

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO (PPGA)
MESTRADO PROFISSIONAL**

**CONSTRUÇÃO SOCIAL DO CONHECIMENTO NO ENSINO E NA PESQUISA EM
ESTRATÉGIA NOS MESTRADOS PROFISSIONAIS EM ADMINISTRAÇÃO SOB A
ÓTICA DOS DISCENTES**

ANA CAROLINA MECABÔ MÜLLER

CASCADEL

2017

Ana Carolina Mecabô Müller

**CONSTRUÇÃO SOCIAL DO CONHECIMENTO NO ENSINO E NA PESQUISA EM
ESTRATÉGIA NOS MESTRADOS PROFISSIONAIS EM ADMINISTRAÇÃO SOB A
ÓTICA DOS DISCENTES**

**SOCIAL CONSTRUCTION OF KNOWLEDGE IN TEACHING AND RESEARCH IN
STRATEGY IN PROFESSIONAL MASTERS IN ADMINISTRATION UNDER THE
OPTICIANS OF THE STUDENTS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGA) – Mestrado Profissional: da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Administração**.

Orientadora: Professora Doutora Silvana Anita Walter

CASCADEL

2017

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Sistema de Bibliotecas – UNIOESTE)

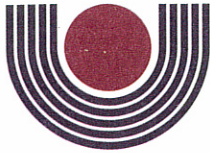
M592c Müller, Ana Carolina Mecabô.
Construção social do conhecimento no ensino e na pesquisa em estratégia nos mestrados profissionais em administração sob a ótica dos discentes / Ana Carolina Mecabô Müller. ---Cascavel (PR), 2017. 222 f.:il.

Orientadora: Professora Doutora Silvana Anita Walter

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, 2017.
Programa de Pós-Graduação em Administração Profissional
Inclui Bibliografia

1. Administração - Pesquisa. 2. Papel social. 3. Ensino profissional – Planejamento – Pós-graduação. I. Walter, Silvana Anita. II. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. III. Título.

CDD 20.ed. 378.124



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Campus de Cascavel CNPJ 78680337/0002-65
Rua Universitária, 2069 - Jardim Universitário - Cx. P. 000711 - CEP 85819-110
Fone:(45) 3220-3000 - Fax:(45) 3324-4566 - Cascavel - Paraná



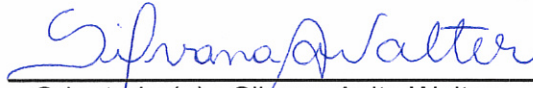
PARANÁ

GOVERNO DO ESTADO

ANA CAROLINA MECABÔ MÜLLER

Construção social do conhecimento no ensino e na pesquisa em estratégia nos
Mestrados Profissionais em Administração sob a ótica dos discentes


Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Administração em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de
Mestra em Administração, área de concentração Competitividade e
Sustentabilidade, linha de pesquisa Estratégia e Competitividade, APROVADO(A)
pela seguinte banca examinadora:


Orientador(a) e Silvana Anita Walter

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Marechal Cândido Rondon
(UNIOESTE)


Delci Grapégia Dal Vesco

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)


Luciano Castro de Carvalho

Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB)

Cascavel, 22 de agosto de 2017

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, pelo dom da vida e por ter sido meu porto seguro nos momentos difíceis da confecção deste trabalho.

Aos meus pais, Valfrido Müller e Ivete Mecabô Müller, exemplos de força, que não mediram esforços para me proporcionar o aproveitamento de todas as oportunidades de estudo e por sempre me incentivarem a encarar os desafios da jornada acadêmica com toda a dedicação e esforço possível. A minha irmã, Mariana Mecabô Müller, minha melhor amiga, conselheira e confidente, agradeço por sempre me ouvir e estar ao meu lado em todas as decisões difíceis que tomei durante esse período do mestrado e durante toda a minha vida.

Ao meu namorado, Rafael Schmitz, que foi meu ombro amigo, enxugou minhas lágrimas, demonstrou amor incondicional e pacientemente espera a conclusão das etapas acadêmicas que tomam tempo e me impedem de retribuir toda a dedicação que nossa relação merece.

Em especial, a minha vó, Adelina Antonia Merlin Müller, pelo acompanhamento indireto em todos os momentos difíceis dessa caminhada. Aos meus amigos e familiares, que rezaram e torceram por mim, acompanhando essa conquista.

Em particular, à minha orientadora Silvana Anita Walter, pela atenção, paciência, ensinamentos e, acima de tudo, por acreditar em mim e me fazer continuar quando eu perdia a confiança de que eu seria capaz.

À minha amiga e colega de mestrado, Maria Inês Presrlak, por todas as parcerias durante as disciplinas, pelas ajudas, pelas risadas, pelos incentivos e por ser uma pessoa de confiança e apoio incondicional. Ao meu amigo e parceiro de orientação, Leonardo de Carvalho, pelas longas conversas e por ter encarado esse tema desafiador comigo, contribuindo com sugestões, críticas e comentários que muito enriqueceram minha pesquisa. Aos meus colegas de mestrado, Gustavo Yuho Endo e Hillary Lapas, pelo apoio sempre que precisei.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGA) – Mestrado Profissional da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, que compartilharam seus conhecimentos comigo no período de disciplinas.

Aos membros da banca de qualificação, professoras doutoras Delci Grapégia Dal Vesco e Dione Olesczuk Soutes, pelas contribuições e sugestões no direcionamento desta pesquisa.

Aos membros da banca de defesa final, professores doutores Delci Grapégia Dal Vesco e Luciano Castro de Carvalho, por aceitarem avaliar este trabalho e pelas sugestões de melhoria.

A Mirian Lucatelli Giolo, Neiva Casagrande Ferrarini e Sidinei Kuffel que me apoiaram, torceram e cuidaram de mim, minimizando os problemas externos durante o período de dedicação exclusiva para a finalização deste trabalho.

A Marcilda Regina Cunha da Rosa, pela compreensão, paciência e empenho incansável dirigido para melhorar a redação deste trabalho.

Agradeço muito aos colegas alunos de mestrados profissionalizantes que cursaram a disciplina de Estratégia e pacientemente aceitaram participar da minha pesquisa e compartilhar comigo suas experiências, como também ao pessoal que se empenhou nas transcrições do material coletado, pela dedicação e eficiência.

Enfim, agradeço de coração a todas as pessoas que contribuíram direta e indiretamente para a realização deste sonho.

RESUMO

Este estudo objetivou analisar, sob a ótica dos discentes, a construção social do conhecimento no ensino e na pesquisa em Estratégia nos Mestrados Profissionais em Administração no Brasil. Como base teórico-empírica, exploraram-se a Sociologia do Conhecimento e o papel social sob a ótica de Berger e Luckmann (2014); o corpo do conhecimento em Estratégia; as escolhas pedagógicas empregadas no ensino de Estratégia; e as pesquisas desenvolvidas na área. Explicativa, com abordagem qualitativa, a pesquisa corresponde a um estudo multicase de 18 Programas de Pós-Graduação em Administração, modalidade profissional. A coleta de dados primários ocorreu por meio de entrevistas com 30 discentes; e a dos dados secundários, por meio de documentos relativos aos sujeitos da pesquisa, aos professores e às disciplinas. Fez-se a triangulação dos dados coletados nas múltiplas fontes e, na análise, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo temática. A análise do papel social dos docentes apontou múltiplas condutas relacionadas à postura em sala de aula, ao relacionamento com os alunos e à cobrança das atividades; e a análise do papel social dos discentes indicou que a formação do papel é influenciada tanto pelo processo de socialização primária quanto pelo processo de socialização secundária. Como padrão de conduta, obteve-se a realização de todas as exigências de trabalhos e, na representação do papel de aluno, a atividade regular identificada por todos os sujeitos da pesquisa foi a leitura que, em geral, é seguida por atividades secundárias. Em termos de necessidades institucionais de conduta, a análise apontou que o relacionamento entre alunos é mantido por todos os entrevistados depois da disciplina e que o relacionamento aluno-professor é mantido por alguns e atrelado a objetivos específicos. No que tange ao corpo do conhecimento, constatou-se que, em apenas seis disciplinas investigadas, foram apresentados e discutidos os diferentes conceitos de Estratégia e que as demais trabalharam com conceitos específicos e direcionados às linhas dos autores mais prolíficos. Identificaram-se diversos conteúdos, ferramentas e referências que são empregados nas disciplinas, o que indica a existência de uma fragmentação do corpo do conhecimento. Na análise das escolhas pedagógicas, destacam-se dois pontos: a necessidade de contemplar o aprofundamento teórico e a realização de discussões e reflexões que estimulem o senso crítico e a importância da aproximação com a realidade organizacional, tanto dos entrevistados quanto ampliada a perspectivas futuras. No que tange às pesquisas desenvolvidas na área, poucas disciplinas investigadas exigiram a produção discente de artigos; e nove entrevistados desenvolveram suas dissertações na área, sendo que três estavam relacionadas aos projetos de pesquisa dos orientadores e cinco, às próprias áreas profissionais dos discentes ou às

organizações em que esses discentes atuavam. A compreensão da perpetuação, especialização e geração de conhecimentos na área foi possibilitada por meio de questionamentos relativos a desenvolvimentos dos entrevistados, como atuação enquanto docente e pesquisas futuras. Como contribuição teórica, teve-se a adoção da Sociologia do Conhecimento, de Berger e Luckmann (2014), para a compreensão do desenvolvimento da área de Estratégia e, como contribuição empírica, o fornecimento de informações relacionadas às práticas em uso, aos pontos críticos e às sugestões para o ensino e a pesquisa em Estratégia.

Palavras-chave: Estratégia. Papel Social. Ensino. Pesquisa. Construção Social do Conhecimento.

ABSTRACT

This study aims to analyze, under the optics of the students, the social construction of knowledge in learning and research in Strategy in professional Masters in Administration in Brazil. As theoretical and empirical foundations for this research, the Sociology of Knowledge and the social role in the optics of Berger and Luckmann (2014) have been explored; as well as the body of knowledge in Strategy; the pedagogical choices when teaching Strategy and the researches developed in the area. An explanatory research has been conducted, using qualitative approach, corresponding to a multi-case study of 18 Post Graduate programs in Administration, professional variety. The primary data collection was realized through interviews with 30 students; and the secondary data was obtained through documents related to the object of the research, the teachers and the disciplines. The data collected from multiple origins was triangulated and the thematic analysis was used. Many actions related to teachers' conduct in the classroom, the relationship with students and the assignment of activities could be perceived by analyzing teachers' social roles, and its analysis showed the creation of this role is influenced by primary as well secondary socialization processes. As a pattern of conduct, it is possible to state that all works have been delivered and, in the students' role, the regular activity identified by them is reading, followed by secondary activities. Concerning institutional conduct requirements, the analysis showed that the relationship among students is maintained by all the interviewees after the discipline is finalized and the student-teacher relationship is maintained by some of them, according to specific objectives. In regard to the body of knowledge, it was stated that the different concepts of Strategy were presented and discussed only in 6 of the disciplines; the remaining ones focuses on specific concepts studying the line of thought of more prolific writers. Many contents, tools and references which are used in the discipline were identified, demonstrating there is a fragmentation of the body of knowledge. When analyzing the pedagogical choices, it is possible to highlight two aspects: the need to enhance the theoretical studies and the discussions which stimulate critical thinking; and the importance of approaching organizational reality, not only related to the interviewees but also to future perspectives. Concerning researches developed in the field, few of the studied disciplines required students to write academic articles; nine interviewees who wrote their dissertations in this area, out of only three were in relation to research projects from their teachers and five related to their own professional areas or companies where the students work. The understanding of the continuation, specialization and creation of knowledge was enabled through questions related

to the progress of the interviewees, as their acting as teachers and future researches. As theoretical contribution, the Sociology of Knowledge from Berger and Luckmann (2014) has been used in order to understand the development of the Strategy field and, as empirical contribution, to give information related to the practices being used, the critical points and the suggestions for the teaching and research of Strategy.

Key-words: Strategy. Social Role. Teaching. Research. Social Construction of Knowledge.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Esquema teórico para investigação do ensino e da pesquisa em estratégia.....	25
Figura 2. Quadro-resumo das cinco abordagens teóricas de estratégia.....	49
Figura 3. Quadro-resumo dos métodos de ensino de Estratégia analisados.....	58
Figura 4. Quadro-resumo das técnicas de ensino de estratégia abordadas.....	64
Figura 5. Localização geográfica dos Cursos de Pós-Graduação Stricto Sensu em Administração, modalidade profissional.....	80
Figura 6. Programas de pós-graduação e disciplinas de Estratégia.....	82
Figura 7. Alinhamento metodológico da pesquisa.....	89
Figura 8. Sujeitos da pesquisa.....	92
Figura 9. Localização geográfica dos sujeitos da pesquisa, representada pelos cursos de Pós-Graduação Stricto Sensu em Administração, modalidade profissional, que frequentam.....	93
Figura 10. Legenda de professores com mais de uma disciplina de Estratégia na mesma instituição.....	98
Figura 11. Postura, segundo os discentes, do professor de Estratégia em sala de aula nos MPAs analisados.....	99
Figura 12. Relacionamento professor-aluno nas aulas de Estratégia nos MPAs analisados segundo os discentes.....	101
Figura 13. Conduta, segundo os discentes, dos professores quanto à cobrança e ao nível de exigência nas aulas de Estratégia nos MPAs analisados.....	103
Figura 14. Conduta ideal de um professor de Estratégia de MPA x conduta do professor de Estratégia nos MPAs analisados segundo os discentes.....	105
Figura 15. Códigos referentes ao papel social do discente da disciplina de Estratégia nos MPAs analisados.....	108
Figura 16. Influências, segundo os discentes, do processo de socialização primária sobre o padrão de conduta do aluno do MPA.....	109
Figura 17. Influências, segundo os discentes, do processo de socialização secundária sobre o padrão de conduta do aluno do MPA.....	111
Figura 18. Participação dos discentes, segundo eles mesmos, na disciplina de Estratégia nos MPAs analisados.....	112
Figura 19. Conduta ideal de um aluno de Estratégia de MPA x conduta do entrevistado nessa disciplina segundo os discentes.....	115
Figura 20. Conduta predominante, segundo os discentes, enquanto alunos do MPA.....	118
Figura 21. Relacionamento, segundo os discentes, entre alunos na disciplina de Estratégia nos MPAs analisados.....	119
Figura 22. Perspectivas sobre Estratégia trabalhadas, segundo os discentes, nas disciplinas de Estratégia dos MPAs analisados.....	122
Figura 23. Dez escolas de processos de formulação de Estratégias trabalhadas, segundo os discentes, nas disciplinas de Estratégia dos MPAs analisados.....	123
Figura 24. Conceito de Estratégia de alguns entrevistados.....	125
Figura 25. Nuvem de palavras oriunda das ementas das vinte e três disciplinas de Estratégia dos MPAs analisados.....	127
Figura 26. Conteúdos lecionados, segundo os discentes, nas disciplinas de Estratégia dos MPAs analisados.....	129

Figura 27. Alcance ou não, segundo os discentes, dos objetivos propostos pelos professores de Estratégia dos MPAs analisados	131
Figura 28. Contribuição, segundo os discentes, dos conteúdos ensinados nos MPAs analisados para o enriquecimento próprio enquanto profissionais	134
Figura 29. Leitura prévia de preparação para as aulas exigida, segundo os discentes, nas disciplinas de Estratégia dos MPAs analisados	153
Figura 30. Dinâmica pedagógica e método de ensino, segundo os discentes, das disciplinas de Estratégia dos MPAs analisados	154
Figura 31. Emprego, segundo os discentes, do case method, nos MPAs analisados	156
Figura 32. Aulas expositivo-dialogadas desenvolvidas, segundo os discentes, nas disciplinas de Estratégia dos MPAs analisados	158
Figura 33. Seminários desenvolvidos, segundo os discentes, nas disciplinas de Estratégia dos MPAs analisados	160
Figura 34. Casos de ensino desenvolvidos, segundo os discentes, nas disciplinas de estratégia dos MPAs analisados	163
Figura 35. Casos contemplados nos planos de ensino e nas entrevistas referentes aos MPAs analisados.....	164
Figura 36. Avaliações e sugestões dos discentes para as escolhas pedagógicas dos seus professores de Estratégia nos MPAs analisados	171
Figura 37. Projetos, até 2015, de pesquisa e de desenvolvimento dos professores da disciplina de Estratégia dos MPAs analisados	177
Figura 38. Temas dos artigos desenvolvidos, nos MPAs analisados, pelos entrevistados na disciplina de Estratégia.....	180
Figura 39. Projetos e dissertações dos entrevistados na área de Estratégia nos MPAs analisados	183
Figura 40. Caracterização metodológica das pesquisas desenvolvidas pelos entrevistados nos MPAS analisados	186
Figura 41. Métodos de coleta e análise de dados das pesquisas desenvolvidas pelos entrevistados nos MPAS analisados.....	188
Figura 42. Perpetuação do conhecimento: atuação dos entrevistados como docentes de Estratégia.....	193
Figura 43. Geração de novos conhecimentos: participação dos entrevistados em eventos científicos	196
Figura 44. Geração de novos conhecimentos: importância atribuída pelos entrevistados aos eventos científicos.....	197
Figura 45. Modelo empírico da construção social do conhecimento no ensino e na pesquisa em Estratégia nos Mestrados Profissionais em Administração no Brasil	206

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Caracterização por tipo das obras científicas identificadas nos documentos (planos de ensino e ementas) referentes às disciplinas de Estratégia dos MPAs analisados	138
Tabela 2: Caracterização por ano e origem das obras científicas identificadas nos documentos (planos de ensino e ementas) referentes às disciplinas de Estratégia dos MPAs analisados	140
Tabela 3: Caracterização por periódicos e eventos científicos dos artigos identificados nos documentos (planos de ensino e ementas) referentes às disciplinas de Estratégia dos MPAs analisados	142
Tabela 4: Relação dos livros mais citados nos documentos (planos de ensino e ementas) referentes às disciplinas de Estratégia dos MPAs analisados	144
Tabela 5: Relação dos artigos mais citados nos documentos (planos de ensino e ementas) referentes às disciplinas de Estratégia dos MPAs analisados	146
Tabela 6: Autores estrangeiros mais referenciados nos documentos (planos de ensino e ementas) referentes às disciplinas de Estratégia dos MPAs analisados	149
Tabela 7: Autores nacionais mais referenciados nos documentos (planos de ensino e ementas) referentes às disciplinas de Estratégia dos MPAs analisados	150

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- 3Es – Encontro de Estudos em Estratégia
- ALFA – Faculdade Alves Faria
- AMJ – *Academy of Management Journal*
- AMR – *Academy of Management Review*
- ASQ – *Administrative Science Quarterly*
- ANPAD – Associação Nacional de Pós-Graduação em Administração
- APL – Arranjo Produtivo Local
- BAR – *Brazilian Administration Review*
- BBR – *Brazilian Business Review*
- BNDES – Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
- BSC – *Balanced Scorecard*
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CFE – Conselho Federal de Educação
- CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- DC – Definição Constitutiva
- DO – Definição Operacional
- EnANPAD – Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação em Administração
- ESO – Estratégia em Organizações
- F.A. – Frequência Absoluta
- FACCAMP – Faculdade Campo Limpo Paulista
- FGV-EAESP – Escola de Administração de Empresas de São Paulo
- FGV-SP – Fundação Getúlio Vargas de São Paulo
- FGV-RJ – Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro
- FURB – Universidade Regional de Blumenau
- GEOCAPES – Sistema de Informações Georreferenciadas da CAPES
- HHI – *Herfindahl-Hirshman Index*
- IES – Instituição de Ensino Superior
- MBA – *Master in Business Administration*
- MPA – Mestrado Profissional em Administração
- PESTAL – Político, Econômico, Social, Tecnológico, Ambiental e Legal
- PMES – Pequenas e Médias Empresas

RAE – Revista de Administração de Empresas
RAC – Revista de Administração Contemporânea
RAP – Revista de Administração Pública
RAUSP – Revista de Administração
SMJ – *Strategic Management Journal*
SWOT – Forças, Fraquezas, Oportunidade e Ameaças
TCU – Tribunal de Contas da União
UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina
UFC – Universidade Federal do Ceará
UFF – Universidade Federal Fluminense
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UNESA – Universidade Estácio de Sá
UNESP – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
UNICENTRO – Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná
UNIFOR – Universidade de Fortaleza
UNIJUÍ - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
UNINOVE – Universidade Nove de Julho
UNISC – Universidade de Santa Cruz do Sul
UNOESC – Universidade do Oeste de Santa Catarina
UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UNISUL – Universidade do Sul de Santa Catarina
UnP – Universidade Potiguar
URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
USP – Universidade de São Paulo
VBR – Visão Baseada em Recursos

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
1.1	PROBLEMA DE PESQUISA	19
1.1.1	Questão de Pesquisa	20
1.2	OBJETIVOS	20
1.2.1	Geral	21
1.2.2	Específicos.....	21
1.3	JUSTIFICATIVA	21
1.4	ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO.....	23
2	BASE TEÓRICO-EMPÍRICA.....	25
2.1	A SOCIOLOGIA DO CONHECIMENTO E O PAPEL SOCIAL PARA BERGER E LUCKMANN (2014)	27
2.1.1	Institucionalização e Legitimação de Papéis	28
2.1.2	Construção social do conhecimento	33
2.2	CORPO DO CONHECIMENTO EM ESTRATÉGIA.....	35
2.2.1	Abordagem Clássica.....	36
2.2.2	Abordagem Processual	39
2.2.3	Perspectiva Evolucionária sobre Estratégia.....	42
2.2.4	Perspectivas Sistêmicas sobre Estratégia	43
2.2.5	Estratégia como Prática	45
2.2.6	Síntese das Cinco Abordagens Teóricas de Estratégia.....	48
2.3	O ENSINO EM ESTRATÉGIA	50
2.3.1	Métodos de Ensino de Estratégia	51
2.3.2	Técnicas para o Ensino de Estratégia	59
2.4	A PESQUISA EM ESTRATÉGIA	65
2.4.1	Escolhas Metodológicas das Pesquisas em Estratégia	70
2.5	MESTRADO PROFISSIONAL EM ADMINISTRAÇÃO.....	73
2.6	ESTUDOS SIMILARES DESENVOLVIDOS NO PROJETO DE PESQUISA....	76
3	MÉTODOS E TÉCNICAS DE PESQUISA.....	79

3.1	DELINEAMENTO DA PESQUISA	79
3.2	CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	83
3.3	PROCEDIMENTOS DE COLETA DOS DADOS	90
3.4	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS.....	94
3.5	LIMITAÇÕES DOS MÉTODOS E TÉCNICAS DE PESQUISA	95
4	ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	97
4.1	PAPEL SOCIAL DOS DOCENTES E DISCENTES DE ESTRATÉGIA	97
4.1.1	Papel Social dos Docentes.....	98
4.1.2	Papel Social dos Discentes	108
4.2	CORPO DO CONHECIMENTO EM ESTRATÉGIA.....	120
4.3	ENSINO EM ESTRATÉGIA NOS MESTRADOS PROFISSIONAIS EM ADMINISTRAÇÃO.....	152
4.4	PESQUISA EM ESTRATÉGIA NOS MESTRADOS PROFISSIONAIS EM ADMINISTRAÇÃO.....	174
4.5	CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO EM ESTRATÉGIA.....	191
4.6	SÍNTESE DE CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO E A PESQUISA EM ESTRATÉGIA NOS MPAS.....	198
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	202
	REFERÊNCIAS	202
	APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA	219

1 INTRODUÇÃO

Desde os primórdios do ensino da Administração, em *Wharton*, no final do século XIX, e em *Harvard*, no início do século XX, eram contempladas preocupações de natureza estratégica, embora presentes de maneira implícita e longe de serem reconhecidas por tal denominação. Tida na época como *Business Policy*, a disciplina de Estratégia desembarcou no Brasil sob a nomenclatura de Diretrizes Administrativas, na Fundação Getúlio Vargas, e Política de Negócios, na Universidade de São Paulo. Em ambas as instituições, o modelo de ensino seguia padrões norte-americanos, principalmente em virtude da importação do material e do treinamento dos professores nos Estados Unidos (Bertero, Vasconcelos, & Binder, 2003).

Nesse período, a realidade brasileira era condizente com a pequena quantidade de materiais nacionais, uma vez que a maior parte das empresas brasileiras era de pequeno e médio porte. O mercado de bens duráveis – os grandes responsáveis pela fortificação do desempenho econômico – era marcado pela importação. Com negócios incipientes, a formação de profissionais não era uma preocupação das organizações (Bertero *et al.*, 2003).

A mudança no quadro descrito iniciou nos anos de 1960 e de 1970, quando o produto interno bruto atingiu elevadas taxas de crescimento em função do desenvolvimento das organizações brasileiras. Esse cenário exigiu profissionais com formação acadêmica mais aprimorada, aptos para exercer atividades mais complexas de coordenação e controle, surgindo, então, no cenário nacional, o conceito de “planejamento estratégico”. A estratégia era vista, pela perspectiva do racionalismo, como um processo que envolvia basicamente a programação de etapas para a resolução de problemas predefinidos, pregando uma atitude voltada para a contemplação do que é reconhecido, atualmente, como variáveis estratégicas da organização (Bertero *et al.*, 2003).

Essa visão da estratégia como um processo racional e formal é tida por Whittington (2006) como abordagem clássica. Além dessa perspectiva, o autor enumera outras três: a processual, com o conceito pragmático da estratégia, o que contempla a imperfeição e problemáticas do mercado; a evolucionária, com a proposta da estratégia fatalista derivada, principalmente, da seleção natural da biologia; e a sistêmica para a qual a estratégia é relativista, fruto dos sistemas sociais dos quais ela participa. Villar, Walter e Braum (2017) propõem a adição, ao modelo de Whittington, de uma quinta abordagem, a estratégia como prática, sendo esta a que compreende a estratégia em uma visão social com foco nos estrategistas, ora nomeados de praticantes.

Essa ideia da estratégia como um conceito multifacetado e complexo, sem um denominador comum e marcado por dilemas difíceis de serem resolvidos, é o que torna a questão, ao mesmo tempo, contestável, imperfeita e instigante do ponto de vista da pesquisa na área das ciências sociais aplicadas (Whittington, 2006). Nesse sentido, a compreensão do campo da estratégia retorna ao ensino como o elemento propagador desses conceitos, desenvolvedor de novos e ainda mantenedor da área de Estratégia como parte importante da Administração.

