionadas à relação com o mercado, com as empresas. Isso é reconhecido pelo corpo discente, quando afirma a sua escolha pela FAE – Centro Universitário como pautada nessa característica. A própria condução das aulas, divididas em períodos para o “conhecimento teórico” e para a “prática” evidencia a característica. Interessante expressar o que um dos entrevistados do corpo discente coloca sobre a questão, inclusive delineando uma comparação entre a Universidade Federal do Paraná, onde já estudou, e a FAE – Centro Universitário:

É diferente. Na Federal é semestral, então eu tinha uma rotina diferente, ficava 6 meses (ou 4 a 5 meses) com o mesmo professor, as matérias tinham uma metodologia diferente de ensino – trabalhos, provas – e aqui é mais concentrado no módulo, pelo menos até este ano. [*o que você prefere?*] Ah,

uma vez eu preferia um, outra vez... mas aí depende... Bom, na minha visão pro turismo foi bem interessante o semestral, eu acho que é um conhecimento mais amplo e a própria Federal eu acredito que tenha uma forma de ensinar mais acadêmica assim, com pesquisa, com projetos de extensão. Aqui na FAE é mais direcionado ao empresarial, uma coisa mais concentrada – não que seja absoluto, mas essa é a diferença que mantém... mas eu acho que é mais essa parte. Você aqui acaba tendo que se concentrar nos pontos mais importantes, a metodologia é bem mais concentrada na sala de aula, na Federal eu tinha bem mais abertura para fora com pesquisa, com visitas e aqui é mais concentrado no conteúdo ali, nos trabalhos mais práticos, não tem tanto essa ida para fora da faculdade – eu acho que é mais essa diferença. Mas, não tem nenhuma preferida assim, eu entendo a metodologia das duas, cada uma é válida, cada uma tem um jeito de ensinar (Entrevistado 21, 2008).

Entende-se que o excerto acima é capaz de expressar o foco estratégico da FAE – Centro Universitário e de certa maneira justificar e fornecer uma base compreensiva para as práticas que empreendem.

Com relação às práticas episódicas, as que ficam mais evidentes para a construção do conteúdo estratégico do curso de administração da FAE – Centro Universitário são as reuniões de coordenação, que ocorrem semestralmente e onde são discutidas as disciplinas, as ementas e os programas. A partir desta discussão são implantados ajustes necessários para que se consiga atingir um bom resultado de ensino:

A tendência é assim: nós temos sempre duas reuniões por ano. No início do ano nós temos uma reunião pedagógica com todo mundo e geralmente estas reuniões são feitas por área, são dois, três dias – às vezes quatro – mas geralmente são dois ou três dias. No primeiro dia são aspectos gerais da instituição: mudanças, questão de cronograma, provas, o que mudou em termos administrativos. Segundo dia: reuniões por áreas (...). Então essas reuniões elas são constantes, desde que eu entrei na instituição (desde 2000) eu presencio essas reuniões e sempre essa solicitação de reformular ementas, de rever conteúdo, de rever bibliografia, aí sugerir compras de novos livros mais atuais na biblioteca dentro do que está sendo mudado em termos de ementa. Então isso eu vivencio desde que eu entrei na instituição e isso é uma constante, nós não passamos sem esse processo. E outros momentos que são importantes também são as reuniões com colegiado de curso, porque aí são os momentos que nós temos para, vamos dizer, ajustar as arestas porque participam representantes do corpo discente e do corpo docente. As sugestões, as mudanças são colocadas em votação e a partir desta votação são tomadas decisões de redirecionar currículo, rever a maneira que a disciplina está sendo trabalhada... Então são estes os momentos mais ativos que nós temos (Entrevistado 26, 2008).

Esta prática é reconhecida unanimemente por todos os membros do corpo diretivo e docente entrevistados. É ainda considerada por todos como fundamental para que se consiga alinhar os trabalhos das disciplinas e trocar experiências entre os professores. É unânime também a prática informal de “conversas na sala dos professores” em que os professores

(principalmente aqueles que trabalham na mesma área) trocam experiências e materiais de aulas:

Eu diria o seguinte: existem duas grandes reuniões, que são os encontros pedagógicos onde nós temos a oportunidade de, no início do ano e no meio do ano, de debater toda a questão de estrutura, diretrizes do ano, as metas e tal. Mas é tão dinâmico o negócio que (...) no dia-a-dia aconteceu tal situação, nós temos que resolver, nós temos a ouvidoria... E a gente está tomando café na sala dos professores e “oh, professor, coordenador, surgiu tal situação, você pode me ajudar”, aí marca um horário e é dinâmico, as portas sempre estão abertas. (...) Os coordenadores não ficam isolados, é comum você estar na sala dos professores e o coordenador estar lá conversando, batendo papo então não existe aquela formalidade, é muito interessante, eu acho muito bom. (...) Aqui é muito tranquilo. O pró-reitor acadêmico-administrativo também está lá tomando café com a gente, conversando, então isso é muito interessante. E eu diria o seguinte: isso é da casa mesmo que... se alguém tenta burlar isso aí não consegue porque está tão incutido na cultura que... (Entrevistado 25, 2008).

O que o Entrevistado 25 coloca é uma colocação que todos os professores fazem e destacam que essa é uma característica que diferencia a FAE – Centro Universitário das demais e que propicia um ambiente muito bom de trabalho e muito “dinâmico”, capaz de estar sempre ajustando e evitando problemas.

A Feira de Gestão é descrita como um evento de grande importância para a organização, pois aproxima muito o curso do mercado e possibilita o episódio também para a construção e implementação da estratégia do curso de formar profissionais e estar sempre alinhado com as exigências empresariais.

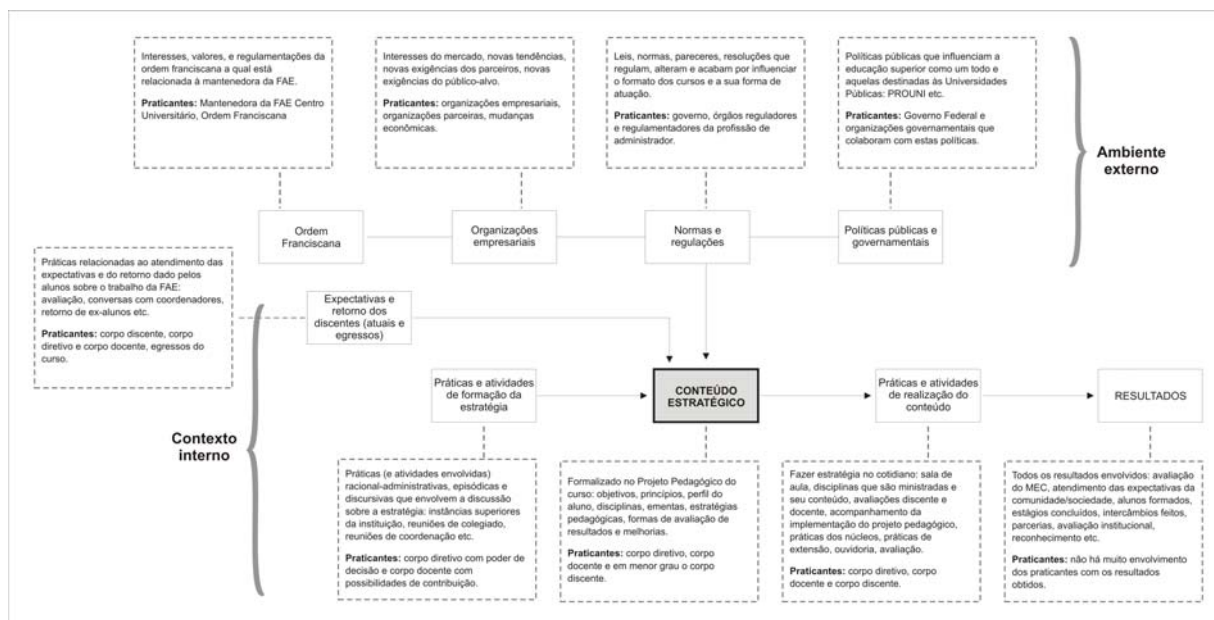
Com relação às reuniões de colegiado, elas não foram muito abordadas nas narrativas dos entrevistados, mas é um episódio fundamental como fórum de discussão e também de aprovação do conteúdo estratégico do curso.

A partir do que foi apresentado nesta seção de capítulo percebe-se que na FAE – Centro Universitário as práticas e as atividades relacionadas ao conteúdo estratégico da organização são bastante claras para todos os praticantes, das três categorias entrevistadas. Assim, há pouca discrepância entre o descrito e o que realmente acontece. Em momento algum os praticantes deixaram de reconhecer as práticas descritas. É certo que algumas delas são pouco comentadas ou ainda descritas como menos importantes do que outras (como é o caso da pesquisa acadêmica). Percebe-se ainda um foco claro, a partir das práticas, do conteúdo estratégico relacionado à formação de *administradores profissionais*, para organizações empresariais – há, portanto um escopo de *produto e mercado* muito claro nas práticas e atividades encontradas na FAE – Centro Universitário.

4.2.5 *Strategizing*: como ocorre o processo de formação do conteúdo estratégico na FAE – Centro Universitário

Partindo de todo o exposto, o *strategizing* – processo estratégico, de formação e de implementação que na perspectiva teórica deste trabalho acontece sem que se possa separá-lo – ocorre a partir das práticas e atividades delineadas na seção de capítulo anterior (4.2.4) empreendidas por praticantes (descritos na seção de capítulo 4.2.2) no seu dia-a-dia, nas suas rotinas, no desempenho de seus papéis, nas suas atividades formais e informais. O *strategizing* ocorre também considerando a influência de praticantes externos à organização, visto que ela está imersa e em constantes trocas com seu ambiente. Considerando ainda o curso de graduação em administração da FAE – Centro Universitário como sujeito às regulações referentes ao curso em si e às políticas de ensino superior vigentes no Brasil, percebe-se que o processo estratégico deve considerar ainda essas influências externas, na medida em que elas afetam mudanças ocorridas e que podem ocorrer. No caso da FAE – Centro Universitário ainda são muito importantes, de acordo com o que revelam os dados, os interesses do mercado, dentro do âmbito externo e as práticas adotadas para o atendimento das expectativas e do retorno dado pelos alunos, no âmbito interno.

Posto isso, compreende-se o processo estratégico da FAE – Centro Universitário a partir da Figura 13 apresentada abaixo:



Fonte: Elaborado a partir dos dados coletados para a pesquisa (documentos, entrevistas e observações).

Figura 13. Strategizing na FAE – Centro Universitário¹⁰

¹⁰ Observação: A Figura 13 está disponível em tamanho maior no APÊNDICE C (p. 205).

Diante da Figura 13 percebe-se que o *strategizing* da FAE – Centro Universitário envolve um processo complexo, que considera a expectativa e o retorno de uma série de agentes, os quais acabam atuando de certa maneira como praticantes da estratégia. Percebe-se que este trabalho não conseguiu conversar com todos os praticantes da estratégia da organização, restringindo-se aos praticantes do âmbito interno. Os praticantes do âmbito externo não puderam ser entrevistados, porém na fala dos praticantes do âmbito interno evidenciaram-se indícios, conforme explicitado na Figura 13, da influência e da atuação desses praticantes.

4.2.6 Da prática ao resultado: algumas considerações, a partir dos dados, de práticas e resultados

Apresentadas as questões anteriores, descrevem-se alguns pontos importantes para que se compreenda a FAE – Centro Universitário em termos de seus resultados e de suas práticas.

Ao chegar à FAE – Centro Universitário para o desenvolvimento da pesquisa, percebeu-se um processo de reformulação do projeto pedagógico do curso, que vem atrelado a uma mudança dos currículos de todos os cursos da organização, com vistas a um alinhamento estratégico de todos os cursos ao que a organização deseja para si. Além disso, esta expansão e reforma seguem os passos do que o Colégio Bom Jesus (organização parte do grupo a que a FAE – Centro Universitário pertence) implementou para a sua expansão, em termos de padronização da gestão estratégica e pedagógica de todos os colégios que ele gerencia. Um dos entrevistados descreve o processo da seguinte maneira:

A gente, eu diria que é um princípio da instituição, que time que está ganhando mexe e mexe enquanto está ganhando, ao contrário do que a gente está acostumado a ouvir: “é, time que ganha não mexe”... não, a gente é o contrário. A gente diz isso aqui: “time que está ganhando mexe, e mexe enquanto está ganhando porque se por acaso não der certo dá tempo de continuar ganhando porque se você esperar começar a perder para mexer daí talvez não dê tempo de reverter. Então isso assim é uma coisa que a gente diz. (...) Este é o grande desafio: continuar mantendo uma posição de liderança, reconhecimento e respeitabilidade (Entrevistado 30, 2008).

Assim, o curso de administração da FAE – Centro Universitário está periodicamente repensando suas disciplinas e a forma como elas são ministradas a fim de manter sempre um bom padrão de qualidade – de acordo com os critérios da organização. O que se percebeu, para motivar uma reforma maior, segundo os entrevistados foi uma “defasagem no currículo”, uma necessidade de se equilibrar as disciplinas das diferentes áreas, sem concentrar atenção a uma só área e fundamentalmente para implantar princípios institucionais de uma formação

empreendedora e voltada para o lado humano do profissional (e isto está relacionado aos valores franciscanos da organização). Assim alguns entrevistados descrevem, sob seus pontos de vista, o que motivou essa reforma:

Olha, aí tem várias vertentes. Uma vertente é que a gente sente que o nosso aluno está cada vez mais fraco em questões de métodos quantitativos. Então hoje muitas vezes o administrador se forma mas não tem, não precisa ter um domínio matemático, estatístico tão bom, o que na minha percepção é uma mentira. Ele tem que estar apto a desenvolver esta parte quantitativa, estes métodos quantitativos melhor do que ele está saindo hoje. Então, eu acho que uma das vertentes da reforma é essa. O segundo aspecto mais específico em relação à reforma é a questão, que daí eu acho que vem um pouco da filosofia da instituição como um todo, que é a formação humana. Então você tem disciplinas que são institucionais, independente do curso que você faz, de ética e responsabilidade social e algumas outras, enfim, que a gente forme um profissional que também, de alguma forma, é um ser humano, pode errar, pode acertar, mas que a gente tem que dar alguns ferramentais para que ele seja uma boa pessoa, vamos dizer assim. Então é essa questão de uma formação mais humanística, vamos dizer assim. Outro aspecto que se tem reforçado muito é a questão do empreendedorismo. Seja ele um empreendedor que monte um negócio, seja ele um empreendedor interno da empresa. Ou seja, a gente formar um cara que seja um pouco inquieto em relação às atividades dele. (...) Então eu acho que essas três linhas estão permeando um pouco essa reforma acadêmica e o empreendedorismo de tal forma que ela acabou se tornando também uma matéria institucional (Entrevistado 29, 2008).

Da mesma maneira, o Entrevistado 30 coloca essas questões do seu ponto de vista, reafirmando muitos dos pontos que o Entrevistado 29 evidenciou acima.

A mudança foi motivada primeiro pelo desequilíbrio entre as grandes áreas que a gente percebia, segundo para tentar implementar essa visão empreendedora dentro do curso. Visão empreendedora daí eu falo do aluno ser um empreendedor, porque a gente entende que esta é uma exigência hoje do aluno enquanto cliente, porque ele não quer aprender ser só um bom empregado, ele quer aprender também a ser um bom patrão de si mesmo, como conduzir seu próprio negócio... Então a questão do empreendedorismo é uma questão mais ou menos recente e que a gente hoje de uma maneira mais significativa passa a ter permeando o nosso currículo. Então a questão, eu diria assim, são três coisas que levaram ao reconhecimento da necessidade de mudança do nosso projeto: a primeira era o desequilíbrio das áreas, a segunda era a exigência de uma postura empreendedora e a terceira também esta questão, vamos dizer assim, de aproximar do espírito da instituição. Então você tendo essa característica de formação humana mais ou menos fortes. A gente tem disciplinas institucionais que valem para o curso de administração e para qualquer outro curso. (...) Então ele vai cursar responsabilidade social, ele vai cursar dinâmica das idéias sociais... Então isso tudo... eu diria que são as três coisas: uma uniformidade no sentido de respeitar a identidade da instituição, respeitar uma exigência de mercado e uma necessidade do cliente. Então se você pensar assim é a mudança tanto do equilíbrio do currículo e depois o pano de fundo do empreendedorismo (Entrevistado 30, 2008).

Por outro lado, o Entrevistado 33 coloca a sua visão, evidenciando projetos novos vinculados a essa reforma e questões importantes relacionadas ao desenvolvimento da pesquisa dentro do curso:

Em relação aos professores, então a gente fez uma reunião com os professores, apresentamos a eles um projeto que a gente tem para o ano que vem que é... até o final deste ano nós vamos fazer um novo currículo do curso de administração. Nós, necessariamente, vamos fazer... o currículo não que nós já fizemos, vamos fazer novas ementas, novos conteúdos programáticos, novas bibliografias para que tudo isso esteja absolutamente afinado. Um curso muito grande precisa disso. E o projeto para o ano que vem é selecionar alguns professores de certas áreas – quebrar o curso, basicamente são 8 áreas: economia, métodos quantitativos, administração geral, marketing, finanças, recursos humanos e operações – então a gente teria um ou dois professores dessas áreas e alunos – um aluno por turma (nós temos aí 30 e tantas turmas) e esses alunos junto com os professores vão produzir estudos de caso para as disciplinas. Então assim, junto com as parecerias com as empresas que nós temos – então assim, não vai fazer estudo de caso por fazer estudo de caso, vai fazer um material para a aula. Então assim, o aluno que já fez a disciplina de planejamento estratégico junto com o professor que é de planejamento estratégico vão elencar lá o conjunto de conteúdos que se trabalha – ah, então são esses 10 conteúdos, então vamos escrever cada um desses conceitos aqui e aí vamos elaborar um estudo de caso para cada um dos conceitos para que a gente use em sala de aula e nós temos uma aula exclusiva nossa. E a idéia é que anualmente a gente possa fazer a atualização do material, fundamentalmente a atualização dos estudos de caso, de maneira que o aluno que faz a disciplina de planejamento, por exemplo, todo ano a disciplina de planejamento é diferente porque ela tem casos novos, abordagens diferenciadas. Então problemas... você pega lá a disciplina de finanças, o Gittman hoje não custa menos de R\$100,00. Então é muito fácil falar, mas ninguém encara esta realidade, vai lá na biblioteca... aqui ainda é uma escola particular e você consegue um pouco mais... mas mais de R\$ 100,00, compra um livro daquele que não vai lhe servir para todas as disciplinas de finanças. Então a gente pensou, “poxa, para ajudar esses alunos a gente pode fazer um compêndio de tudo aquilo que a gente usa em sala, que tem que fazer pesquisa bibliográfica e tal, aquilo que é o básico – claro, aquilo que é complementar em hipótese alguma a gente vai conseguir fazer – mas o básico está aqui... Então é estabelecer isso e apoiar o aluno nesse processo de aprendizado. Então esse é um projeto que a gente tem aí para o ano que vem, a gente está fazendo 50% dele, que é o novo currículo, depois que tudo isso estiver pronto a gente leva para o nosso colegiado de curso, para o conselho de ensino, pesquisa e extensão para aprovar e no ano que vem a gente começa a trabalhar fortemente nisso – a Central de Casos, por exemplo, já existe, já tiveram duas palestras aí da Renault e tal, então é uma atividade que a gente está fazendo junto com os professores. E a terceira, que é o relacionamento com o mercado, para conseguir fundos para a pesquisa. A gente, como é escola particular, a gente não tem... não somos tão agraciados como as escolas federais e estaduais com bolsas e coisas do gênero para a pesquisa. Mas tudo bem, não vamos ficar sentados aqui chorando! Então o que nós estamos fazendo é desenvolver isso junto com as empresas. Um exemplo claro é de um shopping aqui da cidade, que nós conseguimos um financiamento já para mais de 6 projetos de pesquisa junto

a eles, então envolvendo professores e alunos, exatamente nos moldes de um trabalho de conclusão de curso, por exemplo (Entrevistado 33, 2008).

Colocadas essas questões e também diante de tudo o que foi tecido nas seções de capítulos anteriores, uma questão que fica bastante clara no curso de administração da FAE – Centro Universitário é o constante monitoramento das práticas e de seus resultados, bem como a implementação de outras atividades que possam aprimorar sempre tais práticas. Evidencia-se ainda o desenvolvimento de um trabalho coletivo, articulado, que pode inclusive ser percebido pelos alunos, que afirmam reconhecer esse caráter coletivo do trabalho realizado na organização.

O grande resultado percebido no trabalho desenvolvido pelo curso de administração da FAE – Centro Universitário é a formação de um aluno com muita clareza do que é a profissão de administrador. Ao entrevistar os discentes percebeu-se que a grande maioria que está nas fases iniciais do curso não sabe o que quer fazer profissionalmente e nem tem muito claro o que é ser um administrador – a escolha é muitas vezes influenciada pela família, pelo ramo de negócio em que o pai ou a mãe atuam, sem ser uma vontade do discente em si. A FAE – Centro Universitário conhece essa realidade e desde os períodos iniciais desenvolve um trabalho de esclarecimento e até re-encaminhamento de estudantes que não desejam estar no curso de administração. Isso se deve ao fato descrito pelos praticantes, quando afirmam que o foco do curso de administração da FAE – Centro Universitário não é formar todos os alunos que ingressam no curso, mas sim formar bons profissionais. Observa-se um grande índice de desistência, que os próprios discentes contam e justificam com base em dois motivos: (1) a falta de interesse na administração ou ainda (2) a dificuldade do curso que leva muitos alunos a optarem por outros cursos de universidades privadas considerados mais fáceis. Assim, observa-se um processo de construção do profissional, que começa o curso sem uma noção clara do que quer fazer profissionalmente, mas que ao fim de todo o processo sabe o que é a profissão e geralmente já está identificado com a profissão. Tendo em vista todo o descrito, acredita-se que isso é em grande parte um resultado do curso da FAE – Centro Universitário, que reafirma constantemente o seu foco no mercado e na formação de administradores profissionais, com uma colocação boa no mercado de trabalho. Os praticantes afirmam ainda que isso é resultado também do próprio currículo e da forma como o processo é construído, pois esse conteúdo (estratégico, do ponto de vista deste trabalho) é fundamental para a formação do pretense bom profissional.

Tal clareza do trabalho e a constante discussão acerca de todo processo estratégico-pedagógico do curso de graduação em administração da FAE – Centro Universitário é

percebida na fala de todos os praticantes. Os docentes destacam ainda que acreditam que os resultados obtidos pela FAE – Centro Universitário – em termos da formação desses profissionais, descrita anteriormente, e também daqueles resultados expressados por meio de indicadores do MEC, INEP e outros – são resultado também da manutenção do corpo docente, da sua valorização, do fomento à integração e à troca de experiências, de um clima seguro dentro da organização para se desenvolver o trabalho, do respaldo da coordenação às decisões do professor em sala de aula e também ao *rigor* a que são submetidos professores e alunos da organização.

Os praticantes destacam ainda que o grande desafio em termos de futuro para o curso de graduação em administração da FAE – Centro Universitário é manter os seus resultados e implantar os novos planos que estão sendo pensados. Essa manutenção é vista como desafio porque o processo de expansão pelo qual vem passando a organização exige dela um trabalho muito maior para gerenciar tudo, visto que o foco da FAE – Centro Universitário enquanto organização hoje não são mais somente os cursos de business, ela configura-se como uma Centro Universitário e, como tal, possui uma série de cursos em diferentes áreas do conhecimento.

Os praticantes narram suas práticas e resultados com um sentimento de orgulho explícito pelo que fazem, alguns tendem a superestimar o que realizam, outros, no entanto, mais comedidos, descrevem coisas que precisam ser melhoradas e nas quais é necessário investir. Dentre elas, a grande maioria concentra-se no nível de infra-estrutura para suportar tudo o que a organização faz, porém se percebe que o grande ponto fraco do curso de graduação em administração da FAE – Centro Universitário é a sua desvinculação da pesquisa, o que também não é uma característica somente deste curso, mas sim dos cursos de administração em geral, que historicamente têm se estabelecido como cursos com um foco no mercado, na experiência profissional, sem transformar isso em reflexão, pesquisa, boas práticas e teorias. Nesse ponto surgem alguns indícios para a conclusão, bem como para delineamentos de estudos futuros que serão discutidos mais adiante no trabalho.

4.3 ASPECTOS COMPARATIVOS DOS CASOS DESCRITOS

Partindo das descrições e análises de cada um dos casos pesquisados, acredita-se que alguns aspectos merecem ser comparados, de forma a contrapor uma e outra questão. Acredita-se na importância de uma comparação principalmente porque se entende a estratégia como um processo criativo, construída no dia-a-dia e nas interações entre pessoas, manifesta

em artefatos formais e informais, em eventos formais e informais, enfim, em práticas e atividades (sejam elas formais ou informais, tácitas ou explícitas). Dado esse caráter, práticas e resultados são característicos de cada organização e constituem certa *identidade* para cada uma. Assim, a comparação não assume aqui um caráter de juízo de valor, com objetivo de emitir um parecer de “certo” ou “errado”, sobre o que é “melhor” ou “pior”, mas sim como base para se entender que a estratégia se faz na interação diária e se efetiva na prática cotidiana, permeada por conceitos e dissociações teóricas que acabam por dotar este processo de um caráter criativo de construção e reconstrução a partir do sentido que as pessoas dão para as práticas, atividades e para o próprio conceito de estratégia.

Considerando que o grande tema aqui trabalhado é o *conteúdo estratégico* dos cursos de graduação em administração da Universidade Federal do Paraná e da FAE – Centro Universitário, elegeram-se alguns pontos considerados relevantes para se traçar uma possível comparação entre o conteúdo dos dois cursos: (1) a estrutura curricular, considerando que esta concentra a essência e o possível foco de cada um dos cursos; (2) o perfil do aluno/profissional previsto por cada um dos cursos, considerando que este *administrador profissional* formado é o *resultado* (em certo sentido) da organização; (3) o foco do curso, identificado a partir dos dados coletados, que contribui para delinear o *mercado* de atuação da organização; (4) como os praticantes entendem a estratégia do curso de graduação, o que permite compreender qual o direcionamento do curso; (5) o perfil docente, acadêmicos e profissionais, o que leva a compreensão também de como se delinea a formação dos alunos do curso; (6) as práticas de sala de aula, com vistas a conhecer como o conteúdo estratégico previsto no projeto pedagógico é implementado; (7) o papel do corpo diretivo do curso em relação ao trabalho desenvolvido e aos alunos; (8) as práticas e atividades empreendidas para a realização do conteúdo estratégico; (9) como o trabalho é desenvolvido, em termos individuais e coletivos dentro do curso, o que permite compreender como os significados são compartilhados e negociados; (10) o processo do *stratregizing*, que permite visualizar como a estratégia formal é elaborada e; (11) os resultados alcançados e como são mensurados pela organização, visto que estratégia está sempre atrelada a resultados e se concretiza a partir deles. Partindo dessas questões, desenvolve-se um quadro comparativo desses pontos, a fim de poder contrapor cada um dos critérios, que serão discutidos a seguir.

Critério	UFPR	FAE – Centro Universitário
1. Estrutura Curricular	O curso de administração da UFPR segue uma estrutura semestral, em que são distribuídas geralmente 6 disciplinas de 60h cada. As disciplinas do curso estão organizadas desde o primeiro semestre para que o aluno tenha sempre uma disciplina de cada área funcional da administração, objetivando que ele possa construir desde o início a idéia de como é a sua profissão. No entanto, em sala de aula nem sempre as ementas e o programa das disciplinas é cumprido – depende de cada professor e não há um acompanhamento pelo corpo diretivo (ver ANEXO B, p. 287).	O curso de administração da FAE – Centro Universitário atualmente tem uma estrutura anual, em que as disciplinas são distribuídas em módulos bimestrais, com disciplinas de 36h e 72h. No primeiro ano os alunos desenvolvem disciplinas fundamentais, com pouco contato com as disciplinas específicas do curso. A partir do segundo ano começam a ter um contato maior com as áreas funcionais da administração. Observa-se um foco relevante (em quantidade) nas disciplinas quantitativas. Em sala de aula os praticantes (todos) afirmam que a ementa e o programa são rigorosamente cumpridos, e isto é acompanhado pela coordenação do curso (ver ANEXO C, p. 290 e ANEXO D, p. 292).
2. Perfil do aluno/profissional	Descrito no projeto pedagógico como um profissional capaz de analisar e interferir nos contextos onde atua, articular relações e negociações, autônomo, crítico e capaz de desenvolver as organizações onde atua.	Descrito no site do curso como uma profissional multifuncional, espírito empreendedor, que domina as habilidades técnicas da profissão descritas a partir dos cinco princípios básicos da administração (prever, organizar, comandar, coordenar, controlar).
3. Foco do curso	O curso não possui um foco definido – transita pelas esferas acadêmica e profissional, alguns professores acreditam naquele e outros neste foco, o que propicia conflitos entre o corpo docente. No entanto, os alunos têm pouco contato com a prática de pesquisa, mas em sala de aula parece prevalecer o direcionamento acadêmico, relacionado também ao vínculo dos professores com a instituição.	O curso possui um foco claro na formação profissional do aluno. Todos os praticantes reconhecem esse foco e afirmam que o objetivo maior é formar um bom profissional para o mercado. Para isso são valorizados professores com experiência profissional vasta e muitos dos docentes afirmam que a experiência acadêmica não é muito valorizada. Não se percebem práticas de pesquisa acadêmica a partir dos dados levantados, a não ser nos documentos escritos.
4. Estratégia	Não há uma estratégia claramente definida e os praticantes também não a reconhecem. Assim, alguns falam que percebem certo esforço para que se consiga definir um direcionamento estratégico, mas que ele está limitado ao cumprimento de questões operacionais no momento.	Se o olhar estiver focado para a FAE – Centro Universitário, enquanto Centro Universitário percebe-se claramente uma estratégia de diversificação. Dentro do curso de administração, no entanto, o direcionamento estratégico é para a diferenciação pela qualidade de ensino.
5. Perfil dos docentes	Uma parte do corpo docente (aqueles com vínculo de dedicação exclusiva e 40h, normalmente) possui um perfil acadêmico, empreende pesquisas, dá aulas nos cursos de pós-graduação <i>stricto e lato sensu</i> . Outra parte (em sua maioria 20h) divide-se entre carreiras profissionais e as atividades de docência. Há um conflito entre os dois grupos. Na sua maioria são professores com muito tempo de casa e	Os docentes da FAE – Centro Universitário, declaradamente, devem ter uma experiência profissional de destaque. Seus desenvolvimentos acadêmicos vêm em segundo plano. Afirmam, porém, que prestam atenção aos critérios de titulação acadêmica para que possam cumprir as exigências do MEC e possuir pontuação nesses quesitos também. Possuem um corpo docente integrado, na sua maioria com um bom tempo de casa. Também

	uma grande parte em tempos de aposentar-se.	procuram trazer novos docentes para manterem-se sempre atualizados.
6. Práticas de sala de aula	As práticas de sala de aula são individuais, privadas, referentes a cada professor. Não há um padrão na condução das aulas (nem entre os professores que lecionam as mesmas disciplinas), nas avaliações e no cumprimento das ementas – cada um constrói a disciplina da maneira como julga adequada.	As práticas de sala de aula na FAE – Centro Universitário são orientadas fundamentalmente pelo cumprimento das ementas e do programa da disciplina. Partindo disso, todos os entrevistados afirmam que as aulas são divididas em tempo de explanação do conteúdo pelo professor e em tempo de exercício prático desse conteúdo pelos alunos. Há um acompanhamento rigoroso das aulas para ver se os contratos são efetivamente cumpridos. Quanto à avaliação, existe padronização de alguns critérios, como o peso da prova individual e dos trabalhos na composição da nota global. Estuda-se a possibilidade de se desenvolverem avaliações padrões das disciplinas para todas as turmas, supervisionadas pela coordenação. Essa experiência-piloto está em desenvolvimento no Campus Cristo Rei.
7. Papel do corpo diretivo	O corpo diretivo é, antes de tudo, parte do corpo docente e não tem muito “poder” ou ingerência sobre os demais membros do corpo docente. Fica claro que o cargo é transitório e quando passar outro membro do corpo docente, o ocupará e poderá retaliar alguma ação diretiva que desagrade ou prejudique algum grupo de docentes.	O corpo diretivo tem funções e responsabilidades diretivas, de coordenar, fiscalizar, acompanhar, avaliar, orientar, chamar atenção, atender, encaminhar mudanças e ajustes, responder pelo curso, conversar com alunos, enfim, articular todo o funcionamento e atualização do curso. Isso é reconhecido por todos os praticantes e levado muito a sério por todos. O rigor nessa condução é reconhecido como muito importante para os resultados do curso.
8. Práticas e atividades	Existe, no curso de graduação em administração da UFPR, uma série de práticas relacionadas ao conteúdo estratégico prescritas no projeto pedagógico, algumas das quais o corpo diretivo diz que realiza, mas isso não é reconhecido pelos demais praticantes. Assim, todas as práticas e atividades do curso da UFPR são muito individuais, e o sentido que é feito delas é também individual. O pouco que há de coletivo, são práticas de coalizões que ocorrem com o fim de unirem-se para criar corpo para a realização de algo que, se não fosse assim, não aconteceria. As práticas episódicas predominam (reuniões formais) e são usadas, a partir do que dizem os praticantes, para definições operacionais e muito pouco estratégicas.	No curso da FAE – Centro Universitário pode-se perceber, a partir do que foi descrito, uma série de práticas e atividades a elas relacionadas para a realização do conteúdo estratégico. Existem tanto práticas racional-administrativas, quanto episódicas e discursivas. Essas práticas parecem ter um sentido muito compartilhado, visto que todos os praticantes entrevistados as descrevem de maneira semelhante e as reconhecem. As práticas de pesquisa acadêmica é que são descritas, mas parecem não acontecer, uma vez que elas estão descritas, mas os praticantes não falam delas ou quando falam afirmam que falta esse foco.
9. Trabalho individual/coletivo	Trabalho muito individual. Poucas trocas de experiências e materiais. Cada um elabora a condução do seu	Trabalho coletivo, as pessoas se comprometem com os direcionamentos da organização, contribuem, discutem e

	trabalho e conduz por iniciativa própria. Interessante que todos os docentes/corpo diretivo se dizem amigos, mas isso não influencia a realização de um trabalho coletivo.	participam dos fóruns. Há uma grande troca de experiências, materiais e trabalho entre os praticantes da FAE – Centro Universitário.
10. <i>Strategizing</i>	O processo de formação da estratégia na UFPR reflete o caráter individual do trabalho: na última reforma curricular todos desenvolveram as “suas” disciplinas e houve um encadeamento pequeno entre elas, segundo descrevem os praticantes. O processo é influenciado pelas regulações externas e o restante é realizado de forma individual.	A FAE – Centro Universitário está periodicamente em processo de <i>strategizing</i> , considerando uma série de grupos de interesses para manter o foco do seu curso atualizado com as expectativas desses grupos de interesse. O processo dos dois cursos se assemelha até certo ponto – em relação às estruturas de decisão – mas difere em outros, com relação à formação da estratégia e o que é levado em consideração para tal formação.
11. Resultados	Em termos de resultados públicos e formais (MEC, INEP, Guia Abril do Estudante, por exemplo) as duas organizações se assemelham muito e obtêm resultados muito semelhantes – tanto que esse foi um dos critérios para a escolha das duas. No entanto, com relação à formação do profissional (o <i>resultado</i> da organização), a UFPR recebe um aluno com uma expectativa alta do curso e que acaba a graduação descontente, julgando que o curso não foi capaz de formá-lo como um bom profissional. Os resultados em termos de empregabilidade, no entanto (apesar de não serem mensurados, mas se teve acesso a eles por meio de conversas com vários egressos), é de um alto grau de empregabilidade em organizações empresariais, mas que os egressos atribuem a méritos individuais e não ao processo de ensino da UFPR.	A FAE – Centro Universitário, por sua vez, recebe um aluno bastante inseguro quanto à profissão e ao que quer do seu futuro profissional. O seu grande resultado é a formação de um profissional-padrão, inserido no mercado de trabalho já desde os períodos iniciais do curso que possui uma clareza do que é ser um administrador. Pode-se dizer que, diante do seu conteúdo estratégico e das práticas para a sua realização, a FAE – Centro Universitário consegue alcançar os resultados que prevê. Durante o processo há um acompanhamento, por meio de avaliações formais e informais, para monitorar o processo e conduzir as práticas, o que não acontece na UFPR.

Fonte: Elaborado a partir dos dados coletados para a pesquisa (documentos, entrevistas e observações).

Quadro 10. Quadro-resumo dos aspectos comparativos entre UFPR e FAE – Centro Universitário

O Quadro 10 evidencia que as duas organizações, apesar de apresentarem resultados públicos formais (MEC, INEP, Guia do Estudante Abril etc.) bastante semelhantes e serem, aos olhos dos alunos que prestam vestibular, as primeiras opções de escolha, possuem formas de condução da realização do seu conteúdo estratégico muito diferenciadas. Enquanto um (UFPR) desenvolve um trabalho individual, pautado em competências individuais do corpo docente e dos alunos bem preparados que recebe já na entrada do vestibular, o outro (FAE – Centro Universitário) desenvolve um trabalho coletivo de formação de um administrador profissional-padrão de qualidade.

Percebe-se ainda a persistência de uma característica importante dos cursos de administração, comuns às duas organizações pesquisadas: a falta de vinculação do curso à pesquisa acadêmica. Se na FAE – Centro Universitário isso se deve ao foco do curso, voltado ao mercado e à formação profissional, sem uma valorização da academia, a UFPR possui um curso de pós-graduação avaliado entre os melhores no Brasil pela CAPES, desenvolve boas pesquisas acadêmicas, porém isso não chega até a graduação, que continua a desenvolver-se em paralelo a todo o movimento de pesquisa acadêmica. Isso corrobora o que Nicolini (2003) aponta, de que os cursos de graduação em administração do Brasil crescem desvinculados da pesquisa e isso lhes confere um caráter de dependência dos modelos estrangeiros.

Há que se destacar ainda outro ponto que chama a atenção: a UFPR, que descreve um perfil de aluno com capacidade de atuar em diferentes contextos, articular, negociar, analisar, oferece um currículo extremamente funcional, dividido com matérias relacionadas às áreas funcionais da administração desde os primeiros semestres. A FAE – Centro Universitário, por outro lado, que busca a formação de um profissional formatado às exigências do mercado e à sua proposta de trabalho, desenvolve um ano todo de disciplinas fundamentais. Isso posto, é necessário refletir, em termos de resultados sobre o conteúdo estratégico das organizações. Pelo que se pôde perceber durante a pesquisa, as duas organizações estão em movimentos de repensar seus currículos e há indícios de que essas questões também estão sendo repensadas.

A apresentação dos aspectos comparativos acima parece apontar para grandes diferenças entre os cursos. Veja-se que os dois são regidos pelas mesmas regulamentações legais do Conselho Federal de Educação e, no entanto, apresentam um conteúdo estratégico visivelmente diferente (em termos de perfil de egresso, matriz curricular, estrutura do curso etc.). É certo que a legislação que regulamenta o curso de administração no Brasil é bastante flexível e estabelece diretrizes ao invés de imposições legais. Isso indica, de certa maneira, que a interpretação que os praticantes da estratégia de cada uma das organizações dão ao contexto legal e ao contexto institucional em que estão inseridos é bastante distinta, o que influencia a sua prática da estratégia e os resultados obtidos.

É possível inferir ainda sobre o caráter adaptativo e recursivo das práticas nas organizações, principalmente no momento atual: uma passa por uma revisão de todo o seu conteúdo estratégico e outra começa a refletir sobre uma possível mudança. Percebe-se que no curso da UFPR, o caráter recursivo da prática é muito mais evidente, pois os praticantes tendem a reproduzir o que já está sendo feito e que foi criado por eles, que já estão há muito tempo na organização. A FAE – Centro Universitário, por sua vez, vivencia o caráter adaptativo com mais intensidade, uma vez que periodicamente proporciona revisões formais

de suas práticas, além da construção e adaptação informal que se dá entre os praticantes nos encontros de corredor, nas salas dos professores, nos encontros de áreas específicas etc. Tem-se que destacar, porém, que todo esse movimento, toda essa construção criativa – característica de cada uma das organizações – só vem a reforçar a coerência do entendimento que pauta o presente trabalho: que a estratégia das organizações precisa ser vista a partir dos seus praticantes, pois são eles, em suas interações cotidianas, em suas atividades socialmente situadas que constroem a estratégia e dão sentido ao que é formulado e assim a constroem e reconstroem em seu dia-a-dia.

Entende-se, finalmente, que cada uma das organizações possui a sua maneira de conduzir a construção da sua estratégia e, assim, a comparação tecida aqui tem por objetivo apontar para esse caráter *criativo*. Acredita-se que o presente relatório de pesquisa possa apontar ou despertar para uma reflexão de pontos que poderiam ser diferentes. Como neste trabalho não há intenção de julgar o certo ou o errado, em evidência está a prática estratégica de realização do conteúdo das organizações pesquisadas.

5 CONCLUSÕES, CONSIDERAÇÕES FINAIS E PESQUISAS FUTURAS

5.1 CONCLUSÕES

Apresentadas as análises dos dados, parte-se para o desenvolvimento das conclusões desta pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, considerando que ao longo da narrativa de análise procurou-se, de certo modo, conduzir a algumas conclusões que se obteve por meio da pesquisa. Destaca-se que o objetivo inicialmente proposto era identificar e compreender quais as práticas que constituem a prática estratégica (em termos de realização do conteúdo estratégico), cujos resultados são *outputs* e *outcomes* de organizações de ensino de graduação em administração.

Inicialmente procedeu-se a uma investigação acerca de materiais que pudessem delinear e esclarecer como o ensino superior de graduação em administração instalou-se no Brasil e como os estudos têm tratado a questão.

Percebeu-se que grande parte dos estudos pesquisados possui um caráter descritivo de experiências consideradas bem sucedidas dos cursos de graduação em administração. Outra parte procura analisar as adequações que os cursos fizeram em seu projeto pedagógico a partir das mudanças legais que regulam o funcionamento dos cursos. Outros investigam a origem histórica e como os cursos vêm se desenvolvendo até hoje.

Chama a atenção o fato de que os estudos sobre o ensino e os cursos de graduação começaram a crescer há pouco tempo, fundamentalmente a partir de 2000, o que evidencia um fato bastante interessante anunciado nos estudos consultados para esta caracterização: o ensino de graduação em administração no Brasil cresce desvinculado da pesquisa acadêmica, são cursos que se configuram numa espécie de “linha de produção” de formação de administradores, com um formato parecido de currículo e uma dependência das teorias e modelos estrangeiros (Nicolini, 2003).

Importante destacar, em termos de conclusão, que os dois cursos de graduação pesquisados (UFPR e FAE – Centro Universitário) seguem essa tendência e estão muito próximos do que os estudos apontam acontecer na grande maioria das graduações em administração: a graduação é desvinculada da pesquisa acadêmica, não há fomento para a pesquisa entre os graduandos, muitos deles nem sabem se existem tais iniciativas nos cursos a que estão vinculados, e quando se fala em educação continuada para os discentes, o que eles

pretendem é cursar um curso *lato sensu*, que em sua maioria configura-se como uma extensão do curso de graduação, em uma área de especialidade que não desenvolve pesquisas e também não insere os discentes nesse contexto. Encontraram-se inclusive discentes que entraram na graduação com o objetivo de seguir pela pesquisa e ao final do curso deixaram esse objetivo de lado, pois as experiências de pesquisa que tiveram foram frustrantes, a ponto de desestimulá-los.

Assim, é importante considerar que os dados de pesquisa parecem apontar que os cursos de graduação em administração pesquisados fazem parte de um contexto maior da grande maioria dos cursos brasileiros, de indefinição da profissão e da falta de reflexão e de criação de teorias por meio da pesquisa, que possam consolidar a administração como uma área de conhecimento com desenvolvimento e inovação, refutando a tendência funcional de formar profissionais reprodutores de modelos, ou ainda mais comprometedor, sem uma referência teórica para desenvolver em sua prática profissional. É importante destacar que, como essa não era uma das questões-chave de pesquisa, é preciso que se aprofunde a questão em pesquisas específicas, com vistas a respostas pontuais e seguras quanto a essa questão – apresenta-se então uma das primeiras sugestões de estudos futuros, que serão exploradas a seguir.

No que se refere ao conteúdo estratégico das organizações pesquisadas há que se destacar uma dificuldade de pesquisa antes de se iniciar a discussão das conclusões: no curso de graduação da FAE – Centro Universitário não foi possível o acesso ao projeto pedagógico do curso, o que dificultou o resgate dos dados relacionados ao projeto, realizado por meio de consultas a outros documentos e também nas entrevistas com os praticantes.

No entanto, o que se pode perceber, em termos de conteúdo estratégico, é que as duas organizações apresentam diferenças relevantes, conforme se pôde identificar na descrição e análise dos dados: a estrutura curricular e o regime dos cursos são diferentes; o perfil do aluno egresso também difere; os focos dos cursos são diferentes – enquanto um tem um foco definido na sua vinculação com o mercado, o outro permanece transitando entre o foco acadêmico e o foco profissional, com várias divergências entre os praticantes; com relação às disciplinas e a como são ministradas, observa-se grande diferença também: enquanto uma (UFPR) não apresenta padrão algum na condução das aulas e no cumprimento das ementas e programas das disciplinas, a outra (FAE – Centro Universitário) implanta padrões rigorosos e procede a um acompanhamento preciso. Não obstante, a UFPR apresenta uma noção bastante difusa sobre a sua estratégia, que é descrita por muitos praticantes como inexistente.

Já a FAE – Centro Universitário apresenta um alinhamento consensualmente reconhecido, perceptível nas narrativas coletadas dos praticantes.

Tudo isso aponta para uma conclusão importante: o desenvolvimento do conteúdo estratégico é uma prática social e como tal depende de uma construção, pautada na interpretação dos praticantes sobre o contexto em que estão inseridos, da interação e do compartilhamento de significados entre esses praticantes, que constantemente procuram construí-lo nas suas interações. Considerando que na UFPR o trabalho coletivo é muito limitado, é compreensível a noção difusa da estratégia e também a existência de práticas e atividades muito mais individuais do que coletivas, e de uma falta de compartilhamento de experiências. Outrossim, os dados também permitem olhar a questão por outro lado: as narrativas dos entrevistados na UFPR possuem aspectos comuns, evidenciando que a grande maioria reconhece a inexistência de uma estratégia clara, de um direcionamento estratégico e do caráter essencialmente operacional das práticas e atividades desenvolvidas no curso. Essa “grande narrativa” comum parece indicar que de certa forma há um alinhamento em relação ao reconhecimento da atual situação do curso. Isso pode ser um ponto de concordância bastante positivo para o início de uma ação coletiva e para o processo de *strategizing*.

Por outro lado, na FAE – Centro Universitário os indícios coletados por meio das narrativas e dos artefatos de pesquisa apontam para um compartilhamento muito maior e uma construção coletiva, com trocas, interações e significados compartilhados.

Assim, acredita-se que a interpretação dos praticantes e os significados construídos por eles são de fundamental relevância na realização do conteúdo estratégico e acredita-se que os dados permitem afirmar que nas duas organizações pesquisadas isso confirma o que teoricamente havia sido delineado.

Considerando, a partir da perspectiva adotada neste trabalho, os praticantes como os grandes responsáveis pela estratégia, a sua identificação é de fundamental importância para o trabalho. Entende-se por praticantes todos aqueles atores capazes de influenciar, por meio do envolvimento direto ou indireto, a estratégia.

Assim, identificaram-se como os praticantes da estratégia dos cursos de graduação em administração pesquisados pessoas pertencentes, fundamentalmente, a três grupos: o corpo diretivo, o corpo docente e o corpo discente.

Em cada uma das organizações pesquisadas os grupos supracitados possuem um papel diferente. Na UFPR o corpo diretivo não possui muito poder de decisão e nem ingerência sobre o corpo docente, dadas as características transitórias desse cargo. O corpo docente, por sua vez, possui autonomia e estabilidade, que lhes confere poder sobre seu espaço de atuação

e sobre as suas atividades no curso. O corpo discente, de seu lado, possui pouca voz no curso, apesar de ser o meio para a realização do resultado da organização. Assim, o que ocorre é uma autonomia de ação demasiada, poucas relações em benefício do coletivo e um trabalho muito individual – tanto as iniciativas boas não têm adesão de todos, quanto as iniciativas ruins não são coibidas. Na FAE – Centro Universitário, por sua vez, o corpo diretivo possui um poder grande diante de docentes e discentes. É ele o responsável por conduzir o curso e assim orientar, avaliar, decidir. Os docentes, por sua vez, assumem um papel evidente de implementação, com voz nos fóruns de discussão sobre a estratégia, sobre aquilo que lhes diz respeito e lhes é feita consulta. Os discentes são os grandes “reguladores” das práticas e atividades: seus interesses e avaliações são levados em grande consideração.

Faz-se relevante destacar que na FAE – Centro Universitário, além dessas categorias de praticantes, observaram-se outras categorias de praticantes, que foram entrevistados e postos em evidência dentre os docentes: são aqueles que influenciam a estratégia porque estão vinculados a outras instâncias diretivas como as diretorias acadêmicas e as pró-reitorias, bem como à mantenedora franciscana da organização. Além desses, há um grupo que não se conseguiu entrevistar, que são os praticantes pertencentes ao mercado e às organizações parceiras. Esse grupo influencia a estratégia a partir do momento que trazem suas necessidades e expectativas para dentro da FAE – Centro Universitário por meio da pós-graduação, dos cursos *in company* e também do Conselho formado por eles enquanto organizações parceiras.

Todo o descrito leva a concluir mais uma vez que a estratégia é uma prática social, é algo que as pessoas fazem e não algo que as organizações têm, tanto é assim que cada uma das organizações pesquisadas apresentou as diferenças apontadas neste trabalho.

Práticas e atividades, cada uma de forma individual, constituía uma pergunta diferente nesta pesquisa. Porém, para efeito de conclusão retomam-se as duas em conjunto, porque na prática de pesquisa percebeu-se que elas ocorrem muito vinculadas e não podem ser discutidas em separado.

Observou-se uma grande disparidade entre o descrito e o efetivo no curso de graduação em administração da UFPR. No projeto pedagógico do curso existem práticas e atividades formais descritas para a realização do conteúdo estratégico. No entanto, a maioria delas não é reconhecida pelos praticantes e também não foram observadas no decorrer da pesquisa. Entende-se que isso está vinculado ao fato do caráter individual em detrimento do coletivo do trabalho desenvolvido na UFPR: se não há interação e um trabalho coletivo para construir tais práticas e atividades, elas não são realizadas porque os praticantes não enxergam

nela um sentido para a sua realização. Assim, encontrou-se muita dificuldade para observar e descrever essas categorias de análise, que em grande parte restringem-se a práticas episódicas, desvinculadas de uma função estratégica e vinculadas a objetivos circunscritos a esferas operacionais e de controle, conforme descrevem os praticantes e também a partir do que se pôde observar.

Na FAE – Centro Universitário, por sua vez, observou-se uma série de práticas e atividades formalmente descritas, reconhecidas pelos praticantes e que fazem sentido para eles, uma vez que são capazes de descrevê-las e narrar como elas acontecem. Percebe-se que as práticas episódicas são utilizadas pelos praticantes em grande medida para construir o sentido coletivo e compartilhado da estratégia. Tudo isso tem um reflexo importante sobre os resultados da organização: está muito perceptível a diferença entre os alunos entrantes e concluintes em relação à clareza sobre sua formação e sobre a profissão de administrador. Chama a atenção ainda como os docentes descrevem as práticas e atividades com um alinhamento muito grande com aquilo que descrevem como estratégia da organização e seus valores, o que é, por outro lado, reconhecido pelos discentes (parte relevante do processo) que descrevem exatamente o que os demais praticantes colocam em suas narrativas. Fica, porém, apenas uma prática (e suas atividades vinculadas) em suspenso (com relação ao que está descrito): as relacionadas à pesquisa acadêmica, que não são reconhecidas pelos praticantes e nem compartilhadas, visto que o foco compartilhado entre todos é o da valorização da experiência profissional em detrimento da experiência acadêmica.

Expostas essas considerações, o que se pode concluir é que a estratégia é uma prática social e que as grandes disparidades entre o descrito e o realizado parecem estar vinculadas à forma como as pessoas constroem sentido sobre isso e como interagem enquanto grupo para delinear as atividades que constituem essas práticas. Uma coesão de grupo e um compartilhamento maior de significados, pautados na interação e na *prática social* parecem levar a resultados mais coerentes com o que está previsto formalmente enquanto estratégia.

Considerando o processo de realização do conteúdo estratégico das organizações pesquisadas – o *strategizing* – de certa forma eles se assemelham e de outras se distanciam. Quando se considera que a estrutura de universidade exige instâncias de decisões regulamentadas, como os colegiados e conselhos, o processo de “aprovação” de uma estratégia é muito semelhante. Assemelham-se ainda as normas, leis e órgãos que regulam os cursos, o que aproxima as fontes de influência entre as duas organizações pesquisadas. No entanto, quando se analisam as práticas e atividades que constituem o *strategizing*, há um

distanciamento grande entre os dois processos, como já se tem indícios no que foi descrito anteriormente.

A UFPR possui um processo muito baseado nos trâmites legais e exigidos pelas instâncias governamentais e da universidade, sem apresentar iniciativas muito inovadoras para o seu processo estratégico, conforme se pode perceber na Figura 12 (p. 136).

A FAE – Centro Universitário, por sua vez, apresenta outros grupos de influência em seu processo, como as organizações empresariais, o grupo mantenedor franciscano e os seus próprios alunos (atuais e egressos). Além disso, no contexto interno possui mecanismos de avaliação de seus resultados, como a avaliação institucional, o que diferencia o processo da FAE – Centro Universitário daquele observado na UFPR (leia-se a Figura 13, p. 167). Além disso, as práticas informais são muito presentes no processo, enquanto prática coletiva. De outra forma, na UFPR as práticas informais são muito mais acessíveis no âmbito individual.

Faz-se relevante destacar aqui, já nas linhas finais do trabalho, que não se considera um ou outro processo (em relação à FAE e à UFPR) como “certo” ou “errado”, “melhor” ou “pior”. Acredita-se que tanto um quanto outro possuem pontos “fortes” e “fracos”. O que se pretende aqui é olhar para *as coisas como elas são feitas*, a partir do olhar sobre *as práticas e seus praticantes* e considerar cada um dos casos a partir desse olhar, sem julgá-los a partir de uma hierarquia de valores.

Assim, quando se fala no processo da estratégia fica claro, no que se pôde desenhar, que a interação entre os níveis individual, organizacional e institucional sugerida por Whittington et al. (2008) no processo estratégico é relevante e coerente com as descobertas de pesquisa.

5.2 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os pontos apresentados acima pontuam as conclusões que puderam ser desenhadas sobre cada objetivo específico de pesquisa, respondendo assim às perguntas de pesquisa. Não obstante, no decorrer de todo o estudo alguns pontos evidenciados merecem ser registrados em termos de considerações finais sobre o trabalho.

Em primeiro lugar, ainda que muitas dificuldades e limitações tenham sido encontradas durante a pesquisa, acredita-se que os objetivos de pesquisa foram cumpridos e o resultado final do trabalho pôde ser realizado.

Em outro ponto, cabe destacar a importância que se observou da possibilidade da triangulação de dados tanto com a coleta de dados de fontes distintas, como com a

possibilidade de triangulação entre pesquisadores; isso faz com que se tenha bastante segurança diante da confiabilidade dos dados e análise aqui apresentados.

Postas essas considerações, acredita-se que esta pesquisa pode corroborar o entendimento de que a estratégia não pode ser compreendida como uma questão essencialmente econômica, mas revestida de um caráter largamente social. Isso porque pelo que se pôde perceber nas organizações pesquisadas, a estratégia está muito mais atrelada às concepções compartilhadas (ou não), aos valores, aos interesses políticos de pessoas e/ou grupos do que a um resultado essencialmente econômico – destaca-se: entende-se que os resultados atrelados à estratégia ultrapassam o conceito de resultado econômico (*outputs*) e se aproximam de um conceito mais amplo de resultados (*outcomes*).

Outra questão que chama a atenção e que precisa ser considerada aqui está relacionada ao fio histórico que perpassa a compreensão maior da tessitura dos resultados da pesquisa: no início, quando se delineou as características contextuais e circunstanciais da pesquisa resgatando o contexto histórico e as bases regulativas do ensino superior e dos cursos de administração no Brasil, abordou-se a questão de que o ensino superior brasileiro, desde os seus primórdios, funda-se em iniciativas e limitações governamentais, reflexo de suas necessidades e interesses. Na parte do trabalho coloca-se ainda que o ensino superior no Brasil surgiu vinculado a uma veia tecnicista, com fins de atender às demandas profissionais da sociedade brasileira, desvinculado da pesquisa e de um compromisso com o desenvolvimento crítico e reflexivo dos profissionais. Esse panorama parece se perpetuar nas políticas públicas do Brasil e na estrutura de ensino superior do país, não só nos cursos de administração como no sistema em geral. Interessa-nos aqui, porém, falar dos cursos de administração, os quais, como já anunciou Nicolini (2003), crescem desvinculados da pesquisa e dependentes de modelos estrangeiros. Assim, os dados desta pesquisa parecem ratificar essa argumentação e resultados de pesquisas anteriores e ainda evidenciar, do ponto de vista da prática social adotada neste trabalho, uma rotinização e institucionalização dessa concepção de ensino nos cursos de administração, nas suas práticas e atividades cotidianas e nas estratégias que delineiam para a construção do futuro dos cursos. Parece claro que cada vez mais a formação dos administradores está vinculada a um entendimento superficial do que seja *teoria* e do que seja *prática*, perpetuando na estrutura dos cursos e em sala de aula a formação de administradores reprodutores de modelos construídos a partir de casos tradicionais que muitas vezes inibem a capacidade de pensar e criar dos profissionais, que ao chegarem ao mercado de trabalho deparam-se com colocações operacionais, muito distantes daquelas de execução que imaginaram para suas carreiras, perdendo espaços para outros

profissionais – como evidenciam em suas narrativas muitos dos entrevistados deste estudo. Isso leva a se estabelecer aqui, como uma contribuição de pesquisa, um questionamento sobre os resultados que os cursos de graduação em administração estão obtendo e também apontar que a concepção de organizações como socialmente construídas deve ultrapassar as linhas de texto das definições epistemológicas e ontológicas de pesquisa e permear o contexto de sala de aula, de formação dos profissionais administradores. Falta aos praticantes dos cursos de administração olhar com atenção para o mercado, para o mundo do trabalho e da economia e perceber que é necessário olhar para tudo com grande carga de responsabilidade, pois as crises econômico-financeiras mundiais (2008 é um ano exemplar para tal constatação) anunciam que a forma como as organizações estão sendo conduzidas talvez precise ser questionada e reconstruída... Pretensão extrapolar os resultados da pesquisa para todo esse desenrolar de argumentos? Talvez. Mas entende-se como responsabilidade dos pesquisadores – principalmente quando não se concebe o pesquisador como um tradutor de números e sim como uma pessoa capaz de olhar para os dados – refletir sobre eles e extrapolar a sua compreensão para além do perfeitamente visível, para horizontes novos de pesquisa, questão que será tratada na seção de capítulo número 5.3 (p. 186). Assim, deseja-se anunciar aqui que a questão do ensino de graduação em administração precisa ser levada muito mais a sério do que se está fazendo hoje. As organizações de ensino precisam trabalhar de forma muito mais contundente em suas análises estratégicas e construir suas práticas de forma a atender às expectativas e às necessidades da sociedade. A perspectiva teórica que orienta este trabalho também prevê que o próprio ensino precise sofrer modificações para que se consiga entender o mundo das organizações a partir dessa perspectiva prática e a presente pesquisa só fez corroborar este entendimento, além de evidenciar que há muito trabalho pela frente para transpor a virada prática da *teoria* para a *prática*.

Posto isso, delinea-se a seguir alguns pontos que se consideram interessantes para o desenvolvimento de futuras agendas de pesquisa.

5.3 PROPOSTAS PARA PESQUISAS FUTURAS

Ao final dessa trajetória acredita-se que a grande lição que fica é que sempre se tem muito a aprender, que o pesquisador que iniciou o processo é muito diferente daquele que termina, que poderia ter feito muito diferente do que fez, mas que o resultado é fruto de um processo de construção social, influenciado e constringido por uma série de acontecimentos e interações que caracterizam os resultados.

Escrever as linhas sobre pesquisas futuras é como deixar para desconhecidos (se é que esta seção algum dia será lida por eles) algumas “pegadas” que podem indicar o início de um caminho, mas que indubitavelmente nunca estarão trilhadas até o final, até porque o final de uma trajetória é sempre determinado por um sujeito, ninguém pode estabelecer esses limites por ele. É também cumprir com um dos objetivos de uma pesquisa exploratória, de deixar caminhos e propostas para a continuidade do processo investigatório.

A primeira percepção sobre pesquisas futuras está relacionada a um assunto que parece interminável: o desenvolvimento metodológico. Acredita-se que há muito por se pesquisar em torno dos métodos de pesquisa que possam contribuir com a pesquisa da prática em estratégia, por ser um campo ainda em construção e o compartilhamento de experiências criativas em torno de *como* se aproximar mais profundamente do fenômeno parecem extremamente válidas.

Além disso, a experiência desta pesquisa aponta que o aprofundamento das pesquisas no campo específico dos cursos de administração são necessárias e relevantes para que se possa desenvolver a área de pesquisa em si e também os profissionais administradores – os praticantes!

Acredita-se ainda que iniciativas de pesquisa que procurem desenvolver o campo do ensino de administração, buscando parcerias e interfaces entre diferentes pesquisadores, de diferentes áreas seriam de grande validade, uma vez que pouco se encontra sobre a discussão didático-pedagógica dos cursos de administração e percebe-se que há um grande despreparo e desconhecimento *prático* dessas questões.

Ainda, de certo modo atrelado a esse último tópico, percebe-se que há uma área de interface entre administração e educação deixada de lado pelos dois campos: a Administração da Educação. Enquanto a área da administração entende que administrar organizações de educação é idêntico à administração de qualquer outra organização e assim não assume as peculiaridades da área, a área de educação acredita que a orientação técnico-funcional clássica dos administradores é incongruente com essa disciplina. Assim, a Administração da Educação estabelece-se como uma área de interface conflituosa, que carece de desenvolvimentos e pesquisas que possam olhar para a confluência e as peculiaridades das áreas.

Outro aspecto que chama muito a atenção quando se pensa na experiência obtida na pesquisa de campo é a grande confusão, discussão e conflito que giram em torno da questão *teoria* e *prática* nos cursos de administração. Esses conceitos merecem ser mais bem explorados e a relação melhor estudada, de forma a contribuir com o esclarecimento disso para a comunidade acadêmica.

Por fim, acredita-se que esta pesquisa apresenta-se como um estudo exploratório que pode servir de base para a construção de novas pesquisas que visem ao aprofundamento e mesmo à amplitude dos resultados aqui obtidos. Também se acredita que eles possam servir de reflexões para pesquisadores interessados no tema deste trabalho e que desejem construir novas pesquisas para contribuir com o campo.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, M. A.; BLIKSTEIN, I. Análise da narrativa. *In*: GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R.; SILVA, A. B. **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos**. São Paulo: Saraiva, 2006.
- ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. **Processos de ensinagem na universidade**. 5. ed. Joinville: Editora Univille, 2005.
- ANSOFF, H. I. A nova estratégia empresarial. São Paulo: Atlas, 1990.
- ASBAHR, F. S. F. A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. **Revista Brasileira de Educação**. n. 29, mai./jun./ jul./ago. 2005.
- BABBIE, E. **The practice of social research**. 8. ed. USA: Wadsworth, 1998.
- BALONGUN, J.; HUFF, A. S.; JOHNSON, P. Three responses to the methodological challenges of studying strategizing. **Journal of Management Studies**, v. 40, n. 1, 2003.
- BARANIUK, J. A.; BULGACOV, S.. Conteúdo e recursos estratégicos de empresas novas entrantes provedoras de serviços de comunicação de dados no Paraná. *In*: Encontro da ANPAD (EnANPAD). Salvador – **Anais**. Salvador, ANPAD, 2002.
- BARON-GAY, S. R. **The metaconversation of strategic discourse**. 2006. [Disponível em: <http://www.strategy-as-practice.org/>. Acesso em setembro/2007].
- BARROSO, J (org.). **O estudo da escola**. Porto: Porto Editora, 1996.
- BARROSO, J. O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. *In*: BARROSO, J (org.). **O estudo da escola**. Porto: Porto Editora, 1996.
- BARTHES, R. Introdução à análise estrutural da narrativa. *In*: BARTHES, R; GREIMAS, A. J.; BREMOND, C.; ECO, H.; GRITTI, J; MORIN, V.; METZ, C.; TODOROV, T.; GENETTE, G. **Análise estrutural da narrativa**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- BOURGEOIS III, L. J. Strategic management and Determinism. . **The Academy of Management Review**, Oct. 1984.
- BOURGEOIS III, L. J. Strategy and environmental: a conceptual integration. **The Academy of Management Review**, Jan. 1980.
- BRANDÃO, Z. **Pesquisa em educação: conversas com pós-graduandos**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2002.
- BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Resolução N° 4, de 13 de julho de 2005. **Diário Oficial**, Brasília, 2005.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Cadastro de denominações consolidadas para cursos de graduação**. Brasília, 2008.
- BRASIL, Ministério da Educação. Lei N° 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Diário Oficial**, Brasília, 2001.
- BRASIL, Ministério da Educação. Lei N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial**, Brasília, 1996.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Reestruturação e Expansão das Universidade Federais:**

Diretrizes Gerais. Brasília, agosto 2007.

BRUNER, J. **Realidade mental, mundos possíveis**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BULGACOV, S. Conteúdo e processo estratégico: estudo comparativo de casos na indústria alimentícia paranaense. In: Encontro da ANPAD (EnANPAD). Rio das Pedras/RJ – **Anais**. Rio das Pedras/RJ, ANPAD, 2001.

BURRELL, G., MORGAN, G., **Sociological paradigms and Organisational Analysis**, London: Arena, 1994.

CANÁRIO, R. Os estudos sobre a escola: problemas e perspectivas. In: BARROSO, J (org.). **O estudo da escola**. Porto: Porto Editora, 1996.

CHAFEE, E. E. Three models of strategy. **The Academy of Management Review**, v. 10, Jan. 1985.

CHAKRAVARTHY, B. S.; DOZ, Y. Strategy process research: focusing on corporate self-renewal. **Strategic Management Journal**, v. 13, Special Issue, Winter 1992.

CHAKRAVARTHY, B. S.; WHITE, R. E. Strategy process: forming, implementing and changing strategies. In: PETTIGREW, A.; THOMAS, H.; WHITTINGTON, R. **Handbook of Strategy and Management**. London: Sage, 2002.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**. n. 24, set./out./nov./dez. 2003.

CHIA, R.; MACKAY, B. Post-processual challenges for the emerging strategy-as-practice perspective: discovering strategy in the logic of practice. **Human Relations**, v. 60, n. 1, 2007.