Para a compreensão do ensino como responsável por tais funções, parte-se da visão da Sociologia do Conhecimento, de Berger e Luckmann (2014), segundo a qual, a partir do princípio de que o conhecimento é inerente a uma sociedade e acessível aos seus membros na execução de seus papéis sociais, o processo de aprendizagem é o que possibilita o acesso desses indivíduos ao conhecimento e, conseqüentemente, os caracteriza dentro da sociedade, assumindo seus papéis sociais.

Em específico no ensino de estratégia, os papéis dos indivíduos da área envolvem tanto os professores quanto os alunos da disciplina, e o corpo do conhecimento explora profundamente os conceitos de estratégia de Whittington (2006), compreendendo teorias de base, ferramentas e métodos. Cada um dos papéis dentro da sociedade, que ora é tida como a área da Estratégia, implica no acesso à parte do acervo de conhecimento disponível, o que inclui a adoção de condutas institucionalmente adequadas ao papel assumido pelo indivíduo. Nesse sentido, o conhecimento acessível aos alunos está relacionado ao papel que eles desempenham dentro da área, principalmente influenciado pelas escolhas e condutas adotadas pelos professores (Berger & Luckmann, 2014).

O ensino e a pesquisa em estratégia nos programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Administração no Brasil, mestrados acadêmicos e doutorados, também foram investigados por Villar (2014) a partir da ótica dos docentes cujo papel, dentro da área do conhecimento, foi pesquisado no sentido explicativo da identidade da área. Entretanto, a presente pesquisa teve objeto e enfoque diferentes de Villar (2014), pois versou sobre a compreensão do ensino e da pesquisa em estratégia nos Mestrados Profissionais em Administração sob a ótica dos discentes, identificando o papel desempenhado tanto pelos discentes como pelos docentes na construção do conhecimento da área.

O Mestrado Profissional em Administração é uma modalidade de Pós-Graduação *Stricto Sensu* com foco na orientação profissional para atendimento às demandas do mercado em termos de gestores para atuação no âmbito organizacional. O formato dessa modalidade

atende à demanda nacional por desenvolvimento de profissionais com habilidades e competências a um nível superior (Ikeda, Campomar, & Veludo-de-Oliveira, 2005).

Assim como o estudo de Villar (2014), o estudo apresentado nesta Dissertação, intitulado **“Construção Social do Conhecimento no Ensino e na Pesquisa em Estratégia nos Mestrados Profissionais em Administração sob a ótica dos discentes”**, encontra-se vinculado ao projeto de pesquisa denominado “O papel social de professores e de pesquisadores no desenvolvimento do conhecimento no ensino e na pesquisa em Estratégia no Brasil” coordenado pela professora Doutora Silvana Anita Walter.

O próximo subcapítulo detalha mais especificadamente o problema de pesquisa deste estudo, culminando na questão de pesquisa que se pretendeu responder ao findá-la.

1.1 PROBLEMA DE PESQUISA

O Mestrado Profissional, modalidade de pós-graduação mais recente, reconhecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio da Portaria N° 080, de 16 de dezembro de 1998, representa a estrutura curricular acadêmica que articula o ensino à aplicação profissional, formando profissionais pós-graduados aptos para exercerem suas funções com um nível superior de técnica e conhecimentos (CAPES, 1999).

Em específico, o Mestrado Profissional em Administração (MPA) representa programas com o propósito de formar gestores direcionados à resolução efetiva das problemáticas empresariais, conferindo a eles, além da alta capacidade técnica, a cultura de reflexão aprofundada e de gestão diferenciada compatível com a complexidade e com as mudanças do mercado. Mesmo que o propósito da modalidade, que é de atender à demanda do mercado por profissionais com uma formação de alto nível, seja claro e bem específico, é importante que sejam realizados estudos para clarear de que forma o ensino no MPA atingirá esse objetivo (Ruas, 2003).

No sentido apontado por Ruas (2003), a compreensão “do que” ensinar e de “como” ensinar nos Mestrados Profissionais em Administração se torna tema relevante de pesquisa, por contribuir para a consolidação dessa modalidade de pós-graduação. Considerando então a presença efetiva da disciplina de Estratégia nos MPAs, no caso, em 31 dos 37 programas da área, conforme dados da Plataforma Sucupira da CAPES (<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>, recuperado em 29, maio, 2016), o presente estudo concentrou a pesquisa no ensino e na pesquisa relativa a essa disciplina.

“O que” ensinar envolve o corpo do conhecimento que, em estratégia, é formado por teorias de base, abordagens, conceitos e ferramentas, juntamente com as obras científicas e os autores mais prolíficos de cada momento da evolução histórica da área. A definição do “como” ensinar, por sua vez, é representada pelas escolhas pedagógicas do ensino de estratégia, ou seja, pelos métodos de ensino que são tidos como a proposta filosófico-pedagógica da disciplina e pelas técnicas de ensino que são as ferramentas aplicadas no desenvolvimento dos métodos. “Como” pesquisar envolve, portanto, as escolhas metodológicas em termos de técnicas de coleta e análise de dados empregadas para o desenvolvimento de pesquisas do campo (Villar, 2014).

Em convergência e complementariedade ao esquema teórico de investigação do ensino de estratégia proposto por Villar (2014), figurou-se o elemento relacionado aos indivíduos envolvidos no processo de construção do conhecimento, com destaque, principalmente, para os estudantes da disciplina. A compreensão do papel dos estudantes e dos professores, por meio da Sociologia do Conhecimento, envolve os padrões de conduta, a formação e a representação do papel de estudante, além das necessidades institucionais de conduta. Esses aspectos são relevantes para identificar o papel dos alunos e dos professores na construção e perpetuação do conhecimento de estratégia entre as gerações de acadêmicos (Berger & Luckmann, 2014).

1.1.1 Questão de Pesquisa

Com base no exposto, a pergunta que se pretendeu responder com a realização da pesquisa foi: Como ocorre, sob a ótica dos discentes, a construção social do conhecimento no ensino e na pesquisa em Estratégia nos Mestrados Profissionais em Administração no Brasil?

1.2 OBJETIVOS

Neste subcapítulo, apresentam-se os objetivos – geral e específicos – deste estudo.

1.2.1 Geral

Como objetivo geral, definiu-se: Analisar, sob a ótica dos discentes, a construção social do conhecimento no ensino e na pesquisa em Estratégia nos Mestrados Profissionais em Administração no Brasil.

1.2.2 Específicos

Os objetivos específicos delimitados para a realização da pesquisa foram:

- a) Compreender, sob a percepção dos discentes, o papel social desempenhado pelos docentes e discentes de Estratégia dos Mestrados Profissionais em Administração para a construção do conhecimento na área;
- b) Identificar, segundo os discentes, os conhecimentos (teorias, ferramentas, modelos, abordagens, conceitos e referências) empregados no ensino e na pesquisa em Estratégia nos MPAs;
- c) Analisar, sob a percepção dos discentes, a aprendizagem proporcionada pelas escolhas pedagógicas realizadas pelos docentes de Estratégia;
- d) Analisar, sob a percepção dos discentes, o processo de orientação das pesquisas em Estratégia realizado pelos docentes;
- e) Compreender, sob a percepção dos discentes, como ocorre a especialização, a perpetuação e a geração de conhecimentos na área de Estratégia;
- f) Elaborar, com base nas análises realizadas, uma síntese de contribuições ao ensino e à pesquisa em Estratégia nos Mestrados Profissionais em Administração, a divulgando à comunidade acadêmica.

1.3 JUSTIFICATIVA

O presente estudo teve a proposta de relacionar os temas: “o papel social de alunos e professores de estratégia” como atores sociais envolvidos em significados institucionalizados e objetivados dentro da área; o “corpo do conhecimento em estratégia e suas múltiplas formações”; e “as escolhas pedagógicas e metodológicas” desenvolvidas na disciplina.

Partindo do pressuposto de que a estratégia é uma área complexa e marcada por tensões entre diferentes vertentes (Whittington, 2006), tem-se que o campo do conhecimento

no ensino da disciplina e na pesquisa, por vezes, é fragmentado em função da amplitude dos conceitos e da necessidade de reduzi-los para que se adéquem a determinado número de horas-aula. Dessa forma, a investigação do corpo do conhecimento empregado nas disciplinas dos MPAs pode suscitar reflexões relevantes que contribuam tanto para o desenvolvimento das aulas quanto para o campo científico da área.

Investigar as escolhas pedagógicas e metodológicas, ou seja, os métodos e as técnicas de ensino aplicados na disciplina de Estratégia nos Mestrados Profissionais em Administração pode contribuir para a disseminação do conhecimento da área nessa modalidade de pós-graduação, alinhando a proposta pedagógica à essência da modalidade que, como já destacado, está relacionada à formação de profissionais com capacidade técnica e reflexiva (Ruas, 2003).

Considerando, então, que o grande diferencial do Mestrado Profissional em Administração é formar gestores reflexivos a partir da promoção de perspectivas multifuncionais que transcendam as barreiras pedagógicas e metodológicas tradicionais da pós-graduação (Wood & Paula, 2005), é importante que as escolhas pedagógicas e metodológicas estejam alinhadas a tal propósito.

Para tanto, Festinalli (2005) defende que, em termos de ensino, sejam empregadas metodologias ativas, como casos, consultorias e estágios, e, em termos de pesquisa, sejam realizados estudos coerentes com os objetivos do curso, a partir de parcerias com o setor produtivo, mantendo-se o rigor de estudos científicos de qualidade. Na direção apontada por Festinalli (2005), o desenvolvimento desta pesquisa possibilitou a análise dos mecanismos de ensino e pesquisa utilizados nos Mestrados Profissionais em Administração, considerando o atendimento a tais propósitos e o alinhamento das escolhas pedagógicas e metodológicas aos resultados obtidos, partindo-se da perspectiva dos alunos.

No que se refere ao Mestrado Profissional em Administração, que é a modalidade mais recente da pós-graduação, a realização de pesquisas que visem à compreensão das práticas de ensino e pesquisa, que proporcionem uma visão do contexto geral e que contribuam para o aprimoramento da modalidade constituem um direcionamento para a consolidação dessa modalidade enquanto esfera *Stricto Sensu* (Bertero, 2006). Nesse sentido, além de contribuir para a solidificação das bases de ensino e pesquisa dos Mestrados Profissionais em Administração, teve-se a exploração de experiências práticas de aproximação da relação entre os Mestrados Profissionais e as Organizações, facilitando a disseminação de informações relevantes para o meio.

Estudos, como de Vergara e Afonso (2006) e Takahashi, Verchai, Montenegro e Rese (2010), têm o propósito, respectivamente, de contribuir para a distinção da modalidade profissional em relação ao *Master Business Administration* (MBA) e ao Mestrado Acadêmico. Esses estudos relacionam aspectos gerais característicos, mas não contemplam a investigação das práticas utilizadas para o ensino que correspondam a um dos fatores que concretizam a diferenciação de enfoque entre as modalidades de pós-graduação.

Por fim, a adoção da Sociologia do Conhecimento como teoria base de fundamentação desta pesquisa possibilitou a compreensão tanto dos papéis desempenhados pelos alunos e professores da disciplina de Estratégia como de que maneira o estoque do conhecimento disponível é disseminado entre eles (Berger & Luckmann, 2014). Considerando então, que a Pós-Graduação *Stricto Sensu* é a grande responsável pelo crescimento da produção científica (Dantas, 2004), entender de que maneira se figuram os papéis dos indivíduos envolvidos e como o conhecimento é transmitido entre eles pode contribuir para o desenvolvimento e aprimoramento do campo científico nacional da grande área Estratégia.

1.4 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Esta dissertação está organizada em cinco capítulos. No primeiro capítulo, tem-se a introdução, a qual contempla a apresentação do tema; a discussão do problema de pesquisa, com a definição da pergunta de pesquisa; os objetivos, geral e específicos; e, por fim, a justificativa para a realização do estudo, principalmente relacionada às contribuições à área de Estratégia.

O segundo capítulo expõe as referências teóricas e práticas para a realização do estudo. Em termos de base teórica, utilizou-se uma adaptação do esquema teórico de Villar (2014), o qual contempla a Sociologia do Conhecimento e o papel social, o corpo do conhecimento em estratégia e as escolhas pedagógicas e metodológicas para o ensino e para a pesquisa da disciplina de estratégia. Ainda neste capítulo, tem-se a apresentação de alguns pontos importantes para a compreensão do Mestrado Profissional em Administração, objeto de estudo desta pesquisa, e ainda referências práticas ligadas a estudos semelhantes desenvolvidos, principalmente, no Brasil.

Em sequência, o terceiro capítulo descreve os métodos e as técnicas de pesquisa empregados para o alcance dos objetivos definidos para o estudo ora apresentado. Os procedimentos metodológicos detalhados envolvem: o delineamento da pesquisa, os

procedimentos de coleta e de análise de dados, as categorias de análise e ainda as limitações concernentes às escolhas metodológicas.

No quarto capítulo, têm-se a apresentação, a análise e a interpretação dos resultados na seguinte sequência: papel social dos docentes e discentes de Estratégia dos Mestrados Profissionais em Administração do Brasil; corpo do conhecimento em Estratégia empregado no ensino e na pesquisa nos MPAs; escolhas pedagógicas relativas ao ensino em Estratégia; pesquisas em Estratégia desenvolvidas nos programas de MPAs; integração dos elementos para a perpetuação, especialização e geração de novos conhecimentos, contribuindo para a construção social do conhecimento em Estratégia; e a formatação dos resultados em sugestões para divulgação à comunidade acadêmica.

Por fim, o quinto capítulo apresenta as considerações finais do estudo, ressaltando os principais resultados obtidos para cada objetivo específico, a resposta encontrada para a questão de pesquisa, as limitações deste estudo e as sugestões para pesquisas futuras.

Uma vez finalizada a introdução, adentra-se o próximo capítulo que trata da base teórico-empírica do estudo ora apresentado.

2 BASE TEÓRICO-EMPÍRICA

Este capítulo apresenta a base teórico-empírica de sustentação dos objetivos propostos nesta pesquisa, a saber: a sociologia do conhecimento e o papel social, para Berger e Luckmann (2014), incluindo a institucionalização e legitimação de papéis, bem como a construção social do conhecimento; o corpo do conhecimento em estratégia, que abarca as cinco abordagens teóricas de estratégia; o ensino em estratégia, que traz métodos e técnicas para esse ensino; a pesquisa em estratégia, juntamente com as escolhas metodológicas das pesquisas em estratégia; o Mestrado Profissional em Administração; e, por fim, estudos similares.

Para tanto, segue-se o esquema teórico de Villar (2014) para investigação do ensino e da pesquisa em estratégia (Figura 1).

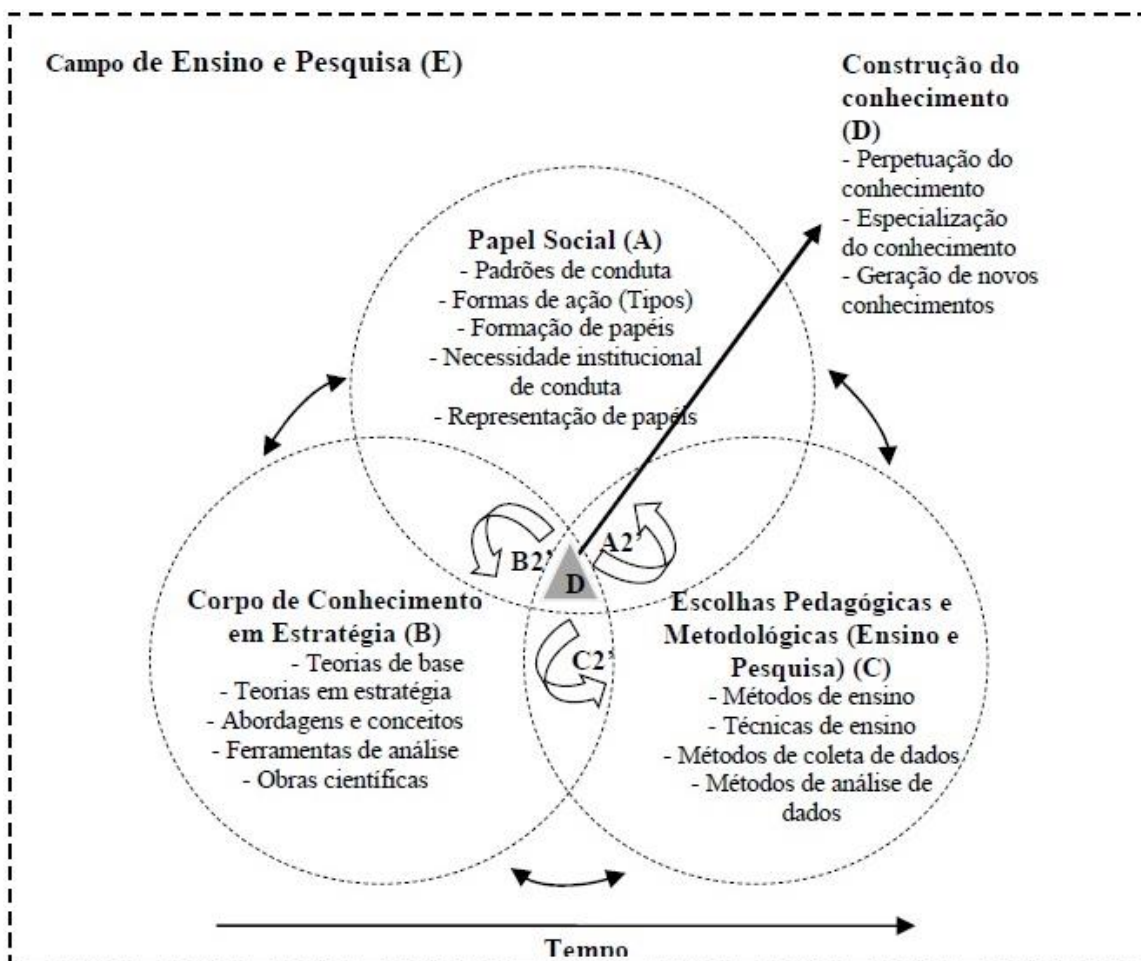


Figura 1. Esquema teórico para investigação do ensino e da pesquisa em estratégia

Fonte: Villar, E. G. (2014). *O ensino e a pesquisa em estratégia nos programas de Pós-Graduação Stricto Sensu em Administração no Brasil*. Universidade Regional de Blumenau. Retrieved from http://www.bc.furb.br/docs/DS/2014/356527_1_1.pdf.

O primeiro subcapítulo (2.1) apresenta o tema “**Sociologia do Conhecimento e o Papel Social**”, que envolve tanto o Conjunto A quanto o Conjunto D da Figura 1. O propósito é proporcionar uma visão acerca da tipificação dos papéis dos professores e alunos de estratégia, o que abrange, acima de tudo, “**preferências pessoais e o conforto psíquico**” no processo de ensino e os torna representantes da ordem institucional da área e, conseqüentemente, mediadores do acervo comum do conhecimento.

Em seqüência, encontram-se os pontos relacionados ao **Corpo do Conhecimento em Estratégia** (Conjunto B da Figura 1), ou seja, as teorias de base da área, as teorias em estratégia, abordagens e conceitos, as ferramentas de análise e as obras científicas ícones de cada abordagem. O propósito desse subcapítulo é abordar “**o que**” ensinar na disciplina de Estratégia, sendo a organização do conteúdo conforme as abordagens de Whittington (2006), com a adaptação de Villar *et al.* (2017).

Nos subcapítulos seguintes (2.3 e 2.4), tem-se a apresentação do **ensino e da pesquisa em estratégia** (Conjunto C da Figura 1), que abarca a caracterização do ensino e a caracterização da pesquisa em Estratégia. A proposta, neste subcapítulo, consiste em detalhar o “**como**” ensinar aos discentes e orientar a realização de pesquisas em estratégia, sendo, neste estudo em específico, alunos do Mestrado Profissional em Administração.

Destaca-se que a integração entre os Conjuntos A, B e C resulta na **Construção do Conhecimento** (Conjunto D da Figura 1), aparelho social do processo educacional (Berger & Luckmann, 2014).

Quanto ao Conjunto E da Figura 1 – **Campo de Ensino e Pesquisa** – encontra-se no subcapítulo 2.4, ora restrito aos Mestrados Profissionais em Administração. Esse conjunto apresenta-se figurado por um quadrado tracejado, pois, por estar inserido em um contexto maior, não se encerra em si (Villar, 2014). A2’, B2’ e C2’, que são as interseções entre dois conjuntos, exploram-se, por sua vez, ao longo dos subcapítulos, com a aproximação dos temas à realidade pesquisada.

Além dos pontos relacionados ao esquema teórico de Villar (2014), tem-se o último subcapítulo com a explanação sobre as referências práticas acerca do tema, ou seja, sobre estudos semelhantes desenvolvidos no Brasil.

2.1 A SOCIOLOGIA DO CONHECIMENTO E O PAPEL SOCIAL PARA BERGER E LUCKMANN (2014)

Sob a perspectiva fenomenológica de Berger e Luckmann (2014), a Sociologia do Conhecimento preocupa-se com a análise da construção social da realidade, ou seja, com o processo que de fato ocorre. Dessa proposição, destacam-se dois conceitos: o de realidade construída, que envolve fenômenos independentes que não são subjacentes à vontade própria de um indivíduo; e o de conhecimento que abrange fenômenos reais com características específicas que os identificam. Tais conceitos representam contextos sociais específicos que requerem uma análise sociológica apurada.

A Sociologia do Conhecimento é válida em virtude da existência de diferenças concretas em termos de conhecimento entre as sociedades, sendo o conhecimento visto enquanto *status* de válido ou inválido. Além disso, envolve não só a multiplicidade empírica do conhecimento, mas também os processos que o tornam socialmente conhecido como realidade. Em suma, a compreensão de como o conhecimento de senso comum se transmite e se mantém igualmente agrega a solidificação da realidade tida como certa (Berger & Luckmann, 2014).

A vida cotidiana, à medida que forma um mundo coerente, configura-se como uma realidade que é interpretada pelos homens e dotada subjetivamente de sentido para eles. Além de o mundo da vida cotidiana ser tomado como certo, ser impresso de forma subjetiva e carregado de sentido na vida dos membros da sociedade, é igualmente objeto de estudo, por ter se originado do pensamento e da ação desses homens. Esse mundo é intersubjetivo e, nele, há a participação de vários homens, mas com a consciência de que existem também outras realidades (Berger & Luckmann, 2014).

Levando em conta, então, a participação de vários indivíduos na realidade reconhecida, tem-se a interação social entre os homens a qual, basicamente, é o contato face a face. Nessa situação, ocorre um aprendizado simultâneo entre as partes, sendo o outro plenamente real, haja vista que aconteceu o contato de fato (Berger & Luckmann, 2014).

A interação face a face, por sua vez, é dominada por esquemas tipificadores da realidade da vida cotidiana que acabam por criar padrões de relacionamento para o contato entre as partes. As tipificações se mantêm regendo os comportamentos até que novas ordens da sociedade sejam ditadas. Tendo por base que ambas as partes são mantidas por dois esquemas tipificadores, a vida diária representa um processo contínuo de negociação (Berger & Luckmann, 2014). Tanto a interação de aprendizagem conjunta quanto o processo de

negociação podem ser visualizados no ambiente da sala de aula onde ocorre o aprendizado, processo vivido pelas duas partes: professores e alunos.

O aprendizado gerado pelas tipificações contínuas constrói a realidade social da vida cotidiana, caminhando, muitas vezes, para o distanciamento da situação face a face, ou seja, para o anonimato. A soma das diferentes tipificações e dos padrões de interação recorrentes estabelecidos por meio dessas tipificações constitui a estrutura social. Portanto, as relações do indivíduo ultrapassam a contemporaneidade, fazendo com que caminhe tanto pelos seus predecessores quanto pelos seus sucessores. Da mesma forma, ambos são tipificados de maneira anônima (os sucessores mais que os predecessores), sendo que esse anonimato, porém, não os impede de serem elementos da realidade da vida cotidiana (Berger & Luckmann, 2014).

As relações tipificadas representam ainda processos subjetivos da vida humana. Para que haja a extensão de fato da situação face a face e que sejam criados índices mais ou menos duradouros, necessárias se fazem as objetivações. Tais objetivações são produtos da atividade humana que estão disponíveis tanto para os produtores quanto para outros indivíduos, ou seja, estão presentes no mundo comum. Para a compreensão da sociedade como realidade objetiva, são utilizadas a institucionalização e a legitimação (Berger & Luckmann, 2014), foco do próximo subcapítulo.

2.1.1 Institucionalização e Legitimação de Papéis

A institucionalização é fruto de uma tipificação de ações cotidianas dos atores. Isso porque toda atividade está sujeita ao hábito, à formação de um padrão que está apto a ser reproduzido por um executante, gerando resultados semelhantes com ganho econômico. O processo de formação de um hábito precede a institucionalização que é o estágio em que as tipificações são partilhadas e acessíveis a todos os membros de um grupo social (Berger & Luckmann, 2014).

Como efeito do processo de formação de um hábito, a própria instituição estabelecida acaba por tipificar os atores nela inseridos e suas ações individuais. A tipificação dos atores concede, então, mecanismos de controle à instituição que, somados, representam o sistema de controle social. O sistema pode ser visualizado claramente em todas as aglomerações de instituições, ou seja, em todas as sociedades. É importante diferenciar que o controle social

primário é inerente à instituição e que os sistemas – que só existem se o primeiro não for suficiente – realizam o controle secundário ou suplementar (Berger & Luckmann, 2014).

O processo de tipificação recíproca que precede a institucionalização exige, no mínimo, duas pessoas. Entretanto, o mais comum é a manifestação das instituições na coletividade por meio da concretização da tipologia de atores que não ocorre quando se analisam somente duas pessoas. Além da coletividade, outra característica das instituições é que elas são sempre dadas, inalteráveis e evidentes. Assim, tem-se a transmissão das instituições entre os indivíduos que acreditam piamente no modo como tudo ocorre, sem questionamentos (Berger & Luckmann, 2014). Nesse sentido, os padrões de conduta adotados pelos professores e alunos de estratégia são passíveis de caracterização em termos da formação desses padrões.

O fato de ocorrer a transmissão das instituições entre os indivíduos caracteriza o mundo institucional como uma realidade objetiva. Desse modo, as instituições, como históricas e objetivas, são exteriores e independentes dos indivíduos a elas relacionados. Igualmente são indiferentes à vontade individual, e suas imposições são fatos inegáveis para esses indivíduos. Constatam-se, nessa conjuntura, que a objetividade conferida ao mundo institucional é fruto da atividade humana. Sendo assim, o homem, enquanto coletividade, estabelece com o mundo social uma relação dialética, de atuação recíproca, marcada por três fases: exteriorização, objetivação e, por fim, interiorização (Berger & Luckmann, 2014).

O mundo institucional, simultaneamente às três fases mencionadas da relação dialética entre o homem e o mundo social, exige a legitimação, ou seja, os modos por meio dos quais ele – o mundo institucional – possa ser explicado e justificado, o que faz com que a transmissão da instituição não seja apenas histórica, mas também uma geração de tradição. Destarte, as fórmulas legitimadoras têm que ser amplas e consistentes para que sejam aprendidas pelas novas gerações durante o processo de socialização na instituição (Berger & Luckmann, 2014).

Assim como as fórmulas legitimadoras, o corpo do conhecimento da instituição também é transmitido entre as gerações, sendo aprendido como verdade objetiva e interiorizado como realidade subjetiva. Assim, a realidade configurará o indivíduo, produzindo um tipo específico de pessoa. Em qualquer área institucionalizada do conhecimento, o mundo social definido é controlado pelo corpo do conhecimento (Berger & Luckmann, 2014), o que sustenta um dos objetivos específicos do presente estudo: identificar os conhecimentos empregados no ensino e na pesquisa em Estratégia, para compreender a construção social do conhecimento no processo educacional.

O conhecimento a ser transmitido é a representação dos significados objetivados da atividade institucional. Parte desses significados é julgada por todos os envolvidos, e parte só interessa a membros específicos. Quanto ao processo de transmissão do conhecimento, ocorre por meio de aparelhos sociais específicos que podem ser transmissores e receptores e é regulado por meio de mecanismos de controle e legitimação (Berger & Luckmann, 2014).

Conforme destacado, a tipificação dos indivíduos em relação ao desempenho é um processo inerente à ordem institucional em que os indivíduos têm finalidades em comum e entrelaçadas, tipificando as ações e suas formas. Esses indivíduos são compreendidos como executantes de ações objetivas, conhecidas, que podem ser repetidas por qualquer um deles. No momento em que é executada, a ação contribui para o processo de autocompreensão do ator que aprende em função da ação socialmente objetivada, ou seja, um segmento da personalidade é reconhecido a partir de tipificações socialmente válidas (Berger & Luckmann, 2014). Partindo-se da perspectiva da estratégia como uma instituição socialmente objetivada, é importante conhecer os atores individuais, professores e alunos, e suas ações (as escolhas pedagógicas e metodológicas envolvidas na disciplina) e formas (comportamentos e condutas).

Quando ocorre *in actu* socialmente objetivada de conhecimentos comuns a um coletivo, a tipificação da conduta envolve papéis. O papel é um tipo de ator no contexto, e as instituições acabam por incorporar as experiências dos indivíduos por meio dele. Ao desempenhar um papel, o indivíduo passa a participar de um mundo social e, ao interiorizá-lo, o mundo se torna subjetivamente real para ele. O surgimento dos papéis está ligado à existência de um estoque de conhecimento, com tipificações recíprocas de conduta, precedendo, conforme já destacado, a institucionalização (Berger & Luckmann, 2014). Nesta pesquisa, os papéis sociais assumidos pelos professores e alunos de estratégia são investigados, partindo-se da perspectiva dos discentes para a compreensão tanto da formação dos papéis quanto da representação.

Tendo por base o pressuposto de que toda conduta institucionalizada contempla um determinado número de papéis, tem-se que esses papéis estão envolvidos com o caráter controlador da institucionalização. A partir da concepção de que os indivíduos são tipificados como executantes de papéis, a conduta é *ipso facto* susceptível de ser reforçada. Assim, os papéis representam a ordem institucional, tanto pela execução em si mesma quanto pela necessidade institucional de conduta. Isso significa que os papéis possibilitam a existência contínua das instituições na vida dos indivíduos reais (Berger & Luckmann, 2014). No presente estudo, a necessidade institucional de conduta pode ser representada pelo

relacionamento com outros alunos e com outros professores de áreas diferentes ou da mesma área.

Considerando que, primordialmente, a integração dos papéis seja feita pela legitimação, é possível que também ocorra a partir de certos papéis em específico. Nessa direção, tem-se que todos os papéis representam a ordem institucional e que alguns deles representam simbolicamente essa ordem em um nível maior do que os outros. Esses, em específico, têm grande importância estratégica na sociedade por promoverem a integração de sentidos entre todas as instituições do mundo, mantendo uma relação especial com o aparelho legitimador da sociedade (Berger & Luckmann, 2014).

No que se refere à legitimação, esta representa uma espécie de segunda objetivação cujos novos significados são produzidos com o propósito de fortalecer as relações entre eles e os processos institucionais díspares. Além disso, a legitimação faz com que as objetivações de primeira ordem que foram institucionalizadas se tornem objetivamente acessíveis e subjetivamente plausíveis. (Berger & Luckmann, 2014).

Como já destacado neste subcapítulo, a integração é um propósito importante da legitimação, assim como a plausibilidade subjetiva. A totalidade da ordem institucional deveria assumir sentido simultâneo para os participantes nos diferentes processos em que se envolvem. Considerando, então, que o oposto ocorre, existindo motivos ocultos por trás das ações que estão parcialmente institucionalizados, a legitimação assume uma posição de integração e plausibilidade a nível horizontal, correlacionando a ordem institucional total e seus processos entre todos os papéis envolvidos. Além do nível horizontal, há o envolvimento com o nível vertical, em que as sucessivas passagens por diferentes ordens institucionais são tornadas subjetivamente significativas (Berger & Luckmann, 2014).

A legitimação faz-se necessária em níveis mais evoluídos do processo de institucionalização, quando são exigidos novos suportes ligados à transmissão para as novas gerações, contemplando elementos justificadores e explicações das tradições institucionais. Em outras palavras, tanto a explicação da ordem institucional valida os significados objetivados quanto a justificação confere dignidade normativa à ordem institucional. Primeiramente, então, é importante compreender a maneira como as ações são tipificadas pelos papéis para, em sequência, buscar as explicações ou os instrumentos legitimadores que justifiquem os primeiros (Berger & Luckmann, 2014).

Analiticamente, a legitimação pode ser distinguida em quatro níveis, o que não acontece empiricamente. O primeiro nível refere-se à legitimação incipiente, em que há a transmissão de um sistema de objetivações linguísticas da experiência humana, e as

explicações legitimadoras estão contempladas no vocabulário. É pré-teórico e fundamenta o conhecimento evidente sobre o qual repousarão todas as teorias subsequentes (Berger & Luckmann, 2014).

O segundo nível, por sua vez, contempla proposições teóricas rudimentares, envolvendo esquemas pragmáticos de explicações para relacionamento de conjuntos de significações. Com referência direta a ações concretas, podem ser exemplificados por meio das máximas morais, dos provérbios, das histórias populares e lendas (Berger & Luckmann, 2014).

O terceiro nível envolve as teorias por meio das quais os setores institucionais são legitimados em relação ao corpo do conhecimento. Tais legitimações apontam quadros de referências bem amplos para os setores de conduta institucionalizada. Por serem complexas e diferenciadas, essas teorias são transmitidas, geralmente, por pessoas especializadas que se utilizam de procedimentos de iniciação. Nesse nível, a integração é bem pontual, especificamente entre processos separados e áreas particulares de significado (Berger & Luckmann, 2014).

Por fim, o quarto nível de legitimação é constituído por universos simbólicos, que são corpos de tradição integradores que abrangem a totalidade simbólica da ordem institucional, haja vista que não podem ser absolutamente experimentadas no cotidiano. É o nível mais extenso de integração com sentido em um quadro de referência global, envolvendo toda a experiência humana, um universo. No caso, ocorrem integrações entre todos os processos institucionais que alcançam a realização plena. Os papéis passam a ser modos de participação em um universo que transcende, envolvendo a ordem institucional (Berger & Luckmann, 2014).

Esse universo é tido como simbólico, tendo a função de fornecer ordem para a apreensão da experiência subjetiva. Assim, o que é concebido em diferentes esferas da realidade é incorporado no mesmo universo de significação. Com a integração e a unificação dos processos institucionais separados, a sociedade como um todo ganha sentido. Os papéis individuais e as instituições são legitimados por estarem dentro de um mundo dotado de significação (Berger & Luckmann, 2014).

Em sequência à caracterização da institucionalização e da legitimação por meio da tipificação de papéis e o estabelecimento da relação entre ambas, segue-se para o subcapítulo que trata da construção social do conhecimento.

2.1.2 Construção social do conhecimento

A sociedade é tida, conforme exposto, como uma realidade objetiva e subjetiva, e a sua compreensão teórica deve englobar ambos os aspectos, a partir de um processo dialético de três momentos que ocorrem simultaneamente: a exteriorização, a objetivação e a interiorização. Isso porque o indivíduo, como participante dessa dialética da sociedade, exterioriza o próprio ser e interioriza o mundo social como realidade objetiva (Berger & Luckmann, 2014).

Esse indivíduo não é membro da sociedade desde o nascimento, mas possuidor de uma predisposição à sociabilidade. Assim, ao longo da vida, sofre uma sequência temporal para, então, ser introduzido na dialética da sociedade. O processo ontogenético responsável por essa introdução do indivíduo no mundo objetivo de uma sociedade é a socialização que se encontra subdividida em primária e secundária (Berger & Luckmann, 2014).

A socialização primária representa o início da socialização. Experimentada na infância, faz com que o indivíduo se torne efetivamente membro de uma sociedade. Todos nascem em uma estrutura social objetiva na qual se encontram outros significados impostos que perpassam o processo de socialização e a qual se apresenta, no final, como realidade objetiva. Tudo isso ocorre em circunstâncias carregadas de um alto grau de emoção, que faz com que a criança se identifique com os outros significativos e que ocorra, conseqüentemente, a interiorização (Berger & Luckmann, 2014).

Essa absorção, na socialização primária, envolve também os papéis e as atitudes dos outros significativos que são interiorizados e passam a ser assumidos como próprios. Isso faz com que a criança, ao se identificar, adquira uma identidade própria que seja subjetivamente coerente e plausível. Pode-se dizer, então, que a personalidade é uma entidade reflexa das atitudes de outros significativos tomadas pela primeira vez com a criança. Esse processo em que o indivíduo identifica significativos para ele a partir dos outros representa a particularização na individualidade da dialética geral da sociedade, descrita anteriormente (Berger & Luckmann, 2014).

Já a socialização secundária representa os processos subsequentes à socialização primária que introduzem o indivíduo em novos setores do mundo objetivo da sociedade, isto é, em submundos baseados em instituições. Tais setores são definidos em termos de extensão e caráter a partir da complexidade da divisão do trabalho e da distribuição social do conhecimento. Assim, pode-se dizer que a socialização secundária representa a aquisição do conhecimento de funções direta ou indiretamente ligadas à divisão do trabalho. Nesse

processo, tem-se a aquisição de vocabulários específicos, compreensões tácitas e avaliações desses campos semânticos, referentes a realidades parciais (Berger & Luckmann, 2014).

É importante constatar que o caráter da socialização secundária depende do *status* do corpo do conhecimento do universo simbólico em questão. As legitimações assumem o papel compensatório, o que confere variabilidade socio-histórica às representações da socialização secundária. Os novos conteúdos desse momento serão sobrepostos ao que foi interiorizado na socialização primária, sendo que a coerência entre ambos é conservada por meio de procedimentos conceituais de integração (Berger & Luckmann, 2014). Em se tratando do contexto desta pesquisa, a compreensão da interiorização pelos alunos vinculada à disciplina de Estratégia pode envolver tanto aspectos ligados à socialização primária quanto à secundária.

O conhecimento, enquanto corpo, tem forte relação com os papéis sociais os quais são tidos como mediadores do acervo comum desse conhecimento. A partir da determinação dos papéis que o indivíduo representa, ele é levado a determinadas áreas do conhecimento socialmente objetivado, ou seja, é como se cada papel abrisse a “fechadura” de uma área específica de todo o conhecimento de uma sociedade. Assim, ao assumir um papel, o indivíduo, além de adquirir as rotinas imediatas, passa por um processo cognoscitivo longo que envolve o corpo do conhecimento adequado e relevante para esse papel, desenvolvendo-se de maneira ligada à especialização. O conhecimento de uma sociedade, então, é socialmente distribuído (Berger & Luckmann, 2014).

Assim, o conhecimento de uma sociedade é estruturado de duas maneiras: a primeira, em termos do que é relevante para a sociedade; e a segunda, do que é relevante para o papel em específico, sendo essa verdade assumida até para as situações mais simples. Essa diferenciação entre as duas maneiras confere à distribuição social do conhecimento uma dicotomização, isto é, em virtude da divisão do trabalho, o que é ligado aos papéis cresce em uma proporção maior. Isso porque a multiplicação das tarefas de cada papel exige que as soluções padronizadas sejam compartilhadas entre todos os atores. O acúmulo do conhecimento de um papel só é possibilitado se a sociedade é organizada em termos de especialização (Berger & Luckmann, 2014).

A sociedade ser organizada em termos de especialização implica em que os administradores dos setores do conhecimento socialmente distribuído são tidos como especialistas e que qualquer pessoa os reconhece. Esse perito ou guia de referência profissional faz parte do estoque de conhecimento acessível e relevante (Berger & Luckmann,

2014). Nesse sentido, o professor de estratégia é tido como um papel especializado que desenvolve os conhecimentos da área de Estratégia.

A relação entre conhecimento e papéis pode ser vista sob duas perspectivas: a da ordem institucional, em que os papéis realizam as mediações entre os conhecimentos institucionalmente objetivados, o que implica em à sociedade só existir a partir do momento em que os indivíduos têm consciência dela; e a perspectiva dos papéis propriamente dita em que cada um transporta um apêndice de conhecimentos socialmente definido, ou seja, a consciência individual é socialmente estabelecida (Berger & Luckmann, 2014).

Em específico, sob essas duas perspectivas restritas aos papéis, tem-se que a ordem institucional, quando realizada por papéis executados, torna-se real, além de que define que o caráter dos papéis e o sentido que possuem se tornam representativos. Essa análise é relevante no sentido de que a revelação das mediações existentes entre os macrouniversos de significação são objetivados por uma sociedade e subjetivados por seus indivíduos (Berger & Luckmann, 2014).

Após a abordagem da Sociologia do Conhecimento e dos Papéis Sociais, com base em Berger e Luckmann (2014), com destaque, principalmente, à institucionalização e à legitimação de papéis e à construção social do conhecimento, segue-se para o próximo subcapítulo que discorre acerca do Corpo do Conhecimento em Estratégia.

2.2 CORPO DO CONHECIMENTO EM ESTRATÉGIA

A administração, enquanto atividade humana, é tida como secular. Já a sua escolarização no interior da universidade teve origem no final do século XIX, na *Wharton School*, nos Estados Unidos, e externamente, na *École des Hautes Études Commerciales*, na França. Nos Estados Unidos, as escolas de administração surgiram como desdobramentos dos tradicionais departamentos de economia, e o crescimento do ensino no país coincidiu com o desenvolvimento da posição de superpotência (Bertero, 2006).

Embora a estratégia esteja presente desde os primórdios do exercício profissional da administração, a escolarização em si ocorreu depois de outras disciplinas funcionais ligadas à gestão (Bertero *et al.*, 2003). Inicialmente conhecida como Política de Negócios, a disciplina teve sua origem na *Harvard Business School* em 1902. A popularização conduziu, nos anos de 1960, à mudança do curso e à introdução do termo estratégia que, no decorrer do tempo, avançou para níveis de complexidade mais profundos (Bower, 2008).

Ao longo dos anos, a evolução da estratégia não culminou em um conceito unânime, mas em uma prática contestável e imperfeita que, por vezes, tem proposições antagônicas. Nesse contexto, tem-se a proposta de perspectivas genéricas sobre estratégia, de Whittington (2006), a partir de quatro conceitos, a saber: racional, pragmático, fatalista e relativista.

As quatro abordagens de Whittington (2006) – clássica, processual, evolucionária e sistêmica – e em adição, o conceito “social” da Estratégia como Prática, conforme a proposta de Villar *et al.* (2017), representam visões diferentes com implicações fundamentalmente opostas para a compreensão da estratégia organizacional. Cada abordagem tem uma visão e uma forma de mensuração da importância das práticas gerenciais, que oscilam entre processos deliberados e emergentes, e resultados com foco na maximização dos lucros e na pluralidade.

Em sequência, os próximos cinco subcapítulo fazem breves explicações acerca de cada uma das cinco abordagens, contemplando os conceitos, as teorias de base, as principais obras e autores e, ainda, as ferramentas e os modelos analíticos ligados às abordagens.

2.2.1 Abordagem Clássica

Considerada a mais antiga e mais influente abordagem da estratégia, a abordagem clássica teve origem nos anos de 1960, com os trabalhos de Alfred Chandler, Alfred Sloan e Igor Ansoff. Esses três autores assim definiram a essência da estratégia clássica: compromisso primordial com a maximização dos lucros, apego à racionalidade e distanciamento entre a concepção da estratégia e a execução (Whittington, 2006).

No estudo de Chandler (1962), é possível visualizar a clara influência militarista sobre a estratégia clássica. Utilizando a nomenclatura de quartel general e campo de batalha, o autor faz referência aos executivos de alto escalão, à estrutura hierarquizada, à departamentalização e à especialização. O estudo de Chandler (1962) foi desenvolvido com quatro grandes indústrias da época (Sears, Roebuck, General Motors e du Pont), e a dificuldade encontrada pelo autor nessas organizações foi manter o foco nas responsabilidades estratégicas. Considerando que, por meio do estudo, a formulação e o controle da estratégia foram definidos como tarefas principais da gerência executiva, cabe aos gerentes operacionais das divisões a responsabilidade de implementação e execução da estratégia (Whittington, 2006).

A diferenciação entre a concepção e a execução foi substanciada por Porter (1999) na diversificação entre dois níveis estratégicos: competitivo e corporativo. A estratégia competitiva ou da unidade de negócios retrata a criação de valor em cada uma das áreas ou

divisões da empresa. A corporativa, por sua vez, para toda empresa, envolve negócios macro, como decisões de negócios em que competir; é o elemento que faz com que a soma das partes do todo seja superior à soma das unidades individuais.

Quanto a Sloan (1963), considera que o objetivo estratégico de uma organização é obter lucro, ou seja, obter retorno sobre o capital que foi investido pelos sócios. Além disso, os resultados financeiros têm que ser otimizados, pois, caso contrário, correções na estrutura organizacional são exigidas, mantendo sempre uma postura contra dívidas. A questão estratégica, para o autor, possui fortes ligações com o conceito de retorno sobre investimento e risco, sendo que, quanto maior o retorno para os acionistas, maior o risco que eles correm.

Para Ansoff (1980), o planejamento estratégico envolve o longo prazo, sofrendo, porém, com revisões periódicas para garantir que o foco e o direcionamento em ações realmente gerem resultados superiores. Desse modo, é essencial que as revisões no planejamento sejam consistentes para evitar oscilações no planejamento empresarial e mudanças desnecessárias.

Com o intuito de contribuir para identificar a direção para o crescimento corporativo, Ansoff propõe a “Matriz de produto/mercado de Ansoff”. Esse modelo estratégico apresenta uma maneira lógica de determinar a direção do desenvolvimento da organização no mercado, a partir de dois tipos de estratégias: estratégia de portfólio, em que são especificados os produtos da empresa e seus pontos no horizonte, e a estratégia competitiva, que apresenta o caminho para atingir esses pontos (Assen, Berg, & Pietersma, 2010).

A estratégia de portfólio é apresentada a partir de um vetor de crescimento que é expresso nas dimensões produtos e mercados. A evolução do vetor de crescimento culminou no vetor de crescimento de mercado, que possui três dimensões: necessidade do mercado, tecnologia de bens/serviços e geografia do mercado. Essa evolução transformou a matriz em cubo, que oferece uma maior variedade de orientações estratégicas para a empresa (Assen *et al.*, 2010).

Seguindo a linha de Chandler, Porter e Slow, Kenneth Andrews, outro autor importante na linha da estratégia clássica, defende que a consciência do estrategista está diretamente relacionada à estratégia deliberada. O autor foi o responsável pela criação da Análise SWOT – forças, fraquezas, oportunidades e ameaças – que, desde a sua concepção, representa uma das mais citadas ferramentas nos livros-texto de estratégia (Mintzberg, Ahlstrand, & Lampel, 2000). Amplamente utilizada no contexto organizacional para a recomendação de ações estratégicas, a Análise SWOT também é utilizada por professores como uma ferramenta para aprimoramento do ensino superior. Uma das explicações para a

popularidade da ferramenta é a simplicidade da aplicação, dispensando suporte teórico para a validação do construto (Helms & Nixon, 2010).

A partir de métodos de planejamento analítico, a estratégia, para os clássicos, é definida como fruto de um processo racional e análise deliberada cujo propósito é maximizar os lucros e a vantagem competitiva organizacional para garantir a vitalidade em longo prazo. Por meio de um planejamento estratégico sólido, é possível dominar os ambientes internos e externos, sendo o último compreendido e previsto a partir de técnicas apropriadas (Whittington, 2006).

Reforçando a finalidade da estratégia clássica, Porter (1999) propõe que o desempenho organizacional, para ser superior, só é atingido quando a empresa estabelece uma diferença preservável, proporcionando maior valor aos consumidores ou gerando valor a um custo menor, o que envolve a aritmética da rentabilidade. Tem-se, então, o conceito de eficácia operacional que é desempenho superior aos rivais.

Conforme apresentado, os classicistas alinham a estratégia à prática militar e à economia acadêmica. Das expectativas militares, deriva o comando hierárquico, e das expectativas econômicas advém a otimização racional. O modelo militar figurado pela imagem do general, presidindo o topo da estrutura e tomando as decisões, é complementado por uma herança intelectual da economia. O ideal do homem econômico racional elabora a estratégia com perfeita racionalidade para a maximização da vantagem econômica (Whittington, 2006).

Além da introdução da ideia da eficácia operacional, Porter (1999) apresenta o conceito de posicionamento que é o cerne da estratégia. Para o autor, a formulação estratégica representa o enfrentamento constante em um ambiente de competição. Considerando que o estado de competição do setor depende de cinco forças básicas ligadas a agentes do mercado (entrantes, concorrentes, clientes, substitutos e fornecedores), cabe à organização encontrar a posição ideal entre as forças de modo a se defender ou influenciá-las em benefício próprio. Esse processo de compreensão do mercado e posicionamento da organização é possibilitado pela identificação dos fatores que influenciam e determinam as peculiaridades de cada agente.

A concepção de posicionamento perante os agentes de mercado apresentada por Porter (1999) é a base da ferramenta estratégica desenvolvida pelo autor, ou seja, “As Cinco Forças de Porter”: ameaça de novos entrantes, poder de negociação dos clientes, ameaça de produtos substitutos, poder de negociação dos fornecedores e o setor e suas manobras pelo posicionamento entre os concorrentes atuais. Essas cinco forças influenciam diretamente o

estado de competição do setor. O conhecimento sobre essas forças e a ação perante elas representam os pilares da agenda estratégica da organização.

Em resumo, a abordagem clássica defende que, por meio de processos deliberados e da confiança na capacidade dos gerentes, o planejamento estratégico racional de longo prazo levará a organização a resultados maximizados. A popularidade dessa abordagem deve-se à visão sedutora que os gerentes têm de que o sucesso pode ser dirigido pela técnica (Whittington, 2006).

O próximo subcapítulo trata da perspectiva processual sobre Estratégia. Essa abordagem, diferentemente da clássica, defende que os resultados organizacionais são pluralistas, obtidos por meio de processos emergentes.

2.2.2 Abordagem Processual

Os processualistas defendem que a estratégia não pode ser concebida como um processo racional, mas como emergente da relação complexa de fenômenos desordenados estabelecida entre o mercado e as organizações. A abordagem processualista postula que se deve trabalhar com o mundo da forma como ele é, sem buscar por ideais inacessíveis da ação racional, pois as estratégias e a vantagem competitiva das organizações são fruto das imperfeições do mercado e dos processos organizacionais (Whittington, 2006).

A ênfase da abordagem processualista é na natureza imperfeita da vida humana. Assim, tanto o planejamento estratégico da teoria clássica quanto o princípio da sobrevivência da perspectiva evolucionária são tidos como ideais inalcançáveis pelos processualistas. Considerando que a estratégia é acomodada pragmaticamente em um processo falível das organizações e do mercado, não faz muita diferença se a estratégia emergente não for ótima, pois não há como saber quando a estratégia é ótima nem se consegue ficar preso a ela por muito tempo (Whittington, 2006).

Mintzberg (1987) defende que a imagem clássica de que a estratégia é elaborada por um executivo ou um grupo de executivos de alto escalão e imposta a todos os membros da organização é uma ilustração distorcida do real. O processo de fazer estratégia, segundo o autor, é semelhante ao artesanato, visto que remete à imagem de um processo contínuo e adaptável, com a formação e a implementação totalmente conectadas. Nesse processo, são levados em conta um passado de capacidades organizacionais para guiar o fazer estratégico e

um futuro de oportunidades de mercado que, por meio do conhecimento adquirido até então, representa os novos rumos organizacionais.

O processo contínuo com adaptação gradual é denominado por Quinn (1978) de incrementalismo lógico que é uma técnica de gerenciamento efetiva e proativa com o propósito de melhorar e integrar aspectos analíticos e comportamentais da estratégia. O incrementalismo lógico contribui para: (1) lidar com os limites cognitivos e processuais das decisões; (2) construir uma estrutura lógico-analítica para essas decisões; e (3) criar uma consciência individual e coletiva para, efetivamente, compreender e aceitar a implementação das estratégias.

A abordagem processualista teve como base o trabalho inovador da *American Carnegie School* o qual marcou a psicologia, a principal influência teórica dessa abordagem. Richard Cyert, James March e Hebert Simon criaram um modelo de desenvolvimento da estratégia que rejeita o princípio do homem racional e a perfeição dos mercados competitivos, considerando, então, a complexidade interna das organizações. Tem-se, assim, o envolvimento de dois importantes princípios da visão processual: os limites cognitivos à ação racional, de Henry Mintzberg, ou seja, o ser humano é incapaz de considerar uma série de fatos simultaneamente; e a micropolítica das organizações, de Andrew Pettigrew, que compara cada empresa a um indivíduo com interesses próprios e inclinações cognitivas. Esses fatores favorecem o conservadorismo estratégico, representado por um conjunto de rotinas e procedimentos padrão, e a heurística estabelecida pela organização (Whittington, 2006).