COOREN, F.; TAYLOR, J. R. Organization as an effect of mediation: redefining the link between organization and communication. **Communication theory**. v. 7, n. 3, p. 219-260, 1997.

CRAIG, R. T. Communication as practice. In: SHEPHERD, Gregory J.; ST. JOHN, Jeffrey; STRIPHAS, Ted. **Communication as...perspectives on theory**. California: Sage Publications, 2006.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CUNHA, L. A. A universidade brasileira: entre o taylorismo e a anarquia. **Revista Brasileira de Educação**. n. 10, jan./fev./mar./abr. 1999.

CZARNIAWSKA, B. J. **A narrative approach to organization studies**. London: Sage, 1998.

DE LA VILLE, V.; MOUNOUD, E. A narrative view on strategizing and organising: the multiple stories of regional, public yet self-designed, organisation. In: **EGOS Colloquium** – European Group for Organizational Studies, 2006. [Disponível em: <http://www.strategy-as-practice.org/>. Acesso em setembro/2007].

DE LA VILLE, V.; MOUNOUD, E. Between discourse and narration: how can strategy be a practice? In: CZARNIAWSKA, B; GAGLIARDI, P. **Narratives we organize by**. Sweden: John Benjamin Publishing, 2003.

DEETZ, S. Conceptual foundations. In: Jablin, F. M.; Putnam, L. L. (ed.). **The new handbook of organizational communication: advances in theory, research and methods**. Thousand Oaks: Sage Publications, 2001.

DENIS, J. L.; LAMOTHE, L.; LANGLEY, A. Strategize to organize or organize to strategize. Structuration and sensemaking in newly formed organizations. In: **EGOS Colloquium** –

European Group for Organizational Studies, 2007. [Disponível em: <http://www.strategy-as-practice.org/>. Acesso em setembro/2007].

DETCHESSAHAR, M.; JOURNÈ, B. Reading and writing the organization through management tools: a discursive-based approach of organizing – Proposals from a case study. In: **EGOS Colloquium** – European Group for Organizational Studies, 2007. [Disponível em: <http://www.strategy-as-practice.org/>. Acesso em setembro/2007].

EISENHARDT, K. M. Building theories from case study research. **Academy of Management Review**. v. 14, n. 4, 1999.

FAE – Centro Universitário, Portal. Disponível em: www.fae.edu.br. Acessado em outubro de 2008.

FAHEY, L.; CHRISTENSEN, H. K. Evaluating the research on strategy content. **Yearly Review of Management**, v. 12, n. 2, 1986.

FAIRHURST, G. T.; PUTNAM, L. L. Reflections on the organization-communication equivalency question: the contributions of James Taylor and his colleagues. **The Communication Review**, v.3, n.1-2, p.1-20, 1999.

FÁVERO, M. L. A. A universidade do Brasil: um itinerário marcado de lutas. **Revista Brasileira de Educação**. n. 10, jan./fev./mar./abr. 1999.

FINA, A.; GEORGAKOPOULOU, A. Analysing narratives as practices. **Qualitative Research**. v. 8, n. 3, 2008.

GEERTZ, C. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1989.

GIDDENS, A. **A constituição da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GODOI, C. K. Perspectivas de análise do discurso nos estudos organizacionais. In: GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R.; SILVA, A. B. **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos**. São Paulo: Saraiva, 2006.

GODOI, C. K.; BALSINI, C. P. V. A pesquisa qualitativa nos estudos organizacionais brasileiros: uma análise bibliométrica. In: GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R.; SILVA, A. B. **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos**. São Paulo: Saraiva, 2006.

GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R.; SILVA, A. B. **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos**. São Paulo: Saraiva, 2006.

GODOY, A. S. Estudo de caso qualitativo. In: GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R.; SILVA, A. B. **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos**. São Paulo: Saraiva, 2006.

GOMES, R. Teses para uma agenda de estudo da escola. In: BARROSO, J (org.). **O estudo da escola**. Porto: Porto Editora, 1996.

GRANT, R. M. Corporate strategy: managing scope and strategy content. In: PETTIGREW, A.; THOMAS, H.; WHITTINGTON, R. **Handbook of Strategy and Management**. London: Sage, 2002.

HAAG, K.; HELIN, J.; MELIN, L. Practices of communication in the strategic context of succession. In: **EGOS Colloquium** – European Group for Organizational Studies, 2006. [Disponível em: <http://www.strategy-as-practice.org/>. Acesso em setembro/2007].

HALL, R. **Organizações: estruturas, processo e resultados**. São Paulo: Prentice Hall, 2006.

HARDY, C.; PALMER, I.; PHILLIPS, N. Discourse as a strategic resource. **Human Relations**, v.53, n.9, p.1227-1248, 2000.

- HAYASHY, P. J.; BARANIUK, J. A.; BULGACOV, S. Recursos e competências nas mudanças em conteúdo estratégico em pequenas empresas de massas alimentícias: estudo comparativo de casos. In: Encontro da ANPAD (EnANPAD). Atibaia – **Anais**. Atibaia, ANPAD, 2003.
- HELLMANN, C.; RASCHE, A. **Strategy practices – what they are (not)**. 2007. [Disponível em: <http://www.strategy-as-practice.org/>. Acesso em setembro/2007].
- HENDRY, J.; SEIDL, D. The structure and significance of strategic episodes: social system theory and the routine practices of strategic changes. In: **European Academy of Management**, 2002. [Disponível em: <http://www.strategy-as-practice.org/>. Acesso em setembro/2007].
- INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Educação Superior Brasileira: 1991-2004**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.
- JARZABKOWSKI, P. Relevance in theory and relevance in practice: strategy theory in practice. In: **EGOS Colloquium** – European Group for Organizational Studies, 2003. [Disponível em: <http://www.strategy-as-practice.org/>. Acesso em setembro/2007].
- JARZABKOWSKI, P. **Strategy as practice: an activity-based approach**. California: Sage, 2005.
- JARZABKOWSKI, P. Strategy as practice: recursiveness, adaptation, and practices-in-use. **Organization Studies**, v. 25, n. 4, 2004.
- JARZABKOWSKI, P.; BALOGUN, J.; SEIDL, D. Strategizing: the challenges of a practice perspective. **Human Relations**. v. 60, n. 1, 2007.
- JARZABKOWSKI, P.; MATTHIESEN, J. Capturing strategy as an everyday practice: quantitative methodologies for analyzing practice data. **Developmental Paper**, 2007.
- JARZABKOWSKI, P.; SEIDL, D. Meetings as strategizing episodes in the becoming organizational strategy. 2007. [Disponível em: <http://www.strategy-as-practice.org/>. Acesso em setembro/2007].
- JARZABKOWSKI, P.; WHITTINGTON, R. Hard to disagree, mostly. **Strategic Organization**. v. 6, n. 1, 2008.
- JARZABKOWSKI, P.; WILSON, D. C. Actionable strategy knowledge: a practice perspective. **European Management Journal**. v. 24, n. 5, 2006.
- JARZABKOWSKI, P.; WILSON, D.C. Top teams and strategy in a UK University. **Journal of Management Studies**. v. 39, n. 3, May 2002.
- JOHNSON, G.; LANGLEY, A.; MELIN, L.; WHITTINGTON, R.. **Strategy as practice: research directions and resources**. New York: Cambridge, 2007.
- KAPLAN, S.; JARZABKOWSKI, P.. Using strategy tools in practice. In: **EGOS Colloquium** – European Group for Organizational Studies, 2006. [Disponível em: <http://www.strategy-as-practice.org/>. Acesso em setembro/2007].
- KNOCKER, M. O. “Impromptu”: project strategy as enacted team narrative of improvisation. In: **EGOS Colloquium** – European Group for Organizational Studies, 2005. [Disponível em: <http://www.strategy-as-practice.org/>. Acesso em setembro/2007].
- KOCH, I. V. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2001.
- KOTLER, P. **Administração de marketing**. 10. ed. São Paulo: Pearson, 2000.
- LAINE, P. M.; VAARA, E.. On the discourse of strategy and strategy work. In: **EGOS**

- Colloquium** – European Group for Organizational Studies, 2004. [Disponível em: <http://www.strategy-as-practice.org/>. Acesso em setembro/2007].
- LIBÂNEO, J. C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Revista Brasileira de Educação**. n. 27, set./out./nov./dez. 2004.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MANTERE, S.; VAARA, E. Metaphors as discursive practices: exploring the metaphoric construction of strategy and strategizing. In: **EGOS Colloquium** – European Group for Organizational Studies, 2004. [Disponível em: <http://www.strategy-as-practice.org/>. Acesso em setembro/2007].
- MARIOTTO, F. L. Mobilizing emergent strategies. In: Encontro Nacional de Estudos em Estratégia. Campinas – **Anais**. Campinas, ANPAD, 2001.
- MEC, Portal. Disponível em: www.portal.mec.gov.br. Acessado em outubro de 2008.
- MENDONÇA, A. W. P. C. A universidade no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. n. 14, mai./jun./jul./ago. 2000.
- MINTZBERG, H. Cinco P's para estratégia. In: MINTZBERG, H.; LAMPEL, J.; QUINN, J.B.; GHOSHAL, S. (Orgs.) **O Processo da estratégia**. São Paulo: Bookman, 2006.
- MINTZBERG, H.; AHLSTRAND, B.; LAMPEL, J. **Safári de estratégia: um roteiro pela selva do planejamento estratégico**. Porto Alegre: Bookman, 2000.
- MINTZBERG, H.; LAMPEL, J. Reflexão sobre o processo estratégico. In: MINTZBERG, H.; LAMPEL, J.; QUINN, J.B.; GHOSHAL, S. **O processo da estratégia: conceitos, contextos e casos selecionados**. Porto Alegre: Bookman, 2006.
- MOLLOY, E.; DENT, S. **'Strategizing' the verb in practice**. 2007. [Disponível em: <http://www.strategy-as-practice.org/>. Acesso em setembro/2007].
- MONTGOMERY, C. A. Guest Editor's introduction to the special issue on research in the content of strategy. **Strategic Management Journal**, v. 9, Special Issue, Summer, 1988.
- MONTGOMERY, C. A.; WERNERFELT, B.; BALAKRISHNAN, S. Strategy content and the research process: a critique and commentary. **Strategic Management Journal**, v. 10, n. 2, Mar./Apr. 1989.
- MORGAN, G.; SMIRCICH, L. The case for qualitative research. **Academy of Management Review**. 1980.
- NICOLINI, A. Qual será o futuro das fábricas de administradores? **Revista de Administração de Empresas**, v. 43, n. 2, 2003.
- OLIVEIRA, M. M. As origens da educação no Brasil: da hegemonia católica às primeiras tentativas de organização do ensino. **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas de Educação**. Rio de Janeiro, v. 12, n. 45, p. 945-958, out./dez. 2004.
- PENTLAND, B. T. Building process theory from narrative: from description to explanation. **Academy of management review**. v. 24, n. 4, 1999.
- PEREIRA, G. R. M.; ANDRADE, M. C. L. A construção da administração da educação na RBAE. **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 93, set./dez. 2005.
- PETTIGREW, A. M. The character and significance of strategy of strategy process research. **Strategic Management Journal**, v. 13, Special Issue, Winter 1992.

- PORTER, M. **Estratégia competitiva**: técnicas para análise de indústrias e da concorrência. Rio de Janeiro: Campus, 1986.
- PORTER, M. **Vantagem competitiva**: criando e sustentando um desempenho superior. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- RECKWITZ, A. Toward a theory of social practices: a development in culturalist theorizing. **European Journal of Social Theory**. v. 5, n. 2, 2002.
- ROBICHAUD, D.; GIROUX, H.; TAYLOR, J. R. The metaconversation: the recursive property of language as a key of organizing. **Academy of Management Review**. v. 29, n. 4, p. 617-634, October, 2004.
- SARAIVA, E. V.; CARRIERI, A. P. A construção de estratégias corporativas sob a perspectiva não determinística. **RAE Eletrônica**, v. 6, n. 2, jul./dez. 2007.
- SCHENDEL, D. Introduction to the special issue. **Strategic Management Journal**, v. 9, Special Issue, Summer, 1988.
- SCOTT, W. R. **Organizations**: rational, natural, and open systems. USA: Prentice Hall, 2003.
- SELLTIZ, C.; WRIGHTSMANN, L. S.; COOK, S. W. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**: volume 2, medidas na pesquisa social. São Paulo: EPU, 1987.
- SIERRA, F. S. Uma alternativa multidisciplinar à interpretação organizacional da instituição escolar: a análise sóciocrítica do fenômeno escolar. In: BARROSO, J (org.). **O estudo da escola**. Porto: Porto Editora, 1996.
- SILVA, J. R. Jr.; SGUISSARDI, V. A nova lei de educação superior: fortalecimento do setor público e regulação do privado/mercantil ou continuidade da privatização e mercantilização do público? **Revista Brasileira de Educação**. n. 29, mai./jun./ jul./ago. 2005.
- SILVA, M. R.; FISCHER, T. Ensino de administração: um estudo da trajetória curricular de cursos de graduação. **Anais do XXXII Encontro da Anpad**. Rio de Janeiro, 2008.
- SLEVIN, D. P.; COVIN, J. G. Strategy formation patterns, performance, and the significance of context. **Journal of Management**, v. 23, n. 2, 1992.
- STROH, P. Y.; PENA-VEGA, A.; NASCIMENTO, E. P. **Reforma da educação superior**: diagnóstico 2003. Brasília: MEC/ORUS/SESU/DAPES, 2003.
- UFPR, Departamento de Administração Geral e Aplicada. **Projeto Pedagógico do curso de graduação em administração**. Curitiba, 2007.
- UFPR, Portal. Disponível em: www.ufpr.br. Acessado em outubro de 2008.
- UFPR, Site curso de administração. Disponível em: www.adm.ufpr.br. Acessado em outubro de 2008.
- VAN DE VEN, A. H. Suggestions for studying strategy process: a research note. **Strategic Management Journal**, v. 13, Special Issue, Summer, 1992.
- VARADARAJAN, P. R. Strategy content and process perspectives revisited. **Journal of the Academy of Marketing Science**, v. 27, n. 1, 1999.
- VOGLER, E. The strategic conversation as a power issue between top and middle managers. In: **EGOS Colloquium** – European Group for Organizational Studies, 2007. [Disponível em: <http://www.strategy-as-practice.org/>. Acesso em setembro/2007].
- WALDERSEE, R.; SHEATER, S. The effects of strategy type on strategy implementation actions. **Human Relations**, v.49, n.1, p.105-122, 1996.
- WEICK, K. E. **Sensemaking in organizations**. California: Sage Publications, 1995.

- WHITTINGTON, R. Completing the practice turn in strategy research. **Organization Studies**, v. 27, n. 5, 2006.
- WHITTINGTON, R. Corporate structure: from policy to practice. In: PETTIGREW, A.; THOMAS, H.; WHITTINGTON, R. **Handbook of Strategy and Management**. London: Sage, 2002(a).
- WHITTINGTON, R. Estratégia após o modernismo: recuperando a prática. **RAE** v. 44, n. 4, 2004.
- WHITTINGTON, R. **O que é estratégia**. São Paulo: Pioneira, 2002(b).
- WHITTINGTON, R. Strategy as practice and strategy process: family differences and the sociological eye. **Organization Studies**, v. 28, n. 10, 2007.
- WHITTINGTON, R. Strategy as practice. **Long Range Planning**, v. 29, n. 5, 1996.
- WHITTINGTON, R. Strategy as practice. **Long Range Planning**, v. 29, n. 5, 1996.
- WHITTINGTON, R. The work of strategizing and organizing: for a practice perspective. **Strategic Organization**, v. 1, p. 119-127, 2002(c).
- WHITTINGTON, R.; JARZABKOWSKI, P.; MAYER, M.; MONOUD, E.; NAHAPIET, J.; ROULEAU, L. Taking strategy seriously: responsibility and reform for an important social practice. **Journal of Management Inquiry**, v. 12, n. 4, 2003.
- WHITTINGTON, R.; JOHNSON, G.; MELIN, L.. The emerging field of strategy practice: some links, a trap, a choice and a confusion. In: **EGOS Colloquium** – European Group for Organizational Studies, 2004. [Disponível em: <http://www.strategy-as-practice.org/>. Acesso em setembro/2007].
- WILSON, D. C.; JARZABKOWSKI, P. Thinking and acting strategically: new challenges for interrogating strategy. **European Management Review**, Mar.2004(a).
- WILSON, E; JARZABKOWSKI, P. Pensando e agindo estrategicamente: novos desafios para análise estratégica. **RAE** v. 44, n. 4, 2004(b).
- YIN, R. K. **estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE A. ROTEIROS DAS ENTREVISTAS

ROTEIRO INICIAL DE ENTREVISTA PARA COLETAR INFORMAÇÕES (Corpo Diretivo 1)

1. Desde quando a Professor(a) trabalha como coordenador(a) do curso? Pode contar para nós um pouco sobre a sua história aqui?
2. Quais disciplinas a Professor(a) leciona?
3. Como é conciliar as rotinas administrativas com o trabalho de docente?
4. Professor(a), a nossa pesquisa vai tratar das práticas estratégicas relacionadas à definição de conteúdo – que nós entendemos como sendo o currículo, as definições relacionadas à organização do curso e ao público-alvo e todas as demais questões que envolvem a “organização” do ensino de graduação em administração. Diante disso nós precisamos começar entendendo a estrutura do curso de administração dentro da Universidade Federal do Paraná / FAE – Centro Universitário, em termos de:
 - a. Como se define a estrutura diretiva do curso (dentro da estrutura, inclusive hierárquica como cada um se apresenta)
 - b. Qual a função de cada um
 - c. Quem são as pessoas responsáveis em cada um
 - d. Quais as funções de cada uma dessas pessoas
 - e. Qual a relação existente entre as três estruturas (setor, departamento e coordenação)
 - f. Como se dá na prática (considerando as pessoas responsáveis) essa relação entre as estruturas
 - g. Como é decidida a alocação de professores nas disciplinas do curso?
 - h. Qual o papel do colegiado? Quem participa dele?
 - i. Qual importância das reuniões de colegiado?
 - j. Como são colocadas em prática as decisões de colegiado?
 - k. Existem outras reuniões que não as de colegiado? Quais são elas? Para que elas servem? O que é decidido nelas? Quem participa?
5. Quais as rotinas de planejamento e trabalho (e para decidir) relacionadas à coordenação do curso?

6. Qual o produto do trabalho da coordenação do curso
7. Existe alguma lei, norma e/ou regulamento que influencia na organização do curso de graduação em administração.
8. Que tipo de influência a parte “legal” exerce nas práticas e rotinas da coordenação do curso de Administração.
9. Poderíamos ter acesso ao currículo do curso de administração? E às ementas das disciplinas do curso.
10. Desde quando esse currículo vigora na Universidade.
11. Houve alguma reforma curricular? Quando e por quê.
12. Quais as práticas pedagógicas do curso de administração

**ROTEIRO INICIAL DE ENTREVISTA PARA COLETAR INFORMAÇÕES
(Corpo Diretivo 2)**

1. Desde quando o Professor trabalha como chefe de departamento. Pode contar para nós um pouco sobre a sua história aqui.
2. Quais disciplinas a Professor leciona.
3. Como é conciliar as rotinas administrativas com o trabalho de docente.
4. Professor, a nossa pesquisa vai tratar das práticas estratégicas relacionadas à definição de conteúdo – que nós entendemos como sendo o currículo, as definições relacionadas à organização do curso e ao público-alvo e todas as demais questões que envolvem a “organização” do ensino de graduação em administração. Diante disto nós precisamos começar entendendo a estrutura do curso de administração dentro da Universidade Federal do Paraná / FAE – Centro Universitário, em termos de:
 - a. Como se define a estrutura diretiva do curso (dentro da estrutura, inclusive hierárquica como cada um se apresenta)
 - b. Qual a função de cada um
 - c. Quem são as pessoas responsáveis em cada um
 - d. Quais as funções de cada uma destas pessoas
 - e. Qual a relação existente entre as três estruturas (setor, departamento e coordenação)
 - f. Como se dá na prática (considerando as pessoas responsáveis) esta relação entre as estruturas
 - g. Como é decidida a alocação de professores nas disciplinas do curso

- h. Qual o papel do colegiado? Quem participa dele
 - i. Qual importância das reuniões de colegiado
 - j. Como são colocadas em prática as decisões de colegiado
 - k. Existem outras reuniões que não as de colegiado. Quais são elas. Para que elas servem. O que é decidido nelas. Quem participa.
 - l. E o Comitê formado pelas instâncias do departamento, coordenação e mestrado/doutorado, por que existe. O que se discute. O que se decide.
5. Quais as rotinas de planejamento e trabalho (e para decidir) relacionadas ao departamento.
 6. Qual o produto do trabalho do departamento.
 7. Existe alguma lei, norma e/ou regulamento que influencia na organização do curso de graduação em administração.
 8. Que tipo de influência essa parte “legal” exerce nas práticas e rotinas do departamento.
 9. Poderíamos ter acesso ao currículo do curso de administração? E às ementas das disciplinas do curso.
 10. Desde quando esse currículo vigora na Universidade.
 11. Houve alguma reforma curricular. Quando e por quê. Quem participou.
 12. Tem alguma reforma/mudança ocorrendo ou planejada para ocorrer. Quem são/serão as pessoas envolvidas nesta mudança.
 13. Quais as práticas pedagógicas do curso de administração.
 14. Falando sobre estratégia: o que o Sr. entende por estratégia (conceitualmente).
 15. Com relação ao curso de administração, existe uma estratégia formulada. Como o Sr. a enunciaria. Ela é explícita. Quem sabe sobre esta estratégia.
 16. Pensando nessa estratégia, que resultados são pretendidos (aqui puxar para o conteúdo).
 17. Como essa estratégia foi/está sendo formulada. Quem participa disto. Que eventos/episódios são feitos com este fim. Com que frequência.
 18. E sobre o processo de implementação da estratégia, quem são os atores envolvidos.
 19. Existe algum plano de ação/planejamento para viabilizar esta implementação.

20. Como se mensuram os resultados (se houver). Que impactos a mensuração dos resultados causa – em termos de mobilização para mudança, melhorias, manutenções.
21. Como o Sr. descreveria o “serviço” que o curso de administração presta. Que vinculação isto tem com a estratégia do curso.
22. Qual o público-alvo do curso. Há alguma definição. Existe alguma forma de segmentar.
23. O curso tem algum tipo de prática para alcançar este público-alvo (palestras, eventos, propaganda, organização das provas de vestibular).
24. Como é elaborar uma estratégia e um “serviço” para um público tão heterogêneo e que muitas vezes varia muito em relação ao perfil traçado.
25. Que tipo de recursos (pessoas, verbas, conhecimento, reconhecimento...) estão disponíveis para a implementação da estratégia.
26. Quando acontece o processo de formulação da estratégia – há uma reunião específica, um episódio específico. Nesses momentos, quem são os estrategistas. Como são negociadas as opiniões de cada estrategista. De onde vem as informações que são base para a formulação desta estratégia. É consensual. Alguma opinião prevalece. Quem coordena esse processo. É uma responsabilidade formal ou delegada/negociada/conquistada.
27. Qual o papel dos professores na formulação e na implementação das estratégias.
28. Qual o papel dos alunos na formulação e na implementação das estratégias.
29. E os funcionários/servidores, que papel têm.

ROTEIRO INICIAL DE ENTREVISTA PARA COLETAR INFORMAÇÕES (Alunos)

1. Em qual período do curso de Administração você está. Quantos anos você tem. Com quantos anos você entrou no curso de Administração. Antes deste curso de graduação você fez algum outro ou pensou em fazer. Por quê. Por que desistiu. Por que escolheu Administração. Você acompanha normalmente as disciplinas do curso ou já teve alguma reprovação.
2. Além da Universidade, que outras atividades você desenvolve (trabalho, estágio, cursos, esportes...).
3. Além do Sociais Aplicadas, você desenvolve alguma atividade em algum outro setor da Universidade. Por quê. Conte sobre esta experiência.
4. Como foi que você foi escolhido representante da turma.
5. Que tipo de atividades você desenvolve como representante da turma.

6. Existe algum evento/atividade formal que você desenvolve junto à coordenação/departamento.
7. Em que momentos você procura a coordenação/departamento.
8. Você consegue perceber alguma estratégia por parte do curso de Administração. Qual seria essa estratégia.
9. Conceitualmente, o que você entende por estratégia.
10. Você consegue descrever o perfil da turma da qual você é representante.
11. Que tipo de público você acha que o curso de Administração procura atingir.
12. Como você vê as atividades da coordenação e do departamento. Acha que alguma coisa poderia ser diferente.
13. Você conhece o projeto pedagógico do curso de Administração. Observação: procurar ver em que nível o aluno conhece – sabe que existe, já leu, discute sobre ele...
14. Você conhece as ementas das disciplinas que você cursa. Observação: procurar ver em que nível o aluno conhece – sabe que existe, já leu, discute sobre ele...
15. Os professores costumam cumprir o que está descrito na ementa e no programa da disciplina.
16. Se eles não cumprem, vocês como alunos fazem alguma coisa com relação a isso.
17. Como vocês são atendidos pela coordenação/departamento com relação às reivindicações e problemas que levam até lá.
18. Que tipo de problemas, reclamações, reivindicações vocês levam até a coordenação e departamento.
19. Existe alguma reunião periódica com todo o grupo de representantes de turma. Quem coordena isto. Qual a periodicidade. Que tipo de assuntos são tratados.
20. Vocês, enquanto grupo de representantes, falam-se, trocam idéias, discutem alguma coisa ou tem uma atuação bem isolada.
21. Com relação aos Professores, qual dos que você já teve contato até hoje marcou positivamente ou negativamente. Por quê.
22. Das disciplinas que você cursou até hoje, qual delas foi mais interessante para você. Por quê.
23. Se você não consegue ter uma boa relação com o Professor da disciplina, isto influencia no seu desempenho nas aulas e na própria disciplina. Por quê.

24. E se você tem uma boa relação com o Professor de que forma isso influencia o seu desempenho.
25. Vocês, enquanto alunos e representantes, têm alguma influência no processo decisório do curso de Administração.
26. Teve, durante o tempo que você atua como representante, algum evento especial a partir do qual você precisou tratar diretamente com a coordenação e/ou departamento para resolver alguma coisa. Conte sobre como foi isso. (conflito com professor, falta de professor, disciplina com algum problema, turma com algum problema...).
27. Existe algum instrumento de avaliação do curso de graduação em administração? Quem desenvolve. Os alunos têm alguma participação neste desenvolvimento. O que se faz com os resultados na avaliação.
28. Ao sair da Universidade, que tipo de profissional você acha que será. Acha que o curso de Administração, pelo que você viveu até aqui, prepara-o para conseguir uma colocação profissional adequada às suas expectativas no mercado.
29. Você conhece os cursos de pós-graduação (*lato e strictu sensu*) que o Departamento de Administração oferece.
30. Sabe alguma coisa sobre cursos de mestrado e doutorado em Administração.
31. Já teve algum contato com esses cursos e com os alunos do programa.
32. Gostaria de fazer algum desses cursos depois que se formar. Por que.
33. Você já se envolveu em alguma atividade de pesquisa científica durante o seu curso de graduação em Administração. Com que Professor. Por quê. Como foi a experiência.
34. Você conhece os projetos de iniciação científica que existem no curso. Sabe como funciona este processo.

ROTEIRO INICIAL DE ENTREVISTA PARA COLETAR INFORMAÇÕES (Professores)

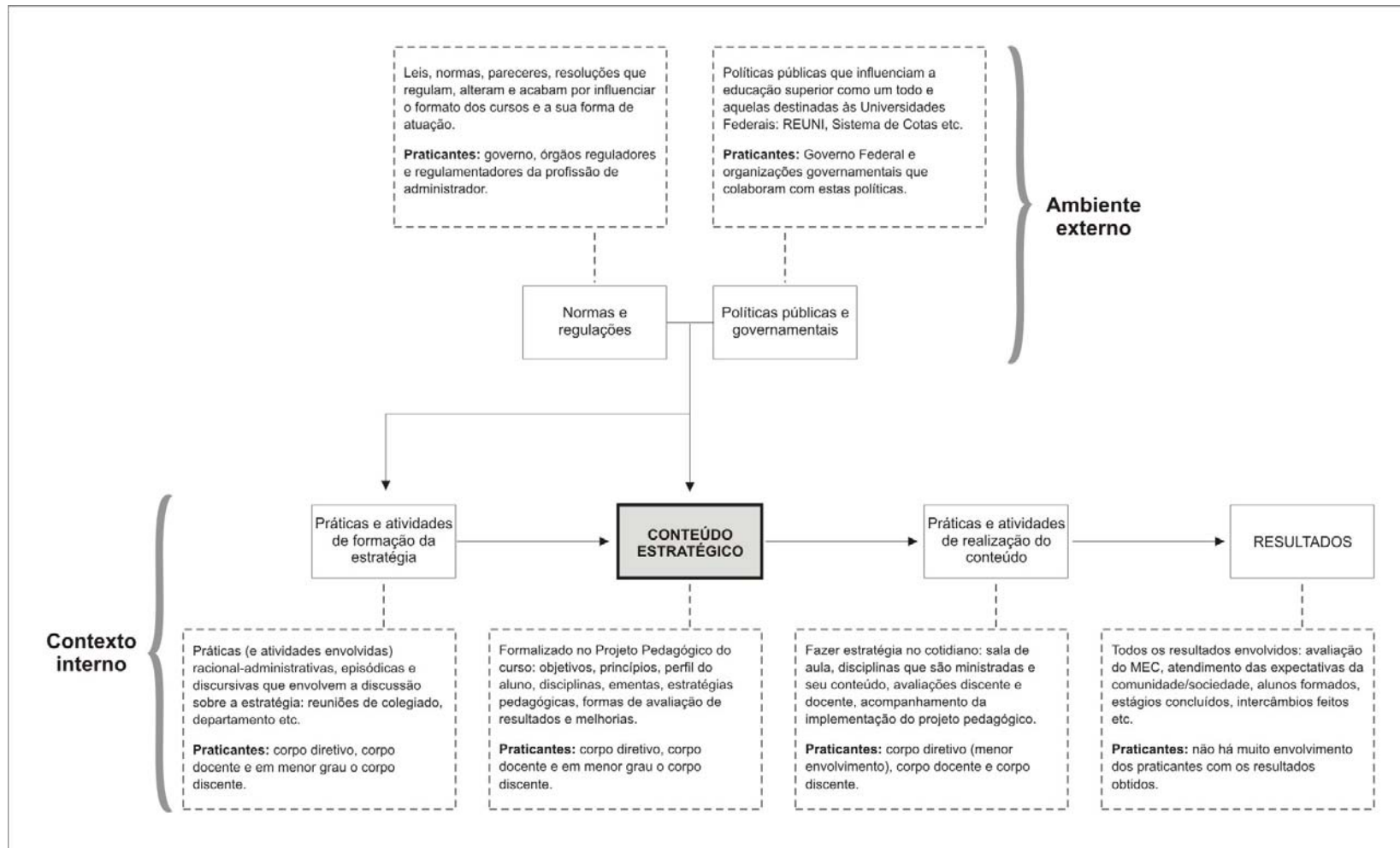
Professor, a nossa pesquisa vai tratar das práticas estratégicas relacionadas à definição de conteúdo – que nós entendemos como sendo o currículo, as definições relacionadas à organização do curso e ao público-alvo e todas as demais questões que envolvem a “organização” do ensino de graduação em administração. Diante disto nós precisamos fazer algumas perguntas ao Sr., relacionadas à sua atividade docente, à sua relação com departamento e coordenação, à sua relação com os alunos, às suas atividades de pesquisa e extensão e as demais atividades que o Professor desenvolve na Universidade.

1. Desde quando o Professor trabalha na Universidade. Pode contar para nós um pouco sobre a sua história aqui. Já ocupou algum cargo administrativo na Universidade ou no curso de Administração.