Entender os limites cognitivos da ação racional envolve a diferenciação entre o planejamento estratégico e o pensamento estratégico. Em oposição à linha clássica segundo a qual as melhores estratégias são fruto de planejamentos rigorosos de cada um dos passos determinados por altos executivos, o pensamento estratégico representa as visões dos estrategistas que de fato existem, ou seja, a elaboração e a articulação das estratégias. Sendo assim, o processo de elaboração de estratégias é fruto de um misto de informações de fontes variadas, culminando em uma síntese que indica a direção que a organização seguirá (Mintzberg, 1994).

Em relação à micropolítica das organizações, destaca-se que cada empresa é considerada um organismo individual dotado profundamente de um sistema contínuo que envolve passado, presente e futuro. O comportamento organizacional é, portanto, referenciado a partir de ações do passado e de visões do futuro, como também sofre influências de forças internas do presente (Pettigrew, 1973). A *Carnegie School* reconheceu que as empresas visam apenas aos interesses individuais, não se unindo nem para otimizar o lucro. Além disso,

os membros da organização barganham entre si para chegar a uma meta que, em média, é aceita por todos (Whittington, 2006).

De acordo com Cyert e March (1992), para a compreensão dos processos estratégicos organizacionais, é importante complementar o estudo dos fatores de mercado com a compreensão das operações internas da organização, pois estas envolvem os efeitos da formação dos objetivos empresariais, das expectativas e da escolha das opções de decisões. Os autores listam pontos de análise das estratégias empresariais: (1) foco em um número pequeno de decisões econômicas importantes da organização para reduzir a generalidade excessiva; (2) desenvolvimento de modelos orientados por processos, o que envolve os passos para alcançar os objetivos; (3) união desses modelos com as possibilidades de desenvolvimento de observações empíricas; e (4) desenvolvimento de uma teoria geral, além de pontos específicos de cada uma das empresas para complementar as especificidades dos modelos.

Para a abordagem processual, a estratégia é um meio pelo qual os gestores buscam a simplificação e a ordenação do contexto complexo e caótico em que a organização vive e está inserida. Esse conceito da estratégia como pragmática resume quatro concepções processualistas da estratégia: (1) recursos heurísticos de tomada de decisão para simplificação da realidade; (2) planos estratégicos que representam uma proteção da segurança gerencial; (3) a estratégia pode não preceder a ação, emergindo retrospectivamente; e (4) a estratégia cultiva as competências internas (Whittington, 2006).

Dessa abordagem, apreende-se a lição de que os mercados imperfeitos podem ser explorados e que esse processo pode frutificar uma construção de competências distintivas e um ambiente flexível que são pontos importantes na condução do desempenho máximo. Diferente da sofisticação técnico-classicista que leva ao idealismo ingênuo, a consideração da imperfeição do mundo real reconhecida pelos processualistas pode tornar os resultados organizacionais mais efetivos (Whittington, 2006).

No próximo subcapítulo, tem-se a apresentação dos aspectos relevantes ligados à perspectiva evolucionária que, a exemplo dos processualistas, defende que os processos estratégicos são emergentes.

2.2.3 Perspectiva Evolucionária sobre Estratégia

Em oposição à abordagem clássica de planejamento e ação racional, a perspectiva evolucionária sobre estratégia defende que os próprios mercados garantem a maximização dos lucros a partir de processos competitivos da seleção natural em que somente os melhores jogadores sobreviverão. Há, nessa perspectiva, um apoio à metáfora fatalista da evolução biológica, substituindo, porém, o mercado pela lei da selva. A proposta dos teóricos evolucionistas é o traço paralelo entre a lei natural e a concorrência econômica, ou seja, a estratégia apresenta reflexos da biologia e da economia (Whittington, 2006).

Da biologia, derivam-se os conceitos da seleção e da adaptação. A seleção envolve padrões da natureza para a ação e o processo de seleção dos melhores. Já a adaptação representa a procura no ambiente por oportunidades e ameaças, rápidas e apropriadamente trabalhadas a partir de respostas estratégicas. Os gerentes organizacionais formulam estratégias para se adaptarem às contingências ambientais. O resultado é que algumas relações entre ambiente e estrutura se refletem no comportamento adaptado (Hannan & Freeman, 1977).

Da vertente econômica, por sua vez, assim como na linha da biologia, o conceito de adaptação é relevante, só que, aqui, no sentido de eliminação de desperdícios como ponto-chave para o sucesso organizacional. Para tanto, é imprescindível que as estratégias sejam fundamentadas em uma forte coordenação interna com esforços deliberados para o processo adaptativo (Williamson, 1991). Tais esforços deliberados e sustentáveis são os grandes desafios para a estratégia segundo os teóricos evolucionistas, pois as organizações precisam alcançar a capacidade de diferenciação e adaptação (Whittington, 2006).

Williamson (1991) defende a proposição de que a economia é a melhor estratégia, enfatizando a importância da produção e da comercialização no cenário da gestão. Em uma análise micro, a orientação econômica dos custos de transação lida com problemas organizacionais mais cruciais do que os que concernem à área estratégica. Isso porque um programa estratégico não sobrevive se carregar um excesso de custos de produção. Mas essa afirmação não minimiza a importância da área na organização, pois as estratégias são importantes para sustentar a área econômica no sentido de barrar ameaças ou ainda na maximização de resultados econômicos.

Na perspectiva evolucionária, as leis da biologia, principalmente a lei da ecologia populacional, são aplicadas às organizações sociais. A proposta da abordagem é reabrir, por meio de adaptações, a comunicação entre a sociologia e a biologia. Para tanto, é importante

considerar o crescimento da pressão do mercado sobre as estruturas organizacionais, o que implica em aplicar os conceitos de competição e seleção de populações de organizações (Hannan & Freeman, 1977). Comparadas a organismos biológicos complexos, as empresas adaptam-se de maneira mais vagarosa ao ambiente em que estão inseridas. Para os evolucionistas, essa dificuldade de adaptação está atrelada à problematização de prever as alterações do ambiente e a elas reagir apropriadamente (Whittington, 2006).

Os mercados, nessa perspectiva, são muito eficientes no que tange à permissão para a criação de vantagem competitiva, sobretudo por serem competitivos e imprevisíveis. As estratégias geram apenas uma vantagem temporária, pois são rapidamente copiadas. Sendo assim, considerando que a estratégia deliberada é ineficaz, o que importa é a elaboração de uma gama de inovações, entre as quais o ambiente selecionará a melhor (Whittington, 2006). Em resumo, na abordagem evolucionária, a estratégia é tida como prescritiva, haja vista que só permanecem no mercado as organizações que se adaptam ao ambiente, minimizam seus custos e maximizam seus lucros (Hannan & Freeman, 1977; Williamson, 1991).

Considerando, então, que o ambiente, e não os gerentes, fará a seleção da melhor estratégia, os evolucionários prescrevem aos gerentes que realizem as tarefas do presente bem feitas, sem investimentos altos em um planejamento estratégico grande para a organização. As pequenas iniciativas são valorizadas por representarem caminhos para a diferenciação no curto prazo que, de maneira fatal, eliminaria os grandes fracassos organizacionais os quais, geralmente, estão envolvidos com o desenvolvimento de grandes estratégias para o longo prazo (Whittington, 2006).

O próximo subcapítulo discorre a respeito da perspectiva sistêmica sobre estratégia a qual segue a linha da clássica em termos de processos deliberados, mas acredita em resultado global mais pluralista.

2.2.4 Perspectivas Sistêmicas sobre Estratégia

Diferentemente dos teóricos da perspectiva evolucionária e da abordagem processual, os sistêmicos acreditam na capacidade das organizações de planejar e agir dentro do ambiente em que estão inseridas. A principal diferença dessa abordagem em relação à clássica é a visão de que as razões que envolvem as estratégias estão relacionadas a contextos sociológicos determinados. A estratégia, à luz da perspectiva sistêmica, é reflexo de sistemas sociais dos quais ela participa, assumindo posição relativista ao contexto particular (Whittington, 2006).

Para a perspectiva sistêmica, os indivíduos não são imparciais e calculistas no processo de tomada de decisão, mas pessoas enraizadas em sistemas sociais entrelaçados, inseridas em redes de relações sociais que influenciam os fins das ações, julgando comportamentos tidos como adequados e razoáveis para seus membros de acordo com critérios locais (Whittington, 2006).

Segundo Granovetter (2007), os atores sociais estão imersos em sistemas sociais contínuos e concretos de relações, o que não configura a concepção supersocializada nem a subsocializada. A concepção subsocializada refere-se à teoria econômica clássica e à neoclássica segundo as quais as relações sociais são obstáculos inibidores dos mercados competitivos. No que se refere à supersocializada, esta defende que os atores sofrem influências sociais adquirindo normas, costumes e hábitos, independentemente da influência da escolha racional, que os coagem, levando-os a agirem mecânica e automaticamente.

Em ambas as concepções extremistas, supersocializada e subsocializada, os atores são tidos como seres atomizados. Essas concepções as distanciam da perspectiva sistêmica. Na supersocializada, os padrões sociais são interiorizados. Assim, as relações sociais exercem efeitos periféricos sobre os comportamentos. Já na subsocializada, o foco é apenas os interesses próprios utilitaristas. O problema de ambas, para os sistêmicos, é que os atores são isolados do contexto social imediato (Granovetter, 2007).

No sentido apontado por Granovetter (2007), as normas que orientam as estratégias organizacionais não são amplamente derivadas dos limites cognitivos da psique humana ou micropolíticas de departamentos, mas envolvem recursos e interesses do contexto circundante, como, por exemplo, classes sociais e profissões. As metas e os processos estratégicos são reflexos dos sistemas sociais em que a estratégia é construída. Dentro dos sistemas, há variações, pois os estrategistas são capazes de construir as próprias estratégias criativas, com os aspectos plurais da rede (Whittington, 2006).

Como as estratégias são reflexos dos ambientes sociais em que elas são criadas, é possível, a partir da análise estratégica, investigar os diferentes sistemas que, em conjunto, impactam o desempenho econômico nacional. Nos ambientes complexos, a estratégia exige essa sensibilidade sistêmica para a compreensão das práticas econômicas contemporâneas (Whittington, 2006).

Para Whitley (1989), os processos estratégicos de gestão possuem características que os diferenciam dos outros processos da organização: (a) são contextuais e sistêmicos; (b) não são padronizados; (c) sofrem alterações ao longo do desenvolvimento; (d) combinam com a manutenção das estruturas administrativas e suas mudanças; e (e) raramente envolvem

resultados facilmente identificados, ou seja, são conectados a outros processos ou entradas individuais. A partir dessas características, as ferramentas gerenciais configuram-se como independentes, dinâmicas e contextuais, atendendo a problemas de setores específicos, com uma ampla base de conhecimento local e em uma série de tarefas.

A mensagem principal que a perspectiva sistêmica quer transmitir relaciona-se à importância da sensibilidade da estratégia para a visão sociológica econômica. Por esse ponto de vista, tem-se o desafio aos modelos estratégicos universais, pois os processos estratégicos sofrem influência do contexto social extraorganizacional em que a organização e os estrategistas estão inseridos. Sendo assim, o sucesso de um modelo em uma empresa dificilmente se reproduzirá com a mesma eficiência em todas as organizações (Whittington, 2006).

Conforme já destacado, o presente estudo segue a proposta de Villar *et al.* (2017) e adiciona, ao modelo de Whittington (2006), a estratégia como prática, como uma quinta perspectiva sobre estratégia. É da estratégia como prática que trata o próximo subcapítulo.

2.2.5 Estratégia como Prática

A estratégia como prática surgiu em meados dos anos de 1990, com notáveis influências da abordagem baseada em processos e da sociologia contemporânea. Enquanto os pesquisadores processualistas veem a necessidade de reconhecer a importância da mudança estratégica primeiro para, depois, procurar alcançá-la, a estratégia como prática tem o foco nos gerentes de nível médio, principalmente no modo como eles elaboram suas estratégias (Whittington, 1996).

A *Strategy as Practice* (S-as-P), ou estratégia como prática, aborda a estratégia como uma prática socialmente construída, gerada a partir da influência das atividades internas do trabalho administrativo e também das atividades externas de grupos e da sociedade em que as empresas estão inseridas, uma vez que essas unidades não são atomistas, mas integrantes de uma reunião social (Whittington, 2006). Para Jarzabkowski (2005), a estratégia é uma atividade situada, ou seja, tanto é formadora da sociedade na qual ela ocorre quanto é formada por essa mesma sociedade. Assim, os atores envolvidos no processo são peças-chave para a compreensão profunda da estratégia.

O objeto de estudo primordial da estratégia como prática é a revelação de questões implícitas no processo de formação das estratégias nas empresas e instituições a partir de um

contato mais próximo com o fenômeno investigado. Essa aproximação considera aspectos ligados ao modo como acontecem as práticas estratégicas no cotidiano organizacional, à atribuição de significados a essas práticas, à reconstrução desses significados e a quem são os atores envolvidos (Montenegro & Bulgacov, 2011). Nesse sentido, tem-se o envolvimento dos elementos centrais da S-as-P – a práxis, as práticas, os praticantes e o *strategizing* – que correspondem a diferentes ângulos sob os quais a estratégia pode ser analisada (Jarzabkowski, 2005).

A práxis é tida como uma interconexão entre ações de indivíduos distintos ou grupos distintos ou ainda instituições sociais, políticas ou econômicas nas quais os indivíduos agem e para as quais eles contribuem. São fluxos de atividades socialmente realizadas que, estrategicamente, estão diretamente relacionadas com a sobrevivência dos grupos e organizações aos quais os indivíduos pertencem. Sendo assim, a práxis pode ser operacionalizada desde o nível institucional até o micro, podendo, também, por ser dinâmica, fluir entre os níveis por meio das interações (Jarzabkowski, Balogun, & Seidl, 2007).

As práticas são artefatos ou ferramentas que podem ser comportamentais, cognitivas, discursivas, procedimentais, físicas ou motivacionais, utilizadas de maneira adaptada, coordenada ou combinada para a construção da práxis (Jarzabkowski *et al.*, 2007). As práticas são classificadas como racionais administrativas, discursivas ou episódicas. As racionais administrativas são aquelas que têm como propósito a organização e a coordenação da estratégia, como, por exemplo, os mecanismos de planejamento e os sistemas de controle. As práticas discursivas fornecem as fontes linguísticas, simbólicas e cognitivas de interação sobre as estratégias. As práticas episódicas são aquelas que organizam as interações entre os praticantes da estratégia, como, por exemplo, as reuniões e *workshops* (Jarzabkowski, 2005).

Os praticantes são indivíduos sociais que interagem em circunstâncias sociais que estão envolvidas na estratégia (Jarzabkowski, 2005). São importantes unidades de análise na perspectiva da estratégia como prática, por serem participantes ativos na construção das atividades que sustentam as organizações. Os aspectos analisados sob a perspectiva dos estrategistas na realização das atividades são: quem eles são, como eles agem e quais práticas são envolvidas na ação (Jarzabkowski *et al.*, 2007).

Para a estratégia como prática, os estrategistas podem estar em qualquer nível da organização, podendo ser considerados de maneira formal e informal. Assim, tanto a formação acadêmica quanto a profissional têm pesos importantes na constituição de um estrategista, valorizando as ferramentas instrumentais e a alavancagem analítica (Mantere & Whittington, 2007). Outro ponto, em relação aos praticantes, que torna a abordagem distinta é

a consideração de que os estrategistas podem ser internos ou externos, individuais ou agregados, evoluindo para o reconhecimento da importância do papel estratégico dos consultores organizacionais (Jarzabkowski & Spee, 2009).

O *strategizing* corresponde aonexo entre a práxis, as práticas e os praticantes. É a unidade de análise para explicar como a estratégia é moldada ao longo do tempo, o que significa ser o fruto das interações entre os gestores e as práticas de elaboração das estratégias (Jarzabkowski, 2005). Para Walter e Augusto (2011), o *strategizing* representa o processo de elaboração das atividades por meio das ações e interações dos atores, bem como das práticas que eles utilizam.

As ferramentas e os modelos estratégicos, sob a lente da estratégia como prática, são analisados a partir de dois pontos: (a) a utilidade para o contexto dos praticantes da estratégia; e (b) as consequências do uso para o *strategizing* e sua realização no multinível organizacional. Para tanto, a análise contempla três elementos: a usabilidade, a significância e as conexões. A usabilidade refere-se à capacidade das ferramentas de ocasionar mudanças nas atividades estratégicas; a significância é a visão holística no contexto organizacional; e as conexões envolvem a compreensão de como os modelos conectam os praticantes aos níveis institucional e social. A análise desses três elementos culmina na justificativa de uso ou descarte das ferramentas (Stenfors & Tanner, 2007).

As ferramentas estratégicas, para Stenfors e Tanner (2007), representam um conjunto heterogêneo de modelos projetados para apoiar a gestão em mercados complexos, gerando vantagem competitiva. Correspondem à tradução de uma prática ou *know-how* teórico em passos estruturados que culminam em resultados para o *strategizing*.

Na pesquisa de Stenfors e Tanner (2007), as ferramentas “Análise SWOT”, “Cenários”, “Análise da Cadeia de Valor”, “Ciclo de Vida” e “*Balanced Scorecard*” são citadas pelos sujeitos pesquisados como mais utilizadas no contexto organizacional. As ferramentas, isoladamente, não representam objeto de importância para a empresa, mas as atividades de *strategizing* realizadas com o uso dessas ferramentas. Essa análise contribui para a compreensão de como o nível micro é influenciado por pressões do nível macro, ou seja, sob o olhar da estratégia como prática, analisar as ferramentas é fundamental para a melhor elaboração das estratégias.

Um dos pontos críticos para a compreensão da abordagem é a seleção das atividades estrategicamente relevantes para a empresa. Nesse sentido, o ponto de partida é o pressuposto de que os aspectos conceituais não são tão importantes quanto a definição das atividades sociais que são estratégicas (Bento & Montenegro, 2015).

Cabe ressaltar que, conforme o estudo de Walter e Augusto (2009), os dois autores que mais publicam dentro da abordagem da S-as-P – e que também alcançaram maior legitimidade e são os mais importantes difusores da estratégia como prática – são os professores Richard Whittington e Paula Jarzabkowski. Esses autores foram os responsáveis pela primeira publicação da abordagem em âmbito mundial, além de que introduziram o tema no Brasil por meio da reedição de dois estudos no ano de 2004.

Em relação às pesquisas, uma gama de lacunas é explorada pela estratégia como prática. Até então, por mais que a importância dos estrategistas tenha sido reconhecida em outros níveis da organização, além do topo, pouco foi explorada. Como os gerentes são grandes influenciadores da área estratégica da organização como um todo, é relevante considerar como eles aprendem a arte de fazer estratégia. Destaca-se, também, a carência de pesquisas que contemplem análises profundas e ligações explícitas entre os resultados organizacionais (Johnson, Melin, & Whittington, 2003). Pouco foi abordado sobre o relacionamento entre o contexto e os processos estratégicos em um nível micro de análise (Wilson & Jarzabkowski, 2004).

Considerando que as investigações, até então, nas outras abordagens da estratégia, aprofundaram-se nas interações relacionados ao nível macro, a *Strategy as Practice* centra-se na compreensão dos microfenômenos. Assim, é analisada de que forma o nível micro influencia os resultados alcançados no nível macro e também como as macroinfluências são construídas e interpretadas no nível micro (Wilson & Jarzabkowski, 2004). A articulação entre o contexto macro e o micro, na visão da estratégia como prática, retoma o problema central de abordagem de pensar estrategicamente (Whittington, 2001).

2.2.6 Síntese das Cinco Abordagens Teóricas de Estratégia

Com o propósito de sintetizar as cinco abordagens teóricas da estratégia – clássica, processual, evolucionária, sistêmica e estratégia como prática – elaborou-se a Figura 2 que contempla os aspectos-chave que as diferenciam.

	Clássica	Processual	Evolucionária	Sistêmica	Estratégia como Prática
Conceito de estratégia	Racional	Pragmática	Fatalista	Relativista	Social

Continua...

... continuação

Característica da estratégia	Formal	Elaborada	Eficiente	Inserida	Formal e informal
Justificativa	Maximização do lucro	Satisfação de interesses diversos	Sobrevivência	Local	Não consolidada
Foco	Interna (planos)	Interna (política e cognição)	Externa (mercados)	Externa (sociedade)	Interna (estrategistas)
Processo	Analítico	Negociação Aprendizagem	Darwiniana	Social	Social
Teoria base de influência-chave	Economia Militarismo	Psicologia	Economia Biologia	Sociologia econômica	Sociologia contemporânea
Principais autores	Chandler, Ansoff, e Porter	Cyert e March, Mintzberg, Quinn, e Pettigrew	Hannan e Freeman, e Williamson	Gronovetter e Whitley	Whittington e Jarzabkowski
Surgimento	Anos de 1960	Anos de 1970	Anos de 1980	Anos de 1990	Anos de 1990
Tipos de processos	Deliberados	Emergentes	Emergentes	Deliberados	Deliberados e Emergentes
Protagonista(s)	Executivo principal	Organização	Ambiente	Contexto	Estrategistas

Figura 2. Quadro-resumo das cinco abordagens teóricas de estratégia

Fonte: Adaptado de Whittington, R. (2006). *O que é estratégia*. São Paulo: Thomson Learning; e de Villar, E. G., Walter, S. A., & Braum, L. M. dos S. (2017). Da estratégia clássica à estratégia como prática: uma análise das concepções de estratégia e de estrategistas. *Revista Ibero-Americana de Estratégia*, 16 (1), 8-21.

Conforme exposto na Figura 2, para os clássicos, a estratégia é tida como racional, fruto de um processo analítico. Porter (2004, p. 26) define o desenvolvimento de uma estratégia competitiva como “o desenvolvimento de uma fórmula ampla para o modo como uma empresa competirá, quais deveriam ser suas metas e quais as políticas necessárias para levar-se a cabo essas metas”. A estratégia é elaborada com o foco no posicionamento da organização no meio ambiente em que ela está inserida (Porter, 2004).

Mintzberg *et al.* (2000), a partir da dualidade plano-padrão, tem a estratégia como algo que efetivamente ocorre, ou seja, a estratégia realizada, diferente da visão da abordagem clássica que vê a estratégia como algo pretendido. Nesse sentido, a proposta da abordagem processualista pode ser representada pela visão de Mintzberg (1994) para quem os responsáveis pelo planejamento estratégico da organização devem ter o foco no processo de elaboração da estratégia, incentivando o pensamento estratégico organizacional.

Contradizendo o posicionamento dos classistas e o pensamento estratégico inteligente dos processualistas, a perspectiva evolucionária sobre estratégia, tomando-se por base Williamson (1991), defende a estratégia sob a forte influência da economia em termos de

organização e operação eficiente, a partir dos princípios da seleção e adaptação advindos da biologia, só os que têm as melhores estruturas e que são capazes de se adaptar mais rapidamente às mudanças sobreviverão às fortes pressões do mercado (Hannan & Freeman, 1977).

A perspectiva sistêmica sobre estratégia sustenta-se no princípio relativista segundo o qual “os atores não se comportam nem tomam decisões como átomos fora de um contexto social” (Granovetter, 2007, p. 9). A estratégia, então, surge deliberadamente em um ambiente de questões independentes e sistêmicas que combinam a replicação social e a inovação. A pesquisa e a atividade organizacional relativas à estratégia devem, portanto, se preocupar com a compreensão da dinamicidade das relações e com o desenvolvimento de habilidades organizacionais condizentes com tais relacionamentos (Whitley, 1989).

A estratégia como prática concentra-se na competência prática do gerente como um estrategista. Partindo-se do conceito de estratégia como uma prática social, tem-se a problemática voltada para o “como” os gestores e consultores agem e interagem em toda a sequência de desenvolvimento das estratégias organizacionais. Os estrategistas, como protagonistas da abordagem, implicam em uma prática socialmente construída, o “fazer” estratégia, o *strategizing* (Whittington, 1996).

Em sequência à proposta do estudo, uma vez apresentadas as definições dos diversos conceitos de estratégia que incorporam o corpo do conhecimento da disciplina, segue-se para as escolhas pedagógicas do ensino em estratégia e para as escolhas metodológicas da pesquisa em estratégia que também contribuem para o processo de entendimento da área.

2.3 O ENSINO EM ESTRATÉGIA

O ensino corresponde, majoritariamente, à “transmissão de conhecimentos adquiridos e acumulados em determinada área do conhecimento” (Bertero, 2006, p. 93), envolvendo um conjunto complexo de atividades que culminam na efetivação do processo de aprendizagem (Waiandt & Fischer, 2013).

Enquanto pedagogia crítica dentro da área de Administração, o ensino nessa área configura-se um importante objeto de análise dos pesquisadores em função da relevância da crítica à postura de alienação organizacional e da potencialidade em movimentar mudanças na esfera profissional. A perspectiva crítica do ensino de administração incentiva o

aprofundamento dos métodos, das técnicas e ferramentas, propondo uma formação que supere a mera reprodutibilidade (Assis, Paula, Barreto, & Viegas, 2013).

Para Fischer (2001), na evolução das escolas brasileiras de administração, ocorreram o abandono da reprodução de modelos importados e a adoção de posturas multifacetadas que envolvem desde a posição conservadora de exposição dos conteúdos de modo tradicional até o radicalismo crítico, estando, entre elas, o ensino digital e o uso de recursos estéticos. Nesse sentido, a compreensão do processo de ensino-aprendizagem engloba desde modos e meios de transmissão do conhecimento até o desenho da disciplina e a articulação com o restante da grande curricular, em que não apenas os conteúdos limitados são envolvidos, como também o ganho com as atividades externas à rotina disciplinar (Waiandt & Fischer, 2013), o que abarca a participação dos alunos e a cooperação entre os alunos e o professor.

O pressuposto de Waiandt & Fischer (2013) supramencionado fundamenta a proposta do presente estudo de investigação a respeito do ensino em estratégia nos Mestrados Profissionais em Administração, com destaque para os métodos pedagógicos aplicados na disciplina e para as técnicas e ferramentas que aportam no desenvolvimento de tais métodos de aprendizagem e os auxiliam.

2.3.1 Métodos de Ensino de Estratégia

Os métodos de ensino correspondem às propostas filosófico-pedagógicas das disciplinas (Villar, 2014). No caso de estratégia, têm-se: método de casos, mentalidade estratégica, método analítico, estratégia como prática e o *Management learning at the speed of life*.

O método pedagógico de casos surgiu na *Harvard Business School*, em 1912, ano da primeira turma da disciplina de Política de Negócios (Cruikshank, 1987). Essa disciplina consistia em um curso para executivos discutirem problemas práticos de suas organizações em busca de soluções junto aos integrantes envolvidos (Greiner, Bhambri, & Cummings, 2003). Os alunos da disciplina eram, em sua maioria, profissionais das áreas técnicas e de direito que assumiam a gerência de organizações até então comandadas por gestores de formação diferente e que, conseqüentemente, influenciaram a mudança na gestão dessas empresas (Bower, 2008).

Em 1946, a renovação das grades na *Harvard Business School* consolidou a disciplina de Política de Negócios como ponto-chave no *Master in Business Administration* (MBA),

havendo, com isso, também a disseminação da pedagogia *case method* (Greiner *et al.*, 2003). Nesse período, a disciplina de Política de Negócios consistia na discussão de uma sequência de casos de diversas empresas para que os alunos desenvolvessem a capacidade analítica em situações diferenciadas até se tornarem proficientes. Os livros de Smith e Christensen exemplificam os casos trabalhados e, na época, foram utilizados para aplicação do método em outras instituições de ensino (Bower, 2008).

No Brasil, a disciplina de Estratégia ou Política de Negócios ou Diretrizes Administrativas foi, desde o início, lecionada em consonância com o molde norte-americano criado em *Harvard*, com material importado dos Estados Unidos e professores formados nesse mesmo país. O conteúdo não era sistematizado e formalizado, sendo a educação apenas baseada em vivências e por intermédio de casos com padrão de uma experiência indiretamente vivida. Levando em consideração que a realidade brasileira era formada por pequenas e médias empresas ou ainda por multinacionais incipientes no país, a maior parte dos casos era traduzida do acervo de *Harvard* (Bertero *et al.*, 2003).

O método de caso é descrito como uma estratégia indutiva de ensino-aprendizagem que, por ter essência participativa, contempla grande envolvimento dos alunos de modo a aproximá-los de seus interesses acadêmicos e profissionais. Pode ser utilizado para a construção do conhecimento autônomo e para a inserção de contradições. A dinâmica se constitui em uma espécie de simulação na qual o aluno se torna o tomador de decisão e, desse modo, constrói e avalia possibilidades de solução para o problema analisado, culminando, em geral, em uma proposta de ação (Assis *et al.*, 2013).

Além da aprendizagem participativa, a aplicação do *case method* trabalha com os estudantes a identificação dos elementos importantes para a solução dos problemas, ou seja, os alunos são estimulados a filtrar as informações que contribuem para a solução das situações apresentadas. Assim como acontece em outras áreas, como na medicina, os discentes, por meio da aplicação de bons casos de ensino na administração, aprendem a aliar princípios teóricos à resolução de problemas práticos (Bower, 2008).

Jeannings (2002) enumera que o método de caso pode ser usado para: (a) desenvolver análises e sínteses; (b) confrontar complexidades de situações específicas; (c) obter ilustrações de pontos particulares, princípios gerenciais ou problemas; (d) relacionar a teoria à prática organizacional; (e) fornecer aos estudantes situações em que eles possam livremente explorar os problemas; (f) desenvolver habilidades interpessoais; (g) desenvolver autoanálise, atitude, responsabilidade e confiança; e (h) ampliar a capacidade de julgamentos.

Na aplicação do método de caso, é importante que o professor faça, no início, explicações sobre a proposta de aplicação dos casos, de forma a compor um direcionamento de análise, uma vez que existe uma lição implícita prevista. O desenvolvimento consiste na apresentação de um problema que pede aos estudantes soluções por meio de um esquema de indução. O fechamento do caso pelo professor também é relevante, porque, no Brasil, assim como no modelo de *Insead*, na França, o esperado é que o relacionamento com a teoria seja claro (Assis *et al.*, 2013).

Em oposição aos autores que defendem as potencialidades do método de caso, Mintzberg (1990) apresenta sua crítica a esse método no artigo intitulado *The Design School: reconsidering the basic premises of strategic management*. Para o autor, os preceitos da Escola do Design alinham-se às exigências pedagógicas do estudo de caso, o que explica a resistência do método em se adaptar a outras abordagens estratégicas. Isso porque a Escola do Design tem uma postura de universalidade, rejeitando outras perspectivas do “fazer estratégico”. Tem-se ainda a crítica ao *case method* pela simplificação das decisões e análises, considerando que, na prática organizacional, as decisões são mais complexas, envolvem mais informações e demandam um tempo médio maior, além de um conhecimento da empresa em si, fruto da prática no ambiente da organização.

Adiciona-se à crítica a visão sobre o método de caso de Argyris (1980). Para o autor, tal método pedagógico representa uma facilitação na aprendizagem da gestão por não questionar valores subjacentes, o que inibe pontos que realmente poderiam contribuir para o processo de aprendizagem. A aplicação do *case method* pode: direcionar os estudantes a selecionar informações distorcidas em relação às próprias concepções; maximizar posições unilaterais sem uma análise completa; desencorajá-los de questionar teorias e conceitos; aumentar a sua dependência dos professores; e concentrar os esforços em temas que não sejam de seu interesse.

Em suma, para a minimização das críticas a respeito do método de caso, Argyris (1980) apresenta três pontos que requerem profundo exame e consideração. Primeiramente, em relação aos casos que forem utilizados, é interessante trabalhar com casos reais alinhados às expectativas e vivências dos alunos enquanto profissionais. Outro ponto é o reconhecimento da relação executivo e universidade que se reflete nas dinâmicas internas da sala de aula. Por fim, o autor aponta a utilização de inovações no ambiente de ensino, sendo que, muitas vezes, os próprios alunos podem apresentar e levar para dentro da instituição de ensino essas novas ideias.

Uma alternativa ao método de caso foi apresentada por Gosling e Mintzberg (2006). Para os autores, o processo de aprendizagem envolve, além de uma discussão construtiva, a identificação de temas pelos quais os alunos estejam realmente interessados em aprender e desenvolver. É mister que os alunos permaneçam em seus empregos para que a educação seja alinhada com a prática. O ensino deixa de ser uma mera atividade de completar tarefas e resolver casos, passando a assumir uma posição importante para o crescimento profissional. Da mesma forma, é imprescindível que as instituições de ensino reconheçam a dificuldade desses alunos de equilibrar o tempo entre a carreira profissional, a vida acadêmica e a pessoal.

O reconhecimento dos educadores das dificuldades dos alunos de administração em conciliar as atividades é suplantada em sete princípios, segundo Gosling & Mintzberg (2006). Inicialmente, de acordo com os autores, a educação em administração deve ser lecionada por educadores praticantes, selecionados a partir do desempenho demonstrado, haja vista que isso conferirá um melhor preparo dos discentes, com associação ao contexto das organizações. O segundo princípio refere-se à relevância de esses professores permanecerem na gestão, além de lecionarem, manterem a prática cotidiana nas empresas e levarem esses conhecimentos para a sala de aula. O terceiro princípio tem como pressuposto que o ensino em gestão pode, a partir das discussões críticas, plenamente incrementar a experiência organizacional e a vida pessoal. O quarto princípio assinala que a reflexão é o ponto-chave para a aprendizagem, tanto em relação ao cotidiano das organizações, afastando-se para observar de uma perspectiva diferente, quanto na rotina acadêmica, não sobrecarregando de leituras e prazos curtos. A noção de que as reflexões realizadas em sala devem impactar nas organizações em que os discentes atuam constitui o quinto princípio. O sexto propõe que, se juntar todos os outros princípios, a educação será um processo de aprendizagem interativo. Por fim, o sétimo princípio refere-se ao impacto no ensino em estratégia, seja na pedagogia, no corpo docente ou na estrutura, tornando-o facilitador e de apoio à gestão (Gosling & Mintzberg, 2006).

O aprendizado é, por conseguinte, um processo de internalização lento, em que os estudantes são selecionados a partir das próprias experiências e encorajados a enfrentar as velhas crenças e considerar novas ideias. O processo de reflexão pode ser desenvolvido individualmente, em pequenos grupos ou em conjunto com toda a classe, explorando e avaliando dilemas pessoais e profissionais dos alunos (Gosling & Mintzberg, 2006).

Considerando a mesma linha de Gosling e Mintzberg (2006), apresenta-se o conceito de mentalidade estratégica, de Greiner *et al.* (2003), uma perspectiva pedagógica equilibrada de conteúdo, disciplinas e temas, com a prática de gestão em empresas modernas. Os autores também apresentam princípios de sustentação e orientação do processo de aprendizagem dos

alunos: (1) a gestão estratégica na organização é abrangente e integradora, assim como a disciplina deve ser; (2) todas as disciplinas de administração se tornam relevantes para a compreensão da gestão estratégica; (3) o pensamento e o comportamento estratégico são altamente dinâmicos, o que contraria os métodos tradicionais e estáticos de ensino; (4) ponderando que as organizações estão em uma constante busca por vantagem competitiva, as teorias e técnicas ensinadas no ensino da gestão devem acompanhar essa evolução; (5) cada organização é única em suas capacidades estratégicas, o que significa que, apesar de os ensinamentos serem universais, a adaptação é customizada para cada empresa; (6) a estratégia e o contexto da organização devem estar alinhados; (7) a gestão estratégica requer pensamento ativo; e (8) a mudança estratégica acontece frequentemente.

Os princípios listados são tidos por Greiner *et al.* (2003) como a base da concepção da disciplina de estratégia, encaminhando os alunos a formarem uma mentalidade estratégica. Dessa forma, os discentes, para os autores, serão capazes de apreciar a importância do ensino e aplicar os conceitos lecionados e as habilidades desenvolvidas ao longo das disciplinas de gestão

A abordagem analítica é o método de ensino de estratégia defendido por Grant (2008). Em consonância com essa abordagem, o ensino de gestão estratégica deve ser baseado na teoria. Considera-se que o objetivo dessa disciplina seja aprimorar as habilidades de tomada de decisão e sustentar capacidades para o desenvolvimento da organização a longo prazo. Nesse sentido, é essencial que o aluno desenvolva a compreensão do negócio em um alto nível de complexidade, tanto envolvendo níveis de análise dos elementos centrais da situação quanto a síntese da relação desses elementos. Mesmo levando em conta que o processo de compreensão abrange situações práticas, o *insight* é fruto de um esquema analítico, desenvolvido sobre a lente de uma teoria ou regra, independentemente da origem dessa teoria ou regra.

Para Grant (2008), quando o ensino de estratégia é baseado na teoria, tem-se a obtenção de dois méritos relevantes. O primeiro é que o senso comum que permeia a tomada de decisão é desafiado, principalmente por meio do desenvolvimento de pesquisas científicas que envolvem, além de fatores determinantes, aspectos específicos ligados aos microfenômenos da estratégia. O outro mérito refere-se ao desenvolvimento de ferramentas analíticas mais sólidas que identifiquem situações e reconheçam os elementos críticos. Um exemplo de ferramenta apresentado por Grant (2008) é o Modelo das Cinco Forças Competitivas, de Porter.

Na visão analítica, o papel do professor de estratégia é de incentivador, pois os alunos têm que identificar e questionar suposições e crenças, desenvolvendo e ampliando seus quadros cognitivos. De tal modo, as teorias e os conceitos estratégicos adquirem força frente às suposições tácitas que os alunos trazem da vivência nas organizações (Grant, 2008).

Ainda quanto ao método analítico, Ghoshal (2005) defende que as teorias devem ser utilizadas no ensino para iluminar e explicar. Essa concepção restringe o ensino a um conjunto de ideias prescritivas e propagandistas que assumem a posição de teorias amorais, formando gestores sem qualquer senso de responsabilidade moral. Além da restrição às *bad theories*, o autor destaca a seleção de métodos e conceitos que sejam adaptáveis às realidades empresariais e acadêmicas dos estudantes, visto que a imposição de métodos científicos das ciências físicas nas pesquisas de negócios geram resultados negativos por desconsiderar a grande diferença existente entre as áreas.

Em síntese, como apresentado, o método de caso, de Bower (2008), propõe que o ensino de estratégia seja centrado na prática, tradição na *Harvard Business Administration*. Grant (2008), por sua vez, defende a abordagem com base na teoria, enfocando as ferramentas analíticas. Paula Jarzabkowski e Richard Whittington estabelecem um diálogo entre as visões de Bower e Grant, propondo a incorporação da *Strategy as Practice* como método no ensino da disciplina de Estratégia (Jarzabkowski & Whittington, 2008a).

Para Jarzabkowski e Whittington (2008a, 2008b), Bower critica o domínio prevalecente da teoria econômica no ensino da estratégia por tornar o estrategista um simples agente para a maximização do lucro e aponta o gestor como um ser dotado de valores e julgamentos próprios, diferentemente da ideia de um agente racional centrado na maximização dos lucros. Grant propõe que, sem os modelos teóricos, mormente da teoria econômica, o ensino de estratégia torna-se carregado de sabedoria popular.

Rejeitando a escolha entre o ensino baseado na teoria ou na prática, o diálogo entre as visões polarizadas de Bower e Grant envolve a argumentação de que o ensino de estratégia deve ser analisado por lentes das teorias sociológicas da prática. Teorias, como a de Pierre Bourdieu (1990) e a de Anthony Giddens (1984), podem reorientar o ensino de estratégia no sentido de que o estrategista se torna um ser complexo, socialmente integrado e reflexivo. Compreende-se que a proposta do praticante como um ser que leva valores para o processo estratégico, mas não deixa de ser um profissional competente, faz com que os alunos se identifiquem com a abordagem de ensino (Jarzabkowski & Whittington, 2008b).

A abordagem de ensino da estratégia como prática sugere que novos casos sejam incorporados à dinâmica da aula de estratégia, sendo que deveriam ter por base o tempo real,

com a proposta de compreender como e por que ocorrem as ações dos praticantes de estratégia e as interações entre eles. A compreensão profunda desses casos reais remete à concepção de que o ensino não condiz apenas com a aprendizagem de diagnóstico, análise e conhecimento de boas práticas, mas também com o desenvolvimento da sabedoria prática (Jarzabkowski & Whittington, 2008b).

A ênfase da proposta de Jarzabkowski e Whittington (2008b) é no exame minucioso da realidade da estratégia, o que envolve o trabalho em si, os estrategistas e as ferramentas de estratégia. Assim sendo, é possível explorar a vivência do fazer da estratégia a partir da perspectiva do praticante, assim como gerar explicações teóricas das variações das experiências em cada uma das diferentes situações.

Por fim, destaca-se o método inovador de Karakas, Manisaligil e Sarigollu (2015), *Management learning at the speed of life*. A proposta dos autores é que o ensino em gestão seja adaptado para contemplar as rápidas mudanças do mundo dos negócios. Para tanto, a característica central do método é a instrução, incorporando, no processo, a reflexividade, a criatividade e a conectividade, fazendo com que cada aluno, em sua individualidade, escolha e desenvolva as técnicas a serem utilizadas no processo de aprendizagem.

Para o desenvolvimento de cada uma das três dimensões – reflexão, criação e conexão –, são criados projetos de espaços que oferecem ao estudante a opção de escolher de quais participar. Esses espaços proporcionam aos alunos o desenvolvimento de habilidades por eles consideradas importantes para o avanço de suas carreiras profissionais. Destaca-se a importância de os professores estarem atentos às necessidades personalizadas de cada um dos discentes para promover o progresso efetivo almejado (Karakas *et al.*, 2015).

Como vantagens do método de Karakas *et al.* (2015), é possível apontar: em uma analogia ao mundo empresarial, o estudante não fica preso às fronteiras da sala de aula; o desenvolvimento das habilidades individuais é catalisado; e os alunos aprendem a desenvolver e aprimorar os próprios projetos com base nos interesses e paixões pessoais, o que gera motivação, além de criar um ambiente propício para o desenvolvimento de profissionais talentosos (Karakas *et al.*, 2015).

A implementação do método de Karakas *et al.* (2015) envolve dificuldade de avaliação e classificação dos projetos para a mensuração dos resultados junto aos alunos; dificuldade em fornecer um *feedback* a cada um dos alunos acerca do desenvolvimento das habilidades almejadas por eles; carga horária de estudo, em média, maior do que em relação aos métodos tradicionais; dificuldade de adaptação dos alunos em modelos sem estrutura definida; e pressão dos professores frente à mudança do método de ensino.

A Figura 3 ilustra, de forma sintética, as principais características de cada método de ensino analisado neste subcapítulo: quem é o protagonista do processo de aprendizagem – o professor e/ou o aluno; qual é o papel desempenhado pelo professor e o papel desempenhado pelo aluno; se o método tem o foco na teoria e/ou na prática; os principais autores que pesquisam sobre o método; de que forma é desenvolvida a aprendizagem, em termos de características e processos; e quais são as críticas ao método.

Métodos Aspectos	Método pedagógico de casos	Mentalidade estratégica	Abordagem analítica	Estratégia como prática como método de ensino	Management learning at the speed of life
Protagonista(s)	Aluno	Aluno	Aluno e professor	Aluno	Aluno
Papel do professor	Orientador	Educador praticante	Incentivador	Não definido	Instrutor
Papel do aluno	Solucionador de situações-problema	Profissional da área empresarial	Questionador	Praticante de estratégias	Integrante de projetos
Foco - teoria e/ou prática	Prática (realização de <i>cases</i>)	Prática	Teoria	Teoria e Prática	Prática
Principais autores	Bower	Gosling e Mintzberg	Grant	Jarzabkowski e Whittington	Karakas, Manisaligil e Sarigollu
Característica da aprendizagem	Simulação	Reflexão	Análise	Integração	Instrução
Processo de aprendizagem	Participativo	Internalizador	Compreensivo	Dinâmico	Conectivo, entre a reflexão e a criação
Crítica ao método	Simplificação Inibe questionamentos	Não identificada	Distância da realidade dos alunos	Não identificada	Onerosidade Dificuldade de adaptação

Figura 3. Quadro-resumo dos métodos de ensino de Estratégia analisados

Fonte: Elaborada pelo autor (2017).

Após descritos os métodos de ensino aplicáveis à disciplina de Estratégia e a sumarização, na Figura 3, do que foi apresentado, para complementar o conjunto das escolhas pedagógicas, segue-se com a descrição das técnicas utilizadas para o desenvolvimento dos conteúdos.

2.3.2 Técnicas para o Ensino de Estratégia

As técnicas de ensino correspondem às ferramentas utilizadas pelos professores para o processo de interação com os alunos e entre os alunos, representando um recurso de transmissão de conhecimento (Villar, 2014). As ferramentas aplicadas no ensino de estratégia trabalham habilidades relacionadas à criação de valor, ao desenvolvimento corporativo e ao comportamento competitivo (Jennings, 2002).

Para a aplicação das ferramentas no desenvolvimento das habilidades, faz-se necessária a determinação prévia de alguns pontos: as habilidades a serem desenvolvidas; as evidências de que a técnica em si desenvolve essas habilidades; o passo a passo de evolução da habilidade durante a aplicação da técnica; a teoria que sustenta a técnica; e de que forma é possível que as habilidades desenvolvidas com a aplicação da técnica melhorem o relacionamento das equipes (Hunt & Baruch, 2003).

Na disciplina de Estratégia, em geral, são utilizadas múltiplas técnicas para que seja criado um ambiente de aprendizagem mais completo, considerando a efetividade relativa de cada ferramenta (Jennings, 2002). O conhecimento e a avaliação dessas técnicas são objetos recorrentes das pesquisas, principalmente pela necessidade de ser comprovada a eficácia dos programas e cursos de administração (Hunt & Baruch, 2003).

Uma das técnicas mais recorrentes no ensino de estratégia são os casos os quais se configuram uma ferramenta de ensino por meio da qual situações factíveis são apresentadas aos alunos com o objetivo de levá-los a refletir sobre possíveis decisões para o que é apresentado. O objetivo dessa técnica educacional é estimular a participação ativa dos alunos, a motivação, o *feedback* e a transferência de aprendizagem em si (Ikeda, Veludo-de-Oliveira, & Campomar, 2006).

A efetividade da técnica é suplantada por algumas características: o enredo tem que ser interessante e ter relação com as experiências dos leitores; é importante que tenha começo, meio e fim; o tema central tem que envolver questões atuais; as citações são relevantes por conferirem realidade às histórias e criarem empatia entre os leitores e os personagens; a utilidade pedagógica tem que ser clara para o professor; e a aplicabilidade e a utilidade devem ser facilmente reconhecidas pelos alunos (Herreid, 1998).

Ikeda, Veludo-de-Oliveira e Campomar (2005) listam dezessete tipos de casos aplicáveis no ensino da área de gestão: (1) casos de *Harvard* ou clássicos, que são aqueles com alto grau de interdisciplinaridade e relacionamento com a teoria; (2) incidentes críticos, com alto nível de informações centradas em uma única disciplina; (3) casos curtos, somente

com as informações pertinentes; (4) histórias curtas baseadas em experiências pessoais que demonstram situações resolvidas por alguém; (5) casos de resoluções de problemas técnicos que focam uma ferramenta com a qual o estudante trabalhará; (6) *ground-breaking* ou casos baseados em novas descobertas; (7) casos *iceberg* que envolvem a aplicação de vários modelos e informações adicionais; (8) casos ilustrativos, com informações bem descritas e utilizadas para a compreensão de modelos; (9) *head*, caso com personagens principais em uma estrutura mais solta; (10) casos diálogo, com interações entre dois indivíduos; (11) casos de aplicação que consistem em uma descrição da aplicação de uma técnica; (12) casos com dados, com um grande número de dados, incluindo pontos irrelevantes; (13) casos questão que, no final, contemplam uma questão a ser analisada; (14) casos de prognóstico que são aqueles escritos em séries com informações bem estruturadas; (15) casos de avaliação em que o aprendizado envolve os resultados de ações do passado; (16) casos com foco de decisão nos quais são desenvolvidos critérios para decisões futuras; e (17) casos vivos que apresentam situações que estão ocorrendo ou que se sucederam recentemente.

Frisa-se que há uma inquestionável falta de casos brasileiros, o que afasta a aplicação da técnica do objetivo idealizado, pois o distanciamento da realidade das empresas locais gera desinteresse e dificuldade de entendimento pelos alunos. Os fatores que contribuem para essa situação são: falta de infraestrutura, intelectual e física; falta de tradição; falta de preparo dos autores; dificuldade em obter informações com os gestores atuantes nas organizações; falta de dispositivos para facilitar o acesso aos casos; falta de treinamento de aplicação para os professores; falta de estímulo da comunidade científica; e pouca valorização do material nacional (Ikeda *et al.*, 2006).

Os filmes também podem ser ferramentas no ensino de estratégia. Por meio de filmes e vídeos, é possível demonstrar aplicações práticas da teoria, tanto por meio da dedução quanto da indução dos conceitos estratégicos, aumentando o nível de fixação dos alunos. A relação com a teoria, nesse caso, tem que ser feita imediatamente após a visualização do vídeo para que seja possível o estabelecimento de relações, do mesmo modo que o nível de entretenimento deve estar em equilíbrio com o foco de aprendizagem (Lee & Lo, 2014).

A utilização de filmes e vídeos nas aulas de estratégia exige que sejam consideradas as desvantagens da técnica: o planejamento e a aplicação envolvem mais tempo que as atividades comuns de sala de aula; os alunos ausentes no dia da exibição do filme enfrentam problemas para acompanhar as discussões e assistir ao filme em outro horário; cenas fortes, violentas ou ofensivas dispersam a atenção dos alunos do objetivo pretendido; e o nível de

maturidade dos alunos, em geral, não é homogêneo no sentido de compreender a proposta da aplicação da ferramenta (Lee & Lo, 2014).

Outra técnica para o ensino de estratégia é a leitura acompanhada de discussão ou de debate, apresentada por Jennings (1996) como uma técnica efetiva, de comunicação eficiente e que possibilita um trabalho aprofundado com o material. Porém, em muitas situações, entedia os estudantes que realizam reflexões rasas, não participam e, conseqüentemente, pouco absorvem do conteúdo.

As aulas expositivo-dialogadas também estão presentes nas aulas de estratégia. Utilizam-se da comunicação clara dos professores para apresentar os conteúdos, mas incorrem, muitas vezes, na baixa taxa de participação dos estudantes. Em oposição, as palestras atraem a atenção dos alunos por serem ministradas por especialistas. Porém, muitas vezes comunicam um realismo pobre, distante da expectativa dos ouvintes.

A técnica “seminários”, por sua vez, foi um dos objetos de estudo de Pownall (2012). Na pesquisa, o autor constatou a efetividade da utilização dos seminários como ferramenta no ensino de gestão, por reproduzir equipes de trabalho e apoiar o desenvolvimento profissional dos alunos. No uso dessa técnica, algumas prioridades na distribuição dos grupos são consideradas para manter o equilíbrio das equipes: gênero dos participantes, grupos etários e as posições de cada aluno perante o tema. Pownall (2012), em sua pesquisa, deu destaque ao estímulo que a técnica promove no sentido da participação dos alunos por facilitar a exposição das ideias.

O diálogo ou seminário, para Bigelow, Elsass e Arndt (2015), é mais enriquecedor do que debates e discussões, porque, ao contrário dessas práticas que são focadas em defender firmemente um ponto de vista, o diálogo tem por objetivo a compreensão mais profunda do fenômeno. Em um ambiente criado por uma estrutura e processos bem definidos, os seminários envolvem abordagens pluralistas, não existindo uma verdade absoluta, mas uma reflexão mútua, aprendizagem respeitosa e ampliação dos pontos de vista, tanto pelos alunos quanto pelos professores.

A prática do diálogo envolve a disposição em aceitar a posição dos outros acerca de determinado tema, sobretudo se são discordantes. Logo, é essencial que o respeito seja constantemente reafirmado entre os participantes. Outro ponto que merece atenção e cuidado é não permitir que os alunos utilizem os argumentos dos outros para reafirmarem suas posições. Para tanto, cabe demonstrar que o objetivo do exercício não é a defesa de um ponto de vista, mas o enriquecimento mútuo entre as partes. O professor assume a posição de

facilitador do exercício, promovendo questionamentos que desafiem os pressupostos acerca das concepções dos alunos (Bigelow *et al.*, 2015).

Outra técnica de aprendizagem utilizada no ensino de estratégia são as consultorias. Envolvem três componentes principais: problemas ou atividades que requerem ações dos alunos; pessoas que aceitem a responsabilidade de realizar essas ações; e grupos de suporte bem estruturados para realizar essas ações. O processo de estabelecimento de um projeto de consultoria envolve duração prolongada e pode gerar pequenas tensões. Isso porque é necessário atender, simultaneamente, à necessidade do cliente e à de aprendizagem do aluno. Ademais, o tempo curto para implantação das soluções práticas não pode comprometer o pensamento crítico e o processo de reflexão dos alunos (Jennings, 2002).