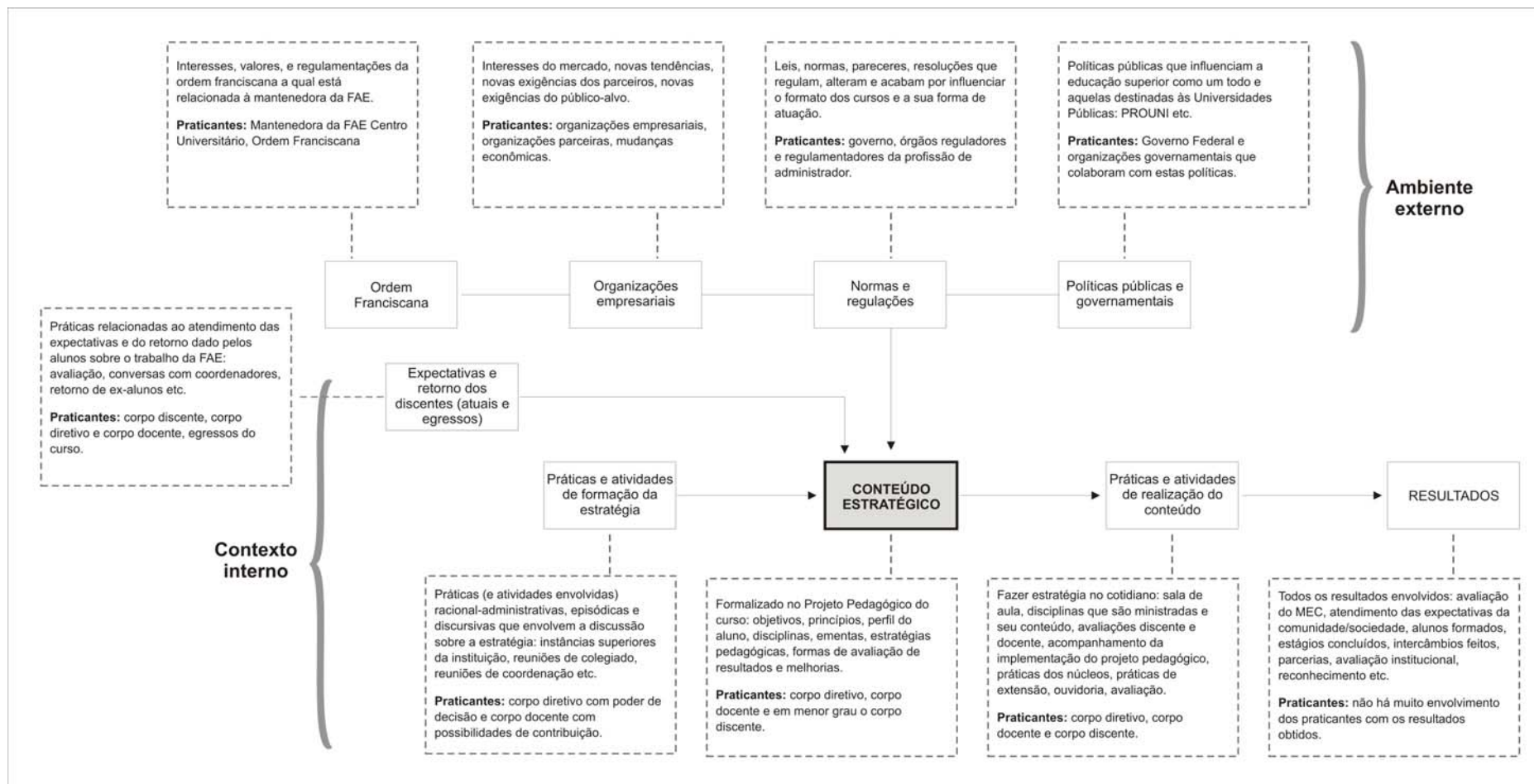
2. Qual a formação acadêmica do Professor.
3. Antes daqui, o Professor trabalhou em algum outro lugar. Onde.
4. Hoje, além das atividades acadêmicas, exerce alguma outra atividade profissional.
5. Quais disciplinas a Professor leciona.
6. Quais as atividades que o Professor desenvolve em termos de pesquisa e extensão.
7. Estas atividades são desenvolvidas de forma individual ou coletiva.
8. Como se formou esse grupo de trabalho.
9. O Sr. teve alguma participação na definição do projeto pedagógico atual do curso. Poderia nos contar um pouco sobre ele, falando sobre sua abrangências suas peculiaridades e características.
10. Se não teve participação, o Sr. conhece o projeto. Como o vê. Acha que alguma coisa deveria ser modificada.
11. Como se dá a relação de pré-requisitos entre as disciplinas no currículo. O Sr. acha importante e coerente a questão dos pré-requisitos no atual projeto pedagógico.
12. O Sr. tem alguma relação com outros Professores cujas disciplinas se inter-relacionam (em termos de pré-requisitos e/ou conteúdo) com aquelas lecionadas pelo Sr.
13. Vocês desenvolvem algum tipo de trabalho em parceria, discutem os conteúdos das disciplinas.
14. Como o Sr. descreve a sua rotina de trabalho.
15. O Sr. segue a ementa e o programa da disciplina propostos pelo departamento. Faz algum tipo de adaptação. Por quê. Isto é comunicado ou discutido com o departamento.
16. Existe alguma reunião formal em que se reúnem professores, coordenadores e chefes de departamento. Com que periodicidade. O que é decidido nestas reuniões. O Sr. costuma participar destas reuniões.
17. Em termos pedagógicos, há algum evento em que se discutem as questões pedagógicas relacionadas ao curso de Administração.
18. Falando sobre estratégia: o que o Sr. entende por estratégia (conceitualmente).
19. Com relação ao curso de administração, o Sr. percebe a existência de uma estratégia formulada. Como o Sr. a enunciaria. Ela é explícita. Quem sabe sobre esta estratégia.
20. Pensando nesta estratégia, que resultados são pretendidos (aqui puxar para o conteúdo).

21. Como essa estratégia foi/está sendo formulada. Quem participa disto. Que eventos/episódios são feitos com este fim. Com que frequência.
22. E sobre o processo de implementação da estratégia, quem são os atores envolvidos.
23. Existe algum plano de ação/planejamento para viabilizar esta implementação.
24. Como se mensuram os resultados (se houver). Que impactos a mensuração dos resultados causa – em termos de mobilização para mudança, melhorias, manutenções.
25. Como o Sr. descreveria o “serviço” que o curso de administração presta. Que vinculação isto tem com a estratégia do curso.
26. Qual o público-alvo do curso. Há alguma definição. Existe alguma forma de segmentar.
27. O curso tem algum tipo de prática para alcançar este público-alvo (palestras, eventos, propaganda, organização das provas de vestibular).
28. Como é elaborar uma estratégia e um “serviço” para um público tão heterogêneo e que muitas vezes varia muito em relação ao perfil traçado.
29. Que tipo de recursos (pessoas, verbas, conhecimento, reconhecimento...) estão disponíveis para a implementação da estratégia.
30. Quando acontece o processo de formulação da estratégia – há uma reunião específica, um episódio específico. Nesses momentos, quem são os estrategistas. Como são negociadas as opiniões de cada estrategista. De onde vem as informações que são base para a formulação desta estratégia. É consensual. Alguma opinião prevalece. Quem coordena este processo. É uma responsabilidade formal ou delegada/negociada/conquistada.
31. Qual o papel dos professores na formulação e na implementação das estratégias.
32. Qual o papel dos alunos na formulação e na implementação das estratégias.
33. E os funcionários/servidores, que papel têm.
34. O Sr. pensa que existe algum ponto que poderia ser modificado em relação à estratégia do curso de Administração.
35. Que tipo de atividades e práticas poderiam ser desenvolvidas nesse sentido.
36. Se o Professor não consegue ter uma boa relação com a turma em que está lecionando, isto influencia o desenvolver das aulas e da própria disciplina. Por quê.
37. E se o Sr. tem uma boa relação com a turma, de que forma isso influencia o seu desempenho.

APÊNDICE B. STRATEGIZING NA UFPR



APÊNDICE C. STRATEGIZING NA FAE – CENTRO UNIVERSITÁRIO



APÊNDICE D. DESCRIÇÃO ESTRUTURAL DAS NARRATIVAS (UFPR)

1. Identificação

Categoria	Descrição
Ator	Entrevistado 01
Categoria	Professor / Corpo Diretivo
Organização Pesquisada	UFPR
Tempo de Narrativa	53 minutos
Data da Entrevista	27 de agosto de 2008

2. A narrativa*

* A questão inicial orientadora, após explicar o propósito do estudo, foi como o entrevistado traçou a sua trajetória profissional até aqui, contando como chegou à UFPR e que tipo de atividades desenvolveu e desenvolve na organização. Permeando este contexto foram sendo lançadas questões que permitissem ao entrevistado contar suas rotinas, atividades e práticas de trabalho, procurando conhecer as práticas estratégicas de formação de conteúdo presentes na UFPR.

Propriedade da Narrativa	Indicador	Descrição do encontrado nesta narrativa
Seqüência	Padrões de eventos	<p>Diante da nota explicativa sobre a condução da entrevista exposta acima, a seqüência de eventos presentes na narrativa do sujeito entrevistado pode ser assim descrita:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Início da trajetória profissional – a escolha do curso de formação profissional (graduação). 2. Desenvolvimento do curso (não é formado em administração) concomitante com o início de uma carreira em organizações empresariais, na área de desenvolvimento de produtos. 3. Conclusão do curso de graduação acompanhado de mudança de cidade (1983), mas continuidade na carreira profissional. 4. Início de um curso de pós-graduação na área de Marketing na FAE Business School. Pretensão de abertura de oportunidades na carreira empresarial com a pós-graduação que não se efetivou. 5. Desligamento das organizações empresariais e início da carreira docente no sistema privado de educação superior (1990). 6. Desenvolvimento dos cursos de Mestrado e Doutorado na UFSC. 7. Trabalho com atividades administrativas no contexto da organização de ensino superior privada até chegar à pró-reitoria. 8. Desenvolvimento de curso de pós-doutorado nos EUA. 9. Mudança de cidade (2003) e trabalho com atividades de estruturação e reconhecimento pelo MEC de um curso de graduação em administração.

		<p>10. Mudança de cidade novamente e trabalho com atividades docentes em diferentes organizações privadas de ensino em administração.</p> <p>11. Aprovação no concurso para professor em regime de dedicação exclusiva na UFPR.</p> <p>12. Envolvimento com as atividades de reestruturação do projeto pedagógico implantado em 2005 e ainda em vigor no curso de administração da UFPR.</p> <p>13. Envolvimento com atividades administrativas de coordenação do curso de graduação em administração da UFPR.</p> <p>* Vários dos eventos enumerados aconteceram de forma bastante relacionadas aos eventos ocorridos na vida pessoal do entrevistado – história de vida confunde-se com a história contada a respeito da organização.</p>
Ator focal	Papel, redes sociais e demográficas	O próprio entrevistado e seus pares de atividades administrativas na UFPR. O entrevistado assume papel de protagonista enquanto os outros figuram como personagens, no entanto não se percebe antagonista na narrativa apontada.
Voz	Ponto de vista, relações sociais e poder	A voz do entrevistado apresenta um ponto de vista neutro com relação aos seus pares e à organização sem desenvolver avaliações dos mesmos e das questões abordadas. Quando questionado sobre pontos de conflitos causados pela diversidade e fragmentação entre o corpo de professores, o entrevistado mostrou-se neutro e compreensivo. Não denotou também sua visão de foco de poder.
Contexto Moral	Valores culturais e pressupostos	Apresenta uma visão e avaliação das questões fortemente pautada nos seus valores culturais, na sua fé e na sua atuação religiosa. Moral da história: estou aqui para atender aos desígnios de Deus e por isso assumo todas as atividades que me são dadas e suporte a carga de trabalho que desenvolvo com alegria e contentamento.
Outros indicadores	Outros aspectos do contexto	Ator atua em diferentes papéis na organização: (1) docente graduação; (2) atividades administrativas; (3) membro do “conselho administrativo” (estrutura informal); (4) membro da comissão orientadora de estágio; (5) colaboradora das atividades dos programas de intercâmbio; (6) docente de dois cursos de mestrado, sendo que sua atuação maior não é no curso de administração.
Práticas apontadas	Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa	Com relação às práticas estratégicas que influenciam na formação de conteúdo identificadas na narrativa do entrevistado podem ser enumeradas: <ol style="list-style-type: none"> 1. Reunião de “conselho administrativo” (estrutura informal). 2. Reunião de departamento. 3. Reunião de coordenação. 4. COE – comissão organizadora de estágio. 5. Intercâmbios entre organizações de ensino. 6. Instrumentos de controle implantados pela nova

		gestão do departamento em conjunto com a atuação do “conselho administrativo”. 7. Reuniões de mestrado e doutorado.
Atividades apontadas	Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa	1. Participação de reuniões, relacionadas às práticas específicas descritas acima 2. Orientação individual dos alunos de graduação, como uma prioridade individual do praticante 3. Recepção e orientação dos alunos de intercâmbio, como uma atividade individual, desvinculada de uma estrutura formal do curso 4. Condução de pesquisas de iniciação científica 5. Aulas relacionadas às disciplinas pelas quais o praticante é responsável na graduação 6. Atividades administrativas inerentes à função que acumula junto com a docência

1. Identificação

Categoria	Descrição
Ator	Entrevistado 02
Categoria	Professor / Corpo Diretivo
Organização Pesquisada	UFPR
Tempo de Narrativa	01h22min
Data da Entrevista	27 de agosto de 2008

2. A narrativa*

* A questão inicial orientadora, após explicar o propósito do estudo, foi como o entrevistado traçou a sua trajetória profissional até aqui, contando como chegou à UFPR e que tipo de atividades desenvolveu e desenvolve na organização. Permeando este contexto foram sendo lançadas questões que permitissem ao entrevistado contar suas rotinas, atividades e práticas de trabalho, procurando conhecer as práticas estratégicas de formação de conteúdo presentes na UFPR.

Propriedade da Narrativa	Indicador	Descrição do encontrado nesta narrativa
Seqüência	Padrões de eventos	<p>Diante da nota explicativa sobre a condução da entrevista exposta acima, a seqüência de eventos presentes na narrativa do sujeito entrevistado pode ser assim descrita:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Início da conversa, posicionando-se com relação ao projeto pedagógico do curso de administração. 2. Expõe como entende a estrutura da UFPR, explicando o papel das pró-reitorias, diretorias, cursos. 3. Expõe o seu entendimento acerca do papel das estruturas de coordenação e departamento dentro dos cursos, deixando evidente a desvinculação hierárquica entre coordenação e departamento. 4. Continua a exposição sobre os papéis de coordenação e departamento e introduz a questão da eleição de coordenação e departamento em julho de 2008, evidenciando um papel de mudança com a nova gestão. 5. Para exemplificar esta situação de mudança o entrevistado fala da criação de um comitê/conselho formado pelas instâncias de coordenação, departamento, mestrado e doutorado, com intenção de dar uma direção mais sólida à gestão e à conduzir de forma mais rápida as coisas na instância departamental e colegiada. 6. Conta sobre como funcionam e quais as responsabilidades de reunião departamental, do colegiado e do setor. 7. Evidencia o fato de que tudo é formalizado no trabalho de direção do curso de graduação em administração, e que o exagero limita algumas atuações do corpo diretivo do curso. 8. Questionado sobre o trabalho de planejamento do curso, o entrevistado afirma que a base de todo o trabalho já está no projeto pedagógico e começa a

		<p>discorrer sobre o atual projeto pedagógico, contando das motivações de sua realização, pontos fortes e fracos e manifesta uma intenção de já se pensar em um novo projeto pedagógico, ressaltando que a responsabilidade por iniciar este processo é da coordenação de curso que capitaneia o processo de elaboração de um novo projeto pedagógico.</p> <p>9. Continua contando sobre o projeto pedagógico atual e destaca como principal motivação para a reforma implantada em 2007 a extinção das ênfases nos cursos de administração, o que atingiu diretamente o curso de graduação em Administração de Negócios Internacionais da UFPR.</p> <p>10. Quando questionado sobre as tarefas específicas da coordenação, com responsabilidades pedagógicas, o entrevistado admite esta responsabilidade, mas ao descrever estas atividades pedagógicas apresenta-as como meramente operacionais: formatura, documentação, matrícula.</p> <p>11. Falando desta parte operacional o entrevistado descreve a sua equipe de trabalho e evidencia uma deficiência de pessoas para trabalhar, o que dificulta o trabalho.</p> <p>12. Continua falando da dificuldade de pessoal e expõe que em 2009 a UFPR contará com mais uma turma de graduação em Administração noturno que agravará o problema.</p> <p>13. Conta-nos que esta nova turma será aberta como uma atividade relacionada ao REUNI, ao qual o entrevistado dedica-se um tempo a falar sobre como está afetando o curso e como afetará em termos de estrutura e resultados.</p> <p>14. Quanto aos resultados o entrevistado já descreve atividades pontuais que vem fazendo para poder alcançar uma média de 90% de aprovação dos alunos aprovados no vestibular.</p> <p>15. Retomando a questão pedagógica, questiona-se sobre o impacto do REUNI na questão pedagógica o entrevistado afirma que haverá este impacto, mas continua descrevendo-o com relação às rotinas operacionais da coordenação.</p> <p>16. Questionado sobre a diversidade de idéias existentes na UFPR o entrevistado concorda que existe e passa a discorrer sobre como isto afeta o trabalho, o curso e quais as medidas de controle a nova gestão está adotando para garantir a qualidade do curso: reunião com representantes de turma, utilização dos mesmos como “fiscalizadores”, reforçar o papel do projeto pedagógico junto aos professores para tentar garantir que o conteúdo seja dado aos alunos e que haja um padrão de avaliação entre os professores.</p> <p>17. Discorre longamente sobre a situação do estágio supervisionado, na qual o entrevistado teve atuação direta para regulamentar e cobrar uma atuação mais próxima dos professores.</p> <p>18. Nesta situação discute o comprometimento dos professores e critica o comprometimento de vários</p>
--	--	--

		<p>professores somente com a pós-graduação deixando a graduação de lado, afirmando que a graduação é o real sentido da UFPR e que muitos professores DE deixam a desejar neste sentido. Comenta ainda que a nova gestão está atuando no sentido de mudar esta situação.</p> <p>18. Comenta que outra coisa que a coordenação está fazendo é atuar fortemente com os intercâmbios, tentando ampliar os convênios. Afirma que o intercâmbio é bom porque os administradores precisam de uma visão global. Em termos estratégicos o entrevistado afirma que esta é uma estratégia que está sendo adotada fortemente pelo curso da UFPR.</p> <p>19. Afirma ainda que outra meta da gestão atual é manter as 5 estrelas da pesquisa Abril sobre os cursos de graduação e também a nota 5 do MEC. Expõe ainda que a UFPR está entre os 1.000 melhores cursos do mundo em uma pesquisa internacional a que ele tem acesso – aponta isto como um fato extremamente positivo.</p> <p>20. Expõe a preocupação em estreitar cada vez mais os laços entre academia e mercado, como forma de aumentar a qualidade do curso.</p> <p>21. Apresenta as fragilidades da formação dos administradores em geral, principalmente na área financeira, questão que a UFPR está tentando contornar por meio de mais disciplinas na área e do aumento do “filtro” de alunos já no vestibular, colocando como disciplinas de prova português e matemática, decisão esta capitaneada pela coordenação.</p> <p>22. Descreve as formas de ingresso no curso de graduação em administração e apresenta problemas que as formas de ingresso diferente do vestibular causam nas turmas, entre os alunos. Fala do papel social da universidade federal e de que estas formas alternativas de ingresso são positivas.</p> <p>23. Voltando à questão do comitê criado entre as instâncias de coordenação, departamento, mestrado e doutorado o entrevistado afirma que ele foi criado com vistas a integrar as instâncias de ensino, pesquisa e extensão. Então expõe uma visão bem particular a respeito das pesquisas desenvolvidas e da forma como as coisas são conduzidas na pós-graduação. Reforça a necessidade também nesta instância da necessidade de se aproximar academia e mercado.</p> <p>24. Expõe que, mesmo com os problemas enfrentados, os alunos da UFPR são procurados pelo mercado porque eles já têm uma boa base, e isso organizacionalmente também diferencia a UFPR das demais organizações privadas.</p> <p>25. Para explicar esta sua visão de aproximação entre mercado e academia o entrevistado explica que ele é proveniente do mercado e durante 20 anos trabalho como docente nas horas vagas. Após participar de um trabalho de <i>coaching</i> foi direcionado a sair da carreira empresarial e assumir com maior dedicação a carreira acadêmica. Descreve então sua trajetória profissional no mercado e na academia e também a sua formação.</p>
--	--	--

		<p>26. Apresenta uma predileção pela FAE – Centro Universitário, onde trabalhou por muito tempo, formou-se na graduação e para onde pretende voltar um dia, porque considera lá tudo muito organizado.</p> <p>27. Apresenta uma análise bem pessoal de como está o mercado hoje e como isto influencia nos cursos de graduação, apresentando narrativas sobre eventos que o impressionaram.</p>
Ator focal	Papel, redes sociais e demográficas	Foco da narrativa é no curso em si, nas estruturas, nos papéis (fundamentalmente da coordenação e do departamento). Em alguns momentos da narrativa coloca-se como protagonista, ao lado de outros protagonistas que são os membros do corpo diretivo (das instâncias de coordenação, departamento, mestrado e doutorado) enquanto os demais professores são colocados em alguns momentos como antagonistas.
Voz	Ponto de vista, relações sociais e poder	A voz que nos fala situa-se como um gestor, com uma visão de mercado e que vê que a organização de ensino deveria funcionar de forma estreita com as organizações empresariais, mas sente por isto não acontecer (inclusive ressalta a vontade de voltar a trabalhar em outra organização onde percebe esta relação). Descreve ter um papel de poder e decisão no curso, em função da sua posição, destacando em alguns momentos com ênfase o “EU”, o papel que tem diante de determinadas questões.
Contexto Moral	Valores culturais e pressupostos	A fala do entrevistado evidencia sua vinculação com o mercado, sua vida profissional dedicada àquele espaço e revela pressupostos gerencialistas, principalmente com relação ao questionamento da condução das questões de pesquisa no mestrado/doutorado que perpassam sua fala durante toda a narrativa. O certo é seguir uma lógica de mercado na gestão do curso e na condução das disciplinas. O errado é ater-se à academia sem ter experiência para passar aos alunos.
Outros indicadores	Outros aspectos do contexto	<ol style="list-style-type: none"> 1. A dedicação do entrevistado à academia veio por meio de um aconselhamento profissional de desvinculação da empresa e aumento da carga na academia, o que de início o chocou. Depois de certo tempo aceitou a idéia. 2. Apresenta o desejo de estar em outro lugar, mas ao mesmo tempo não manifesta descontentamento com o lugar que ocupa. 3. Vinculação a outros órgãos relacionados aos profissionais de administração, inclusive em cargos diretivos. 4. Aponta desejo de continuar estudando, por meio de um curso de doutorado, mas diz que tem algumas divergências de pensamento com a forma como se conduz os cursos de doutorado.
Práticas apontadas	Respondendo aos objetivos específicos do contexto da	<p>Com relação às práticas estratégicas que influenciam na formação de conteúdo identificadas na narrativa do entrevistado podem ser enumeradas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Reunião (semanal) de “conselho administrativo”

	pesquisa	<p>(estrutura informal).</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Reunião de departamento (formal), mensal. 3. Reuniões com representantes de turma. 4. Estágio Supervisionado regulado e sob o controle da coordenação (existem reuniões periódicas entre alunos e professores). 5. Realização de intercâmbios e expansão dos convênios com as universidades no exterior.
Atividades apontadas	Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa	<ol style="list-style-type: none"> 1. Matrícula 2. Formatura 3. Documentação dos alunos 4. Diplomas 5. Ajustes de matrículas 6. Atendimento aos alunos 7. Inclusão de disciplinas de Matemática no currículo 8. Mudança das disciplinas específicas do vestibular para "aumentar o filtro" de entrada dos alunos na UFPR.

1. Identificação

Categoria	Descrição
Ator	Entrevistado 03
Categoria	Aluno (representante de turma)
Organização Pesquisada	UFPR
Tempo de Narrativa	01h02min
Data da Entrevista	10 de setembro de 2008.

2. A narrativa*

* A questão inicial orientadora, após explicar o propósito do estudo, foi como o entrevistado traçou a sua trajetória profissional até aqui, contando como chegou à UFPR e que tipo de atividades desenvolveu e desenvolve na organização. Permeando este contexto foram sendo lançadas questões que permitissem ao entrevistado contar suas rotinas, atividades e práticas de trabalho, procurando conhecer as práticas estratégicas de formação de conteúdo presentes na UFPR.

Propriedade da Narrativa	Indicador	Descrição do encontrado nesta narrativa
Seqüência	Padrões de eventos	<p>Diante da nota explicativa sobre a condução da entrevista exposta acima, a seqüência de eventos presentes na narrativa do sujeito entrevistado pode ser assim descrita:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Iniciou a conversa manifestando sua satisfação em poder contribuir com a pesquisa evidenciando que entende que o curso precisa de mudanças e que os alunos estão descontentes. 2. Neste sentido colocou que na sua visão a nova coordenação mostra vontade de mudar, mas ao mesmo tempo coloca que “vai tentar, se não conseguir desisto”. 3. Conta que ele, enquanto aluno e representante tem um contato maior com o professor coordenador do curso, com quem troca idéias e apresenta as insatisfações dele e da turma. Aponta como chefe de departamento o professor que é na verdade vice-chefe de departamento, mas afirma que não tem contato com ele. 4. Já de início manifesta alguns pontos que considera importantes de serem mudados: o site, a forma de comunicação com os alunos, a forma de divulgação do curso, tudo isto deveria ser melhor trabalhado. 5. Conta que não existe reunião formal com os representantes de turma e que todo o contato que ele, como representante e aluno, tem as estruturas diretivas do curso é informal. 6. Questionado sobre o porquê de ter escolhido o curso de administração da UFPR e como chegou até aqui, o entrevistado conta que ele escolheu porque a atividade profissional da família o influenciou e porque ele acha que tem perfil para exercer a profissão de administrador. Na ocasião do vestibular tentou outras universidades, mas prioridade sempre foi a UFPR. Passou também em Engenharia de Produção na

		<p>PUCPR mas julgou que não seria bom cursar os dois cursos ao mesmo tempo.</p> <p>7. Hoje estagia com os pais e julga que o que aprende no curso auxilia na prática profissional, considerando teoria e prática como complementares.</p> <p>8. Conta, no contexto da questão da escolha da profissão e da universidade e da realidade que vivencia hoje, o exemplo de um colega descontente com o curso que pensa em mudar para a FAE e com quem o entrevistado conversa muito e incentiva a não mudar, pois afirma conhecer a realidade de lá e acredita não ser melhor do que a realidade do curso de administração da UFPR.</p> <p>9. Continua o entrevistado falando sobre o seu entendimento a respeito do descontentamento dos colegas em relação ao curso: tudo está muito relacionado à disciplina que interessa ou não e ao relacionamento construído com o professor da disciplina.</p> <p>10. Conta casos de disciplinas que foram ruins porque o professor não inspirava confiança nos alunos, demonstrava insegurança.</p> <p>11. Descreve casos de disciplinas ruins e de um relacionamento ruim com o professor, fundamentalmente com professores de outros departamentos.</p> <p>12. Opina ainda que a estrutura da universidade e a ausência dos professores influencia muito no desempenho das disciplinas. Exemplifica dizendo que muitos professores não comparecem e os alunos nem ficam sabendo que ele tinha programado para faltar ou que havia avisado a coordenação/departamento.</p> <p>13. Conta que não há comunicação da coordenação para os alunos, chegando a dizer que “nunca chegou nenhuma comunicação relevante por e-mail” para ele.</p> <p>14. Conta que não conhece o projeto pedagógico do curso e quanto a ementas e programas das disciplinas estima que 50% dos professores divulgam e outros não fazem questão de divulgar.</p> <p>15. Não identifica nenhum tipo de avaliação a respeito das disciplinas.</p> <p>15. Conta-nos ainda sobre a turma, que ele considera heterogênea, mas poucos passam dos 22 anos, considerando que a maioria teve uma boa base de ensino fundamental e médio.</p> <p>16. Aponta que pensa ser interessante trazer mais feiras de estágio, eventos como seminários com profissionais no mercado, coisas que até acontecem por iniciativa da JR. e de alguns professores, mas não por iniciativa e organização do departamento.</p> <p>17. Entende que o objetivo do curso é formar alunos para atender aos interesses da sociedade mas não percebe nenhuma estratégia que leve ao alcance deste objetivo.</p> <p>18. Chega a sugerir formas de se chegar lá, como investir na feira das profissões, em que o curso não se</p>
--	--	--

		<p>apresenta como uma opção atrativa.</p> <p>19. Percebe todas estas questões, mas enquanto alunos também não se organizam para reclamar se a ementa não foi cumprida, por exemplo.</p> <p>20. Conta também que não há uma organização (nem formal, nem informal) entre os representantes para se conversarem e nem isso é incentivado pelo departamento.</p> <p>21. Identifica alguns professores que marcaram positivamente, mas diz que é mais fácil dizer quem são os ruins.</p> <p>22. Acha que a formação do administrador é muito generalista e que ao fim do curso buscará um curso de especialização.</p> <p>23. Apresenta uma série de observações que na sua opinião seriam interessantes para mudar o curso e melhorá-lo.</p>
Ator focal	Papel, redes sociais e demográficas	<p>O curso tem papel central na narrativa do entrevistado. Introduce alguns personagens, entre colegas com histórias relevantes para sua argumentação, professores bons e ruins, mas não evidencia uma rede de relações entre o entrevistado e demais membros. Apresenta os personagens à medida que vai descrevendo situações que necessitam da presença deles, mas não é possível identificar protagonistas na narrativa como um todo.</p>
Voz	Ponto de vista, relações sociais e poder	<p>Fala do lugar de aluno, muito observador e que ao longo do tempo foi desenvolvendo seus apontamentos e percepções sobre o curso. Como representante de sua classe de alunos fala com propriedade de algumas questões que diz não ser comum a todos os seus colegas.</p>
Contexto Moral	Valores culturais e pressupostos	<p>Evidencia uma base de valores familiares fortes, estando muito vinculado às atividades de sua família. Preza a dedicação e o comprometimento com o curso, evidenciando situações que abomina de descomprometimento e de expressão da crítica pela crítica.</p>
Outros indicadores	Outros aspectos do contexto	<p>Algumas questões relevantes a serem consideradas sobre a narrativa do entrevistado:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Pensa que deveria ter uma figura forte à frente do corpo diretivo, capaz de assumir uma posição diante das situações e inspirar confiança. 2. Percebe na sala de aula a existência do que chama de “curva de atenção”, porque segundo ele de todo o período de aula muito pouco tempo é aproveitado efetivamente pelo aluno. 3. Considera que os problemas existentes no curso não são por falta de regulamentação, mas pelo fato de não se fazer cumprir as normas e regulações. 5. Percebe que o contexto do curso é permeado por grupos informais de professores que têm poder de auxiliar ou boicotar tudo o que se propõe. 6. Ao apresentar o porquê da vontade de ser representante evidencia que assim teria um contato

		maior com os professores, porque tinha tempo disponível e porque gostaria de ver as coisas bem feitas.
Práticas apontadas	Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa	Não consegue perceber nenhuma prática, inclusive afirma que nunca participou de algumas descritas pelo corpo diretivo.
Atividades apontadas	Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa	Não consegue perceber nenhuma prática, inclusive afirma que nunca participou de algumas descritas pelo corpo diretivo.

1. Identificação

Categoria	Descrição
Ator	Entrevistado 04
Categoria	Aluno (representante de turma)
Organização Pesquisada	UFPR
Tempo de Narrativa	01h37min
Data da Entrevista	11 de setembro de 2008.

2. A narrativa*

* A questão inicial orientadora, após explicar o propósito do estudo, foi como o entrevistado traçou a sua trajetória profissional até aqui, contando como chegou à UFPR e que tipo de atividades desenvolveu e desenvolve na organização. Permeando este contexto foram sendo lançadas questões que permitissem ao entrevistado contar suas rotinas, atividades e práticas de trabalho, procurando conhecer as práticas estratégicas de formação de conteúdo presentes na UFPR.

Propriedade da Narrativa	Indicador	Descrição do encontrado nesta narrativa
Seqüência	Padrões de eventos	<p>Diante da nota explicativa sobre a condução da entrevista exposta acima, a seqüência de eventos presentes na narrativa do sujeito entrevistado pode ser assim descrita:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Começa contando a respeito da sua opção pelo curso de administração, afirmando que escolheu por causa da sua experiência com o grêmio estudantil do colégio e também porque queria ser executivo. 2. Veio de Belo Horizonte só para fazer o curso de administração e passou também na UFMG. 3. Foi escolhido como representante de turma entre dois candidatos. 4. Trabalho na Jr. Consultoria da UFPR por dois anos e hoje ainda tem vínculo com a FEJEPAR. 5. Está fazendo estágio em uma ONG, e este já é o terceiro estágio do aluno: fez estágio em uma empresa de consultoria e em um banco mas ficou pouco tempo porque julgava que não se aprendia nada neles. As atividades desenvolvidas não propiciavam o aprendizado que o entrevistado buscava. 6. No atual estágio vê sentido no que está fazendo e está decidido que após formado vai trabalhar em algum lugar que lhe propicie isto. 7. Conta que acredita que o papel do estágio é importante na formação do administrador, mas que hoje seu papel está deturpado – qualquer coisa pode ser classificada como estágio em administração. Continua ainda falando do estágio e questiona muito sua validade no primeiro ano do curso, tendo em mente que para algumas pessoas ele é garantia da renda para se manter. 8. Considera, em sua narrativa, que a experiência prática tem um papel de 50% de relevância na formação dos administradores.