Robinson, Sherwood e DePaolo (2010) ressaltam a relevância de se estabelecer uma empresa de consultoria formalizada dentro da instituição de ensino para que os estudantes assumam a responsabilidade de liderança e gestão de todos os processos que envolvem esse serviço. Dessa forma, os alunos têm a possibilidade de desenvolver habilidades ligadas à liderança e ao trabalho em equipe, além de vivenciar situações práticas relacionadas à gestão do tempo, à comunicação, ao relacionamento com clientes e à resolução de problemas.

No desenvolvimento da técnica de consultoria, é essencial que sejam estimuladas a integração e a combinação entre os conteúdos aprendidos nas disciplinas funcionais (como *marketing*, recursos humanos, administração financeira e gestão da informação) e a gestão estratégica. No que concerne aos conceitos da estratégia, podem ser ensinados no modo *Just in Time*, conforme a necessidade dos alunos e o aparecimento dos problemas. Robinson *et al.* (2010) salientam a relevância de que todo o processo prático envolva um apoio de desenvolvimento reflexivo para que o resultado da experimentação seja enriquecedor à disciplina de Estratégia e à formação do profissional em si.

Elementos da consultoria e dos seminários são apresentados por Mahoney e McGahan (2007) em uma técnica chamada “comunidades de prática”. Essa técnica, que envolve a aprendizagem autodirigida e colaborativa, leva os alunos a buscarem exemplos e experiências no mundo empresarial, de forma a contribuir com os temas trabalhados dentro da sala de aula. O uso das comunidades de prática estimula o desenvolvimento das paixões individuais dos alunos, deixando-os escolher as experiências que vivenciaram profissionalmente e, conseqüentemente, os engajando mais à disciplina de Estratégia pelo compromisso em partilhar com os colegas os resultados obtidos na vivência nas organizações. A partir do compartilhamento do que foi aprendido no contexto empresarial, o grupo de alunos forma

uma espécie de comunidade de aprendizado entre eles, fortalecendo a rede de contatos e a colaboração entre os colegas da disciplina.

As características da técnica de comunidades de prática são: autoformação e autogoverno, pela liberdade em escolher as organizações e as experiências; os alunos têm interesse pelos tópicos; todos os envolvidos trabalham na construção de novos conhecimentos; a aprendizagem acontece em um contexto real da gestão e no contexto acadêmico; a técnica pode ser desenvolvida em diferentes momentos da formação acadêmica; e ocorre o desenvolvimento da identidade profissional do aluno (Mahoney & McGahan, 2007).

Os jogos e as simulações – técnicas baseadas na criação de ambientes empresariais hipotéticos – constituem mais uma técnica de ensino de estratégia por meio dos quais os alunos desenvolvem os conceitos da disciplina de Estratégia, desde o planejamento até a execução. Esse ambiente simulado possibilita: a eliminação dos problemas e bloqueios psicológicos; a experimentação de novas ideias; o desenvolvimento de habilidades importantes no exercício da administração; e a capacitação para o uso efetivo de informações na gestão de negócios (Martinelli, 1988).

Para o desenvolvimento ideal dos jogos, são fundamentais: (a) a compreensão profunda do ambiente de simulação, incorporando as ferramentas estratégicas como forma de contribuir com informações nos processos de tomada de decisões; e (b) a formação de equipes para o desenvolvimento, pelos próprios estudantes, de mecanismos de comunicação e implementação das tarefas para o alcance dos resultados almejados (Ritchie, Fornaciari, Drew, & Marlin, 2012).

Do ponto de vista pedagógico, os jogos de empresas são utilizados como dispositivos atraentes para atingir objetivos de aprendizagem. Considerando os avanços tecnológicos da área dos jogos digitais, os ambientes empresariais simulados são altamente imersivos e interativos. A versatilidade dessas ferramentas vai ao encontro da proposta de mudanças paradigmáticas no processo educativo, caminhando para eliminar as fronteiras entre entretenimento, construção do conhecimento, trabalho e aprendizagem. Necessidades de competência, relacionamento, autorrealização e afiliação também são contempladas nas simulações (Sequeira & Martins, 2013).

Mesmo considerando todas as potencialidades dos jogos e simulações, vale destacar as desvantagens da técnica: a elaboração ou aquisição da ferramenta utilizada na aplicação gera custos extras para a instituição de ensino, tanto em relação ao *software* em si quanto ao treinamento dos instrutores; o professor pode ter problemas de controle em virtude de

situações imprevistas; os alunos se tornam os ícones principais no processo de aprendizagem, sendo que este pode ser prejudicado pela visão do jogo como um entretenimento, e não como uma ferramenta para a aprendizagem (Haro & Tugut, 2012).

Com o propósito de sumarizar aspectos centrais das técnicas de ensino de estratégia, a Figura 4 apresenta as vantagens e desvantagens de cada uma das nove ferramentas abordadas: casos, filmes/vídeos, discussões/debates, aulas expositivo-dialogadas, palestras, seminários, consultorias, comunidades de prática e jogos e simulações.

Técnicas	Atributos	Vantagens	Desvantagens
Casos		Participação ativa dos alunos, estimulando a tomada de decisão.	Distanciamento da realidade dos alunos, gerando desinteresse.
Filmes/Vídeos		Demonstração de aplicações práticas de uma teoria lecionada.	(a) Cenas fortes dissipam a atenção dos alunos; (b) o aluno que perde a exibição do filme tem dificuldade de acompanhar o desenvolvimento das aulas subsequentes; e, (c) diferentes níveis de maturidade dos alunos afetam a compreensão do objetivo da técnica.
Discussões/Debates		Comunicação eficiente e possibilidade de aprofundamento.	Baixo nível de participação dos estudantes e discussões rasas.
Aulas expositivo-dialogadas		Comunicação clara dos professores para apresentação dos conteúdos.	Baixo nível de participação dos estudantes.
Palestras		Retêm a atenção dos alunos;	Possibilidade de recair em um realismo pobre.
Seminários		Estimula a participação dos alunos e a reflexão.	Possibilidade de desequilíbrio entre as equipes, o que dificulta o objetivo da técnica de reflexão mútua e pluralista.
Consultorias		Integração entre os conteúdos das disciplinas funcionais e desenvolvimento de habilidades de gestão nos alunos.	(a) Duração prolongada; (b) tensões; e (c) possibilidade de comprometimento do processo reflexivo dos alunos.
Comunidades de prática		Os alunos têm liberdade para escolher as experiências que querem vivenciar e fortalecimento do contato entre os alunos, formando uma comunidade.	Alto grau de dependência do comprometimento de todos os alunos para a efetividade da técnica.
Jogos e simulações		(a) Versatilidade do ambiente de aprendizagem; (b) desenvolvimento de habilidades; (c) iteratividade; (d) estímulo à experimentação e ao surgimento de ideias.	(a) Possibilidade de desenvolvimento do jogo como um entretenimento, esquecendo o objetivo da aprendizagem; (b) alto custo; e (c) dificuldade de estabelecer controle.

Figura 4. Quadro-resumo das técnicas de ensino de estratégia abordadas

Fonte: Elaborada pelo autor (2017).

Além das escolhas pedagógicas no ensino em estratégia, que envolvem os métodos e as técnicas de ensino, outro ponto decisivo para compreensão do desenvolvimento da

disciplina nos mestrados profissionais envolve as pesquisas relacionadas às disciplinas, com destaque para as escolhas metodológicas empregadas nos estudos em Estratégia, conforme apresenta o subcapítulo a seguir.

2.4 A PESQUISA EM ESTRATÉGIA

O desenvolvimento de pesquisas no âmbito da grande área Estratégia tem sido marcado por tensões, uma vez que, originalmente tida como uma área prática, teve notáveis evoluções em termos de base teórica, com pesquisas substancialmente empíricas. As primeiras pesquisas em estratégia surgiram com o intuito de compreender a relação entre estratégia e a estrutura, principalmente no que tange às organizações industriais. Os legados mais marcantes dessa atmosfera inicial são os grupos estratégicos, o uso de econometria na pesquisa em estratégia e a relação entre estrutura-conduta-desempenho (Hoskisson, Hitt, Wan & Yiu, 1999).

A evolução da pesquisa na área caminhou para uma mudança de enfoque, voltando-se para a Teoria da Visão Baseada em Recursos (VBR). Paralelamente à VBR, temáticas como liderança estratégica, teoria da decisão estratégica e visão baseada na organização também se desenvolveram simultaneamente. Tal evolução foi possível pela adoção de metodologias sofisticadas e de ferramentas de apoio à realização de pesquisas pela combinação de diferentes recursos (Hoskisson *et al.*, 1999).

Os estudos que investigam a produção científica de estratégia possibilitam a discussão, compreensão e reflexão acerca da evolução profunda das temáticas das linhas de pesquisas em desenvolvimento e suscitam novos horizontes para a evolução do campo (Marcon & Bandeira-de-Mello, 2016). Considerando a importância de tais estudos para a compreensão do campo e o direcionamento das novas pesquisas, este subcapítulo apresenta os principais achados das revisões acerca de pesquisas em estratégia.

Em Bignetti e Paiva (2002), encontrou-se um estudo que, a partir da percepção do ambiente – determinista e indeterminista –, teve o propósito de analisar as linhas de pensamento das publicações de administração estratégica do Encontro da Associação dos Programas de Pós-Graduação em Administração (EnANPAD), do período de 1997 a 2001, e os relativos padrões de ações de cada perspectiva. Um dos resultados obtidos foi a predominância da visão determinística que vê o ambiente como dado e imutável e que as organizações atuam em compensação às influências externas. Para os autores, essas

organizações, provavelmente, são relativamente estáveis e possuem longos ciclos de vida. Bignetti e Paiva (2002) também constataram, no período investigado, um aumento dos estudos que se apropriam da visão indeterminista segundo a qual a organização e o ambiente estão conectados, sendo possível a identificação de influências geradas por ambas as partes.

Bignetti e Paiva (2002) destacam ainda a pouca importância atribuída aos produtos relativos a estudos nacionais, o que pode ser justificado pela posição colonizada dos pesquisadores brasileiros, pela existência de uma comunidade de pesquisa pequena e dedicada a diversas funções e pela pouca integração entre as diferentes escolas nacionais.

Rossoni e Guarido (2007), com o propósito de investigar a relação entre a produção científica nacional e a cooperação entre diferentes instituições da área de pesquisa em estratégia, realizaram um estudo a partir de 765 artigos da área, publicados entre 2001 e 2006, nos anais do EnANPAD, e do Encontro de Estudos em Estratégia (3Es). Os autores evidenciaram a existência de uma relação de centralidade e produção científica em instituições bem posicionadas, como Universidade de São Paulo (USP), Fundação Getúlio Vargas-Escola de Administração de Empresas de São Paulo (FGV-EAESP) e Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), sendo que a localização e a atuação como elo entre diferentes instituições facilitam a repercussão de suas produções e o consequente fortalecimento do campo de estratégia.

Bertero *et al.* (2003), em seu estudo, objetivou a apresentação de um levantamento sistemático e uma análise crítica da produção científica em Estratégia Empresarial no Brasil, compreendendo o período entre 1991 e 2002. Para tanto, consultou a Revista de Administração de Empresas, a Revista de Administração da USP, a Revista Organização e Sociedade e a Revista de Administração Contemporânea, como também os anais do EnANPAD.

Ao todo, foram analisadas, sob diferentes aspectos, 303 publicações. Utilizando-se das perspectivas genéricas sobre estratégia, de Whittington (2002) – clássica, evolucionária, processual e sistêmica – Bertero *et al.* (2003) verificaram a significância da perspectiva clássica em mais de 50% dos artigos enquadrados no estudo. Em termos de temáticas propostas pelos autores, agrupadas em tópicos básicos, destacaram-se os estudos organizacionais, fundamentos econômicos e organização industrial, planejamento estratégico e processo decisório estratégico. Quanto às instituições mais produtivas, apontaram a Universidade de São Paulo, a Universidade Federal do Paraná, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e a Fundação Getúlio Vargas – São Paulo (Bertero *et al.*, 2003).

Como principais pontos conclusivos, Bertero *et al.* (2003) enumeraram: (1) a produção científica brasileira aproxima-se do contexto nacional, adotando seletivamente o que condiz com a realidade local; (2) poucos autores com tradição no campo, tido até então como recente; (3) predomínio da visão da “Estratégia” relacionada ao posicionamento, o que retoma o impacto significativo de Michael Porter na área; (4) concentração da produção em poucos autores e em instituições com Programas de Pós-Graduação maiores; e, por fim, (5) a distância entre a produção científica e a dinâmica prática. Cabe ressaltar que, na concepção dos autores, a “Estratégia” é uma área prática, o que envolve aplicações e resultados operacionalizados.

A investigação de Moraes, Alperstedt, Sagaz e Dias (2007) concentrou-se na produção de dissertações sobre Estratégia Empresarial dos Programas de Pós-Graduação em Administração do estado de Santa Catarina, cobrindo o período entre 1994 e 2005. Ao total, 286 estudos se enquadravam no escopo da pesquisa realizada em quatro instituições: Universidade Regional de Blumenau (FURB), Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL).

Moraes *et al.* (2007), partindo do resultado de que 40,56% das dissertações analisadas foram orientadas por doze professores, defendem que a pesquisa em estratégia necessita de mais pesquisadores e orientadores para o desenvolvimento do campo. Esse resultado corrobora as conclusões de Bertero *et al.* (2003) e Bignetti e Paiva (2002).

Das conclusões de Moraes *et al.* (2007), destaca-se ainda que a maior parte das dissertações analisadas alicerça-se nos preceitos das escolas prescritivas de estratégia cuja preocupação central reside em como as estratégias devem ser formuladas, e não em como o processo ocorre. Os autores apontam que, mesmo as escolas prescritivas recebendo fortes críticas no período do estudo, a significância é notória, o que representa a carência de reflexões mais profundas que promovam mudanças efetivas.

O estudo de Ketchen, Boyd e Bergh (2008), que tinha como objeto de análise os artigos empíricos do *Strategic Management Journal* (SMJ), de 1980 até 2004, foi considerado um dos mais influentes e conceituados da área de estratégia. Os autores, com base nos estudos analisados, enumeraram uma série de desafios para o campo, entre os quais se encontram: (1) o aprofundamento nos executivos, em termos de escolhas e motivações no processo de tomada de decisão, considerando a aplicação de abordagens teóricas para fundamentação; (2) o melhoramento dos níveis de análise, buscando reflexões mais profundas, assim como

destacado por Moraes *et al.* (2007); e (3) a incorporação de recursos de novos campos na área de estratégia, que comumente aproveita desenvolvimentos da área de psicologia e economia.

Além das publicações do *Strategic Management Journal*, o estudo de Furrer, Thomas e Goussevskaia (2008) utilizou como objeto de estudo os artigos de estratégia publicados num período de 26 anos, especificamente de 1980 a 2005, no *Academy of Management Journal* (AMJ), no *Academy of Management Review* (AMR) e no *Administrative Science Quarterly* (ASQ). Ao todo, 2125 artigos foram analisados, e o periódico com o maior número publicações foi o SMJ (1383). A análise dos dados foi realizada com base nas palavras-chave dos artigos, sendo que 1000 palavras-chave foram retiradas da análise por aparecerem somente uma vez.

Ao longo dos 26 anos, as palavras-chave que mais apareceram foram: *performance* (36,6%), ambiente (25,1%), capacidades (24,4%), organização (23,2%) e metodologias (18,2%). As palavras-chave possibilitaram que fossem analisadas as relações entre subcampos da área de Estratégia e a evolução dos tópicos de pesquisa ao longo dos anos. Nesse sentido, os autores ressaltaram um aumento de interesse, ao longo do período analisado, pela Teoria da Visão Baseada em Recursos e pela estratégia em um nível corporativo. Já a realização de pesquisas com foco nos gestores do topo e para a identificação de estratégias adequadas decresceu ao longo dos 26 anos (Furrer *et al.*, 2008).

A pesquisa de Roczanski, Tosta, Almeida, Pereira e Melo (2010) restringiu-se às publicações sobre estratégia nos anos de 2005 a 2007, pela Revista de Administração Contemporânea (RAC). Utilizando-se da bibliometria, os autores analisaram 32 estudos com o propósito de identificar o estado da arte em estratégia em tal periódico. Nas publicações analisadas, a maior proporção foi de estudos com dois autores (57,9%); as três instituições com mais publicações foram FGV, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e USP, que também se destacaram no estudo de Bertero *et al.*, 2003; e os autores mais citados foram Michael Porter, com dezoito menções, e Henry Mintzberg, com seis menções.

Uygun e Altin (2011), assim como Ketchen *et al.* (2008), analisaram as publicações no *Strategic Management Journal*, diferenciando-se em termos do período de tempo, 2009-2011, e em algumas categorias de análise. No período de 2009-2011, as temáticas abordadas pelas publicações do SMJ foram: aprendizagem e desempenho organizacional; interdependência e seus efeitos sobre o desempenho empresarial; consistência estratégica em comportamento competitivo; estratégias para comunidades *online*; Visão Baseada em Recursos enquanto fonte de criação de valor; grupos estratégicos; gerentes enquanto fontes de criação de valor; principais características de gestão e desempenho da empresa; entre outros.

Temas como “gerentes enquanto fontes de criação de valor” e “principais características de gestão e desempenho da empresa” citados por Uygun e Altin (2011) alinham-se ao desafio da necessidade de aprofundamento das análises acerca dos executivos enquanto tomadores de decisão, proposto por Ketchen *et al.* (2008) para as pesquisas em estratégia.

Walter, Bach, Lanza e Sato (2013) tiveram como objeto de estudo os anais dos eventos EnANPAD e 3Es – a exemplo de Rossoni e Guarido (2007) –, além do estudo das redes sociais. Em um período maior que Rossoni e Guarido (2007), Walter *et al.* (2013) analisaram 1465 publicações entre 1997 e 2010, com o auxílio do *software* UCINET® 6, visando à análise das redes de cooperação entre os autores da área de Estratégia. O resultado evidenciou um aumento do número de artigos publicados, de pesquisadores envolvidos e de laços e redes de coautoria, configurando uma evolução na estrutura de relacionamentos das redes entre autores da área.

No estudo de Walter *et al.* (2013), a USP se destacou como a instituição com o maior número de publicações e também pelo estabelecimento de vários laços com diferentes instituições. Ao todo, 1600 pesquisadores estabeleceram associações e 184 realizaram sozinhos suas publicações. O estudo das redes de cooperação entre pesquisadores de uma área tem o propósito de contribuir para a identificação de futuras associações possíveis, fomentando a realização dessas associações por caracterizá-las como importantes mecanismos de troca de informações e desenvolvimento do conhecimento (Walter *et al.*, 2013).

Destaca-se, também, o estudo de Marcon e Bandeira-de-Mello (2016) que analisou 1524 publicações da área de Estratégia de cinco importantes periódicos nacionais – Revista de Administração de Empresas (RAE), Revista de Administração Contemporânea (RAC), Revista de Administração (RAUSP), *Brazilian Administration Review* (BAR) e *Brazilian Business Review* (BBR) – e dos anais do EnANPAD, considerando um período de nove anos (publicações de 2003 a 2011). Com base nas onze dimensões temáticas da divisão “Estratégia em Organizações” da ANPAD, em vigor desde 2011, os autores elaboraram um modelo de análise das publicações a partir da construção de um dicionário de termos para enquadramento de temas e metodologias de pesquisa.

Entre os resultados do estudo de Marcon e Bandeira-de-Mello (2016), em termos de temáticas, tem-se que: os temas “negócios internacionais” e “estratégia, sustentabilidade socioambiental e ética corporativa” apresentaram um crescimento acentuado no período; os temas “estratégia e conhecimento” e “estratégias empresariais e corporativas” sofreram uma redução significativa em termos de ocorrência como temas principais; e o tema “perspectivas

organizacionais e sociológicas da Estratégia” permaneceu estável ao longo do período, demonstrando-o como um dimensão fortemente enraizada na pesquisa em Estratégia no Brasil.

A partir da contextualização do desenvolvimento das pesquisas nacionais e internacionais em estratégia, segue-se para o próximo subcapítulo que apresenta uma revisão das escolhas metodológicas para a realização das pesquisas no campo.

2.4.1 Escolhas Metodológicas das Pesquisas em Estratégia

Na pesquisa científica, o planejamento, a coleta e a análise de dados representam os indicadores mais importantes para a determinação da validade e da confiabilidade dos resultados e conclusões apresentados. Nessa direção, os questionamentos “como” realizar a pesquisa, “quais” instrumentos utilizar para a coleta de dados para responder ao que se pretende encontrar e “de que maneira” analisar os dados coletados sintetizam os determinantes para a cientificidade do processo de pesquisa (Uygun & Altin, 2011).

A pesquisa em estratégia, em termos de métodos e técnicas empregadas, é multifacetada e abrangente, além de que permite a utilização de métodos qualitativos e quantitativos cuja escolha é dependente da questão de pesquisa que se pretende responder. Os resultados produzidos por ambas as abordagens têm potencial para enriquecer a compreensão acerca de temáticas do campo e ainda suscitar reflexões sobre novos contextos (Hoskisson *et al.*, 1999). Nesse sentido, apresentam-se estudos de revisão das metodologias empregadas em pesquisas da área de Estratégia.

Bertero *et al.* (2003) observaram o predomínio de estudos empíricos (66,3%) em relação aos estudos teóricos (28,4%) e aos teórico-empíricos (5,3%). Os autores destacam que o caráter empírico dos estudos não representa a utilização adequada de metodologias científicas para coleta de dados. Igualmente constataram o predomínio, nos estudos empíricos e teórico-empíricos analisados, de estudos de caso que, em sua maioria, não adotaram um processo de pesquisa controlado, aproximando-se dos *cases* enquanto material de consultoria.

Outro ponto importante destacado por Bertero *et al.* (2003) foi a classificação dos estudos empíricos e teórico-empíricos quanto à abordagem do problema. Em se tratando dos estudos teórico-empíricos, a totalidade das publicações era de cunho qualitativo. Quanto aos empíricos, dos 201 artigos, 131 eram de cunho qualitativo. Essa constatação da representatividade de estudos qualitativos nas publicações nacionais de estratégia não segue a

tendência internacional que concentra mais estudos na abordagem quantitativa. Hoskisson *et al.* (1999) destacam que a aparente “dominação” de metodologias quantitativas em estratégia está relacionada às perguntas de pesquisa que se pretende responder, pois a grande área “estratégia” navega por ambas as abordagens.

Moraes *et al.* (2007), da mesma forma que Bertero *et al.* (2003), encontraram uma predominância da utilização da abordagem qualitativa em estudos nacionais da área de Estratégia (73,78% das teses e dissertações analisadas). O estudo de caso também representou a estratégia de pesquisa mais empregada (71,33%), seguido pelo estudo multicaso (26,57%), pela pesquisa-ação (1,75%) e por outros (0,35%).

Assim como Bertero *et al.* (2003) e Moraes *et al.* (2007), os resultados de Marcon e Bandeira-de-Mello (2016), em termos de escolhas metodológicas, apontaram a predominância da abordagem qualitativa e uma estabilidade de proporções ao longo dos nove anos analisados (2003-2011), considerando as categorias: qualitativa, quantitativa, qualitativo-quantitativa e ensaio teórico. Na análise das abordagens de pesquisa por temas, identificaram a predominância da abordagem qualitativa na maioria das categorias, exceto no agrupamento de dois temas, resultando na categoria “modelagem da vantagem competitiva e do desempenho” em que 56,38% dos estudos analisados foram enquadrados como quantitativos.

Ainda em termos metodológicos, classificando os estudos entre (1) exploratórios, (2) estudos de caso e (3) explanatórios, os autores observaram uma preponderância de estudos de caso, seguidos pelos estudos exploratórios e por fim, os estudos explanatório-causais. A inferência proposta pelos autores a partir desses resultados é que, enquanto a pesquisa exploratória permite uma abertura maior para novas possibilidades de pesquisa científica e adaptações à realidade local, as teorias de Estratégia são abordadas de maneira superficial, uma vez que a extensão, a especificação e a adaptação dos paradigmas teóricos são possibilitadas por *designs* causais (Marcon & Bandeira-de-Mello, 2016).

Roczanski *et al.* (2010), que investigaram as publicações sobre estratégia da RAC, com destaque para os métodos de coleta e análise de dados, constataram, em um total de 32 estudos, a utilização de documentos em 25 deles; de entrevistas, em 17; e de questionários, em 8. No que tange às técnicas de análise de dados, três estudos utilizaram somente análise de conteúdo; quinze realizaram análises estatísticas; e o restante não utilizou uma técnica sistemática para análise dos dados coletados.

O estudo de Rossoni, Guarido, Francisconi e Albuquerque (2010), que teve como objeto 765 artigos da área da Estratégia publicados nos anais do EnANPAD e do 3Es entre 2001 e 2006, identificou um aumento de publicações de cunho quantitativo nos eventos ao

longo dos anos, com um salto de 27%, no período 2001-2003, para 38%, de 2004 a 2006. Para os autores, além de seguir uma tendência internacional, como destacado por Bertero *et al.* (2003), o aumento do emprego de metodologias quantitativas nos artigos da área de Estratégia atende a critérios mais rigorosos de validade e confiabilidade dos dados, com a aplicação de tecnologias computacionais robustas.

Em 75% dos estudos quantitativos analisados, Rossoni *et al.* (2010) identificaram o uso, principalmente, de *survey* como estratégia de pesquisa e o emprego, na análise dos dados, sobretudo de pacotes estatísticos para a realização de técnicas de análise multivariada. Além das técnicas utilizadas em estudos do tipo levantamento, outras técnicas estatísticas robustas foram empregadas, segundo os autores, nos estudos quantitativos, como: análises estatísticas em dados coletados de bases oficiais (11%); análise de séries temporais (5%); análise de redes (3%); modelagem e simulação (3,2%); experimentos (2%) e outros (0,4%).

Rossoni *et al.* (2010) destacam que, dos 765 estudos, 425 eram qualitativos e que a estratégia qualitativa mais empregada foi o estudo de caso (66%), seguido pelo estudo de campo (15%). Nos estudos de campo, os autores criticam a carência de rigor metodológico. Como no estudo de Moraes *et al.* (2007), a pesquisa-ação apareceu como estratégia utilizada nos estudos de campo. Igualmente a etnografia se fez presente em quatro estudos.

Uygun e Altin (2011), nas publicações no SMJ, de 2009 a 2011, identificaram que a principal fonte de coleta de dados empregada foram as bases de dados (62 ocorrências), seguidas pelos documentos (43), pelo questionário (36), pela entrevista (26), pela observação (19) e pelas fontes *online* (10). No que tange às técnicas de análise de dados, assim como encontrado no estudo de Ketchen *et al.* (2008) desde 2000, a ANOVA foi a mais utilizada para análise de dados, sendo que, em 2009-2011, esteve presente em 84% dos estudos analisados (Uygun & Altin, 2011).

Uygun e Altin (2011) e Ketchen *et al.* (2008) também analisaram as publicações do SMJ em termos de temporalidade da pesquisa. Enquanto para Ketchen *et al.* (2008), ao longo dos períodos comparados, houve uma supremacia do corte transversal – de 1980 a 1982 (97%), de 1990 a 1992 (91%) e de 2000 a 2002 (86%) – para Uygun e Altin (2011), ocorreu um aumento do uso de métodos longitudinais, como estudos de eventos.

Com a apresentação das escolhas metodológicas das pesquisas em estratégia, segue-se para o próximo subcapítulo que discorre sobre o Mestrado Profissional em Administração.

2.5 MESTRADO PROFISSIONAL EM ADMINISTRAÇÃO

A pós-graduação representa programas e cursos de nível superior destinados, exclusivamente, a estudantes portadores de diplomas de graduação e envolve desde cursos de aperfeiçoamento até especializações, mestrados e doutorados (Ikeda *et al.*, 2005). Regulamentada na década de 1960 pelo então Conselho Federal de Educação (CFE), a pós-graduação é diferenciada pelos termos *Latu Sensu* e *Stricto Sensu*: na essência, a primeira é destinada ao aprimoramento do exercício da profissão; e a segunda, à formação de profissionais acadêmicos para a reprodução no tempo da instituição universitária (Bertero, 2006).

Tal distinção original é tida como problemática, principalmente nas áreas aplicadas, por inviabilizar a existência dos mestrados profissionalizantes (Bertero, 2006). Segundo a Portaria Normativa Nº 7, de 22 de junho de 2009, do Ministério da Educação, os mestrados profissionais correspondem a uma modalidade de Pós-Graduação *Stricto Sensu* que possibilita a capacitação para a prática profissional por meio da incorporação do método científico, embasando a apropriação e aplicação dos conhecimentos com rigor metodológico. A CAPES é responsável pela regulamentação dos programas de mestrado profissional, e a titulação em tais programas concede os mesmos direitos dos mestrados acadêmicos.

Em específico, em relação aos Mestrados Profissionais em Administração, a expansão da modalidade ocorreu a partir de 1998, com a regularização. Tem-se uma exceção que é o programa da EAESP-FGV, criado em 1993 e credenciado posteriormente (Wood & Paula, 2004). O surgimento dos MPAs é vinculado à identificação de uma demanda de alunos que busca conhecimentos para aplicação da teoria científica na prática rotineira organizacional, e o crescimento da oferta de programas dessa modalidade acompanhou os incentivos governamentais para o desenvolvimento da pós-graduação em âmbito nacional (Takahashi *et al.*, 2010). As instituições de ensino superior, por meio dos MPAs, suprem a demanda dos setores não acadêmicos por qualificação de alto nível, com a formação notadamente orientada para a prática (Giuliani, 2010).

Em termos de concepção, os programas de Mestrado Profissional em Administração são tidos, no Brasil, como modelos híbridos, pois sofreram influência dos modelos de MBA norte-americanos e europeus, principalmente no que concerne ao desenho global, à pedagogia, à estrutura e ao conteúdo, e também das lacunas deixadas pelos mestrados acadêmicos e especializações quanto aos recursos e competências, como carga horária, pedagogia, conteúdo e planos de ensino (Wood & Paula, 2004).

Os MPAs e os MBAs nacionais diferem quanto ao público-alvo e ao enfoque do curso. Enquanto o primeiro é destinado a executivos de alta e média gerência com larga experiência profissional, o segundo é voltado para a média gerência e a outros cargos que buscam agregar experiência profissional. No que se refere ao enfoque, o MPA possui enfoques diferenciados, com destaque ao crítico; já o MBA possui enfoque analítico, o que gera um retorno mais imediato aos alunos em termos de aplicação organizacional, diferentemente do crítico, que envolve impactos de médio e longo prazo (Vergara & Afonso, 2006). Considerando que a metodologia dos MBAs visa a respostas rápidas orientadas para a resolução de problemas conhecidos, o MPA é a opção para os gestores que demandam competências para atuação em realidades complexas e aplicação de soluções inovadoras (Ruas, 2003).

A diferenciação entre os mestrados acadêmicos e os profissionais em administração fica a cargo, principalmente, da formação concedida ao aluno e das fontes de financiamento. O objetivo dos mestrados acadêmicos é a formação, em longo prazo, de pesquisadores, e dos mestrados profissionais é a formação de profissionais que saibam utilizar a pesquisa científica de modo a agregar valor à suas atividades de gestão. As fontes de financiamento dos mestrados acadêmicos são essencialmente públicas; já nos mestrados profissionais, têm-se tanto públicas como privadas (Takahashi *et al.*, 2010). Porém, na vivência, constata-se que os mestrados acadêmicos exigem dedicação em tempo integral, o que impede a participação efetiva de profissionais ativos no mercado de trabalho. Ainda, tem-se um grande distanciamento da metodologia do mestrado acadêmico em relação à problemática empresarial (Ruas, 2003).

Os MPAs caracterizam-se por terem uma estrutura curricular adaptada a um tempo de dedicação menor que o habitual; aplicação de metodologias de ensino ativas, como visitas técnicas, casos, estágios e consultorias; participação necessária de profissionais de destaque em suas áreas de atuação (Festinalli, 2005; Teixeira, Oliveira & Faria, 2008); produção científica e técnica; articulação entre uma base de pesquisa firmemente consolidada; desenhos curriculares inovadores de ensino, por meio de estratégias de integração entre a prática gerencial e o ensino (Andrade, D'Ávila, & Oliveira, 2004).

A adaptação da estrutura curricular a um tempo de dedicação menor que o habitual ocorre em função de que os alunos não se afastam dos seus empregos, o que faz com que as disciplinas sejam ministradas no período noturno ou nos finais de semana. Destaca-se que, por meio dos alunos, a instituição de ensino estabelece laços com as organizações, o que aumenta a visibilidade das faculdades e universidades para atração dos recursos privados (Wood & Paula, 2004).

Os profissionais procuram os MPAs com objetivos pessoais, como a ascensão na carreira, reciclagem profissional ou reconstrução de novos caminhos de atuação profissional (Teixeira *et al.*, 2008). Em consonância com as ambições dos alunos, os programas profissionais atuam no desenvolvimento de competências, como: ampliação de horizontes; troca de experiências entre gestores de diferentes organizações; capacidade de atuação em equipe; desenvolvimento da capacidade de pesquisa; aprimoramento para a elaboração de novos projetos e desenvolvimento de ideias; e habilidades de aplicação de metodologias científicas em pesquisas e em projetos organizacionais (Ruas, 2003).

É relevante destacar que áreas tradicionais da administração rejeitam o mestrado profissional, defendendo que essa modalidade representa uma ameaça ao mestrado acadêmico. Outro ponto de crítica à modalidade profissional é o grau de influência da área acadêmica a ponto de frear o desenvolvimento dos objetivos do MPAs (Giuliani, 2010). A forte influência dos mestrados acadêmicos sobre os mestrados profissionais tem relação com a crítica de Festinalli (2005) de que mesmo que a CAPES reconheça a diferença essencial entre as duas modalidades de mestrado, o processo avaliativo do profissional segue os mesmos critérios do acadêmico. Dessa forma, o processo avaliativo da CAPES cria um paradoxo entre a diferenciação das modalidades de mestrado.

Como forma de consolidação e legitimidade dos mestrados profissionais, destacam-se os desafios a serem superados propostos por Wood e Paula (2004): (a) atualização e adequação dos conteúdos, principalmente em virtude do excesso de materiais desatualizados, importados ou livros de autoajuda empresarial, tidos como *pop-management*; (b) mudança da pedagogia, sendo que, pela característica inovadora dos MPAs, o uso excessivo de aulas expositivas compromete a proposta dos programas; (c) orientação geral do curso realmente comprometida com a demanda da sociedade, das empresas e dos estudantes, de modo a obter resultados concretos da aproximação entre as pesquisas e as tensões organizacionais; e, por fim, (d) em termos de escala, a necessidade de que a expansão local e a internacional dos cursos aconteçam de maneira analítica, de modo a garantir a longevidade dos programas.

Para encerrar o capítulo das referências teóricas e práticas, o próximo subcapítulo apresenta os estudos similares vinculados ao mesmo projeto que a presente pesquisa.

2.6 ESTUDOS SIMILARES DESENVOLVIDOS NO PROJETO DE PESQUISA

A pesquisa ora apresentada, intitulada “Construção Social do Conhecimento no Ensino e na Pesquisa em Estratégia nos Mestrados Profissionais em Administração do Brasil sob a Ótica dos Discentes”, cujo objetivo foi “analisar, sob a ótica dos discentes, a construção social do conhecimento no ensino e na pesquisa em estratégia nos Mestrados Profissionais em Administração no Brasil”, é similar a estudos desenvolvidos sob orientação da professora doutora Silvana Anita Walter, coordenadora do projeto de pesquisa “O papel social de professores e de pesquisadores no desenvolvimento do conhecimento no ensino e na pesquisa em estratégia no Brasil”. Segue-se com a apresentação das publicações de pesquisas vinculadas ao projeto.

A dissertação de Bach (2013), intitulada “Atuação de professores e de pesquisadores no processo de institucionalização da abordagem de estratégia como prática”, teve por objetivo compreender a atuação dos docentes e pesquisadores na institucionalização da perspectiva de estratégia como prática, a partir de um estudo multicase com vinte docentes da área de nove programas brasileiros *Stricto Sensu*.

Entre os resultados obtidos por Bach (2013), destacam-se: as condutas de aprofundamento dos conteúdos dos professores de estratégia, promovendo reflexões e buscando novas perspectivas teóricas; a dificuldade apontada pelos docentes na realização de pesquisas na área da *Strategy as practice*; a participação de todos os entrevistados em, pelo menos, uma atividade ligada à abordagem, o que contribuiu para o processo de institucionalização; e a importância do papel dos pesquisadores para a institucionalização da estratégia como prática.

Uma das sugestões de estudos futuros de Bach (2013) foi a avaliação do papel assumido pelos alunos de estratégia que é um dos objetivos contemplados pela presente pesquisa: “Compreender, sob a percepção dos discentes, o papel social desempenhado pelos docentes e discentes de Estratégia dos Mestrados Profissionais em Administração para a construção do conhecimento na área”.

A pesquisa de Villar, Silva e Walter (2013), intitulada “Institucionalização do ensino em estratégia em programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* de Administração em Santa Catarina sob a ótica dos discentes”, ao mesmo tempo em que tem forte relação com o estudo apresentado nesta dissertação, dele se diferencia nos seguintes aspectos: na profundidade, visto que se teve um escopo maior, envolvendo a perpetuação do conhecimento; na especificação que se fez de uma categoria do *Stricto Sensu*, ou seja, os mestrados

profissionalizantes; na delimitação geográfica que envolveu programas de todo o território nacional, reconhecidos pela CAPES; e na proposta de conclusões e contribuições mais abrangentes.

Nos resultados obtidos por Villar *et al.* (2013), encontra-se um padrão nos métodos e técnicas empregados no ensino de estratégia em programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, caracterizado pelo emprego do método baseado na teoria e pela utilização de seminários e entrega de resumos dos conteúdos ministrados. Tal constatação conduz à indicação da institucionalização dos elementos pedagógicos de ensino. Em relação à participação dos docentes e discentes na disciplina, os autores concluíram que as condutas de ambos são tipificadas, mesmo que não exercidas em sua magnitude.

A pesquisa de Villar (2014) tinha o propósito de compreender o ensino e a pesquisa em estratégia nos programas *Stricto Sensu* em Administração no Brasil, sob a ótica dos docentes. Para tanto, um estudo multicase foi realizado, contando com a participação de vinte e nove docentes de vinte e sete programas diferentes. Similar à presente pesquisa, a análise contemplou o corpo do conhecimento em estratégia, as escolhas pedagógicas para o ensino na área, as escolhas metodológicas para a pesquisa em Estratégia, a Sociologia do Conhecimento e o papel social.

Os principais resultados obtidos por Villar (2014) foram: uso de materiais preferencialmente de língua inglesa; não identificação de um padrão de conduta em relação às escolhas pedagógicas, em função da variedade de abordagens pedagógico-filosóficas empregadas; uma ampliação, na área da pesquisa, dos métodos de coleta e análise dos dados, o que remete ao propósito de aprofundamento dos conhecimentos da área; a multiplicidade de papéis exercida pelos professores/pesquisadores de estratégia. A principal contribuição do estudo de Villar (2014) é voltada ao aprimoramento do campo de estratégia no que tange às potencialidades, tendências, particularidades e deficiências.

Assim como Bach (2013), Villar (2014) considerou a importância de investigação do papel do aluno, como também a relevância de realizar uma análise comparativa entre esse papel e o do professor da área, com o intuito de contribuir de maneira mais completa para o entendimento do campo.

O estudo de Fávero, Villar e Walter (2016) analisou o desenvolvimento do ensino de estratégia na graduação em Administração de Instituições de Ensino Superior (IES) localizadas no Vale do Itajaí sob a ótica dos docentes e discentes. Ao todo, os autores entrevistaram quinze alunos e três professores de duas IES, uma pública e uma privada, e identificaram a predominância da abordagem clássica; a utilização de livros-texto clássicos

nacionais e internacionais; a utilização dos métodos de ensino diagnóstico-estratégico e mentalidade estratégica; o uso das técnicas aulas expositivo-dialogadas, consultorias e seminários; e a atuação dos docentes como difusores e intermediadores do conhecimento.

Por fim, destaca-se o estudo de Müller, Oliveira e Walter (2016) que objetivou compreender o processo de institucionalização do ensino em Estratégia nos cursos de graduação em Administração do estado do Paraná sob a ótica dos discentes. O estudo multicase contou com a participação de 23 discentes de 16 cursos de graduação diferentes, sendo os dados coletados por meio de entrevistas com roteiro semiestruturado e documentos relativos às disciplinas.

Os resultados apresentados por Müller *et al.* (2016) foram: em termos de corpo do conhecimento, há a utilização ampla da abordagem clássica e processual; as escolhas pedagógicas identificadas como institucionalizadas são: aulas expositivas, método de casos e trabalhos em grupo; em termos de participação na disciplina, a conduta dos docentes e discentes em Estratégia é tipificada, sendo que foi identificada a presença tanto da socialização primária quanto da secundária na construção do papel do aluno.

Em relação a estudos similares no mundo, não foi encontrada bibliografia que se assemelhasse à proposta desta pesquisa. Sendo assim, com o levantamento das experiências similares no Brasil, encerra-se o capítulo de referências teóricas e práticas, e segue-se para o delineamento metodológico da pesquisa.

3 MÉTODOS E TÉCNICAS DE PESQUISA

Este capítulo apresenta os tópicos ligados à metodologia da pesquisa que contempla o delineamento da pesquisa; as categorias de análise – propostas a partir do referencial teórico e descritas em termos de definição constitutiva e operacional –, e as subcategorias; os procedimentos de coleta de dados; os procedimentos de análise de dados; e as limitações metodológicas do estudo.

3.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA

O delineamento da pesquisa envolve a sua classificação quanto ao objetivo, à abordagem do problema, à aplicação e aos procedimentos, bem como o objeto central de estudo.

No que se refere ao objetivo, esta pesquisa foi explicativa, por ter buscado analisar como ocorrem a construção social do conhecimento no ensino e na pesquisa em Estratégia. Essa caracterização está alinhada ao conceito de Severino (2013), segundo o qual a pesquisa explicativa é aquela que visa analisar os fenômenos estudados por meio de procedimentos qualitativos ou ainda por um método. Em adição, tem-se que o propósito explicativo transcende ao objetivo descritivo, identificando porquês e variáveis que explicam determinado fenômeno (Babbie, 2010).

Quanto à abordagem do problema, o estudo foi qualitativo em função da proposta de investigação do fenômeno em profundidade, ou seja, por possuir um interesse amplo ligado ao ensino e à pesquisa em Estratégia e, assim, ter buscado explicações ligadas à sua essência. Os participantes da situação em estudo – os estudantes, diretamente, e os professores, indiretamente, de Estratégia dos Mestrados Profissionais em Administração – forneceram a perspectiva da qual partiu a análise do ensino e a da pesquisa (Godoy, 1995). Sendo assim, a pesquisa foi teórico-empírica em termos de aplicação, pois se fez a análise do ensino e da pesquisa em Estratégia nos Mestrados Profissionais com base nas experiências reais dos sujeitos.

Em relação aos procedimentos, realizou-se um estudo multicasos, pois se estudaram, conjuntamente, os Mestrados Profissionais em Administração espalhados por todo o Brasil. Na visão de Eisenhardt (1989), o estudo multicasos pode ser descrito como uma estratégia de pesquisa que propõe a compreensão da dinâmica de fenômenos, tendo por base um conjunto

de casos que ofereça a possibilidade de um aprofundamento mais sofisticado do objeto de estudo. Para o autor, tais casos são escolhidos por estarem de acordo com o objeto de estudo e por representarem uma contribuição efetiva para a proposta de pesquisa.

Optou-se, em específico, pelos Cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, Mestrados Profissionais em Administração, por representarem a modalidade mais recente, marcada por tensões e ambiguidades, carecendo de estudos que contribuam para a solidificação das bases do ensino e da pesquisa (Wood & Paula, 2004). Na Figura 5, expõe-se a representação geográfica, construída na ferramenta My Maps – Google, da localização dos Cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Administração, modalidade profissional, que possuem a disciplina de Estratégia ativa na grade curricular.



Figura 5. Localização geográfica dos Cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Administração, modalidade profissional

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Vinte são as cidades com Cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Administração, modalidade profissional, que possuem a disciplina de Estratégia na grade: Fortaleza (2

curso), Recife e Natal, na região Nordeste; Goiânia, na região Centro-Oeste; Belo Horizonte, Campo Limpo Paulista, Jaboticabal, Piracicaba, São Paulo (4 cursos), Seropédica, Volta Redonda e Rio de Janeiro (4 cursos), na região Sudeste; Cascavel, Guarapuava, Chapecó, Itajaí, Florianópolis, Santo Ângelo, Santa Cruz do Sul e Porto Alegre (2 cursos), na região Sul. Destaca-se que, excetuando-se as cidades com 2 ou 4 cursos, as demais oferecem 1 Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Administração, modalidade profissional, com a disciplina de Estratégia grade.

Na Figura 6, estão listados os Cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Administração, modalidade profissional, distribuídos por região geográfica e com a especificação da(s) disciplina(s) de Estratégia lecionada(s) em cada programa.

Região	Instituição de Ensino	Disciplina
Centro-Oeste	FACULDADE ALVES FARIA	Tópicos Avançados em Estratégia (E)
		Administração Estratégica (E)
Nordeste	UNIVERSIDADE DE FORTALEZA	Estratégia Empresarial (E)
	UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ	Gestão Estratégica (E)
	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO	Estratégia e Competitividade nas Empresas (E)
	UNIVERSIDADE POTIGUAR	Gestão Estratégica e Competitividade das PMES (E) Tópicos Especiais em Estratégia e Competitividade (E)
Sudeste	CENTRO UNIVERSITÁRIO UNA	Dinâmica Social, Estratégia e Prática (E)
		Estratégia e Competitividade (E)
	UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE	Tópicos Especiais em Estratégia e Operações I, II, III, IV (E)
	FACULDADE DE ECONOMIA E FINANÇAS DO IBMEC	Estratégia de Empresa para a Base da Pirâmide (E)
		Estratégia Empresarial (E) Gestão Estratégica de Serviços (E)
	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO	Estratégias de Empresas (O)
		Estratégia Avançada de Empresas (E)
	UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ	Estratégias Empresariais (O)
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO	Estratégia Empresarial Avançada (O)	
FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS/RJ	Estratégia de Empresas (O)	
	Estratégia Empresarial (E) Estratégia, Sociedade e Governo (E) Estratégias Globais (E) Liderança e Estratégia: Estudos de Caso Brasileiros (E)	
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO	Administração Estratégica Aplicada na Agroindústria (E)	

Continua...

... continuação

Sudeste	INSTITUTO DE ENSINO E PESQUISA	Alianças Estratégicas e Redes de Empresas (E) Avaliação de Opções Estratégicas (E) Controle estratégico (E) Estratégia Competitiva (E) Estratégia Corporativa (E) Estratégia e Ambiente Político (E) Estratégia Organizacional (E) Estratégias de Organizações em Rede (E)
	UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA	Estratégia Empresarial (E)
	FACULDADE CAMPO LIMPO PAULISTA	Pensamento Estratégico e Competitividade (E)
	FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS/SP	A Economia da Estratégia (E) A Estratégia além da Estratégia (E) Construção de Cenários e Monitoramento Estratégico sob a Ótica de Investidor em Companhia (E) Empresa Familiar, Governança, Estratégia e Gestão (E) Estratégia Empresarial (E) Strategy in International Perspective (E)
	UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE	Estratégias de Desenvolvimento de Negócios (E)
	FACULDADE FIA DE ADMINISTRAÇÃO E NEGÓCIOS	Estratégia em Novos Negócios (E) Estratégia Empresarial (O) Prospecção do Futuro e Estratégia (E) Tópicos Avançados de Estratégia: Simulação Empresarial (E)
Sul	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE	Estratégia e Desenvolvimento (E) Estratégia Organizacional (O)
	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ	Cenários Estratégicos e Competitivos (O) Estratégia como Prática Social (E) Gestão Estratégica e Análise Econômica nas Organizações (E)
	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	Estratégia de Gestão Contemporânea (E) Estratégias Organizacionais e Interorganizacionais (E) Planejamento Estratégico (E)
	UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS	Controle de Gestão (O) Gestão Estratégica (O)
	UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES	Gestão Estratégica das Organizações (O)
	UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL	Estratégia Empresarial (O)
	UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA	Estratégia Competitiva (E)
	UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA	Estratégia Organizacional (E)
	UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ	Estratégia e Vantagem Competitiva (E)

Figura 6. Programas de pós-graduação e disciplinas de Estratégia

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Nota. (E) caracteriza a disciplina como eletiva. (O) caracteriza a disciplina como obrigatória para todos os alunos inscritos no Programa.

Conforme apresentado na Figura 7, há, no Brasil, vinte e oito Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Administração, modalidade profissional, os quais abrangem cinquenta e oito disciplinas de Estratégia, conforme os dados obtidos na Plataforma Sucupira (<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>, recuperado em 29, maio, 2016), a ferramenta da CAPES que concentra as informações sobre os Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*. Os discentes desses programas constituíram os sujeitos potenciais da pesquisa.

Ainda em referência à Figura 7, destacam-se alguns pontos: não há programas com as características descritas (administração, modalidade profissional, disciplina de Estratégia) na região Norte do país; a disciplina de Estratégia assume diversas nomenclaturas, aspecto já apresentado desde o seu surgimento no Brasil (Bertero *et al.*, 2003); e há a caracterização da disciplina de Estratégia, em Obrigatória, 10 disciplinas, e em Eletiva, 48 disciplinas, sendo que as Eletivas não necessariamente são ofertadas em todos os períodos do mestrado.

O subcapítulo seguinte traz as categorias de análise e suas respectivas definições constitutivas (DC) e operacionais (DO).

3.2 CATEGORIAS DE ANÁLISE

No que se refere à “definição constitutiva”, destaca-se que envolve a descrição estabelecida a partir de um conceito já utilizado, tendo por base um referencial teórico pertinente acerca do tema. Já a “definição operacional” indica a ação ou atividade a ser observada que constatará a existência do construto de determinada pesquisa (Köche, 2009).

As categorias de análise definidas foram: (a) Papéis Assumidos pelos Docentes e Discentes de Estratégia; (b) Corpo do Conhecimento em Estratégia; (c) Ensino em Estratégia nos Mestrados Profissionais em Administração; (d) Pesquisa em Estratégia nos Mestrados Profissionais em Administração; (e) Construção Social do Conhecimento em Estratégia.

a) Categoria de análise: Papéis Assumidos pelos Docentes e Discentes de Estratégia

DC: O papel é um tipo de ator no contexto, sendo que as instituições acabam por se incorporar às experiências dos indivíduos por meio dele. Ao desempenhar um papel, o indivíduo passa a participar de um mundo social; ao interiorizá-lo, o mundo se torna subjetivamente real para esse indivíduo que, além disso, acessa áreas específicas do conhecimento socialmente objetivado, seguindo padrões de rotinas, condutas, normas, valores e emoções (Berger & Luckmann, 2014).

DO: Identificação e caracterização do papel social desempenhado pelos professores e alunos de Estratégia. No âmbito do papel social dos docentes, têm-se os padrões de conduta (postura do professor, relacionamento professor-aluno, cobrança e o nível de exigência e o comparativo entre um padrão de conduta ideal e o padrão de conduta do professor). No âmbito do papel social dos discentes, têm-se a formação do papel (os processos de socialização primária e secundária); os padrões de conduta (participação do aluno nas aulas de Estratégia, realização de atividades extras, comparativo entre uma conduta ideal traçada e a conduta do aluno e conciliação das atividades profissionais e acadêmicas); a representação de papéis (atividades regulares de um aluno de MPA e conduta predominante enquanto aluno); e as necessidades institucionais de conduta (relacionamento entre alunos fora da disciplina e relacionamento com o professor fora da disciplina).

b) Categoria de análise: Corpo do Conhecimento em Estratégia

DC: A estratégia é uma prática imperfeita e contestável, formada a partir de um corpo do conhecimento multifacetado e complexo. A partir de cinco conceitos básicos que a estratégia pode assumir – racional, fatalista, pragmático, relativista e social – têm-se diferentes implicações acerca do “realizar estratégia” (Whittington, 2006; Villar *et al.*, 2017).

DO: Identificação das teorias, ferramentas, modelos, abordagens, conceitos e referências utilizadas na disciplina de Estratégia.

c) Categoria de análise: Ensino em Estratégia nos Mestrados Profissionais em Administração

DC: A perspectiva crítica do ensino de administração incentiva o aprofundamento dos métodos, técnicas e ferramentas, propondo uma formação acadêmica que supere a mera reprodutibilidade (Assis *et al.*, 2013). O processo de ensino configura-se como transmissor do corpo do conhecimento, reforçando a tipificação dos atores sociais e a delimitação dos papéis dos docentes e dos discentes (Berger & Luckmann, 2014).