		<p>9. Esta questão do estágio é também negligenciada pela universidade, que formaliza os estágios mas não há acompanhamento algum. Mesmo o estágio supervisionado, que tem uma coisa mais estruturada nem sempre funciona, depende de professor para professor.</p> <p>10. Conta sobre a empresa Jr. e sua experiência lá, dizendo que ela não é uma estrutura formal na universidade e que por isso é muito difícil de se conseguir as coisas. A Jr. existe e continua existindo pela iniciativa dos alunos e pelo forte apoio de alguns professores individuais.</p> <p>11. Descreve situações em que a turma teve problemas com professores e então recorreram ao departamento. Obtiveram apoio da coordenação e do departamento, porém não houve uma intervenção efetiva para ajudar no processo.</p> <p>12. Conta que sempre que o professor é de outro departamento ocorrem problemas com a disciplina e o entrevistado entende que não há muito como o departamento de administração intervir nisto.</p> <p>13. Como representante de sua classe o entrevistado tem um visão muito clara das funções de departamento e coordenação. O entrevistado procura departamento quando tem problemas com professores. Com relação à coordenação conta que participou de duas reuniões que não tiveram continuidade. Porém, apesar da oportunidade de expor necessidades para melhoria o entrevistado afirma que a própria turma não contribuía.</p> <p>14. Então expressa sua opinião sobre os alunos, que segundo o entrevistado, não se envolvem e só estão interessados em pegar o diploma. O desinteresse das pessoas vai se intensificando com o passar do curso.</p> <p>15. Conta ainda que ao seu ver os alunos escolhem administração porque é fácil e não porque desejam realmente trabalhar com aquilo.</p> <p>16. Com relação à estratégia acredita que o curso não tenha, mas pontua que o REUNI exige uma estratégia de adotá-lo ou não; que observa alguns professores comentando que o curso precisa de uma estratégia, mas não sente a essa estratégia no curso; no ano que entrou observou a discussão da nova grade mas não sabe como o processo ocorreu.</p> <p>17. Comenta que as informações de ementa e grade estão disponíveis no site, mas nem sempre as pessoas acompanham. Mesmo não acompanhando sistematicamente o cumprimento ou não das ementas percebe que há muita repetição de conteúdo entre as disciplinas. Observa algumas práticas individuais entre os professores de se conversarem sobre esta questão, no entanto não há um padrão, cada professor conduz a sua disciplina.</p> <p>18. Quanto a toda esta situação o entrevistado comenta que o professor pode não seguir, mas os alunos também não cobram, discorre sobre a passividade da turma.</p> <p>19. Não há também o hábito de os representantes se</p>
--	--	---

		<p>conversarem, eles muitas vezes nem se conhecem. O centro acadêmico também não é conhecido pelos alunos e a maioria não tem acesso a ele.</p> <p>20. Conta de experiências positivas e negativas que tive com professores durante as matérias. Marcam aqueles professores que deram aula e que o aluno sai sabendo a matéria.</p> <p>21. Conta sobre o perfil da turma, falando que não há um empenho grande, que o pessoal não lê, muitos trabalhos e não tem o curso como foco. Outros não trabalham mas também não se dedicam ao curso.</p> <p>22. Considera que o relacionamento com o professor influencia, mas o mais importante é a aprendizagem na disciplina.</p> <p>23. Aponta que para obter empenho na disciplina o único método que funciona é o coercitivo: a cobrança e a forma como ela é feita faz com que os alunos se empenhem. O bom relacionamento vai influenciar sim, mas na questão de a turma colaborar, respeitar, fazer silêncio.</p> <p>24. Descreve que os alunos não tem participação no processo estratégico da organização, mas a culpa vem dos dois lados: poucos espaços são abertos e os alunos também não lutam por eles.</p> <p>25. Julga que os alunos não saem preparados do curso, aqueles que se dão bem e conseguem as coisas é por mérito individual, porque correram atrás das coisas.</p> <p>26. Conta sobre a avaliação institucional, mas diz que esta ninguém quer responder e também nunca se vê os resultados.</p> <p>27. Sobre os processos de intercâmbio, avalia que existem poucas coisas e correspondem a iniciativas individuais de professores e não a uma questão do curso.</p> <p>28. Descreve algumas sugestões que ele considera que seriam importantes para melhorar o curso.</p>
Ator focal	Papel, redes sociais e demográficas	O foco da narrativa está no curso. O sujeito pouco se coloca como protagonista, sempre que o faz coloca-se em nome da turma que representa. Muitos personagens participam de sua narrativa, principalmente professores e corpo diretivo a quem ele atribui papéis relevantes no contexto do que está contando.
Voz	Ponto de vista, relações sociais e poder	Fala do seu lugar de aluno, representante de turma, expressando seu ponto de vista deste lugar, mas revelando vontade de expressar mais a sua voz e ser ouvido.
Contexto Moral	Valores culturais e pressupostos	Revela-se uma pessoa ponderada, observadora com um senso de avaliação muito relevante. Não julga questão do certo e errado, mas apresenta seu ponto de vista a respeito do que acredita que deveria ser o curso. Nas suas escolhas estão presentes pressupostos éticos e valores que lhe fazem optar por uma carreira em que ele veja sentido e que possa contribuir com o

		desenvolvimento da sociedade.
Outros indicadores	Outros aspectos do contexto	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apresenta um descontentamento evidente com o curso e com a realidade que vive, mas ao mesmo tempo não se arrepende de ter vindo fazer o curso na UFPR porque afirma ter crescido muito e ter aprendido muito com o conjunto de experiências. 2. Passou por três estágios que o deixaram insatisfeito, ficando somente naquele no qual ele sentiu aprender e contribuir com o seu trabalho. 3. Apresenta uma visão ponderada: ao mesmo tempo que os alunos não têm espaço e que as coisas estão ruins, estes mesmos alunos não mobilizam-se para uma mudança. 4. Descreve episódios de disciplinas que beiram o absurdo, evidenciando certo despreparo de alguns profissionais.
Práticas apontadas	Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa	Não consegue perceber nenhuma prática, inclusive afirma que nunca participou de algumas descritas pelo corpo diretivo.
Atividades apontadas	Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa	Não consegue perceber nenhuma prática, inclusive afirma que nunca participou de algumas descritas pelo corpo diretivo.

1. Identificação

Categoria	Descrição
Ator	Entrevistado 05
Categoria	Professor / Corpo Diretivo
Organização Pesquisada	UFPR
Tempo de Narrativa	1 hora
Data da Entrevista	16 de setembro de 2008.

2. A narrativa*

* A questão inicial orientadora, após explicar o propósito do estudo, foi como o entrevistado traçou a sua trajetória profissional até aqui, contando como chegou à UFPR e que tipo de atividades desenvolveu e desenvolve na organização. Permeando este contexto foram sendo lançadas questões que permitissem ao entrevistado contar suas rotinas, atividades e práticas de trabalho, procurando conhecer as práticas estratégicas de formação de conteúdo presentes na UFPR.

Propriedade da Narrativa	Indicador	Descrição do encontrado nesta narrativa
Seqüência	Padrões de eventos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Inicia a conversa traçando a sua trajetória profissional até chegar na UFPR. 2. Conta como foi desenvolvendo o caminho dentro da UFPR, em termos de formação, atividades assumidas e desenvolvimento da carreira. 3. Conta sobre sua experiência em cargos diretivos do curso de graduação, fazendo também uma avaliação crítica de pontos relevantes para o Entrevistado. 4. Fala sobre a heterogeneidade do corpo docente, evidenciando algumas características do curso de graduação enquanto organização. 5. Fala sobre o REUNI como um influenciador estratégico para o curso de graduação em administração. 6. Conta sobre suas práticas em sala de aula e pontos fundamentais para a condução do processo de ensino-aprendizagem nas suas disciplinas. 7. Descreve o perfil das turmas de aluno com as quais tem trabalho, evidenciando dificuldades e posturas enquanto docente. 8. Fala do trabalho de docente e de como as estruturas do curso e da instituição influenciam nisto.
Ator focal	Papel, redes sociais e demográficas	O foco da narrativa fica no curso de graduação em administração, passando em alguns momentos para <i>lôcus</i> específicos como a coordenação, o departamento e a sala de aula. O entrevistado coloca-se em certos momentos como protagonistas, noutros como personagem e vai chamando outros sujeitos para a cena à medida que isto se faz necessário para continuar a narrativa.
Voz	Ponto de vista, relações sociais e poder	O sujeito fala do seu lugar de docente e outras vezes retoma o seu lugar diretivo para colocar as situações, mas sempre desvinculando o "cargo" ocupado de uma

		posição de poder diante dos outros.
Contexto Moral	Valores culturais e pressupostos	Os pressupostos que sustentam a narrativa baseiam-se em uma visão de comprometimento com a organização, da necessidade de regras que se façam cumprir, da necessidade de se imprimir ações disciplinadoras dos alunos para que exista um respeito entre alunos, professores e instituição.
Outros indicadores	Outros aspectos do contexto	O Entrevistado não entende o cargo como uma fonte de poder, pois na estrutura do curso de graduação em administração este cargo não diferencia ninguém dos outros pares e nem lhe confere poder efetivo de tomar atitudes que desencadeiem mudanças.
Práticas apontadas	Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa	Afirma que em termos diretivos e estratégicos não percebe práticas relacionadas à definição de conteúdo estratégico. Percebe práticas e atividades individuais e não coletivas, mas que ficam restritas ao domínio do indivíduo.
Atividades apontadas	Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa	Afirma que em termos diretivos e estratégicos não percebe práticas relacionadas à definição de conteúdo estratégico. Percebe práticas e atividades individuais e não coletivas, mas que ficam restritas ao domínio do indivíduo.

1. Identificação

Categoria	Descrição
Ator	Entrevistado 06
Categoria	Aluno (representante de turma)
Organização Pesquisada	UFPR
Tempo de Narrativa	01h06min
Data da Entrevista	16 de setembro de 2008

2. A narrativa*

* A questão inicial orientadora, após explicar o propósito do estudo, foi como o entrevistado traçou a sua trajetória profissional até aqui, contando como chegou à UFPR e que tipo de atividades desenvolveu e desenvolve na organização. Permeando este contexto foram sendo lançadas questões que permitissem ao entrevistado contar suas rotinas, atividades e práticas de trabalho, procurando conhecer as práticas estratégicas de formação de conteúdo presentes na UFPR.

Propriedade da Narrativa	Indicador	Descrição do encontrado nesta narrativa
Seqüência	Padrões de eventos	<p>Diante da nota explicativa sobre a condução da entrevista exposta acima, a seqüência de eventos presentes na narrativa do sujeito entrevistado pode ser assim descrita:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. A primeira escolha do entrevistado ao fazer vestibular foi publicidade e propaganda, porém não passou. 2. No ano seguinte, depois de teste vocacionais que mostraram aptidões para diferentes áreas, o entrevistado decidiu por fazer administração. 3. Atualmente faz estágio em uma empresa de consultoria e aulas de inglês. 4. Conta que diminuiu as atividades que vinha desenvolvendo por conta de um problema de saúde (depressão) que lhe levou a abrir mão de determinadas atividades. 5. Dentre as atividades que participou desde sua entrada no curso de administração na UFPR estão: centro acadêmico (sem se envolver com as atividades de militância em si), AIESEC e Grupo de Estudos Organizacionais (que é um grupo de estudos informal que surgiu pela iniciativa de algumas pessoas do corpo discente), iniciação científica com um professor, monitoria com o mesmo professor. 6. Retrata como se sentiu e descreve cada uma das experiências. 7. Conta que se envolveu com todas estas atividades porque desde o início do curso sua intenção era fazer mestrado e resolveu construir seu currículo para ao final do curso alcançar este objetivo. Conta ainda que hoje ela “pensa duas vezes” antes de fazer o mestrado. 8. Conta que ao entrar no curso os alunos não tem uma orientação sobre o que há disponível aqui ou sobre como o curso funciona.

		<p>9. Diz que durante o período em que está na graduação da UFPR trabalho com uma série de professores porque era líder de classe e assim foi convidada por estes professores para trabalhar, mas nada disto era divulgado para todos os alunos. Afirma que os alunos constroem seu caminho aqui na descoberta.</p> <p>10. O entrevistado foi eleito como líder de sua classe nos primeiros dias de aula. Voluntariou-se e foi assim escolhida. Como líder de classe ela desenvolver uma série de atividades como mandar e-mail, comunicar os alunos, dar falta para professor, organizar lista de xeróx.</p> <p>11. Em meio à narrativa de como é sua rotina no curso, o entrevistado conta um pouco de sua trajetória de vida, suas experiências de morar fora do Brasil com a família, depois voltar e construir a vida aqui.</p> <p>12. Voltando a falar do curso, reafirma as atividades que desenvolve como líder de classe e afirma que a relação com a coordenação do curso é muito pequena e que “sempre foi uma balela essa coisa de reunião com representantes”.</p> <p>13. Faz críticas ao curso, afirmando que se sentia vazia com a administração, faltavam disciplinas de base, isto por influência dos assuntos que eram discutidos no grupo de estudos.</p> <p>14. Com relação ao curso, o entrevistado compreende o papel da coordenação e do departamento quando tem algum problema costuma recorrer diretamente ao departamento porque não vê resultados no trabalho da coordenação.</p> <p>15. Ao mesmo tempo afirma que nos últimos semestres perdeu um pouco a motivação e tem frequentado pouco o departamento. Diz que entendeu que reclamar das coisas não adianta.</p> <p>16. Descreve episódios de problemas com professores e disciplinas nas quais a turma se mobilizou para pedir providências ao curso.</p> <p>17. Cita disciplinas de matemática como as mais complicadas e que tiveram baixo aproveitamento do conteúdo.</p> <p>18. Nomeia alguns professores que considera excelente, e outros péssimos. Os excelentes geralmente tem vinculação à relação de proximidade e amizade que desenvolveu com a turma. Todos os extremos apontados foram de outro departamento. Do departamento não consegue apontar nenhum professor que tenha marcado.</p> <p>19. Comenta que não conhece o projeto pedagógico, somente as ementas e programas das disciplinas. Porém também conta que não se percebem que o professor não cumpre ementa e programa os alunos não se mobilizam para reivindicar isto. Conta apenas uma situação que a turma se mobilizou apontando a ementa como motivo, mas isto estava atrelado também a uma avaliação que a turma não se sentia preparada para fazer.</p>
--	--	---

		<p>20. Coloca que existem muitas repetições entre as disciplinas, existindo conteúdos que são vistos várias vezes.</p> <p>21. Manifesta insatisfação em vir à aula por não se sentir parte do aprendizado.</p> <p>22. Isto levou a turma a mudar muito desde o início do curso, tornando-se mais passiva. Hoje agem com indiferença, o único objetivo é se formar logo.</p> <p>23. Ao ser perguntado se vê alguma estratégia no curso o entrevistado diz que às vezes parece que não tem pois desde que entrou tem a sensação de que as coisas só pioraram. Neste sentido pensa que os alunos poderiam ajudar e participar mais do processo estratégico.</p> <p>24. Comenta sobre a avaliação institucional mas não percebe bem o retorno que tem a partir dos resultados desta avaliação.</p> <p>25. Pensa que o aluno que sai da UFPR é um bom profissional, mas o curso tem uma participação pequena nisto. Pensa também em fazer logo uma especialização em uma área específica do curso, e cogita a UFPR porque os professores bons mais envolvidos com a pós-graduação. Hoje não pensa em fazer mestrado porque se assustou quando conheceu mais de perto a realidade do curso.</p> <p>26. Conta sobre sua experiência de estágio, cujas frustrações confundem-se com momentos e expectativas para sua vida.</p>
Ator focal	Papel, redes sociais e demográficas	O foco da narrativa é o curso de graduação em administração, mas o entrevistado coloca-se como participante ativo na narrativa, contando fatos, ações e experiências de seu envolvimento direto. Os alunos figuram como os protagonistas da narrativa enquanto que os professores e corpo diretivo na maioria das vezes assumem o papel de antagonistas. Dá pouca voz a outras pessoas em sua narrativa e detém-se à sua voz para construir a narrativa.
Voz	Ponto de vista, relações sociais e poder	Fala do lugar de aluna, considerando-se como protagonista do cenário do curso. Apresenta uma visão reivindicatória e ao mesmo tempo decepcionada com por sua voz não ser escutada. Como representante, assume uma voz de liderança perante sua turma, capaz de mobilizá-los para um objetivo.
Contexto Moral	Valores culturais e pressupostos	Expressa um pouco dos seus valores ao narrar um pouco da sua história de vida, suas experiências e expectativas. O certo e o errado não ficam muito claros na narrativa e, portanto os pressupostos desta voz não podem ser apontados.
Outros indicadores	Outros aspectos do contexto	Outros aspectos relevantes da narrativa do entrevistado podem ser apontados: <ol style="list-style-type: none"> 1. Percebe-se na narrativa que em algumas vezes a liderança de determinados movimentos deu-se por uma motivação pessoal do entrevistado com relação à situação de mobilização. 2. Percebe-se um movimento contraditório em alguns

		<p>momentos da narrativa: as reivindicações não são por melhor qualidade no ensino, mas para diminuir o trabalho dos alunos. Ao mesmo tempo percebe-se uma série de apontamentos de falhas no curso.</p> <p>3. É claro na narrativa do entrevistado o movimento de desconstrução e decepção com relação ao curso: no início o aluno entra com uma série de expectativas que vão diminuindo e ao final sobra pouco em relação ao curso.</p> <p>4. Contexto pessoal da narrativa: o entrevistado narra fatos de sua vida pessoal relacionados à depressão que o fizeram abandonar uma série de atividades que desenvolvia.</p>
Práticas apontadas	Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa	Não consegue perceber nenhuma prática, inclusive afirma que nunca participou de algumas descritas pelo corpo diretivo.
Atividades apontadas	Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa	Não consegue perceber nenhuma prática, inclusive afirma que nunca participou de algumas descritas pelo corpo diretivo.

1. Identificação

Categoria	Descrição
Ator	Entrevistado 07
Categoria	Professor / Corpo Diretivo
Organização Pesquisada	UFPR
Tempo de Narrativa	1 hora 10 minutos
Data da Entrevista	17 de setembro de 2008.

2. A narrativa*

* A questão inicial orientadora, após explicar o propósito do estudo, foi como o entrevistado traçou a sua trajetória profissional até aqui, contando como chegou à UFPR e que tipo de atividades desenvolveu e desenvolve na organização. Permeando este contexto foram sendo lançadas questões que permitissem ao entrevistado contar suas rotinas, atividades e práticas de trabalho, procurando conhecer as práticas estratégicas de formação de conteúdo presentes na UFPR.

Propriedade da Narrativa	Indicador	Descrição do encontrado nesta narrativa
Seqüência	Padrões de eventos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Fala brevemente da sua trajetória profissional e acadêmica explicitando os locais por onde passou e trabalho. 2. Desenvolver uma longa narrativa sobre a estrutura da Universidade para situar o papel do setor, do departamento e da coordenação e apontar algumas incongruências já nesta estrutura. 3. Desenha (e constrói sua narrativa a partir deste desenho) de um “modelo” de como as coisas deveriam ser pensadas e como as pesquisadoras deveriam pensar a sua estrutura analítica. 4. Tece algumas idéias sobre as funções de departamento e coordenação em relação à estrutura da universidade e às responsabilidades, apontando pontos fracos necessários de serem modificados. 5. Conversa sobre as necessidades de mudanças na gestão do departamento do curso de administração.
Ator focal	Papel, redes sociais e demográficas	O foco da conversa é a instituição universitária, migrando ora para o curso de graduação em administração, ora para o Departamento como um todo (englobando as funções de ensino, pesquisa e extensão) cujo protagonista é o entrevistado. Chama à cena uma série de personagens, à medida que vai desenvolvendo a seqüência narrativa. Os antagonistas (a quem o entrevistado não nomeia) são aqueles que não apresentam o padrão de comprometimento e empenho desejado com o curso e com as propostas de melhoria.
Voz	Ponto de vista, relações sociais e poder	O ator fala de seu lugar como parte do corpo diretivo, expressa seus anseios de mudança e melhorias a partir do seu lugar de gestor (seja ele efetivo e atual, como membro do corpo diretivo do curso, seja como administrador atuante por muito tempo da sua carreira profissional nas organizações empresariais).

Contexto Moral	Valores culturais e pressupostos	Os pressupostos que guiam toda a conversa são os pressupostos gerenciais das organizações empresariais.
Outros indicadores	Outros aspectos do contexto	Na posição do entrevistado percebe-se a ânsia por uma mudança e por implementação de medidas de controle do processo de gestão do departamento do curso. No entanto, observa-se certa necessidade de apoio por parte do entrevistado para suportar todas as ações que o corpo diretivo deseja implementar.
Práticas apontadas	Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa	Não descreve estas práticas, apenas intenções de planejar estrategicamente.
Atividades apontadas	Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa	Não descreve estas práticas, apenas intenções de planejar estrategicamente.

1. Identificação

Categoria	Descrição
Ator	Entrevistado 08
Categoria	Professor / Corpo Diretivo
Organização Pesquisada	UFPR
Tempo de Narrativa	47 minutos
Data da Entrevista	23 de setembro de 2008.

2. A narrativa*

* A questão inicial orientadora, após explicar o propósito do estudo, foi como o entrevistado traçou a sua trajetória profissional até aqui, contando como chegou à UFPR e que tipo de atividades desenvolveu e desenvolve na organização. Permeando este contexto foram sendo lançadas questões que permitissem ao entrevistado contar suas rotinas, atividades e práticas de trabalho, procurando conhecer as práticas estratégicas de formação de conteúdo presentes na UFPR.

Propriedade da Narrativa	Indicador	Descrição do encontrado nesta narrativa
Seqüência	Padrões de eventos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Descreve sua trajetória profissional e acadêmica, apresentando como foi o envolvimento com a UFPR. 2. Descreve que tipo de ocupações atribuições assumiu em sua trajetória dentro do curso de administração e da UFPR. 3. Descreve a trajetória do curso de graduação, apresentando seus períodos históricos, desde a fundação até hoje. 4. Apresenta a sua visão de futuro e coloca condições necessárias para se chegar lá. 5. Conta sobre os motivos relacionados à condição de excelência do curso de graduação, sob seu ponto de vista, apresentando episódios ilustrativos da trajetória que levou à construção desta condição. 6. Conta sobre a sua visão do momento atual e sobre o que precisa ser feito para garantir a qualidade do curso.
Ator focal	Papel, redes sociais e demográficas	O foco da narrativa é no curso de graduação em administração – passado, presente e futuro –, nesta seqüência narrativa – trazendo à cena os personagens principais de toda a “odisséia”. Em certos momentos o sujeito coloca-se como protagonista e costuma citar nominalmente os demais personagens, a não ser quando traz à cena os antagonistas que são tratados com anonimato e cuidado na narrativa do sujeito.
Voz	Ponto de vista, relações sociais e poder	O sujeito fala da sua posição de docente, envolvido com os processos de gestão do curso de graduação em administração, participante dos processos decisórios e das instâncias de poder da organização, tanto que é capaz de narrar episódios vinculados às questões do poder de alta cúpula diretiva.
Contexto Moral	Valores culturais e pressupostos	Pressuposto que perpassa a narrativa é de que as coisas acontecem se existir uma linha de poder estabelecida, capaz de fazer as coisas acontecerem e

		até certo ponto conduzir os demais a agir de determinada forma. Há uma linha tênue entre o certo e errado percebida na descrição dos fatos, mas não se pode discorrer muito sobre o contexto moral que perpassa a narrativa, a não ser nos termos descritos.
Outros indicadores	Outros aspectos do contexto	O sujeito entrevistado conhece os processos da universidade e do curso com detalhes, o que faz com que seja um visionário a respeito do futuro e da estratégia que se deseja implantar. Fala do passado, no entanto do presente não toca muito nos processos estratégicos existentes.
Práticas apontadas	Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa	Não descreve estas práticas, apenas intenções de planejar estrategicamente.
Atividades apontadas	Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa	Não descreve estas práticas, apenas intenções de planejar estrategicamente.

1. Identificação

Categoria	Descrição
Ator	Entrevistado 09
Categoria	Aluno (representante de turma)
Organização Pesquisada	UFPR
Tempo de Narrativa	43min
Data da Entrevista	18 de setembro de 2008.

2. A narrativa*

* A questão inicial orientadora, após explicar o propósito do estudo, foi como o entrevistado traçou a sua trajetória profissional até aqui, contando como chegou à UFPR e que tipo de atividades desenvolveu e desenvolve na organização. Permeando este contexto foram sendo lançadas questões que permitissem ao entrevistado contar suas rotinas, atividades e práticas de trabalho, procurando conhecer as práticas estratégicas de formação de conteúdo presentes na UFPR.

Propriedade da Narrativa	Indicador	Descrição do encontrado nesta narrativa
Seqüência	Padrões de eventos	<p>Diante da nota explicativa sobre a condução da entrevista exposta acima, a seqüência de eventos presentes na narrativa do sujeito entrevistado pode ser assim descrita:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. O entrevistado tem 24 anos e antes de cursar administração havia optado pelo curso de Direito, mas desistiu. 2. Ao desistir resolveu viajar pelo mundo aprendendo idiomas e trabalhando para se manter. 3. Ao voltar ao Brasil decidiu cursar administração na UFPR. Fez cursinho por um ano e assim passou no vestibular. Decidiu pela UFPR por influência de um tio, executivo de uma instituição financeira que disse que um curso em universidade federal era melhor visto pelo mercado. 4. Contou que pretende cursar economia (na FAE) junto com administração para complementar sua formação. Ao mesmo tempo não fará estágios porque quer se dedicar à formação acadêmica e seu tio também disse que programas de trainee geralmente selecionam jovens que não têm experiência profissional. 5. Afirma que pretende seguir na área financeira e por isso já está tentando traçar o seu caminho para esta área. 6. Sobre o processo de representação o entrevistado narra uma série de eventos conflituosos entre os alunos que evidenciam um processo de complicado de representação. Assim, não há um representante na turma, mas alguns (como o entrevistado) assumem este papel para fazer com que as coisas aconteçam. 7. Conta-nos que a turma, apesar de estar no início, já desanimou e já se mostra bem desacreditada do curso. 8. Conta episódios de faltas de professores, de professores despreparados, de professores que lêem slides durante a aula.

		<p>9. Conta-nos ainda que na sua visão tudo o que é passado é muito básico, os alunos não precisam de dedicação e expressa inclusive que a única vez que estudou na semana da entrevista havia sido para um prova de uma disciplina que ele faz com o quarto período.</p> <p>10. Narra eventos de repetição de conteúdos e matérias.</p> <p>11. Conta que no primeiro semestre 90% das pessoas vinham à aula, enquanto que agora a assiduidade é muito baixa.</p> <p>12. Afirma que na primeira semana teve apresentações de professores e de algumas coisas que acontecem no curso, no entanto as informações relevantes os alunos precisam correr atrás.</p> <p>13. O que o aluno do curso sabe está no site, mas mesmo assim muitos não acompanham e nem avaliam se o professor está cumprindo o necessário ou não.</p> <p>14. Identifica professores que marcaram positiva e negativamente. O negativo está geralmente atrelado a uma aula sem aprofundamento, já as que marcam positivamente são aquelas que os professores se envolvem mais e aprofundam o conteúdo.</p> <p>15. Identifica ausência de muitos professores, considerando que os alunos raramente são avisados das faltas. Em ocasião de faltas os alunos também não sabem como proceder.</p> <p>16. Conta que os alunos das diferentes turmas têm pouca integração. Dentro da sala de aula se desenvolve uma boa relação, mas também não há um relação mais intensa entre os alunos.</p> <p>17. Considera que a relação estabelecida entre professor e alunos influencia no processo de aprendizagem, inclusive diz que para as aulas do primeiro semestre ele se preparava, lia jornais para participar das aulas e hoje não vê mais sentido nisto.</p> <p>18. Não vê uma estratégia guiando o curso e também não compreende o curso como um todo, tendo dificuldade para perceber como se dá a continuidade das disciplinas. Isto na opinião do entrevistado reflete falta de estratégia.</p>
Ator focal	Papel, redes sociais e demográficas	O entrevistado coloca-se como protagonista de sua narrativa. Como antagonista principal coloca uma colega com quem disputa a liderança da sala. Coloca professores como personagens vivos na sua narrativa, contando como conduzem as aulas e a percepção que o entrevistado tem deles.
Voz	Ponto de vista, relações sociais e poder	Fala do seu lugar de aluno, e como líder da turma, que faz o que tem que ser feito pela classe, em oposição à outra colega com quem disputa o poder pela liderança.
Contexto Moral	Valores culturais e pressupostos	Seu contexto é muito influenciado pela imagem de executivo de sucesso de seu tio e avalia o que quer a partir deste modelo, dos conselhos e influência do mesmo. Possui também uma vivência de mundo grande que o faz exigir muito do curso da UFPR.

Outros indicadores	Outros aspectos do contexto	<p>Aspectos relevantes de serem considerados:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. O entrevistado situa-se nas primeiras fases do curso de administração e já é mais velho que a maioria de seus demais colegas. Possui uma visão clara do que quer. 2. Sente-se incomodado por não estar encontrando a profundidade e a dificuldade que esperava no curso. 3. Pretende viajar e continuar estudando no exterior, depois de formado. 4. Percebe-se um claro descontentamento com relação ao curso. 5. Na sala de aula do entrevistado formou-se um clima difícil com relação à outra representante com quem ele disputa poder. A disputa começou a partir do momento que a outra representante estava sempre ausente e não atendia às necessidades da turma. Então o entrevistado propôs o desligamento dela das funções e candidatou-se para representar a turma. Isto causou uma disputa grande, até hoje não resolvida, apesar de que a outra representante freqüenta muito pouco as aulas, tanto que não a encontramos para poder conversar com ela também.
Práticas apontadas	Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa	Não consegue perceber nenhuma prática, inclusive afirma que nunca participou de algumas descritas pelo corpo diretivo.
Atividades apontadas	Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa	Não consegue perceber nenhuma prática, inclusive afirma que nunca participou de algumas descritas pelo corpo diretivo.

1. Identificação

Categoria	Descrição
Ator	Entrevistado 10
Categoria	Professor / Corpo Diretivo
Organização Pesquisada	UFPR
Tempo de Narrativa	57minutos
Data da Entrevista	30 de setembro de 2008.

2. A narrativa*

* A questão inicial orientadora, após explicar o propósito do estudo, foi como o entrevistado traçou a sua trajetória profissional até aqui, contando como chegou à UFPR e que tipo de atividades desenvolveu e desenvolve na organização. Permeando este contexto foram sendo lançadas questões que permitissem ao entrevistado contar suas rotinas, atividades e práticas de trabalho, procurando conhecer as práticas estratégicas de formação de conteúdo presentes na UFPR.

Propriedade da Narrativa	Indicador	Descrição do encontrado nesta narrativa
Seqüência	Padrões de eventos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conta sobre trajetória do curso, ao mesmo tempo em que descreve a sua trajetória profissional na UFPR. 2. Descreve reformas que ajudou a construir e modos de agir típicos do curso, que forma mudando ao longo da trajetória do curso. 3. Fala do momento atual, expondo seu ponto de vista sobre ele. 4. Conta sobre o que gostaria de ver de diferente em termos de visão de futuro. <p>* Podem ser percebidos estes momentos na narrativa do sujeito, no entanto, é uma grande narrativa encadeada que conta sobre a trajetória do curso encadeada com a história de vida do entrevistado, sem grandes separações de eventos.</p>
Ator focal	Papel, redes sociais e demográficas	A narrativa se estrutura em torno do ator central, protagonista da história, o entrevistado. Toda a construção narrativa se dá em termos de eventos e situações protagonizadas pelo ator, com a participação forte de outros personagens que ele chama à cena para conduzir a narração dos fatos. Na própria narrativa do sujeito e na forma como ele a conduz é possível perceber seu papel central em termos de relações com os diversos outros praticantes entrevistados.
Voz	Ponto de vista, relações sociais e poder	O ator fala de diversos lugares, pois desempenhou e desempenha estes papéis em sua trajetória acadêmica na universidade: como professor e membro do corpo diretivo em diferentes instâncias da universidade, o que faz dele um ator central e com poder para falar dos lugares onde posiciona sua narrativa.
Contexto Moral	Valores culturais e pressupostos	Da narrativa construída na entrevista não é possível delinear com segurança valores culturais e pressupostos que embasam a narrativa. A narrativa não

		expressa juízos de valor e julgamentos certo/errado.
Outros indicadores	Outros aspectos do contexto	<p>O entrevistado é apontado em algumas narrativas de aluno como professor referência.</p> <p>Prima pela atividade docente, mas ao mesmo tempo está sempre envolvido com atividades administrativas. A atividade docente constitui-se numa terapia para o entrevistado.</p> <p>Ponto comum a outras narrativas: aponta que é comum os departamentos enviarem seus piores professores para ministrarem aulas em outros cursos, fato que prejudica o curso de administração.</p>
Práticas apontadas	Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa	Não descreve estas práticas, apenas intenções de planejar estrategicamente.
Atividades apontadas	Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa	Não descreve estas práticas, apenas intenções de planejar estrategicamente.

1. Identificação

Categoria	Descrição
Ator	Entrevistado 11
Categoria	Professor / Corpo Diretivo
Organização Pesquisada	UFPR
Tempo de Narrativa	32 minutos
Data da Entrevista	06 de outubro de 2008.

2. A narrativa*

* A questão inicial orientadora, após explicar o propósito do estudo, foi como o entrevistado traçou a sua trajetória profissional até aqui, contando como chegou à UFPR e que tipo de atividades desenvolveu e desenvolve na organização. Permeando este contexto foram sendo lançadas questões que permitissem ao entrevistado contar suas rotinas, atividades e práticas de trabalho, procurando conhecer as práticas estratégicas de formação de conteúdo presentes na UFPR.

Propriedade da Narrativa	Indicador	Descrição do encontrado nesta narrativa
Seqüência	Padrões de eventos	<ol style="list-style-type: none"> 1. O entrevistado começa contando sua trajetória profissional, incluindo por onde passou até chegar na UFPR. 2. Conta sobre sua participação em processos administrativos e de ensino na universidade. 3. Destaca sua participação e impressão sobre o projeto pedagógico em vigor no curso de graduação em administração. 4. Conta sobre sua impressão sobre os resultados do curso de graduação em administração. 5. Fala a respeito das suas experiências em sala de aula – boas e ruins. 6. Discute sobre as características do curso de administração da UFPR que acabam por se perpetuar em outras organizações de ensino, como conseqüência de um entendimento sobre a própria profissão de administrador. 7. Coloca seu entendimento sobre o andamento da condução atual das atividades do corpo diretivo do curso de graduação em administração da UFPR.
Ator focal	Papel, redes sociais e demográficas	O foco da narrativa está no curso de graduação, em como as coisas aconteceram e estão acontecendo. Alguma perspectiva prospectiva é introduzida na narrativa quando se fala sobre a necessidade de mudanças. O entrevistado não se coloca no papel de protagonista, mas como mais um dos personagens, assumindo uma posição principal em poucos momentos. Chama seus pares à cena, como personagens, à medida que vai desenvolvendo a narrativa. Não se percebem antagonistas no desenrolar da narrativa.
Voz	Ponto de vista, relações sociais e	O entrevistado fala de seu lugar de docente, com experiência e atuação ativa nos níveis de ensino e

	poder	pesquisa, seja na graduação quanto na graduação.
Contexto Moral	Valores culturais e pressupostos	Os pressupostos que perpassam a narrativa e podem ser percebidos relacionam-se ao entendimento do ensino enquanto processo pedagógico e não meramente burocrático, percebendo a função da universidade como socialmente inserida, cujos resultados devem interessar a esta comunidade para que sejam efetivos.
Outros indicadores	Outros aspectos do contexto	Elementos comuns entre narrativas: existência de sobreposição de conteúdos; papel essencialmente burocrático das instâncias diretivas; projeto pedagógico como um processo aberto e confuso que gerou problemas.
Práticas apontadas	Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa	Afirma que em termos diretivos e estratégicos não percebe práticas relacionadas à definição de conteúdo estratégico. Percebe práticas e atividades individuais e não coletivas, mas que ficam restritas ao domínio do indivíduo.
Atividades apontadas	Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa	Afirma que em termos diretivos e estratégicos não percebe práticas relacionadas à definição de conteúdo estratégico. Percebe práticas e atividades individuais e não coletivas, mas que ficam restritas ao domínio do indivíduo.

1. Identificação

Categoria	Descrição
Ator	Entrevistado 12
Categoria	Professor / Corpo Diretivo
Organização Pesquisada	UFPR
Tempo de Narrativa	<i>Este entrevistado não permitiu que sua narrativa fosse gravada. Diante disto e para preservá-lo, conforme seu pedido, não será desenvolvida uma análise individual de seu texto. Os dados e informações construídos a partir desta entrevista foram utilizados para auxiliar os pesquisadores (juntamente com os demais entrevistados cujas narrativas estão descritas) para construir o sentido a respeito do caso pesquisado.</i>
Data da Entrevista	08 de outubro de 2008

1. Identificação

Categoria	Descrição
Ator	Entrevistado 13
Categoria	Professor / Corpo Diretivo
Organização Pesquisada	UFPR
Tempo de Narrativa	52 minutos
Data da Entrevista	17 de outubro de 2008.

2. A narrativa*

* A questão inicial orientadora, após explicar o propósito do estudo, foi como o entrevistado traçou a sua trajetória profissional até aqui, contando como chegou à UFPR e que tipo de atividades desenvolveu e desenvolve na organização. Permeando este contexto foram sendo lançadas questões que permitissem ao entrevistado contar suas rotinas, atividades e práticas de trabalho, procurando conhecer as práticas estratégicas de formação de conteúdo presentes na UFPR.

Propriedade da Narrativa	Indicador	Descrição do encontrado nesta narrativa
Seqüência	Padrões de eventos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conta sobre sua trajetória profissional e acadêmica, explicitando que o início de sua carreira foi em organizações empresariais, dedicando-se 20 horas à universidade, carga que foi aumentando progressivamente até a dedicação exclusiva ao departamento de administração da UFPR. Conta ainda que trabalhava com ensino em outra universidade, da rede privada de ensino quando não possuía dedicação exclusiva à Federal. 2. Descreve em sua trajetória na UFPR os cargos de gestão que assumiu. 3. Conta sobre as disciplinas que ministra nos níveis de graduação, mestrado, doutorado e especialização. 4. Conta a respeito do processo de desenvolvimento do projeto pedagógico em vigor na universidade. 5. Fala sobre como ocorre o trabalho na área específica de atuação do entrevistado. 6. Descreve seu ponto de vista em relação à estratégia em curso no curso de graduação em administração e manifesta alguns pontos isolados sobre as mudanças que estão começando a ocorrer no curso. 7. Fala sobre suas experiências em sala de aula, explicando como conduz as aulas e as disciplinas pelas quais é responsável. 8. Dedicava boa parte de sua narrativa para expressar seu entendimento a respeito do perfil dos alunos e como eles vêm piorando seu comportamento ao longo dos anos. Atribui isso a uma série de professores, inclusive à estrutura do curso. 9. Expressa sua visão de futuro e o que julga que deveria ser diferente e como isso se poderia viabilizar. 10. A narrativa tem um começo, meio e fim estruturados cronologicamente em termos de passado, presente e futuro.

Ator focal	Papel, redes sociais e demográficas	A narrativa apresenta como foco o curso de graduação em administração da Universidade Federal do Paraná. Em certos momentos o entrevistado coloca-se como protagonista da história e chama outros personagens para comporem a cena de sua narrativa. Ao mesmo tempo, em certos pontos, entram em cena antagonistas que representam aqueles que contrariam a visão do que é correto do entrevistado.
Voz	Ponto de vista, relações sociais e poder	Fala do seu lugar de docente, mas também de alguém com papel relevante entre o corpo diretivo, o que lhe permite julgar determinadas coisas ao mesmo tempo em que lhe faz atenuar certas críticas que por fim acabam por se revelar.
Contexto Moral	Valores culturais e pressupostos	A narrativa repousa sobre pressupostos de regras claras e cumpridas. Está correto cumprir o que está nas regras e no sistema normativo; está errado flexibilizar e abrir precedentes para que se instaure a quebra do que é certo e se passe a atuar sempre com a exceção e com o que é ilegal.
Outros indicadores	Outros aspectos do contexto	O entrevistado possui uma posição bastante firme com relação à disciplina e ao rigor na condução da relação aluno X professor. Em certos momentos a fala evidencia movimentos contraditórios: ao mesmo tempo em que expõe determinada fala no início da narrativa, no decorrer de sua construção acaba por evidenciar aspectos que contradizem o início. Em alguns momentos silencia por longo tempo antes de responder. Também acaba, em certos momentos, direcionando suas respostas para um caminho que não responde especificamente ao perguntado. Descreve o trabalho coletivo da área em que trabalha como pautado no bom relacionamento pessoal (e de amizade) existente entre os professores.
Práticas apontadas	Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa	Não descreve estas práticas, mas afirma que tudo o que é feito cumpre o descrito no projeto pedagógico do curso que dá as diretrizes estratégicas da sua condução.
Atividades apontadas	Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa	Não descreve estas atividades, mas afirma que tudo o que é feito cumpre o descrito no projeto pedagógico do curso que dá as diretrizes estratégicas da sua condução.

1. Identificação

Categoria	Descrição
Ator	Entrevistado 14
Categoria	Professor / Corpo Diretivo
Organização Pesquisada	UFPR
Tempo de Narrativa	57minutos
Data da Entrevista	17 de outubro de 2008.

2. A narrativa*

* A questão inicial orientadora, após explicar o propósito do estudo, foi como o entrevistado traçou a sua trajetória profissional até aqui, contando como chegou à UFPR e que tipo de atividades desenvolveu e desenvolve na organização. Permeando este contexto foram sendo lançadas questões que permitissem ao entrevistado contar suas rotinas, atividades e práticas de trabalho, procurando conhecer as práticas estratégicas de formação de conteúdo presentes na UFPR.

Propriedade da Narrativa	Indicador	Descrição do encontrado nesta narrativa
Seqüência	Padrões de eventos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Descrição da trajetória profissional, passando pelas instâncias de mercado e acadêmica até chegar à UFPR. 2. Conta sobre as disciplinas que leciona e como conduz as suas aulas. 3. Coloca seu ponto de vista a respeito de como é conduzido o processo estratégico do curso de graduação em administração da UFPR, tratando de assuntos como coordenação, departamento, projeto pedagógico. 4. Conta a respeito de suas estratégias em sala de aula e relacionamento com aluno. 5. Expõe seu entendimento sobre a lógica que embasa o como as coisas acontecem no curso. 6. Discute a relação graduação X <i>strictu sensu</i>. 7. Coloca seu ponto de vista sobre como as coisas deveriam ser.
Ator focal	Papel, redes sociais e demográficas	O foco da narrativa está nas práticas de condução das disciplinas pelo docente. O entrevistado é o ator principal, junto com os alunos que fazem parte do cenário como personagens da narrativa. Em alguns momentos insere seus pares docentes na cena como personagens da sua narrativa. As instâncias diretivas figuram ora como antagonistas, ora como personagens na narrativa.
Voz	Ponto de vista, relações sociais e poder	O sujeito fala da sua posição de docente autônomo em relação às estruturas diretivas e desvinculado da maioria dos demais sujeitos docentes do seu grupo social. Nomeia os sujeitos do poder e como estas relações ocorre, mas se coloca fora desta cena.
Contexto Moral	Valores culturais e pressupostos	Pressupõe que tudo o que se faz deve estar pautado em regras, claras e que devem ser cumpridas. Dentro de sala de aula percebe seu papel como docente

		educador e disciplinador.
Outros indicadores	Outros aspectos do contexto	<p>Apresenta um planejamento minucioso de aulas, conteúdos e estratégias de ensino. Sabe que resultado deseja obter e como trilhar o caminho até este resultado.</p> <p>O entrevistado é apontado em algumas narrativas de aluno como professor referência.</p> <p>Ponto comum a outras narrativas: aponta que é comum os departamentos enviarem seus piores professores para ministrarem aulas em outros cursos, fato que prejudica o curso de administração.</p>
Práticas apontadas	Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa	Afirma que em termos diretivos e estratégicos não percebe práticas relacionadas à definição de conteúdo estratégico. Percebe práticas e atividades individuais e não coletivas, mas que ficam restritas ao domínio do indivíduo.
Atividades apontadas	Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa	Afirma que em termos diretivos e estratégicos não percebe práticas relacionadas à definição de conteúdo estratégico. Percebe práticas e atividades individuais e não coletivas, mas que ficam restritas ao domínio do indivíduo.

1. Identificação

Categoria	Descrição
Ator	Entrevistado 15
Categoria	Professor / Corpo Diretivo
Organização Pesquisada	UFPR
Tempo de Narrativa	36 minutos
Data da Entrevista	24 de outubro de 2008.

2. A narrativa*

* A questão inicial orientadora, após explicar o propósito do estudo, foi como o entrevistado traçou a sua trajetória profissional até aqui, contando como chegou à UFPR e que tipo de atividades desenvolveu e desenvolve na organização. Permeando este contexto foram sendo lançadas questões que permitissem ao entrevistado contar suas rotinas, atividades e práticas de trabalho, procurando conhecer as práticas estratégicas de formação de conteúdo presentes na UFPR.

Propriedade da Narrativa	Indicador	Descrição do encontrado nesta narrativa
Seqüência	Padrões de eventos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conta sobre a sua trajetória profissional, colocando sua atuação em organizações empresariais e de ensino. A carreira acadêmica tem influência da trajetória da família neste meio. 2. Conta com detalhes sobre como se inseriu na UFPR, quais os espaços que foi conquistando, que parcerias foram importantes para a construção do seu caminho como docente e pesquisador. 3. Apresenta como conduz as suas disciplinas e desenvolve as relações com os alunos, em termos de rigor, respeito e cordialidade. 4. Conta sobre a sua experiência na construção do atual projeto pedagógico, colocando seu ponto de vista acerca dos problemas e necessidades vinculados a esta questão. 5. Em termos do curso como um todo coloca os pontos frágeis e como vê que esta questão deveria ser modificada. 6. Fala sobre como vê a estratégia do curso hoje. 7. Apresenta sua visão do perfil profissional do aluno formado hoje pela UFPR. 8. Faz considerações sobre sua visão de futuro para o curso. 9. Tece uma seqüência encadeada de eventos que apresentam a história do entrevistado mesclada aos eventos que vivenciou e à sua interpretação sobre estes acontecimentos.
Ator focal	Papel, redes sociais e demográficas	O foco da narrativa é o curso de graduação em administração. São raras as situações em que o entrevistado se coloca como protagonista da história. Mas, para construir sua narrativa, chama à trama uma série de personagens que contribuem para exemplificar, encadear e dar sentido à sua fala. Os personagens transitam entre alunos e pares do corpo

		de professores. Não é percebida uma relação clara de antagonia.
Voz	Ponto de vista, relações sociais e poder	O entrevistado fala de seu lugar de docente e pesquisador, manifestando seu ponto de vista deste lugar, como um sujeito ativo e participativo nas instâncias de ensino e pesquisa (graduação e pós-graduação).
Contexto Moral	Valores culturais e pressupostos	Alguns valores relacionados à formação de graduação do entrevistado (que não é administração) perpassam a sua fala e a sua visão acerca do curso. Ao mesmo tempo, sua vivência como profissional e os feedbacks de ex-alunos ajudam o entrevistado a construir seus argumentos e avaliações sobre o curso de graduação em administração da UFPR. O entrevistado permanece bastante reservado em relação a colocar sua individualidade na narrativa, o que dificulta a análise mais profunda de valores e pressupostos que baseiam sua fala.
Outros indicadores	Outros aspectos do contexto	O entrevistado tem uma vivência em organizações empresariais e de ensino que são referência no Brasil em termos de ensino. Apresenta pontos comuns aos demais entrevistados a respeito da estratégia do curso e das críticas ao currículo vigente no curso.
Práticas apontadas	Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa	Não menciona estas práticas, apenas coloca que a estratégia existe, pautada na visão daqueles que são do corpo diretivo. No entanto isso não é disseminado ou compartilhado.
Atividades apontadas	Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa	Não menciona estas atividades, apenas coloca que a estratégia existe, pautada na visão daqueles que são do corpo diretivo. No entanto isso não é disseminado ou compartilhado.

APÊNDICE E. DESCRIÇÃO ESTRUTURAL DAS NARRATIVAS (FAE – CENTRO UNIVERSITÁRIO)

1. Identificação

Categoria	Descrição
Ator	Entrevistado 16
Categoria	Aluno
Organização Pesquisada	FAE – Centro Universitário
Tempo de Narrativa	47 minutos
Data da Entrevista	22 de outubro de 2008

2. A narrativa*

* A questão inicial orientadora, após explicar o propósito do estudo, foi como o entrevistado traçou a sua trajetória profissional até aqui, contando como chegou à FAE e que tipo de atividades desenvolveu e desenvolve na organização. Permeando este contexto foram sendo lançadas questões que permitissem ao entrevistado contar suas rotinas, atividades e práticas de trabalho, procurando conhecer as práticas estratégicas de formação de conteúdo presentes na FAE.

Propriedade da Narrativa	Indicador	Descrição do encontrado nesta narrativa
Seqüência	Padrões de eventos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conta sobre a sua trajetória de vida: ensino médio, vestibular e escolha da FAE para fazer a graduação. 2. Conta sobre os motivos de se fazer administração. 3. Fala sobre a sua rotina de estudos individuais, estágio e curso de graduação. 4. Conta sobre como as aulas são conduzidas pelos professores, mesclando com fatos a respeito do interesse da turma e episódios específicos que ajudam a construir a narrativa. 5. Fala sobre como resolvem problemas que tem com alguma questão dentro da FAE, destacando a facilidade, o acesso e a resolução dos problemas. Traz à cena o Diretório Acadêmico como ator nestas questões de discussão e resolução de problemas. 6. Expõe alguns pontos que julga que deveriam ser mudados, destacando a alta exigência dos professores com os alunos e outros pontos de infra-estrutura. 7. Conta sobre como foram organizadas as disciplinas cursadas até aqui, colocando alguns pontos sobre “como as coisas funcionam” na FAE. 8. Destaque em vários pontos da narrativa sobre o desinteresse e o desconhecimento de seus colegas sobre o curso e a profissão.
Ator focal	Papel, redes sociais e demográficas	O foco da narrativa é o curso de graduação em administração da FAE – Centro Universitário, trazendo à cena alguns personagens para construir a narrativa. Não se coloca como protagonista e também não estabelece relações de antagonia. Faz relatos sobre coisas ao mesmo tempo em que imprime sua voz para

		expressar seu entendimento e avaliação.
Voz	Ponto de vista, relações sociais e poder	Fala de seu lugar de aluna, apresentando seu ponto de vista a partir de suas vivências na universidade.
Contexto Moral	Valores culturais e pressupostos	O entrevistado apresenta juízos de valor muito relacionados ao “interesse” e “desinteresse” dos personagens que convivem com ele, isto baseado nos seus valores, construídos em família, de que o estudo é muito importante e vem em primeiro lugar. Isto também norteia as escolhas feitas pelo entrevistado em relação ao curso, ao seu estágio etc.
Outros indicadores	Outros aspectos do contexto	O entrevistado frequenta o curso no período noturno e ingressou na graduação logo após ter concluído o ensino médio em uma escola pública de Curitiba.
Práticas apontadas	Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ouvidoria 2. Central de estágios 3. Aluno online 4. Avaliação docente institucional 5. Padrões: 7 pontos de avaliação individual + 3 pontos distribuídos a critério do professor. 6. Representação estudantil (Diretório acadêmico) 7. Representação de classe (Líder de turma) 8. Orientação acadêmica feita pela coordenação 9. Livro base das disciplinas
Atividades apontadas	Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aulas ministradas com uma clara divisão teoria e prática entre o tempo disponível em sala de aula.

1. Identificação

Categoria	Descrição
Ator	Entrevistado 17
Categoria	Aluno
Organização Pesquisada	FAE – Centro Universitário
Tempo de Narrativa	18 minutos
Data da Entrevista	22 de outubro de 2008

2. A narrativa*

* A questão inicial orientadora, após explicar o propósito do estudo, foi como o entrevistado traçou a sua trajetória profissional até aqui, contando como chegou à FAE e que tipo de atividades desenvolveu e desenvolve na organização. Permeando este contexto foram sendo lançadas questões que permitissem ao entrevistado contar suas rotinas, atividades e práticas de trabalho, procurando conhecer as práticas estratégicas de formação de conteúdo presentes na FAE.

Propriedade da Narrativa	Indicador	Descrição do encontrado nesta narrativa
Seqüência	Padrões de eventos	<p>1. Narra um pouco da sua história de vida contando como escolheu administração e as dúvidas que enfrentou no momento de optar por uma profissão.</p> <p>2. Conta-nos um pouco sobre como escolheu a FAE, evidenciando que passou em outras universidades mas preferiu a FAE para morar fora de casa e porque a família indicou o curso da FAE como o melhor de Curitiba, dentre as universidades particulares.</p> <p>3. Conta sobre como está levando o curso, suas dificuldades e percepções sobre a universidade.</p> <p>4. Fala um pouco sobre o que pensa do futuro e da profissão, sem muita clareza.</p> <p>Observação: A narrativa do entrevistado não flui muito, limita-se a perguntas e respostas, as quais são permeadas por muitas dúvidas e incertezas.</p>
Ator focal	Papel, redes sociais e demográficas	O foco da narrativa centra-se no entrevistado, que não consegue avaliar muito as coisas sem colocar-se como referência. Coloca-se como protagonista, traz alguns personagens à cena, mas não foca muito neles. Os colegas de turma são apresentados como antagonistas do entrevistado. As relações do ator focal se dão com os “veteranos”, com quem tem mais contato.
Voz	Ponto de vista, relações sociais e poder	O entrevistado não fala muito do seu lugar de universitário, mas de seu lugar de adolescente, aluno, evidenciando um ponto de vista paternalista sobre o papel da universidade.
Contexto Moral	Valores culturais e pressupostos	Não consegue expressar muito os seus valores na conversa, pois não desenvolve uma narrativa fluida, com clareza de pontos de vista e avaliações.
Outros indicadores	Outros aspectos do contexto	Afirma que ao entrar na FAE não tiveram uma explicação sobre como as coisas funcionam, os alunos vão descobrindo ao longo do curso. Mas, ao mesmo

		<p>tempo, os coordenadores estão sempre disponíveis.</p> <p>Cursa FAE porque acredita que lá na frente isso vai ser importante no seu currículo, porque a universidade tem uma boa imagem de qualidade no mercado.</p> <p>Não tem muito clara a profissão de administrador, mas afirma que aos poucos, com as disciplinas que está tendo isto está clareando em sua cabeça.</p>
Práticas apontadas	Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa	Fala da existência da ouvidoria, mas não sabe falar muito bem. Outras práticas não são apontadas pelo entrevistado.
Atividades apontadas	Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa	Não descreve atividades estratégicas ou quaisquer outras que possam ajudar a compreender o contexto estratégico da organização.

1. Identificação

Categoria	Descrição
Ator	Entrevistado 18
Categoria	Aluno
Organização Pesquisada	FAE – Centro Universitário
Tempo de Narrativa	31 minutos
Data da Entrevista	22 de outubro de 2008

2. A narrativa*

* A questão inicial orientadora, após explicar o propósito do estudo, foi como o entrevistado traçou a sua trajetória profissional até aqui, contando como chegou à FAE e que tipo de atividades desenvolveu e desenvolve na organização. Permeando este contexto foram sendo lançadas questões que permitissem ao entrevistado contar suas rotinas, atividades e práticas de trabalho, procurando conhecer as práticas estratégicas de formação de conteúdo presentes na FAE.

Propriedade da Narrativa	Indicador	Descrição do encontrado nesta narrativa
Seqüência	Padrões de eventos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conta sobre quando entrou na FAE, em que período está hoje e como organiza sua vida acadêmica. 2. Fala sobre a escolha do curso de graduação em administração (atrelado ao fato de iniciar sua vida profissional muito cedo) e por que fazer na FAE. 3. Conta sobre como são conduzidas as aulas em sala de aula e como são resolvidos os problemas que surgem no curso. 4. Apresenta pontos fortes e pontos que acha que deveriam ser diferentes. 5. Fala da sua vida profissional no futuro e como pretende conduzir e continuar sua formação. <p>Observação: a narrativa é muito encadeada e desenvolvida com muita propriedade, domínio e clareza.</p>
Ator focal	Papel, redes sociais e demográficas	A narrativa está centrada no curso de graduação em administração da FAE – Centro Universitário. O entrevistado coloca-se como protagonista em algumas situações para explicar seu ponto de vista sobre algumas situações. Em outros momentos o entrevistado traz outros personagens para atuar em sua narrativa, mas não se percebe relação de antagonia.
Voz	Ponto de vista, relações sociais e poder	O entrevistado fala de seu lugar de discente, acadêmico e também profissional de mercado, capaz de avaliar o processo que está vivenciando.
Contexto Moral	Valores culturais e pressupostos	Transparência e clareza são alguns dos valores expostos como importantes para o entrevistado, os quais ele percebe na FAE – Centro Universitário e por isso sente-se seguro na instituição e com relação ao que aprende na universidade.
Outros indicadores	Outros aspectos do contexto	Ressalta que é possível ver os valores franciscanos permeando todo o trabalho desenvolvido na FAE –

		Centro Universitário.
Práticas apontadas	Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa	<ol style="list-style-type: none">1. Linha telefônica para a coordenação2. Diretório Acadêmico3. Ouvidoria4. Núcleo de empregabilidade5. Avaliação formal do corpo docente e da instituição
Atividades apontadas	Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa	<ol style="list-style-type: none">1. Palestras2. Atendimento do coordenador e seus colaboradores3. Rigorosa seleção do corpo docente4. Aulas ministradas com uma clara divisão teoria e prática entre o tempo disponível em sala de aula.

1. Identificação

Categoria	Descrição
Ator	Entrevistado 19
Categoria	Aluno
Organização Pesquisada	FAE – Centro Universitário
Tempo de Narrativa	23 minutos
Data da Entrevista	22 de outubro de 2008

2. A narrativa*

* A questão inicial orientadora, após explicar o propósito do estudo, foi como o entrevistado traçou a sua trajetória profissional até aqui, contando como chegou à FAE e que tipo de atividades desenvolveu e desenvolve na organização. Permeando este contexto foram sendo lançadas questões que permitissem ao entrevistado contar suas rotinas, atividades e práticas de trabalho, procurando conhecer as práticas estratégicas de formação de conteúdo presentes na FAE.

Propriedade da Narrativa	Indicador	Descrição do encontrado nesta narrativa
Seqüência	Padrões de eventos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conta sobre a sua vida para explicar como escolheu administração e porque escolheu a FAE, destacando que administração não era exatamente o que queria fazer, mas por uma série de motivos (um deles, porque a mãe tem empresa) acabou escolhendo o curso. 2. A escolha da FAE: “porque é a melhor e não tem outra”. 3. Fala sobre como tem desenvolvido sua vida acadêmica na FAE, evidenciando alguns episódios e problemas, bem como os caminhos para sua relação. 4. Descreve uma expectativa de futuro em relação ao curso: deseja compreender o que é ser administrador e o que quer da sua própria vida e profissão.
Ator focal	Papel, redes sociais e demográficas	O foco da narrativa é no entrevistado, considerando que ele fala basicamente de si em relação ao curso, em relação à instituição, em relação às expectativas da profissão. Não chama muitos personagens para desenvolver a narrativa e pode ser considerado um protagonista da narrativa que expõe. As relações de antagonia não são perceptíveis.
Voz	Ponto de vista, relações sociais e poder	Fala de seu lugar de aluno, recém saído do ensino médio, com dúvidas, inseguranças e incertezas a respeito do que “quer ser”, do futuro profissional e da profissão de administrador.
Contexto Moral	Valores culturais e pressupostos	Não expressa avaliações ou juízos de valor que permitam conhecer alguns dos valores e pressupostos do entrevistado. Percebe-se, porém, um grande influência familiar nas escolhas e julgamentos do entrevistado.
Outros indicadores	Outros aspectos do contexto	<p>É um acadêmico recém admitido na organização, cursa o primeiro módulo do curso.</p> <p>Revela certa tristeza na sua fala, combinada à</p>

		<p>insegurança em relação às suas escolhas.</p> <p>Estagia na área de administração já.</p> <p>Relata experiências negativas que teve na FAE, em relação aos professores, afirmando que não esperava professores assim despreparados na organização, considerada pelo entrevistado como a melhor faculdade de administração.</p> <p>Fala de um ponto recorrente entre os demais entrevistados: a FAE proporciona boas oportunidades de estágio, porém alunos de primeiro ano têm dificuldades de consegui-las.</p> <p>Destaca, como os outros entrevistados, que o contato com a FAE e o acesso às pessoas é muito fácil, o que não significa que a resposta seja rápida.</p>
Práticas apontadas	Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa	Fala unicamente do Núcleo de Empregabilidade, com o qual já teve contato.
Atividades apontadas	Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa	As atividades mencionadas pelo entrevistado são as de palestras e contatos com pessoas do mercado, com as quais já teve contato.

1. Identificação

Categoria	Descrição
Ator	Entrevistado 20
Categoria	Aluno
Organização Pesquisada	FAE – Centro Universitário
Tempo de Narrativa	29 minutos
Data da Entrevista	22 de outubro de 2008

2. A narrativa*

* A questão inicial orientadora, após explicar o propósito do estudo, foi como o entrevistado traçou a sua trajetória profissional até aqui, contando como chegou à FAE e que tipo de atividades desenvolveu e desenvolve na organização. Permeando este contexto foram sendo lançadas questões que permitissem ao entrevistado contar suas rotinas, atividades e práticas de trabalho, procurando conhecer as práticas estratégicas de formação de conteúdo presentes na FAE.

Propriedade da Narrativa	Indicador	Descrição do encontrado nesta narrativa
Seqüência	Padrões de eventos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conta sobre o por quê de escolher o curso de graduação em administração, destacando a opção pela FAE porque ela é a melhor e ainda perto de casa. 2. Antes da opção por administração também tinha em mente outros cursos, mas gosta muito de administração porque “administração engloba tudo”. 3. Conta sobre como são as disciplinas na FAE e como funcionam as coisas, no seu ponto de vista. 4. Fala sobre a FAE com “orgulho” e diz que a opção pelo curso traz muitas vantagens. 5. A narrativa concentra-se no tempo da “FAE” na vida do entrevistado, sem resgatar muitas coisas de antes e nem projetar muito o futuro.
Ator focal	Papel, redes sociais e demográficas	O foco da narrativa é o entrevistado (protagonista) no contexto do curso de graduação em administração da FAE. Descreve suas relações, percepções e episódios, a partir de si, no espaço FAE.
Voz	Ponto de vista, relações sociais e poder	Fala de seu lugar de acadêmico, profissional em formação, descrevendo-se como um aluno normal, que não é exemplar e que já passou por tudo na FAE.
Contexto Moral	Valores culturais e pressupostos	Não traz muito presentes na narrativa seus valores e pressupostos. Em alguns momentos limita-se a responder as perguntas, sem desenvolver muito a sua narrativa.
Outros indicadores	Outros aspectos do contexto	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aluno de escola pública (ensino médio), o que é descrito pelo entrevistado como uma das razões para ter sentido muito a diferença de ritmo quando entrou na FAE. 2. Destaca um ponto que é comum a outras narrativas: à medida que vai avançando no curso percebe que os “corredores vão ficando vazios” pois muitos alunos desistem da FAE e vão para outros cursos mais fáceis.

		<p>3. Apresenta como ponto de reclamação, assim como os demais discentes, a infra-estrutura da FAE: salas apertadas, quentes, com barulho de ventilador que concorre com a fala do professor.</p> <p>4. Afirma que para levar o curso precisa estudar e se dedicar. Tempo de estudo: 3 a 4 horas semanais, no domingo, depois do almoço.</p>
Práticas apontadas	Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa	<p>Fala sobre as seguintes práticas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Avaliação periódica dos docentes 2. "Aluno online" (Moodle e Black Board) 3. Palestras da coordenação com os alunos
Atividades apontadas	Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa	<ol style="list-style-type: none"> 1. Bom planejamento de aula, o que ajuda a cumprir ementas. 2. Atendimento individualizado da coordenação. 3. Aulas ministradas com uma clara divisão teoria e prática entre o tempo disponível em sala de aula.

1. Identificação

Categoria	Descrição
Ator	Entrevistado 21
Categoria	Aluno
Organização Pesquisada	FAE – Centro Universitário
Tempo de Narrativa	35 minutos
Data da Entrevista	22 de outubro de 2008

2. A narrativa*

* A questão inicial orientadora, após explicar o propósito do estudo, foi como o entrevistado traçou a sua trajetória profissional até aqui, contando como chegou à FAE e que tipo de atividades desenvolveu e desenvolve na organização. Permeando este contexto foram sendo lançadas questões que permitissem ao entrevistado contar suas rotinas, atividades e práticas de trabalho, procurando conhecer as práticas estratégicas de formação de conteúdo presentes na FAE.

Propriedade da Narrativa	Indicador	Descrição do encontrado nesta narrativa
Seqüência	Padrões de eventos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Começa narrando a sua entrada na FAE e o seu momento de escolha profissional. 2. Conta sobre o trancamento do curso que fez para realizar outras experiências: concluir outro curso de graduação e viajar para intercâmbios. 3. Descreve sua volta para a FAE, a retomada do curso e o que vê de diferente desde a sua saída. 4. Narra a sua visão sobre como as coisas acontecem na FAE e como o entrevistado, enquanto aluno, “resolve sua vida” na organização. 5. Conta sobre sua experiência profissional e sobre a sua atuação e rotina no mercado de trabalho. 6. Faz uma comparação entre os cursos de graduação que fez: um (concluído) na UFPR e outro (em curso) na FAE. 7. Coloca a sua visão a respeito da estratégia da FAE, o que vê de positivo e o que pensa que deve ser visto com mais atenção. 8. Conta sobre o perfil da sua turma – de entrada e aquela na qual se encontra hoje. 9. Fala da sua visão sobre a profissão e conta sobre os planos para o futuro.
Ator focal	Papel, redes sociais e demográficas	A narrativa é centrada no curso de graduação em administração da FAE e o entrevistado coloca-se como personagem, traz à cena outros personagens, descreve seu ponto de vista mas não expressa relações de antagonia em sua fala.
Voz	Ponto de vista, relações sociais e poder	Fala de seu lugar de aluno, mas também combina uma fala de seu lugar de profissional que já fez uma escolha e já atua no mercado como tal.
Contexto Moral	Valores culturais e pressupostos	Não é possível apontar valores e pressupostos a partir da narrativa do entrevistado. Apresenta sua narrativa construída com uma base muito neutra, apesar de

		emitir avaliações, mas sempre muito ponderadas.
Outros indicadores	Outros aspectos do contexto	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aponta um aspecto muito importante, recorrente em outras narrativas, a respeito da relevância das matérias optativas oferecidas no currículo do curso, como possibilidade de colocar os alunos à par do que está acontecendo no mercado. 2. Percebe a FAE em um momento de transição, em fase de definir novos objetivos, tentando-se fortalecer enquanto instituição sem ter um foco somente na área de negócios. 3. Recorrência: todos os alunos apontam uma estrutura de aula comum – primeiro tempo com teoria e segundo tempo com uma parte em que os alunos precisam trabalhar, o que eles chamam de “parte prática”, de “aplicação”. 4. Recorrência: alunos em começo de curso não estão muito interessados, situação que muda ao final, com a desistência de muitos.
Práticas apontadas	Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa	<ol style="list-style-type: none"> 1. “Aluno online”.
Atividades apontadas	Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa	<ol style="list-style-type: none"> 1. Palestras. 2. Atendimento individualizado da coordenação. 3. Aulas ministradas com uma clara divisão teoria e prática entre o tempo disponível em sala de aula.

1. Identificação

Categoria	Descrição
Ator	Entrevistado 22
Categoria	Aluno
Organização Pesquisada	FAE – Centro Universitário
Tempo de Narrativa	29 minutos
Data da Entrevista	22 de outubro de 2008

2. A narrativa*

* A questão inicial orientadora, após explicar o propósito do estudo, foi como o entrevistado traçou a sua trajetória profissional até aqui, contando como chegou à FAE e que tipo de atividades desenvolveu e desenvolve na organização. Permeando este contexto foram sendo lançadas questões que permitissem ao entrevistado contar suas rotinas, atividades e práticas de trabalho, procurando conhecer as práticas estratégicas de formação de conteúdo presentes na FAE.

Propriedade da Narrativa	Indicador	Descrição do encontrado nesta narrativa
Seqüência	Padrões de eventos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Começa contando sobre a escolha do curso, evidenciando que escolheu administração porque a família toda é empreendedora e o entrevistado gosta da área. 2. A escolha da FAE deu-se porque em conversas com outras pessoas entendeu que era uma boa universidade. 3. Conta sobre como as coisas acontecem na FAE, sob seu ponto de vista. 4. Apresenta alguns pontos que a deixam descontente. 5. Traça algumas linhas para o seu futuro profissional, colocando que pretende fazer a continuação dos seus estudos fora do Brasil. <p><i>A narrativa desenvolveu-se de forma um pouco truncada porque o entrevistado limitou-se a responder às perguntas, sem conseguir articular uma narrativa fluida.</i></p>
Ator focal	Papel, redes sociais e demográficas	O foco da narrativa é o curso de graduação em administração da FAE, cujo personagem principal é o entrevistado que em certas horas mescla as suas histórias e vivências para delinear a narrativa. Não traz muitos personagens à narrativa e também não é possível perceber relações de antagonia.
Voz	Ponto de vista, relações sociais e poder	Fala de seu lugar de aluno, sem evidenciar muitas relações em sua fala.
Contexto Moral	Valores culturais e pressupostos	Não se expõe a ponto de se conseguir perceber valores e pressupostos.
Outros indicadores	Outros aspectos do contexto	<ol style="list-style-type: none"> 1. Recorrência: reclama da infra-estrutura da FAE, em termos físicos e principalmente da biblioteca. 2. Recorrência: há uma rotação muito grande de alunos, não há uma turma fixa, o que só acontece no

		<p>primeiro ano. Depois disso, muita gente reprova, desiste e as pessoas vão “rodando” por turmas diferentes.</p> <p>3. Afirma que passou em todos os vestibulares que prestou. Não prestou Federal porque conhecia algumas pessoas que lá estudavam e expressavam muito descontentamento.</p> <p>4. Apresenta pontos de vista muito ponderados em suas avaliações.</p>
Práticas apontadas	Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa	<ol style="list-style-type: none"> 1. “Aluno online” 2. Avaliação online dos docentes 3. Programa de experiência no exterior da FAE.
Atividades apontadas	Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa	<ol style="list-style-type: none"> 1. Atendimento individualizado por parte da coordenação. 2. Aulas ministradas com uma clara divisão teoria e prática entre o tempo disponível em sala de aula.

1. Identificação

Categoria	Descrição
Ator	Entrevistado 23
Categoria	Aluno
Organização Pesquisada	FAE – Centro Universitário
Tempo de Narrativa	24 minutos
Data da Entrevista	22 de outubro de 2008

2. A narrativa*

* A questão inicial orientadora, após explicar o propósito do estudo, foi como o entrevistado traçou a sua trajetória profissional até aqui, contando como chegou à FAE e que tipo de atividades desenvolveu e desenvolve na organização. Permeando este contexto foram sendo lançadas questões que permitissem ao entrevistado contar suas rotinas, atividades e práticas de trabalho, procurando conhecer as práticas estratégicas de formação de conteúdo presentes na FAE.

Propriedade da Narrativa	Indicador	Descrição do encontrado nesta narrativa
Seqüência	Padrões de eventos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conta sobre como chegou na FAE: cursava administração em outra Universidade, mas como não estava satisfeita com a qualidade mudou para a FAE. 2. Passa a contar uma série de pontos comparativamente entre a Universidade que cursava anteriormente e a FAE, evidenciando que nesta última encontrou o que estava procurando. 3. Conta sobre como as coisas acontecem na FAE, faz algumas avaliações e aponta pontos bons e pontos que vê que poderiam ser diferentes. 4. Conta um pouco sobre o que pretende para o futuro como administrador e em termos de formação continuada.
Ator focal	Papel, redes sociais e demográficas	O foco da narrativa é a formação profissional do entrevistado. Coloca-se como personagem e traz por vezes outros personagens para constituir a sua narrativa. Trata na maioria das vezes de forma comparativa (entre o antes e o hoje) a sua formação. A relação de antagonismo que pode ser percebida é estabelecida pelo entrevistado entre a FAE e o outro curso de graduação que cursava inicialmente.
Voz	Ponto de vista, relações sociais e poder	Fala de seu lugar de aluno e também de profissional que já atua há tempos no mercado.
Contexto Moral	Valores culturais e pressupostos	Não é possível identificar com clareza os valores e os pressupostos do entrevistado na narrativa estabelecida.
Outros indicadores	Outros aspectos do contexto	<ol style="list-style-type: none"> 1. Fala que alguns professores da FAE colocam-se em um “pedestal” e não desenvolvem um relação próxima com os alunos. Isso de certa maneira prejudica a aprendizagem, na visão do entrevistado. 2. Recorrência: os meios de divulgação de alguns episódios na FAE não são eficientes e os alunos às vezes os perdem porque não tinham informação.

		<p>3. Recorrência: a estrutura física da FAE impressiona no quinto e no sexto andares, mas nos demais deixa a desejar.</p> <p>4. Aponta que as disciplinas do curso de administração são muito voltadas para organizações industriais, faltando um foco em serviços.</p> <p>5. Recorrência: aponta as diferenças de perfil entre os alunos do diurno e do noturno.</p>
Práticas apontadas	Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa	1. "Aluno online".
Atividades apontadas	Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa	<p>1. Atendimento individualizado da coordenação</p> <p>2. Aulas ministradas com uma clara divisão teoria e prática entre o tempo disponível em sala de aula.</p>

1. Identificação

Categoria	Descrição
Ator	Entrevistado 24
Categoria	Professor / Corpo Diretivo
Organização Pesquisada	FAE – Centro Universitário
Tempo de Narrativa	1 hora
Data da Entrevista	23 de outubro de 2008

2. A narrativa*

* A questão inicial orientadora, após explicar o propósito do estudo, foi como o entrevistado traçou a sua trajetória profissional até aqui, contando como chegou à FAE e que tipo de atividades desenvolveu e desenvolve na organização. Permeando este contexto foram sendo lançadas questões que permitissem ao entrevistado contar suas rotinas, atividades e práticas de trabalho, procurando conhecer as práticas estratégicas de formação de conteúdo presentes na FAE.

Propriedade da Narrativa	Indicador	Descrição do encontrado nesta narrativa
Seqüência	Padrões de eventos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Descreve sua trajetória profissional, que se confunde com várias histórias sobre a instituição, visto que o entrevistado tem bastante tempo de casa e passou por várias instâncias, projetos e episódios. 2. Conta sobre suas atividades principais, sempre destacando como elas são desenvolvidas e o por que de se estar pensando nisto. 3. Conta sobre o perfil dos alunos, como se trabalha com eles e que tipo de resultado se espera e se obtêm no final. 4. Conta sobre as características da organização, descreve práticas e atividades que são capazes de torná-la diferente. 5. Fala sobre estratégia, evidenciando alguns pontos de mudança que estão ocorrendo e defendendo o projeto pedagógico como o instrumento formal em que se delineiam as estratégias do curso. 6. Fala dos aspectos subjetivos envolvidos com o sentido do trabalho, e conta que o sentido é compartilhado por todos da instituição e que o trabalho que se desenvolve ali tem um caráter coletivo.
Ator focal	Papel, redes sociais e demográficas	O foco é o curso de graduação em administração da FAE. Em alguns momentos extrapola-se para o nível da instituição e outras vezes para o nível do indivíduo, mas sempre para construir a narrativa sobre o curso – protagonista da história. Vários personagens são chamados à cena e episódios são contados com a ajuda destes personagens, o que torna a narrativa rica e fluida, podendo dar uma idéia muito interessante do contexto em questão.
Voz	Ponto de vista, relações sociais e poder	O entrevistado fala de seu lugar de professor e também de membro atuante em outras práticas estratégicas da organização, o que lhe confere autoridade para falar sobre o contexto e sobre as questões narradas.

		Evidencia, ao mesmo tempo, ponto de vista comum com o de alguns outros entrevistados e corrobora com aspectos contados por entrevistados do corpo discente.
Contexto Moral	Valores culturais e pressupostos	Os valores e pressupostos que podem ser percebidos na narrativa são aqueles inerentes aos valores franciscanos (vinculados à instituição) e também aqueles referentes à colaboração, ao comprometimento com o trabalho e com o resultado de um aluno bem formado, dentro dos princípios e padrões da organização.
Outros indicadores	Outros aspectos do contexto	<ol style="list-style-type: none"> 1. Descreve práticas e atividades que vão ao encontro da fala de vários discentes: “aqui você tem tudo o que você precisa, é só ir atrás”. 2. Revela um aspecto importante do contexto da grande maioria da fala dos entrevistados (inclusive dos discentes): o que puxa todo o ensino na FAE é a prática, ela vem antes de qualquer aspecto teórico. 3. Aponta percepções muito claras sobre os alunos, corroborando com aspectos que eles descrevem sobre si e sobre o curso. 4. Confirma a dinâmica de sala de aula descrita pelos alunos (e afirma que a maioria dos professores adota este padrão): primeiro horário é destinado ao “conteúdo” e o segundo ao trabalho envolvendo os alunos, “a prática”. 5. Professores no conduzir a aula colocam o aluno como co-responsável pela qualidade do ensino e dos resultados – a provocação que alguns alunos descrevem – o que é descrito em episódios apontados por outros entrevistados. 6. Tradição é um aspecto contextual evidente e relevante para a FAE: tanto para sua imagem quanto para a forma de tratar e “conservar” o seu corpo de colaboradores.
Práticas apontadas	Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa	<ol style="list-style-type: none"> 1. Núcleo de empregabilidade 2. Grupos de orientação profissional 3. Pareceria com organizações empresariais 4. Pós-Graduação 5. Administração integral / administração regular
Atividades apontadas	Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa	<ol style="list-style-type: none"> 1. Atendimento personalizado da coordenação 2. Orientação individualizada de carreira 3. Palestras e mini palestras 4. Orientação psicológica e “vocacional”

1. Identificação

Categoria	Descrição
Ator	Entrevistado 25
Categoria	Professor / Corpo Diretivo
Organização Pesquisada	FAE – Centro Universitário
Tempo de Narrativa	37 minutos
Data da Entrevista	23 de outubro de 2008.

2. A narrativa*

* A questão inicial orientadora, após explicar o propósito do estudo, foi como o entrevistado traçou a sua trajetória profissional até aqui, contando como chegou à FAE e que tipo de atividades desenvolveu e desenvolve na organização. Permeando este contexto foram sendo lançadas questões que permitissem ao entrevistado contar suas rotinas, atividades e práticas de trabalho, procurando conhecer as práticas estratégicas de formação de conteúdo presentes na FAE.

Propriedade da Narrativa	Indicador	Descrição do encontrado nesta narrativa
Seqüência	Padrões de eventos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conta sobre sua trajetória profissional, que se confunde com a FAE, visto que se formou em nível de graduação, pós e mestrado na organização. 2. Descreve algumas práticas relevantes da organização com as quais se envolve. 3. Fala sobre como a pesquisa acontece na FAE, evidenciando algumas práticas individuais de sala de aula que acredita que são compartilhadas com outros colegas. 4. Conta sobre a condução do processo de formação dos profissionais, evidenciando características deste processo. 5. Fala do Projeto Pedagógico e da participação docente na concepção do mesmo. 6. Fala sobre a profissão docente, do seu papel enquanto educador e de alguns valores que perpassam a forma como conduz sua profissão.
Ator focal	Papel, redes sociais e demográficas	O foco é o curso de graduação em administração e o entrevistado coloca-se por vezes como personagem, mas geralmente divide a cena com outros personagens (entre pares de trabalho e membros do corpo diretivo) que constituem a sua narrativa. Não são percebidas relações de antagonia na fala do entrevistado.
Voz	Ponto de vista, relações sociais e poder	Fala do seu lugar de aluno (que foi da instituição), profissional formado pela FAE e colaborador – docente e de alguns níveis de coordenação. Evidencia um ponto de vista baseado nos valores franciscanos, que para o entrevistado permeiam o contexto organizacional.
Contexto Moral	Valores culturais e pressupostos	Expressa alguns valores com relação à condução do seu trabalho profissional: respeito, humildade, carinho e reconhecimento para com os seus alunos. Estes valores, de certa forma, são expressos como valores organizacionais incorporados pelo entrevistado que

		trilhou sua trajetória profissional na organização.
Outros indicadores	Outros aspectos do contexto	<ol style="list-style-type: none"> 1. Destaca o caráter coletivo do trabalho, nos eventos formais e no convívio informal com os pares, característica descrita por todos os demais entrevistados do corpo docente. 2. Evidencia a valorização dos profissionais da casa, sejam eles formados pela FAE ou ainda aqueles que nela trabalham há tempos. 3. Evidencia o aspecto de trabalhar teoria e prática/vivência com os alunos em sala de aula.
Práticas apontadas	Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa	<ol style="list-style-type: none"> 1. Centro de Estudos e Pesquisa 2. Projeto Bom Negócio 3. Projeto Pedagógico 4. Encontros Pedagógicos (encontros semestrais) 5. Conversas e trocas informais (sala dos professores) 6. Feira de Gestão.
Atividades apontadas	Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa	<ol style="list-style-type: none"> 1. Atendimento individualizado da coordenação 2. Sala de aula: atividades relacionadas a lecionar de forma teórica e prática/vivencial as disciplinas

1. Identificação

Categoria	Descrição
Ator	Entrevistado 26
Categoria	Professor / Corpo Diretivo
Organização Pesquisada	FAE – Centro Universitário
Tempo de Narrativa	37 minutos
Data da Entrevista	28 de outubro de 2008.

2. A narrativa*

* A questão inicial orientadora, após explicar o propósito do estudo, foi como o entrevistado traçou a sua trajetória profissional até aqui, contando como chegou à FAE e que tipo de atividades desenvolveu e desenvolve na organização. Permeando este contexto foram sendo lançadas questões que permitissem ao entrevistado contar suas rotinas, atividades e práticas de trabalho, procurando conhecer as práticas estratégicas de formação de conteúdo presentes na FAE.

Propriedade da Narrativa	Indicador	Descrição do encontrado nesta narrativa
Seqüência	Padrões de eventos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conta sobre sua trajetória acadêmica e profissional, destacando a sua formação (mestrado) e como foi processo de entrada na FAE. 2. A partir disso conta como funcionam algumas coisas na organização e qual a sua participação em determinadas funções. 3. Conta a respeito de episódios específicos e como eles contribuem para o desenvolvimento do trabalho na FAE. 4. Evidencia como conduz o trabalho com os alunos, como lida com problemas em termos pessoais e como a organização lida com estes problemas. 5. Detém-se a contar sobre o perfil dos alunos, fazendo distinção entre os alunos da manhã e da noite, os quais possuem características diferenciadas que os destacam como grupos. 6. Conta especificamente como conduz as disciplinas e como lida com essas diferenças em termos de sala de aula de adoção de diferentes posturas para cada grupo. 7. Conta como percebe os valores franciscanos embasando todo o ensino, a forma de condução do processo de gestão e de trabalho com os professores e alunos. 8. Manifesta o seu entendimento sobre a organização, justificando sua satisfação e identificação com seu trabalho.
Ator focal	Papel, redes sociais e demográficas	<p>O foco da narrativa do entrevistado é o curso de graduação em administração. Coloca-se como personagem da narrativa, parte de um grande elenco que dá vida à toda a história da organização.</p> <p>Demonstra em sua fala o caráter coletivo do trabalho realizado e as relações que mantém com coordenação e também (mais proximamente) com os professores que atuam com ela na sua área específica de atuação.</p>

		Não coloca relações de antagonia. Utiliza personagens específicos, protagonistas e antagonistas em episódios específicos utilizados para trilhar a narrativa.
Voz	Ponto de vista, relações sociais e poder	Fala de seu lugar de professor, parte de um grupo, coletivo, crítico, comprometido e capaz de auxiliar na construção dos resultados positivos que o entrevistado percebe do trabalho. Evidencia algumas fontes de poder, mas no sentido de “possibilidade de decisão” na organização e não no sentido de “coerção” e abusos.
Contexto Moral	Valores culturais e pressupostos	Destaca que compartilha dos valores franciscanos da organização e descreve como eles estão presentes nas suas práticas e como eles são percebidos pelo entrevistado: respeito, solidariedade, responsabilidade, ética, verdade.
Outros indicadores	Outros aspectos do contexto	<ol style="list-style-type: none"> 1. Afirma, como os demais entrevistados, que há uma valorização muito grande de quem é da casa, pessoas que já têm os valores franciscanos incorporados. Ela veio de fora e precisou adaptar-se a esta dinâmica de início. 2. Reafirma o papel das reuniões episódicas semestrais. 3. Destaca também o caráter coletivo do trabalho, o espaço para discussões e contribuições e troca existente entre os professores das áreas. 4. Traz à cena o respaldo que as decisões dos professores têm perante a coordenação – há confiança e portanto autonomia para os professores.
Práticas apontadas	Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reuniões pedagógicas semestrais. 2. Trocas de experiências entre professores. 3. Valorização dos profissionais da casa. 4. Reuniões de colegiado.
Atividades apontadas	Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa	<ol style="list-style-type: none"> 1. Revisões semestrais das disciplinas, ementas, programas e conteúdos. 2. Aulas teórico-práticas, pois o foco é a vivência do aluno. 3. Atendimento individualizado da coordenação.

1. Identificação

Categoria	Descrição
Ator	Entrevistado 27
Categoria	Professor / Corpo Diretivo
Organização Pesquisada	FAE – Centro Universitário
Tempo de Narrativa	30 minutos
Data da Entrevista	28 de outubro de 2008.

2. A narrativa*

* A questão inicial orientadora, após explicar o propósito do estudo, foi como o entrevistado traçou a sua trajetória profissional até aqui, contando como chegou à FAE e que tipo de atividades desenvolveu e desenvolve na organização. Permeando este contexto foram sendo lançadas questões que permitissem ao entrevistado contar suas rotinas, atividades e práticas de trabalho, procurando conhecer as práticas estratégicas de formação de conteúdo presentes na FAE.

Propriedade da Narrativa	Indicador	Descrição do encontrado nesta narrativa
Seqüência	Padrões de eventos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Fala brevemente sobre sua formação acadêmica, comentando sobre a sua experiência profissional. 2. Conta sobre sua trajetória na FAE, apresentando quais as disciplinas que ministra na organização e o projeto de extensão com o qual está envolvido e desenvolvendo idéias. 3. Conta sobre a relação entre os professores da sua área de atuação e sobre como estão se organizando para trabalhar a reestruturação do currículo e das disciplinas do curso. 4. Apresenta seu ponto de vista sobre os alunos do curso: matutino, noturno e integral, com os quais trabalha. 5. Apresenta seu ponto de vista sobre a estratégia da FAE, resgatando alguns aspectos da história que conhece para colocar sua posição. 6. Conta sobre a sua visão de como será o futuro próximo na FAE em termos de estratégia.
Ator focal	Papel, redes sociais e demográficas	O foco da narrativa é o curso de graduação em administração da FAE. O entrevistado traz alguns personagens para ajudar na construção da narrativa, no entanto não estabelece relações de protagonistas e antagonistas. Todos figuram para apresentar como é o curso.
Voz	Ponto de vista, relações sociais e poder	Fala do seu lugar de docente, profissional do mercado que atua 40 horas na FAE e concilia isto com suas atividades profissionais em organização empresarial.
Contexto Moral	Valores culturais e pressupostos	Não é possível, na narrativa, apontar com segurança valores e pressupostos do entrevistado uma vez que ele não se detém em juízos de valor que possam dar indícios desses valores.
Outros indicadores	Outros aspectos do contexto	1. Reforça as diferenças entre os perfis de noturno e diurno, corroborando os argumentos apresentados

		<p>pelos demais entrevistados.</p> <p>2. Reafirma o foco no profissional de mercado, na importância da prática na sala de aula, como os demais entrevistados.</p> <p>3. Reforça o aspecto da valorização dos profissionais com muitos anos de casa, apesar de o entrevistado ter pouco tempo de FAE.</p> <p>4. Reforça o aspecto da autonomia do professor, afirmando este como um grande diferencial da FAE, dizendo ainda que a coordenação respalda as decisões dos professores em sala de aula.</p> <p>5. Aponta o trabalho desenvolvido na FAE como um trabalho coletivo.</p> <p>6. O professor atua no mercado e traz dados que seus clientes permitem para servir de “laboratório” aos alunos.</p>
Práticas apontadas	Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa	<p>1. Programa Bom Negócio (Escritório de Gestão e Incubadora de Gestão).</p> <p>2. Grupos de estudos das áreas para a reformulação do currículo.</p> <p>3. Feira de Gestão.</p>
Atividades apontadas	Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa	<p>1. Sala de aula organizada com carga teórica e prática, com destaque para esta última.</p> <p>2. Trocas de experiências entre professores com afinidade.</p>

1. Identificação

Categoria	Descrição
Ator	Entrevistado 28
Categoria	Professor / Corpo Diretivo
Organização Pesquisada	FAE – Centro Universitário
Tempo de Narrativa	<i>Este entrevistado não permitiu que sua narrativa fosse gravada. Diante disto e para preservá-lo, conforme seu pedido, não será desenvolvida uma análise individual de seu texto. Os dados e informações construídos a partir desta entrevista foram utilizados para auxiliar os pesquisadores (juntamente com os demais entrevistados cujas narrativas estão descritas) para construir o sentido a respeito do caso pesquisado.</i>
Data da Entrevista	28 de outubro de 2008.

1. Identificação

Categoria	Descrição
Ator	Entrevistado 29
Categoria	Professor / Corpo Diretivo
Organização Pesquisada	FAE – Centro Universitário
Tempo de Narrativa	48 minutos
Data da Entrevista	28 de outubro de 2008.

2. A narrativa*

* A questão inicial orientadora, após explicar o propósito do estudo, foi como o entrevistado traçou a sua trajetória profissional até aqui, contando como chegou à FAE e que tipo de atividades desenvolveu e desenvolve na organização. Permeando este contexto foram sendo lançadas questões que permitissem ao entrevistado contar suas rotinas, atividades e práticas de trabalho, procurando conhecer as práticas estratégicas de formação de conteúdo presentes na FAE.

Propriedade da Narrativa	Indicador	Descrição do encontrado nesta narrativa
Seqüência	Padrões de eventos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Fala da sua trajetória profissional em organizações empresariais até chegar na FAE. 2. Conta sobre o seu vínculo com a FAE, primeiramente como aluno e depois como professor, descrevendo assim a sua trajetória na organização. 3. Fala de como as coisas acontecem na FAE em termos do trabalho que é desenvolvido na sua área de atuação específica. 4. Conta como se dá o relacionamento com os alunos e como vê a formação deles. 5. Fala sobre como o curso de administração integral, complementando como vê o perfil de todos os alunos da FAE. 6. Conta sobre a profissão de professor e como essa profissão é vista na FAE, qual o papel do professor e a forma como atua na organização. 7. Conta sobre a reforma curricular que está acontecendo na FAE e os motivos dela. 8. Fala da estratégia da FAE e dos valores institucionais que a perpassam. 9. Conta um pouco sobre as estruturas de pró-reitorias, coordenação acadêmica e coordenação de curso e sobre o caráter coletivo e colaborativo do trabalho. 10. Destaca pontos diferenciais da FAE enquanto organização e que fazem dela, no ponto de vista do entrevistado, diferente. 11. Fala sobre problemas e desafios da FAE e sobre como ela se posiciona diante destas situações e concorrentes.
Ator focal	Papel, redes sociais e demográficas	O foco da narrativa é o curso de graduação em administração da FAE. O entrevistado coloca-se como personagem, assim como uma série de outros que ele chama para a narrativa. Conta sobre uma série deles e

		sobre como se relacionam para construir uma narrativa sobre a organização.
Voz	Ponto de vista, relações sociais e poder	Fala de seu lugar de profissional de organizações empresariais, professor e membro de algumas estruturas diretivas da FAE. Não evidencia fontes de poder mas de responsabilidade, compartilhada e assumida.
Contexto Moral	Valores culturais e pressupostos	Os valores que o entrevistado incorpora em sua narrativa são valores relacionados também ao contexto organizacional e que orientam toda a prática docente e diretiva do curso de graduação da FAE, perceptíveis na narrativa de vários entrevistados: transparência, clareza e respeito.
Outros indicadores	Outros aspectos do contexto	<ol style="list-style-type: none"> 1. Traça, em certos momentos, paralelos comparativos entre Federal e FAE, trazendo o exemplo de uma aluna de terceiro ano da FAE que foi para a Federal e no módulo seguinte retornou à FAE com a justificativa de que o curso da Federal não a satisfiz. 2. Reforça novamente os valores que permeiam o trabalho na FAE, ressaltando a questão do respeito como importante para o clima bom da organização e a transparência e a clareza como pressupostos dos contratos estabelecidos entre professores e alunos. 3. Destaca o caráter coletivo e compartilhado do trabalho, como outros entrevistados os fizeram. 4. O diferencial da FAE é a busca constante da qualidade, o que se constitui em um desafio para mantê-la ao mesmo tempo em que a FAE cresce muito. 5. O clima entre os professores é apontado pelo entrevistado como algo diferente na FAE: eles conversam, compartilham, trocam experiências e comprometem-se com o trabalho. 6. Novamente: o objetivo não é reter o aluno, é formar um profissional de qualidade (os professores inclusive conversam com os alunos sobre isso).
Práticas apontadas	Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reuniões semestrais pedagógicas. 2. Avaliação de professores e da instituição. 3. Trocas entre professores dentro de suas áreas de atuação. 4. Núcleo de Empregabilidade
Atividades apontadas	Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa	<ol style="list-style-type: none"> 1. Disciplinas institucionais. 2. Atendimento individualizado de alunos pela coordenação. 3. Contrato entre aluno e professor para que o trabalho seja bem desenvolvido. 4. Acompanhamento informal do trabalho do professor com conversar com alunos. 5. Retorno pessoal aos professores da sua situação de avaliação e acompanhamento dele para auxiliar na sua melhora.

1. Identificação

Categoria	Descrição
Ator	Entrevistado 30
Categoria	Professor / Corpo Diretivo
Organização Pesquisada	FAE – Centro Universitário
Tempo de Narrativa	1 hora e 21 minutos
Data da Entrevista	29 de outubro de 2008.

2. A narrativa*

* A questão inicial orientadora, após explicar o propósito do estudo, foi como o entrevistado traçou a sua trajetória profissional até aqui, contando como chegou à FAE e que tipo de atividades desenvolveu e desenvolve na organização. Permeando este contexto foram sendo lançadas questões que permitissem ao entrevistado contar suas rotinas, atividades e práticas de trabalho, procurando conhecer as práticas estratégicas de formação de conteúdo presentes na FAE.

Propriedade da Narrativa	Indicador	Descrição do encontrado nesta narrativa
Seqüência	Padrões de eventos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conta sobre a sua trajetória profissional, carreira docente e como chegou até a FAE, revelando como desenvolveu sua carreira na organização também. 2. Em meio a esta narrativa desenvolve pontos sobre questões específicas do grupo franciscano, dando uma idéia de como as coisas funcionam, os valores, pressupostos e posturas que embasam o trabalho. 3. Fala sobre o seu trabalho hoje na FAE como docente e participante do corpo diretivo do curso. 4. Conta sobre as motivações da reforma do projeto pedagógico, que está acontecendo no momento. 5. Fala sobre características específicas da FAE e coisas que o entrevistado reconhece como diferenciais da organização. 6. Descreve alguns desafios relativos ao momento atual da FAE. 7. Descreve características específicas do corpo docente e discente. 8. Fala um pouco sobre que tipo de problemas a FAE enfrenta, enquanto curso de graduação em administração, no desenvolvimento do seu trabalho.
Ator focal	Papel, redes sociais e demográficas	O foco da narrativa é a FAE, enquanto organização, pertencente a um grupo específico, na primeira parte da narrativa. Nesta parte o entrevistado coloca-se como personagem principal porque vem desenvolvendo a narrativa da sua carreira em paralelo com a narração da história e características da organização. Na segunda parte da narrativa o foco passa a ser o curso de graduação em administração e como as coisas são desenvolvidas dentro do curso específico, evidenciando as relações, os canais e como as coisas funcionam.
Voz	Ponto de vista, relações sociais e	Fala de seu lugar de docente, acima de tudo, que já passou por diferentes organizações, sempre exercendo

	poder	a carreira docente, na maioria das vezes concomitante a outras atividades administrativas. Certas vezes fala de seu lugar como participante de uma instância diretiva, sem evidenciar a questão de poder, mas sim de relações entre as pessoas e canais existentes na organização.
Contexto Moral	Valores culturais e pressupostos	O contexto moral da narrativa está fortemente pautado na filosofia franciscana, com a qual o entrevistado parece compartilhar, naquilo que descreve, expõe e avalia. Chama à narrativa alguns pressupostos que lhe são caros como o valor das relações humanas e a valorização da coerência pessoal na condução da postura de discentes e colegas. Transparência perpassa toda a narrativa como um valor intrínseco à organização e às posturas desenvolvidas entre colegas, professor-aluno e instituição-aluno. Revela ainda a questão do comprometimento como presente na organização, inclusive quando descreve a sua narrativa de história individual.
Outros indicadores	Outros aspectos do contexto	<ol style="list-style-type: none"> 1. Problema de mau atendimento dos alunos pela coordenação que se está tentando resolver com algumas novas posturas na organização é reafirmado pelo entrevistado. 2. Reafirma os motivos da reforma pedagógica de inserir a questão do empreendedorismo no curso e reforçar a filosofia instituição na formação dos alunos. Traz um novo motivo à discussão: currículo atual tem um desequilíbrio entre as áreas, com um foco voltado para a área de finanças. 3. Reforça a questão de formação de um profissional de mercado e a necessidade de se ter professores com atividades profissionais para auxiliar na construção deste profissional 4. Aponta, assim como outros, que o grande desafio na FAE é crescer mantendo a sua qualidade. 5. Revela que se está seguindo o modelo de sucesso de gestão do Colégio Bom Jesus, relacionado à padronização de várias questões para se garantir esta qualidade.
Práticas apontadas	Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reuniões periódicas de ajustes entre a coordenação. 2. FAE Training. 3. Central de atendimento dos alunos. 4. Pós-Graduação. 5. Ouvidoria. 6. Avaliação de docentes. 7. Disciplinas institucionais.
Atividades apontadas	Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa	<ol style="list-style-type: none"> 1. Atendimento individualizado da coordenação. 2. Aulas teórico-práticas, com professores com atividades profissionais no mercado. 3. Devolutivas individuais para os docentes pela coordenação.

1. Identificação

Categoria	Descrição
Ator	Entrevistado 31
Categoria	Professor / Corpo Diretivo
Organização Pesquisada	FAE – Centro Universitário
Tempo de Narrativa	1 hora
Data da Entrevista	29 de outubro de 2008.

2. A narrativa*

* A questão inicial orientadora, após explicar o propósito do estudo, foi como o entrevistado traçou a sua trajetória profissional até aqui, contando como chegou à FAE e que tipo de atividades desenvolveu e desenvolve na organização. Permeando este contexto foram sendo lançadas questões que permitissem ao entrevistado contar suas rotinas, atividades e práticas de trabalho, procurando conhecer as práticas estratégicas de formação de conteúdo presentes na FAE.

Propriedade da Narrativa	Indicador	Descrição do encontrado nesta narrativa
Seqüência	Padrões de eventos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Fala brevemente da sua carreira e como chegou à FAE. 2. Detém-se a falar como conduz as suas disciplinas, distribuídas em carga teórica e prática, avaliações e relação com os alunos. 3. Conta sobre sua relação com os demais professores, tecendo uma análise sobre os mesmos, apontando pontos que o agradam e desagradam. 4. Coloca algumas críticas à FAE, aos cursos e algumas políticas adotadas no passado com consequência no hoje e que estão sendo trabalhadas e modificadas. 5. Conta sobre a incipiência da questão da pesquisa e da academia na FAE e como luta por estas questões. 6. Coloca alguns pontos que para o entrevistado constituem-se em questões diferenciais da FAE. 7. Lista uma série de pontos fracos e fortes da organização e foca novamente na fragilidade da área de pesquisa da organização.
Ator focal	Papel, redes sociais e demográficas	A narrativa é muito centrada no entrevistado: reflete sobre as coisas a partir de sua postura, do que elabora, do que desenvolve, do seu ponto de vista e faz críticas a outros atores que por vezes aparecem como antagonistas.
Voz	Ponto de vista, relações sociais e poder	Fala do seu lugar de docente e participante da linha diretiva. Coloca-se como ator com poder de decisão e ação na sua área de atuação.
Contexto Moral	Valores culturais e pressupostos	O valor respeito está presente em toda a narrativa, inclusive é colocado pelo entrevistado como o motivo maior por permanecer na organização e comprometer-se com ela. Apresenta pressupostos sobre a atividade docente também que para o entrevistado deve estar centrada na pesquisa.

Outros indicadores	Outros aspectos do contexto	<p>1. Apesar de críticas que tece, afirma que a imagem de qualidade da FAE se garante pelo esforço real que há por esta qualidade, sustentada por alguns professores e pelo corpo discente que responde bem e também é o principal meio de “críticas” e controle que faz com que as coisas aconteçam.</p> <p>2. A prática de mercado dos professores é citada como um elemento que acaba por “salvar” a falta de pesquisa e desenvolvimento acadêmico.</p> <p>3. Aponta a área de métodos quantitativos como o grande forte e diferencial da FAE, é ela que contribui para a formação de bons profissionais, com formação sólidas, nas colocações do entrevistado.</p> <p>4. Por possuir experiências em outros cursos da FAE relata que cada curso tem a sua realidade, o que serve para um pode não servir para os outros.</p> <p>5. Sobre a padronização de disciplinas: está acontecendo com as disciplinas institucionais (traduzidas como aquelas “impostas” a todos os cursos).</p> <p>6. Reforça o caráter de “valorização de quem é da casa”: a maioria dos professores têm mais de 30 anos de casa.</p> <p>7. Cita que a FAE está sofrendo uma concorrência pesada na contratação de professores de outras universidades que pagam melhor. O que retém o profissional é realmente a forma respeitosa como a organização trata o profissional.</p>
Práticas apontadas	Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa	<p>1. Ouvidoria.</p> <p>2. Lista pública com os 10 melhores alunos.</p> <p>3. Disciplinas institucionais.</p> <p>4. Avaliação institucional.</p>
Atividades apontadas	Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa	<p>1. Disciplinas com cargas teóricas e práticas.</p> <p>2. Atendimento personalizado aos alunos.</p>

1. Identificação

Categoria	Descrição
Ator	Entrevistado 32
Categoria	Professor / Corpo Diretivo
Organização Pesquisada	FAE – Centro Universitário
Tempo de Narrativa	55 minutos
Data da Entrevista	30 de outubro de 2008.

2. A narrativa*

* A questão inicial orientadora, após explicar o propósito do estudo, foi como o entrevistado traçou a sua trajetória profissional até aqui, contando como chegou à FAE e que tipo de atividades desenvolveu e desenvolve na organização. Permeando este contexto foram sendo lançadas questões que permitissem ao entrevistado contar suas rotinas, atividades e práticas de trabalho, procurando conhecer as práticas estratégicas de formação de conteúdo presentes na FAE.

Propriedade da Narrativa	Indicador	Descrição do encontrado nesta narrativa
Seqüência	Padrões de eventos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conta sobre como começou a dar aulas, sobre sua formação acadêmica, sobre sua experiência profissional em organizações empresariais. 2. Fala sobre a questão da pesquisa na FAE, afirmando que ela é incipiente e quando trabalhada em sala de aula não é bem recebida pelos alunos. 3. Fala da sua percepção sobre o perfil dos alunos da FAE. 4. Encadeia a narrativa contando como lida com os alunos e o papel de respaldo que a coordenação tem em todas as decisões do professor. 5. Falando sobre a organização, coloca ainda alguns contratos que são claros e devem ser respeitados pelos professores em sala de aula. 6. Continua falando sobre o papel da coordenação e sobre as atividades desempenhadas. 7. Aponta alguns aspectos que julga importantes para a FAE ser diferente de outras organizações. 8. Fala sobre como desenvolve o conteúdo nas disciplinas em sala de aula. 9. Conta sobre o seu relacionamento com os alunos e como isso contribui para o desenvolvimento das aulas. 10. Conta sobre sua experiência com o curso de administração integral.
Ator focal	Papel, redes sociais e demográficas	O foco da narrativa é no curso de graduação em administração da FAE. O entrevistado traz à cena vários personagens em termos de alunos, pares e corpo diretivo para descrever como as coisas acontecem e como percebe a FAE.
Voz	Ponto de vista, relações sociais e poder	Fala de seu lugar de docente, sentindo-se muito à vontade neste lugar, com seus pares e com o desenvolvimento de sala de aula. Refere-se a um grande poder centrado nos alunos, que influencia as

		decisões no curso.
Contexto Moral	Valores culturais e pressupostos	Perpassam a narrativa do entrevistado valores relacionados ao respeito e à liberdade, que ele encontra e valoriza na FAE. Pressupõe ainda a necessidade de pesquisa no ambiente universitário, o que não encontra na FAE.
Outros indicadores	Outros aspectos do contexto	<ol style="list-style-type: none"> 1. Destaca o respeito e o respaldo da coordenação em relação ao trabalho do professor. 2. Ao mesmo tempo aponta a rigidez e a seriedade como pontos fundamentais na FAE para garantir a qualidade do ensino. 3. Destaca que os alunos são muito exigentes na FAE, reclamam e tem de certa forma poder para isso, mas não a ponto de corromper o trabalho da coordenação. 4. Frisa a existência de uma ambiente de trabalho colaborativo, em que há troca de experiências e muita receptividade às pessoas na FAE. No entanto identifica que existem grupos de “faixa etária de casa” entre os professores: os mais antigos e os mais novos trocam muito, aceitam muito e recebem bem o que vem da organização, enquanto que uma “faixa intermediária” é um pouco mais reativa e menos acessível. 5. Coloca várias opiniões comparativas em relação a outras organizações em que seus amigos trabalham, afirmando que há sempre certa “inveja” quanto à FAE, que é tida como uma organização séria e boa para trabalhar. 6. Reforça o foco na área financeira do curso de graduação em administração da FAE.
Práticas apontadas	Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa	<ol style="list-style-type: none"> 1. Troca de experiências entre os professores. 2. Avaliação formal da organização sobre os professores.
Atividades apontadas	Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa	<ol style="list-style-type: none"> 1. Atendimento individualizado dos alunos pelos coordenadores. 2. Banca de admissão dos docentes. 3. Aulas ministradas entre cargas teóricas e práticas.

1. Identificação

Categoria	Descrição
Ator	Entrevistado 33
Categoria	Professor / Corpo Diretivo
Organização Pesquisada	FAE – Centro Universitário
Tempo de Narrativa	1 hora e 22 minutos
Data da Entrevista	30 de outubro de 2008.

2. A narrativa*

* A questão inicial orientadora, após explicar o propósito do estudo, foi como o entrevistado traçou a sua trajetória profissional até aqui, contando como chegou à FAE e que tipo de atividades desenvolveu e desenvolve na organização. Permeando este contexto foram sendo lançadas questões que permitissem ao entrevistado contar suas rotinas, atividades e práticas de trabalho, procurando conhecer as práticas estratégicas de formação de conteúdo presentes na FAE.

Propriedade da Narrativa	Indicador	Descrição do encontrado nesta narrativa
Seqüência	Padrões de eventos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conta sobre sua formação e trajetória profissional que se confundem com aspectos narrados sobre a FAE e o grupo Bom Jesus. 2. Detêm-se especialmente a contar sobre sua atividade atual na FAE e as motivações para estar ali. 3. Conta de forma mais detalhada sobre o curso de administração integral com o qual trabalha, trazendo aspectos sobre a proposta, os diferenciais e ajustes que foram implementados neste ano. 4. Depois, fala sobre o curso de administração regular, apresentando seu momento atual e comentando sobre a reforma curricular que se está empreendendo na FAE. 5. Fala sobre projetos novos e idéias que vêm sendo estudadas para os próximos anos na FAE. 6. Fala sobre algumas questões e posturas da coordenação diante delas. 7. Fala um pouco sobre o que entende como diferencial da FAE e de como percebe que se trabalha para que os resultados sejam sustentados. 8. Conta sobre os desafios que percebe para a FAE nos próximos anos, diante das mudanças que têm ocorrido na área de educação. 9. Fecha sua narrativa destacando pontos atrelados aos valores e à forma de conduzir as coisas que fazem da FAE um lugar atrativo para as pessoas que ali estão.
Ator focal	Papel, redes sociais e demográficas	O foco da narrativa é a FAE enquanto organização e os cursos de administração e administração integral. Traz à cena vários personagens para constituir a trama da narrativa, mas não se consegue perceber relações de antagonia.
Voz	Ponto de vista, relações sociais e	O entrevistado fala de seu lugar de docente e também participante do corpo diretivo do curso. Evidencia em

	poder	sua fala uma série de pessoas com quem se relaciona para desenvolver seu trabalho e descreve a sua função como uma função com certo grau de poder para decidir e conduzir os caminhos do curso de graduação em administração.
Contexto Moral	Valores culturais e pressupostos	O contexto moral expresso na narrativa está pautado fundamentalmente no respeito, como valor que guia as ações, o trabalho e o relacionamento entre as pessoas na FAE. Destaca ainda o comprometimento, a transparência, o entusiasmo e a inovação como pressupostos do trabalho desenvolvido. Estes valores são explicitados na própria fala e também nas práticas descritas pelo entrevistado. Importante destacar que, apesar da narrativa expressar certo orgulho, expressa também humildade e simplicidade quando se afirma que se tem empreendido esforços no trabalho mas que se tem consciência de que muito ainda precisa ser desenvolvido.
Outros indicadores	Outros aspectos do contexto	<ol style="list-style-type: none"> 1. Formação acadêmica e profissional do entrevistado desenvolveu-se principalmente na FAE e também possui uma vivência grande na organização. 2. Destaca o papel da coordenação de proximidade com os alunos, assim como os demais entrevistados descrevem. 3. Descreve o respeito, a exemplo dos demais entrevistados, como um grande valor da FAE e que mantém também os vínculos que as pessoas desenvolvem com a organização. 4. Destaca que a reforma curricular pela qual a FAE está passando não é só do curso de administração mas é um processo da instituição como um todo. 5. Destaca novamente o caráter coletivo da organização.
Práticas apontadas	Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa	<ol style="list-style-type: none"> 1. Núcleo de empregabilidade. 2. Feira de Gestão. 3. Management Program Experience (Administração Integral). 4. Central de Casos. 5. FAE 2020.
Atividades apontadas	Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa	1. Atendimentos individualizados aos alunos pela coordenação.

1. Identificação

Categoria	Descrição
Ator	Entrevistado 34
Categoria	Professor / Corpo Diretivo
Organização Pesquisada	FAE – Centro Universitário
Tempo de Narrativa	13 minutos
Data da Entrevista	30 de outubro de 2008.

2. A narrativa*

* A questão inicial orientadora, após explicar o propósito do estudo, foi como o entrevistado traçou a sua trajetória profissional até aqui, contando como chegou à FAE e que tipo de atividades desenvolveu e desenvolve na organização. Permeando este contexto foram sendo lançadas questões que permitissem ao entrevistado contar suas rotinas, atividades e práticas de trabalho, procurando conhecer as práticas estratégicas de formação de conteúdo presentes na FAE.

Propriedade da Narrativa	Indicador	Descrição do encontrado nesta narrativa
Seqüência	Padrões de eventos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conta sobre sua trajetória profissional em organizações empresariais e como a FAE entrou na sua vida profissional. 2. Conta sobre as disciplinas que leciona e faz alguns comentários sobre o perfil dos alunos, como conduz as aulas em termos de dinâmica, metodologia e avaliação. 3. Comenta um pouco sobre a dinâmica entre os professores da área de sua atuação específica.
Ator focal	Papel, redes sociais e demográficas	O foco da narrativa é o curso de graduação em administração da FAE, mas o entrevistado coloca-se em vários momentos como personagem principal, ao descrever sua carreira e a forma como conduz as suas disciplinas e o seu trabalho. Não fala muito de outros personagens na sua narrativa, a não ser em termos de grupo: “grupo de alunos”, “grupo de professores”.
Voz	Ponto de vista, relações sociais e poder	Fala de seu lugar de docente e também membro de parte do corpo diretivo, porém sua “voz” está focada no seu lugar de docente.
Contexto Moral	Valores culturais e pressupostos	Não expressa valores e também não faz juízos de valores a respeito do que conta.
Outros indicadores	Outros aspectos do contexto	Pode-se perceber mais uma vez a menção ao trabalho coletivo e às discussões entre os professores da área específica. Outra característica comum é a experiência de mercado do entrevistado, que ele afirma ser importante na condução das disciplinas.
Práticas apontadas	Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reuniões formais entre os professores e a coordenação. 2. Discussões informais entre os professores da área específica. 3. Avaliação discente: 70% prova individual; 30% demais atividades de sala de aula.
Atividades apontadas	Respondendo aos	1. Aulas divididas entre carga teórica e carga prática.

	objetivos específicos do contexto da pesquisa	
--	--	--

ANEXO A. DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

RESOLUÇÃO Nº 4, DE 13 DE JULHO DE 2005. (*)

Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, bacharelado, e dá outras providências.

O Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais, com fundamento no art. 9º, § 2º, alínea “c”, da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995, tendo em vista as diretrizes e os princípios fixados pelos Pareceres CNE/CES nos 776/97 e 583/2001, bem como considerando o que consta dos Pareceres CNE/CES nos 67/2003; 134/2003, 210/2004 e 23/2005, homologados pelo Senhor Ministro de Estado da Educação, respectivamente, em 2/6/2003, 9/9/2003, 24/9/2004 e 3/6/2005, resolve:

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, bacharelado, a serem observadas pelas Instituições de Ensino Superior em sua organização curricular.

Art. 2º A organização do curso de que trata esta Resolução se expressa através do seu projeto pedagógico, abrangendo o perfil do formando, as competências e habilidades, os componentes curriculares, o estágio curricular supervisionado, as atividades complementares, o sistema de avaliação, o projeto de iniciação científica ou o projeto de atividade, como Trabalho de Curso, componente opcional da instituição, além do regime acadêmico de oferta e de outros aspectos que tornem consistente o referido projeto pedagógico.

§ 1º O Projeto Pedagógico do curso, além da clara concepção do curso de graduação em Administração, com suas peculiaridades, seu currículo pleno e sua operacionalização, abrangerá, sem prejuízo de outros, os seguintes elementos estruturais:

I - objetivos gerais do curso, contextualizados em relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social;

II - condições objetivas de oferta e a vocação do curso;

III - cargas horárias das atividades didáticas e da integralização do curso;

IV - formas de realização da interdisciplinaridade;

V - modos de integração entre teoria e prática;

VI - formas de avaliação do ensino e da aprendizagem;

VII - modos de integração entre graduação e pós-graduação, quando houver;

VIII - incentivo à pesquisa, como necessário prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica;

IX - concepção e composição das atividades de estágio curricular supervisionado, suas diferentes formas e condições de realização, observado o respectivo regulamento;

X - concepção e composição das atividades complementares; e,

XI - inclusão opcional de trabalho de curso sob as modalidades monografia, projeto de iniciação científica ou projetos de atividades, centrados em área teórico-prática ou de formação profissional, na forma como estabelecer o regulamento próprio.

§ 2º Com base no princípio de educação continuada, as IES poderão incluir no Projeto Pedagógico do curso, o oferecimento de cursos de pós-graduação lato sensu, nas respectivas modalidades, de acordo com as efetivas demandas do desempenho profissional.

(*) Resolução CNE/CES 4/2005. Diário Oficial da União, Brasília, 19 de julho de 2005, Seção 1, p. 26

§ 3º As Linhas de Formação Específicas nas diversas áreas da Administração não constituem uma extensão ao nome do curso, como também não se caracterizam como uma habilitação, devendo as mesmas constar apenas no Projeto Pedagógico.

Art. 3º O Curso de Graduação em Administração deve ensejar, como perfil desejado do formando, capacitação e aptidão para compreender as questões científicas, técnicas, sociais e econômicas da produção e de seu gerenciamento, observados níveis graduais do processo de tomada de decisão, bem como para desenvolver gerenciamento qualitativo e adequado, revelando a assimilação de novas informações e apresentando flexibilidade intelectual e adaptabilidade contextualizada no trato de situações diversas, presentes ou emergentes, nos vários segmentos do campo de atuação do administrador.

Art. 4º O Curso de Graduação em Administração deve possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes competências e habilidades:

I - reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar estrategicamente, introduzir modificações no processo produtivo, atuar preventivamente, transferir e generalizar conhecimentos e exercer, em diferentes graus de complexidade, o processo da tomada de decisão;

II - desenvolver expressão e comunicação compatíveis com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou intergrupais;

III - refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção, compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva sob seu controle e gerenciamento;

IV - desenvolver raciocínio lógico, crítico e analítico para operar com valores e formulações matemáticas presentes nas relações formais e causais entre fenômenos produtivos, administrativos e de controle, bem assim expressando-se de modo crítico e criativo diante dos diferentes contextos organizacionais e sociais;

V - ter iniciativa, criatividade, determinação, vontade política e administrativa, vontade de aprender, abertura às mudanças e consciência da qualidade e das implicações éticas do seu exercício profissional;

VI - desenvolver capacidade de transferir conhecimentos da vida e da experiência cotidianas para o ambiente de trabalho e do seu campo de atuação profissional, em diferentes modelos organizacionais, revelando-se profissional adaptável;

VII - desenvolver capacidade para elaborar, implementar e consolidar projetos em organizações; e

VIII - desenvolver capacidade para realizar consultoria em gestão e administração, pareceres e perícias administrativas, gerenciais, organizacionais, estratégicos e operacionais.

Art. 5º Os cursos de graduação em Administração deverão contemplar, em seus projetos pedagógicos e em sua organização curricular, conteúdos que revelem inter-relações com a realidade nacional e internacional, segundo uma perspectiva histórica e contextualizada de sua aplicabilidade no âmbito das organizações e do meio através da utilização de tecnologias inovadoras e que atendam aos seguintes campos interligados de formação:

I - Conteúdos de Formação Básica: relacionados com estudos antropológicos, sociológicos, filosóficos, psicológicos, ético-profissionais, políticos, comportamentais, econômicos e contábeis, bem como os relacionados com as tecnologias da comunicação e da informação e das ciências jurídicas;

II - Conteúdos de Formação Profissional: relacionados com as áreas específicas, envolvendo teorias da administração e das organizações e a administração de recursos humanos, mercado e marketing, materiais, produção e logística, financeira e orçamentária, sistemas de informações, planejamento estratégico e serviços;

III - Conteúdos de Estudos Quantitativos e suas Tecnologias: abrangendo pesquisa operacional, teoria dos jogos, modelos matemáticos e estatísticos e aplicação de tecnologias que contribuam para a definição e utilização de estratégias e procedimentos inerentes à administração; e

IV - Conteúdos de Formação Complementar: estudos opcionais de caráter transversal e interdisciplinar para o enriquecimento do perfil do formando.

Art. 6º A organização curricular do curso de graduação em Administração estabelecerá expressamente as condições para a sua efetiva conclusão e integralização curricular, de acordo com os seguintes regimes acadêmicos que as Instituições de Ensino Superior adotarem: regime seriado anual, regime seriado semestral, sistema de créditos com matrícula por disciplina ou por módulos acadêmicos, com a adoção de pré-requisitos, atendido o disposto nesta Resolução.

Art. 7º O Estágio Curricular Supervisionado é um componente curricular direcionado à consolidação dos desempenhos profissionais desejados inerentes ao perfil do formando, devendo cada instituição, por seus Colegiados Superiores Acadêmicos, aprovar o correspondente regulamento, com suas diferentes modalidades de operacionalização.

§ 1º O estágio de que trata este artigo poderá ser realizado na própria instituição de ensino, mediante laboratórios que congreguem as diversas ordens práticas correspondentes aos diferentes pensamentos das Ciências da Administração.

§ 2º As atividades de estágio poderão ser reprogramadas e reorientadas de acordo com os resultados teórico-práticos, gradualmente reveladas pelo aluno, até que os responsáveis pelo acompanhamento, supervisão e avaliação do estágio curricular possam considerá-lo concluído, resguardando, como padrão de qualidade, os domínios indispensáveis ao exercício da profissão.

§ 3º Optando a instituição por incluir no currículo do Curso de Graduação em Administração o Estágio Supervisionado de que trata este artigo deverá emitir regulamentação própria, aprovada pelo seu Conselho Superior Acadêmico, contendo, obrigatoriamente, critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação, observado o disposto no parágrafo precedente.

Art. 8º As Atividades Complementares são componentes curriculares que possibilitam o reconhecimento, por avaliação, de habilidades, conhecimentos e competências do aluno, inclusive adquiridas fora do ambiente escolar, incluindo a prática de estudos e atividades independentes, transversais, opcionais, de interdisciplinaridade, especialmente nas relações com o mundo do trabalho e com as ações de extensão junto à comunidade.

Parágrafo único. As Atividades Complementares se constituem componentes curriculares enriquecedores e implementadores do próprio perfil do formando, sem que se confundam com estágio curricular supervisionado.

Art. 9º O Trabalho de Curso é um componente curricular opcional da Instituição que, se o adotar, poderá ser desenvolvido nas modalidades de monografia, projeto de iniciação científica ou projetos de atividades centrados em áreas teórico-práticas e de formação profissional relacionadas com o curso, na forma disposta em regulamento próprio.

Parágrafo único. Optando a Instituição por incluir no currículo do curso de graduação em Administração o Trabalho de Curso, nas modalidades referidas no caput deste artigo, deverá emitir regulamentação própria, aprovada pelo seu conselho superior acadêmico, contendo, obrigatoriamente, critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação, além das diretrizes técnicas relacionadas com a sua elaboração.

Art. 10. A carga horária mínima dos cursos de graduação será estabelecida em Resolução da Câmara de Educação Superior.

Art. 11. As Diretrizes Curriculares Nacionais desta Resolução deverão ser implantadas pelas Instituições de Educação Superior, obrigatoriamente, no prazo máximo de dois anos, aos alunos ingressantes, a partir da publicação desta.

Parágrafo único. As IES poderão optar pela aplicação das DCN aos demais alunos do período ou ano subsequente à publicação desta.

Art. 12. Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, ficando revogada a Resolução CFE nº 2, de 4 de outubro de 1993, e a Resolução CNE/CES nº 1, de 2 de fevereiro de 2004.

EDSON DE OLIVEIRA NUNES

Presidente da Câmara de Educação Superior

**ANEXO B. GRADE CURRICULAR DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM
ADMINISTRAÇÃO DA UFPR**

1º SEMESTRE			
	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA	PRÉ-REQUISITO
Adm. Pessoas	Organização e Planejamento de Recursos Humanos	60	-
Marketing	Fundamentos de Marketing	60	-
Finanças	Princípios de Finanças	60	-
Organizações	Evolução do Pensamento em Administração	60	
	Organizações e Ambiente Socioeconômico	60	- -
Outras	Direito Empresarial	60	-
	TOTAL	360	

2º SEMESTRE			
	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA	PRÉ-REQUISITO
Organizações	Ética nas Organizações	60	-
	Fundamentos da Gestão Organizacional	60	Evolução do Pensamento em Administração
	Teoria Social e Organizações	60	-
Outras	Complementos de Matemática I	60	-
	Oficina de Informática	60	-
	Estatística II	60	
	TOTAL	360	

3º SEMESTRE			
	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA	PRÉ-REQUISITO
Adm. Pessoas	Remuneração, Carreira e Avaliação de Desempenho de Pessoas	60	Organização e Planej. de Rec. Humanos
Marketing	Administração de Marketing	60	Fundamentos de Marketing
Finanças	Análise Econômico-Financeira das Empresas I	60	-
Organizações	Teoria das Organizações	60	Fundamentos da Gestão Organizacional
	Pesquisa em Administração	60	-
Outras	Métodos Quantitativos I	60	Estatística II
	TOTAL	360	

4º SEMESTRE			
	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA	PRÉ-REQUISITO
Produção	Estratégias de Produção	60	-
Adm. Pessoas	Recrutamento, Seleção e Desenvolvimento de Pessoas	60	Rem., Carr.e Aval. de Des.de Pessoas
Finanças	Gestão do Capital Circulante	60	Análise Econ.- Financ. Empresas I
	Planejamento Tributário	60	Direito Empresarial
Organizações	Empreendedorismo e Criação de Novos Negócios	60	-
Outras	Métodos Quantitativos II	60	Métodos Quantitativos I
TOTAL		360	

5º SEMESTRE			
	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA	PRÉ-REQUISITO
Produção	Sistemas de Produção	60	Estratégias de Produção
	Logística de Suprimentos	60	Métodos Quantitativos II
Marketing	Pesquisa de Marketing	60	Estatística II e Adm. de Marketing
Finanças	Mercado de Capitais	60	
Organizações	Administração do Terceiro Setor	60	Teoria das Organizações
	Administração de Sistemas de Informação	60	Teoria das Organizações
TOTAL		360	

6º SEMESTRE			
	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA	PRÉ-REQUISITO
Produção	Logística de Distribuição	60	Logística de Suprimentos
Administração de Pessoas	Fundamentos Psicológicos do Comportamento Humano nas Organizações	60	Recrutamento, Seleção e Avaliação de Desempenho de Pessoas
Marketing	Planejamento e Estratégia de Marketing	60	Adm. de Marketing
Finanças	Decisão de Investimento	60	Princípios de Finanças
Organizações	Administração Estratégica	60	Teoria das Organizações
TOTAL		300	

7º SEMESTRE			
	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA	PRÉ-REQUISITO
Produção	Administração de Projetos	60	-
Administração de Pessoas	Comportamento Organizacional	60	Fundam. Psic. do Comportamento Humano nas Organizações
Marketing	Administração de Varejo e Serviços	60	Adm. de Marketing
Finanças	Decisão de Financiamento	60	Mercado de Capitais
Organizações	Gestão Internacional de Negócios	60	Adm. Estratégica
	TOTAL	300	

8º SEMESTRE			
	DISCIPLINAS OPTATIVAS (5)	CARGA HORÁRIA	PRÉ-REQUISITO
Produção	Tópicos Especiais de Operações e Logística	60	Logística de Distribuição
Adm. Pessoas	Tópicos Especiais de Administração de Pessoas	60	Comportamento Organizacional
Marketing	Tópicos Especiais de Marketing	60	Adm. de Marketing
Finanças	Tópicos Especiais de Finanças	60	Decisão de Financiamento
Organizações	Tópicos Especiais em Análise Organizacional	60	Teoria das Organizações
	Tópicos Especiais em Administração Pública	60	Teoria das Organizações
O aluno deve optar por disciplinas, deste semestre, que perfaçam 300 horas, ou seja deve fazer pelo menos cinco das seis disciplinas do semestre.			
	TOTAL	300	

CARGA HORÁRIA DAS DISCIPLINAS	2.700
ESTÁGIO SUPERVISIONADO	300
ATIVIDADES CURRICULARES COMPLEMENTARES OBRIGATÓRIAS	60
CARGA HORÁRIA TOTAL (H/A)	3.060

ANEXO C. GRADE CURRICULAR DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DA FAE – CENTRO UNIVERSITÁRIO

Núcleo de Estudos Básicos Formação Geral	
Disciplinas do 1º. ano	
Matéria	Carga Horária
Desenvolvimento Pessoal e Profissional	36 h
Dinâmica das Idéias Sociais	36 h
Estatística Aplicada	72 h
Ética e Responsabilidade Social	72 h
Formação Econômica do Brasil	36 h
História Econômica Geral	36 h
Informática e Multimídia	36 h
Instituições de Direito	36 h
Introdução à Administração	72 h
Introdução à Contabilidade	72 h
Introdução à Economia	72 h
Matemática	72 h
Matemática Financeira	72 h
Português Instrumental I (*)	36 h
Total Horas/Aula:	756 h
Disciplinas do 2º. ano	
Matéria	Carga Horária
Administração da Produção	72 h
Administração Financeira	72 h
Análise de Custos	72 h
Contabilidade Gerencial	72 h
Direito Empresarial	36 h
Economia Brasileira	36 h
Economia Empresarial	72 h
Fundamentos de Marketing	36 h
Macroambiente Econômico	72 h
Negócios Internacionais	72 h
Pesquisa Operacional	72 h
Planejamento Estratégico	36 h
Português Instrumental II (*)	36 h

Total Horas/Aula:	756 h
Núcleos de Estudos Profissionalizantes Conteúdos Profissionais	
Disciplinas do 3º. ano	
Matéria	Carga Horária
Administração de Marketing I	72 h
Administração de Marketing II	72 h
Administração de Materiais	72 h
Comércio Exterior - Importação e Exportação	36 h
Controladoria	72 h
Direito do Trabalho	36 h
Empreendedorismo - Análise de Projetos - Semestral	72 h
Estratégias Empresariais	36 h
Evolução do Pensamento Administrativo	72 h
Gestão da Qualidade e Produtividade	36 h
Gestão de Pessoas	72 h
Português Instrumental III (*)	36 h
Técnicas de Pesquisa em Administração - Semestral	72 h
Total Horas/Aula:	756 h
Disciplinas do 4º. ano	
Matéria	Carga Horária
Comportamento e Liderança Empresarial	72 h
Estratégias de Remuneração	36 h
Gestão Ambiental	36 h
Gestão da Produção	72 h
Jogo de Empresas	72 h
Legislação Tributária	36 h
Logística Empresarial	72 h
Mercado Financeiro e de Capitais	72 h
Optativa I	36 h
Optativa II	36 h
Sistemas de Informações Gerenciais	36 h
Trabalho de Conclusão de Curso - TCC/Estágio Supervisionado	300 h
Total Horas/Aula:	876 h
Carga Horário Total:	3.144 h
(*) Disciplina 100% ministrada no formato EAD.	

ANEXO D. GRADE CURRICULAR DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO (INTEGRAL) DA FAE – CENTRO UNIVERSITÁRIO

Núcleo de Estudos Básicos Formação Geral	
Disciplinas do 1º. ano	
Matéria	Carga Horária
Desenvolvimento Pessoal e Profissional	36 h/a
Dinâmica das Idéias Sociais	36 h/a
Estatística Aplicada	72 h/a
Ética e Responsabilidade Social	72 h/a
Formação Económica do Brasil	36 h/a
História Económica Geral	36 h/a
Informática e Multimídia	36 h/a
Instituições de Direito	36 h/a
Introdução à Administração	72 h/a
Introdução à Contabilidade	72 h/a
Introdução à Economia	72 h/a
Matemática	72 h/a
Matemática Financeira	72 h/a
Total:	720 h/a
Disciplinas oferecidas no período da tarde:	
Comunicação Escrita Comercial I - Semestral	36 h/a
Comunicação Escrita Comercial II - Semestral	36 h/a
Espanhol Instrumental I - Semestral	36 h/a
Espanhol Instrumental II - Semestral	36 h/a
Estudos Dirigidos I - Introdução à Administração	36 h/a
Estudos Dirigidos II - Matemática Financeira	36 h/a
Estudos Dirigidos III - Introdução à Contabilidade	36 h/a
Estudos Dirigidos IV - Desenvolvimento Pessoal e Profissional	36 h/a
Informática Aplicada I - Semestral	36 h/a
Informática Aplicada II - Semestral	36 h/a
Inglês Instrumental I - Semestral	72 h/a
Inglês Instrumental II - Semestral	72 h/a
Matemática Comercial I - Semestral	36 h/a
Matemática Comercial II - Semestral	36 h/a
Geopolítica Aplicada à Administração I - Semestral	72 h/a

Geopolítica Aplicada à Administração II - Semestral	72 h/a
Total:	720 h/a
Disciplinas do 2º. ano	
Matéria	Carga Horária
Administração da Produção	72 h/a
Administração Financeira	72 h/a
Análise de Custos	72 h/a
Contabilidade Gerencial	72 h/a
Direito Empresarial	36 h/a
Economia Brasileira	36 h/a
Economia Empresarial	72 h/a
Fundamentos de Marketing	36 h/a
Macroambiente Econômico	72 h/a
Negócios Internacionais	72 h/a
Pesquisa Operacional	72 h/a
Planejamento Estratégico	36 h/a
Total:	720 h/a
Disciplinas oferecidas no período da tarde:	
Coaching (Estágio) - Semestral	36 h/a
Comunicação Escrita Comercial III - Semestral	36 h/a
Comunicação Escrita Comercial IV - Semestral	36 h/a
Espanhol Instrumental III - Semestral	36 h/a
Espanhol Instrumental IV - Semestral	36 h/a
Estágio - Semestral	72 h/a
Estudo Dirigido V - Administração Financeira	36 h/a
Estudo Dirigido VI - Contabilidade Gerencial	36 h/a
Estudo Dirigido VII - Economia Empresarial	36 h/a
Estudo Dirigido VIII - Pesquisa Operacional	36 h/a
Estudos de Caso I - Semestral	36 h/a
Estudos de Caso II - Semestral	36 h/a
Gestão de Empresa Familiar - Semestral	36 h/a
Inglês Instrumental III - Semestral	72 h/a
Inglês Instrumental IV - Semestral	72 h/a
Marketing Pessoal	36 h/a
Técnicas de Apresentação	36 h/a

Total:	720 h/a
Núcleos de Estudos Profissionalizantes Conteúdos Profissionais	
Disciplinas do 3º. ano	
Matéria	Carga Horária
Administração de Marketing I	72 h/a
Administração de Marketing II	72 h/a
Administração de Materiais	72 h/a
Comércio Exterior - Importação e Exportação	36 h/a
Controladoria	72 h/a
Direito do Trabalho	36 h/a
Empreendedorismo - Análise de Projetos - Semestral	72 h/a
Estratégias Empresariais	36 h/a
Evolução do Pensamento Administrativo	72 h/a
Gestão da Qualidade e Produtividade	36 h/a
Gestão de Pessoas	72 h/a
Técnicas de Pesquisa em Administração - Semestral	72 h/a
Total:	720 h/a
Disciplinas oferecidas no período da tarde:	
Avaliação de Empresas	36 h/a
Business Plan	36 h/a
Espanhol Instrumental V	36 h/a
Espanhol Instrumental VI	36 h/a
Estágio Supervisionado I - Orientações	72 h/a
Estudos Dirigidos	144 h/a
Gestão da Informação na Organização	36 h/a
Gestão do Terceiro Setor	36 h/a
Inglês Instrumental V	72 h/a
Inglês Instrumental VI	36 h/a
Prática de Consultoria - Kit Gestão	144 h/a
Práticas do Comércio Internacional	36 h/a
Total:	720 h/a
Disciplinas do 4º. ano	
Matéria	Carga Horária

Comportamento e Liderança Empresarial	72 h/a
Estratégias de Remuneração	36 h/a
Gestão Ambiental	36 h/a
Gestão da Produção	72 h/a
Jogo de Empresas	72 h/a
Legislação Tributária	36 h/a
Logística Empresarial	72 h/a
Mercado Financeiro e de Capitais	72 h/a
Optativa I	36 h/a
Optativa II	36 h/a
Sistemas de Informações Gerenciais	36 h/a
Trabalho de Conclusão de Curso - TCC/Estágio Supervisionado	300 h/a
Total:	876 h/a
Disciplinas oferecidas no período da tarde:	
Estudos Dirigidos	144 h/a
Estágio Curricular Supervisionado	576 h/a
Total:	720 h/a
Carga Horário Total:	5.916 h/a
(*) Disciplina 100% ministrada no formato EAD.	