DO: Caracterização da dinâmica pedagógica desenvolvida. Identificação dos diferentes métodos de ensino (método de casos, mentalidade estratégica, método analítico, estratégia como prática e o *Management learning at the speed of life*) e suas implicações. Identificação das técnicas aplicadas nas disciplinas (*cases*, filmes e vídeos, discussões e seminários,

consultorias, comunidades práticas, jogos e simulações) e suas implicações. Identificação dos sistemas avaliativos desenvolvidos nas disciplinas de Estratégia. Avaliações e sugestões dos alunos relativas às escolhas pedagógicas empregadas nas disciplinas.

d) Categoria de análise: Pesquisa em Estratégia nos Mestrados Profissionais em Administração

DC: A pesquisa em Estratégia envolve uma gama de possibilidades de linhas de pesquisa e utilização de métodos científicos. A compreensão da pesquisa em Estratégia enquanto objeto de estudo possibilita a continuidade da evolução e o surgimento de novos temas relativos à área (Hoskisson *et al.*, 1999).

DO: Identificação dos projetos de pesquisa e de desenvolvimento coordenados pelos professores de Estratégia. Identificação das temáticas trabalhadas nas pesquisas em Estratégia desenvolvidas pelos discentes entrevistados. Identificação das abordagens das pesquisas (quantitativa, qualitativa e quantitativo-qualitativa), *designs* de pesquisa (estudo de caso, estudo multicase, levantamento e pesquisa-ação) e suas implicações em termos de métodos de coleta (entrevistas, questionários, documentos, observação, fontes *online* e base de dados) e análise de dados (análises qualitativas, análises estatísticas, séries temporais e redes) empregados.

e) Categoria de análise: Construção do Conhecimento em Estratégia

DC: Por meio da socialização primária e secundária, o conhecimento é transmitido para as gerações seguintes e perpetuado. Esse processo é determinado por meio do tipo específico de pessoa (tipificação de papéis). A partir da determinação dos papéis que representa, o indivíduo é levado a determinadas áreas do conhecimento socialmente objetivado (especialização). Assim, ao assumir um papel, o indivíduo, além de adquirir as rotinas imediatas, passa por um processo cognoscitivo longo que envolve o corpo do conhecimento adequado e relevante para esse papel, desenvolvendo-se ligado à especialização (Berger & Luckmann, 2014).

DO: Compreensão de como o conhecimento, no campo de ensino e pesquisa em Estratégia, é especializado pelos alunos (intenção em realizar doutoramento na área e o desenvolvimento atual e futuro de pesquisas em Estratégia); é perpetuado (lecionar e/ou orientar pesquisas na área de Estratégia); e de como ocorre a geração de novos conhecimentos (participação em

eventos científicos, importância atribuída aos eventos científicos e importância atribuída aos periódicos).

Na Figura 5, é possível visualizar o alinhamento metodológico da pesquisa no qual estão contemplados os objetivos específicos, as categorias e as subcategorias de análise. Destaca-se que, nessa figura, não se encontra especificado o objetivo (f) – Elaborar, com base nas análises realizadas, uma síntese de sugestões ao ensino e à pesquisa em Estratégia nos Mestrados Profissionais em Administração, divulgando-a à comunidade acadêmica –, por representar uma síntese das categorias analisadas.

Objetivo específico	Categoria de análise	Subcategorias
Compreender, sob a percepção dos discentes, o papel social desempenhado pelos docentes e discentes de estratégia dos Mestrados Profissionais em Administração para a construção do conhecimento na área.	Papéis assumidos pelos docentes e discentes de Estratégia	<p>Papel Social dos Docentes</p> <ul style="list-style-type: none"> - Padrões de conduta: postura do professor, relacionamento professor-aluno, cobrança e o nível de exigência e o comparativo entre um padrão de conduta ideal e o padrão de conduta do professor (Berger & Luckmann, 2014). <p>Papel Social dos Discentes</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formação de papéis: socialização primária e secundária (Berger & Luckmann, 2014). - Padrões de conduta: participação do aluno nas aulas de Estratégia, realização de atividades extras, comparativo entre uma conduta ideal traçada e a conduta do aluno e conciliação das atividades profissionais e acadêmicas (Berger & Luckmann, 2014). - Representação de papéis: atividades regulares de um aluno de MPA e conduta predominante enquanto aluno (Berger & Luckmann, 2014). - Necessidade institucional de conduta: relacionamento entre alunos fora da disciplina e relacionamento com o professor fora da disciplina (Berger & Luckmann, 2014).
Identificar, segundo os discentes, os conhecimentos (teorias, ferramentas, modelos, abordagens, conceitos e referências) empregados no ensino e na pesquisa em Estratégia nos MPAs.	Corpo do conhecimento em Estratégia	<p>Abordagens genéricas sobre estratégia – teorias, ferramentas, modelos, abordagens, conceitos e referências (Whittington, 2002)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Abordagem clássica (Chandler, 1962; Porter, 1999; Ansoff, 1980). - Perspectivas evolucionárias sobre Estratégia (Hannan & Freeman, 1977; Williamson, 1991). - Abordagem processual (Mintzberg, 1987, 1994; Quinn, 1978; Cyert & March, 1992). - Perspectivas sistêmicas sobre Estratégia (Granovetter, 2007; Whitley, 1989). - Estratégia como prática (Whittington, 1996, 2006; Jarzabkowski, 2005; Jarzabkowski <i>et al.</i>, 2007; Stenfors & Tanner, 2007).

Continua...

...continuação

<p>Analisar, sob a percepção dos discentes, a aprendizagem proporcionada pelas escolhas pedagógicas realizadas pelos docentes de Estratégia.</p>	<p>Ensino em Estratégia nos Mestrados Profissionais em Administração</p>	<p>Dinâmica Pedagógica (Mintzberg & Gosling, 2002; Dooley & Skinner, 1977) - Preparação e administração das aulas.</p> <p>Métodos de ensino de estratégia: - Método pedagógico de casos (Bower, 2008; Assis <i>et al.</i>, 2013; Jennings, 2002). - Mentalidade estratégica (Gosling & Mintzberg, 2006; Greiner <i>et al.</i>, 2003). - Abordagem analítica (Grant, 2008). - <i>Strategy as practice</i> como método de ensino (Jarzabkowski & Whittington, 2008a, 2008b). - <i>Management learning at the speed of life</i> (Karakas <i>et al.</i>, 2015)</p> <p>Técnicas para o ensino de estratégia: - <i>Cases</i> (Ikeda, Veludo-de-Oliveira <i>et al.</i>, 2005, Ikeda <i>et al.</i>, 2006). - Filmes e vídeos (Lee & Lo, 2014). - Aula expositivo-dialogada (Jennings, 1996), palestras (Jennings, 1996), discussões (Jennings, 1996). - Seminários (Pownall, 2012; Bigelow <i>et al.</i>, 2015). - Consultorias (Jennings, 2002; Robinson <i>et al.</i>, 2010) e comunidades práticas (Mahoney & McGahan, 2007). - Jogos e simulações (Martinelli, 1988; Sequeira & Martins, 2013).</p> <p>Sistema avaliativo (Waiandt & Fischer, 2013) - Participação em sala, atividades desenvolvidos, provas, elaboração de artigo científico e elaboração projetos de pesquisa.</p> <p>Avaliações e sugestões dos alunos relativas às escolhas pedagógicas - Avaliações e sugestões dos alunos relativas à dinâmica pedagógica, aos métodos de ensino e às técnicas de ensino.</p>
--	--	--

Continua...

...continuação

<p>Analisar, sob a percepção dos discentes, o processo de orientação das pesquisas em Estratégia realizado pelos docentes.</p>	<p>Pesquisa em Estratégia nos Mestrados Profissionais em Administração</p>	<p>Linhas de pesquisa (Hoskisson <i>et al.</i>, 1999; Betero <i>et al.</i>, 2003; Furrer <i>et al.</i>, 2008; Uygun e Altin, 2011) - Projetos de pesquisa e de desenvolvimento atuais e/ou finalizados recentemente (até 2015) coordenados pelos professores responsáveis pelas disciplinas de Estratégia. - Principais temáticas pesquisadas pelos alunos no desenvolvimento de pesquisas no âmbito da Estratégia.</p> <p>Escolhas Metodológicas (Hoskisson <i>et al.</i>, 1999; Betero <i>et al.</i>, 2003; Furrer <i>et al.</i>, 2008; Uygun e Altin, 2011; Moraes <i>et al.</i>, 2007; Roczanski <i>et al.</i>, 2010; Rossoni <i>et al.</i>, 2010; Ketchen <i>et al.</i>, 2008). - <i>Design de pesquisa</i>: Estudo de Caso, estudo multicase, levantamento e pesquisa-ação. - Métodos de Coleta de Dados: Entrevistas, questionários, documentos, observação, fontes <i>online</i> e base de dados. - Métodos de Análise de Dados: Análise qualitativa, análises estatísticas, análise de séries temporais, análise de redes.</p>
<p>Compreender, sob a percepção dos discentes, como ocorre a especialização, a perpetuação e a geração de conhecimentos na área de Estratégia.</p>	<p>Construção do conhecimento em Estratégia</p>	<p>- Especialização do conhecimento: intenção em realizar doutoramento na área de Estratégia e o desenvolvimento atual e futuro de pesquisas em Estratégia (Berger & Luckmann, 2014). - Perpetuação do conhecimento: lecionar e/ou orientar pesquisas na área de Estratégia, considerando atividade atual ou intenção futura (Berger & Luckmann, 2014). - Geração de novos conhecimentos: participação em eventos científicos, importância atribuída aos eventos científicos e importância atribuída aos periódicos (Berger & Luckmann, 2014).</p>

Figura 7. Alinhamento metodológico da pesquisa

Fonte: Elaborada pelo autor (2017).

O próximo subcapítulo discorre acerca dos procedimentos adotados para a coleta de dados da pesquisa.

3.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DOS DADOS

Antecedendo a coleta de dados, primeiramente, realizou-se um levantamento de dados básicos nos *websites* dos Programas de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Administração, modalidade profissional, com o intuito de identificar as especificidades em relação ao curso e à disciplina de Estratégia, como, por exemplo, o regulamento ou o regimento do curso, o professor que leciona a disciplina, o seu currículo *lattes* e a ementa, bem como os currículos *lattes* dos alunos que seriam entrevistados. Essa preparação do entrevistador evita perguntas desnecessárias e contribui para a criação de uma atmosfera favorável para desenvolver a entrevista (Godoy, 2006).

Para a coleta de dados propriamente dita, realizaram-se entrevistas com os alunos das disciplinas de estratégia dos MPAs. A entrevista é um instrumento de coleta de dados amplamente utilizado pelas ciências sociais e psicológicas. Assim, por meio de um interrogatório de um informante, os dados para a pesquisa são obtidos. Elementos, como o planejamento da entrevista e a ambientação do entrevistado, são relevantes para que se atinja o objetivo almejado. Considerando que o que importa é o que o sujeito entrevistado tem a dizer, o entrevistador fala o mínimo necessário para não comprometer o resultado do processo (Cervo, Bervian, & Silva, 2007).

Para a realização das entrevistas, utilizou-se um roteiro semiestruturado de entrevista (Apêndice A), que consiste em um guia dos pontos a serem abordados pelo pesquisador, mantendo-se, porém, a flexibilidade para ordenar e organizar o diálogo conforme o desempenho do entrevistado. É importante destacar que a função do roteiro é fornecer um suporte, pois a efetividade da operacionalização da técnica depende da habilidade do pesquisador, da complexidade das categorias teóricas e da disponibilidade do sujeito objeto de estudo de contribuir (Godoi & Mattos, 2006).

Para identificar os potenciais sujeitos da pesquisa, ou seja, os alunos de estratégia dos MPAs, se levaram em conta: (1) as informações constantes na Plataforma Sucupira e (2) nos *websites* dos programas, bem como (3) a indicação de potenciais entrevistados pelos professores das disciplinas de Estratégia e (4) a indicação dos próprios entrevistados, o que caracteriza a técnica bola de neve em que os entrevistados indicam outros potenciais sujeitos para participarem do estudo, de acordo com as redes sociais naturais de cada um (Sierra, 1998). Realizou-se o contato com os alunos por meio da aba “contato”, na Plataforma *Lattes*, por *e-mail* e pelas redes sociais (Facebook, LinkedIn e WhatsApp).

Ao todo, realizaram-se, no período de dezembro de 2016 a março de 2017, trinta entrevistas com alunos de dezoito diferentes instituições a respeito de vinte e três disciplinas, conforme apresentado na Figura 8. Realizaram-se as entrevistas com os alunos listados conforme a disponibilidade de cada um. Algumas entrevistas ocorreram presencialmente, outras por ligação telefônica e outras ainda com a utilização de aplicativos de comunicação por voz (Skype, Hangout, FaceTime, WhatsApp, Messenger - Facebook), tendo sido a escolha do mecanismo feita por conveniência.

SUJEITO	INSTITUIÇÃO	DISCIPLINA
ENTREVISTADO 1	UNIOESTE	ESTRATÉGIA COMO PRÁTICA SOCIAL (E) (2 Créditos)
ENTREVISTADO 2	UFRRJ	ESTRATÉGIA EMPRESARIAL AVANÇADA (O) (2 Créditos)
ENTREVISTADO 3	UnP	GESTÃO ESTRATÉGICA E COMPETITIVIDADE DAS PME'S (E) (3 Créditos)
ENTREVISTADO 4	UNESA	ESTRATÉGIAS EMPRESARIAIS (O) (2 Créditos)
ENTREVISTADO 5	UNIOESTE	CENÁRIOS ESTRATÉGICOS E COMPETITIVOS (O) (3 Créditos)
ENTREVISTADO 6	UFF	TÓPICOS ESPECIAIS EM ESTRATÉGIA E OPERAÇÕES III (E) (3 Créditos)
ENTREVISTADO 7	UNIOESTE	CENÁRIOS ESTRATÉGICOS E COMPETITIVOS (O) (3 Créditos)
ENTREVISTADO 8	UNISINOS	GESTÃO ESTRATÉGICA (O) (2 Créditos)
ENTREVISTADO 9	UNISINOS	CONTROLE DE GESTÃO (O) (1 Crédito)
ENTREVISTADO 10	UNICENTRO	ESTRATÉGIA ORGANIZACIONAL (O) (4 Créditos)
ENTREVISTADO 11	URI	GESTÃO ESTRATÉGICA DAS ORGANIZAÇÕES (O) (2 Créditos)
ENTREVISTADO 12	UNESP	ADMINISTRAÇÃO ESTRATÉGICA APLICADA NA AGROINDÚSTRIA (E) (5 Créditos)
ENTREVISTADO 13	UNIFOR	ESTRATÉGIA EMPRESARIAL (E) (2 Créditos)
ENTREVISTADO 14	UFRGS	PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO (E)
ENTREVISTADO 15	UNISC	ESTRATÉGIA EMPRESARIAL (O) (2 Créditos)
ENTREVISTADO 16	UNOESC	ESTRATÉGIA COMPETITIVA (E) (2 Créditos)
ENTREVISTADO 17	FACCAMP	PENSAMENTO ESTRATÉGICO E COMPETITIVIDADE (E) (4 Créditos)
ENTREVISTADO 18	FACCAMP	PENSAMENTO ESTRATÉGICO E COMPETITIVIDADE (E) (4 Créditos)
ENTREVISTADO 19	UNOESC	ESTRATÉGIA COMPETITIVA (E) (2 Créditos)
ENTREVISTADO 20	UNIFOR	ESTRATÉGIA EMPRESARIAL (E) (2 Créditos)
ENTREVISTADO 21	FGV-SP	A ESTRATÉGIA ALÉM DA ESTRATÉGIA (E) (6 Créditos)
ENTREVISTADO 22	FGV-SP	STRATEGY IN INTERNATIONAL PERSPECTIVE (E) (6 Créditos)
ENTREVISTADO 23	UFC	GESTÃO ESTRATÉGICA (E) (3 Créditos)

Continua...

...continuação

ENTREVISTADO 24	ALFA	ADMINISTRAÇÃO ESTRATÉGICA (E)
ENTREVISTADO 25	ALFA	ADMINISTRAÇÃO ESTRATÉGICA (E)
ENTREVISTADO 26	URI	GESTÃO ESTRATÉGICA DAS ORGANIZAÇÕES (O) (2 Créditos)
ENTREVISTADO 27	FGV-RJ	ESTRATÉGIA DE EMPRESAS (O) (2 Créditos)
ENTREVISTADO 28	FGV-RJ	ESTRATÉGIA, SOCIEDADE E GOVERNO (E) (2 Créditos)
ENTREVISTADO 29	FGV-RJ	ESTRATÉGIA DE EMPRESAS (O) (2 Créditos)
ENTREVISTADO 30	FGV-RJ	ESTRATÉGIAS GLOBAIS (E) (2 Créditos)

Figura 8. Sujeitos da pesquisa

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Nota. (E) caracteriza a disciplina como eletiva. (O) caracteriza a disciplina como obrigatória para todos os alunos inscritos no Programa.

A Figura 8 relaciona as trinta entrevistas realizadas no presente estudo, considerando o entrevistado, a instituição de ensino e a disciplina. Em específico, em relação à disciplina, além da informação relativa à característica de Obrigatória/Eletiva, tem-se o número de créditos correspondente. Em geral, cada crédito corresponde a 15 horas/aula – exceto na Universidade Federal do Ceará (UFC) onde cada crédito corresponde a 16 horas/aula. Na Fundação Getúlio Vargas de São Paulo (FGV-SP), a informação relativa a quantas horas/aula corresponde um crédito não foi disponibilizada.

Destaca-se que, no Mestrado Profissional em Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, as disciplinas são realizadas em módulos e em parceria com outra instituição. Assim, os créditos não são contabilizados individualmente por disciplina. Na Faculdade Alves Faria, a disciplina “Administração Estratégica” foi oferecida em dois módulos e não foi disponibilizada a informação relativa aos créditos correspondentes. Na Universidade do Vale do Rio dos Sinos, a disciplina de “Controle de Gestão” é oferecida em conjunto com a disciplina de “Sistemas de Informação Gerencial”, com enfoque voltado para indicadores estratégicos, e cada uma corresponde a um crédito.

De forma similar à Figura 5 que apresentou a localização geográfica dos Cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Administração, modalidade profissional, que possuem a disciplina de Estratégia na grade, a Figura 9 traz a localização, também geográfica, dos sujeitos participantes da pesquisa.



Figura 9. Localização geográfica dos sujeitos da pesquisa, representada pelos cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Administração, modalidade profissional, que frequentam

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

A Figura 9 exibe as cidades e/ou estados onde os entrevistados cursam o MPA. O fato de estarem distribuídos em 4 das 5 regiões brasileiras demonstra a abrangência deste estudo. Considerando, então, que a coleta de dados foi abrangente no sentido da localização dos sujeitos de pesquisa, a finalização da coleta de dados ocorreu a partir da identificação da saturação dos dados, ou seja, se coletados discursos adicionais, estes não constituiriam contribuições significativas para o estudo (Paiva, Leão, & Mello, 2011).

Seguindo as recomendações de Godoi e Mattos (2006), as entrevistas foram gravadas e transcritas na íntegra, haja vista que se tinha por objetivo a eliminação das imprecisões das anotações de campo e a ampliação da precisão dos dados coletados, o que contribuiria para o

requisite almejado para o estudo. A coleta de dados resultou em um total de 34 horas e 59 minutos de gravação, o que, por sua vez, derivou 425 páginas de transcrição que tiveram, como formato padrão, fonte *Times New Roman*, tamanho 12 e espaçamento simples.

Para complementar a fonte primária de dados (as entrevistas), utilizaram-se, como fontes secundárias, os currículos *lattes* dos professores e dos alunos de estratégia e ainda os planos de ensino ou ementas completas das disciplinas de cada um dos programas, num total de 75 documentos. Ressalta-se que as ementas incluem referências bibliográficas e que se fez a coleta desses documentos nos casos em que o plano de ensino não foi disponibilizado. Os documentos representam uma fonte de informação indireta que pode ser aplicada de forma complementar por meio de análises quantitativas ou qualitativas. Utilizaram-se documentos solicitados aos sujeitos da pesquisa (os planos de ensino) e documentos não solicitados (as ementas completas e os currículos *lattes*) (Flick, 2009).

Também se utilizou a triangulação dos dados com o intuito de minimizar as limitações do emprego de somente uma técnica. De acordo com Teixeira, Nascimento e Antonialli (2013), esse tipo de triangulação traz potenciais benefícios para o tratamento de dados sociais, aqui em específico, ligados às pesquisas da grande área da Administração.

No próximo subcapítulo, têm-se o detalhamento dos procedimentos utilizados para a análise dos dados coletados.

3.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Para a realização da análise dos dados coletados na pesquisa, utilizou-se a técnica da análise de conteúdo, um conjunto de instrumentos que, segundo Bardin (2010), é aplicado à análise das comunicações na qual, a partir de procedimentos específicos, faz-se a descrição do conteúdo das mensagens com o objetivo principal de inferir conhecimentos. Na direção apontada pelo autor, as mensagens são manipuladas e trabalhadas, em termos de conteúdo e de sua expressão, ao ponto de explicitar indicadores que permitam a inferência a respeito de outra realidade que não a da mensagem. Nesta pesquisa, então, investigaram-se os alunos no que tange à disciplina de estratégia que cursam, buscando a realização de inferências sobre a disciplina de estratégia como um todo.

A análise de conteúdo é organizada em três fases cronológicas: (1) a pré-análise, que consiste na fase da leitura flutuante dos documentos coletados, na organização desses documentos e na elaboração dos objetivos a serem atendidos com a aplicação da técnica de

análise de conteúdo; (2) a exploração do material, ou seja, na aplicação sistemática do que foi definido na fase inicial; e (3) tratamento dos resultados obtidos e interpretação, em que os resultados brutos são tratados para se tornarem significativos e úteis ao pesquisador (Bardin, 2010).

A análise de conteúdo aconteceu com o suporte do *software* Atlas.ti, versão 7.5.4, próprio para análises em pesquisas qualitativas, por fornecer o aprimoramento e o desenvolvimento das técnicas. Outro ponto positivo do *software* é a flexibilidade, representada pela possibilidade de utilização de diversos tipos de documentos, como textos, áudios, imagens e vídeos. Como o Atlas.ti faz o registro de todas as etapas de análise, possibilita a comprovação empírica das interpretações evidenciadas nos resultados das pesquisas (Walter & Bach, 2009).

No Atlas.ti, o agrupamento dos dados seguiu as técnicas de codificação de Strauss e Corbin (2008): aberta, axial e seletiva. A codificação aberta é iniciada pela microanálise ou análise “linha por linha”, que utiliza procedimentos de comparação e formulação de perguntas para separar dados e tem, como resultado, a criação de rótulos. Na codificação axial, as categorias são desenvolvidas de maneira sistemática e são associadas às subcategorias. É uma codificação que busca conferir profundidade e estrutura, motivo pelo qual acontece em torno de um eixo. A codificação seletiva corresponde ao processo de integrar e refinar as categorias para que se atinja a forma de teoria. A integração tem o objetivo de encontrar a categoria central que é a aquela com a qual todas as outras estão relacionadas.

O próximo subcapítulo discorre sobre as limitações dos métodos e técnicas de pesquisa.

3.5 LIMITAÇÕES DOS MÉTODOS E DAS TÉCNICAS DE PESQUISA

A respeito das limitações dos métodos e das técnicas de pesquisa, apontam-se pontos críticos ligados à entrevista e à análise de conteúdo, sendo, respectivamente, o método de coleta e a técnica de análise de dados.

Quanto à coleta de dados, destacam-se as desvantagens ligadas à utilização da entrevista, durante a qual podem incorrer irritações dos entrevistados, principalmente quando há questões críticas (Flick, 2009). Gil (2010) aponta outras duas limitações da técnica: (1) o fornecimento de informações falsas pelo entrevistado, por razões conscientes ou inconscientes, e (2) a influência do aspecto pessoal do entrevistador sobre o entrevistado.

Referente às limitações relacionadas à análise dos dados, Flick (2009) enumera as seguintes críticas à análise de conteúdo: é uma abordagem qualitativa fortemente marcada pelos ideais da metodologia quantitativa; a utilização do embasamento teórico para a categorização pode obscurecer os conteúdos originais; e a utilização de uma interpretação esquemática não produz uma compreensão profunda do escrito.

Neste capítulo, se fez a descrição dos métodos e técnicas adotados nesta pesquisa, por meio dos quais se procedeu à análise e interpretação dos dados coletados que, por sua vez, constituem a capítulo a seguir.

4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Este capítulo tem como foco a análise e a interpretação dos dados que constituem esta pesquisa, realizada com o objetivo geral de analisar, sob a ótica dos discentes, a construção social do conhecimento no ensino e na pesquisa em Estratégia nos Mestrados Profissionais em Administração no Brasil.

Os dados coletados ora apresentados referem-se ao papel social dos docentes e discentes de Estratégia dos Mestrados Profissionais em Administração do Brasil (4.1); ao corpo do conhecimento em Estratégia empregado no ensino e na pesquisa nos MPAs (4.2); ao ensino em Estratégia, principalmente no que tange às escolhas pedagógicas (4.3); às pesquisas em Estratégia desenvolvidas nos programas de MPAs (4.4); e aos processos de perpetuação, especialização e geração de novos conhecimentos contribuindo para a construção social do conhecimento em Estratégia (4.5). Por fim, apresenta-se uma síntese das análises realizadas em formato de sugestões ao ensino e à pesquisa em Estratégia nos Mestrados Profissionais em Administração, a ser divulgada à comunidade acadêmica.

Cabe lembrar que se fez a coleta dos dados – aqui apresentados, analisados e interpretados – por meio das entrevistas realizadas com os discentes dos programas de MPAs que estavam cursando ou cursaram a disciplina de Estratégia e dos documentos (planos de ensino, ementas completas e currículos *lattes* dos professores e alunos) coletados por solicitação ou que estavam disponíveis nos *websites* dos programas e na Plataforma *Lattes*.

4.1 PAPEL SOCIAL DOS DOCENTES E DISCENTES DE ESTRATÉGIA

Neste subcapítulo, em cumprimento ao primeiro objetivo específico – Compreender, sob a percepção dos discentes, o papel social desempenhado pelos docentes e discentes de Estratégia dos Mestrados Profissionais em Administração para a construção do conhecimento na área – analisam-se e interpretam-se os dados relativos aos papéis sociais desempenhados pelos docentes e pelos discentes de Estratégia (1ª categoria de análise).

Os papéis correspondem aos tipos de atores relativos a determinados contextos. Os professores e os alunos, ao serem compreendidos à luz do papel social, partilham e interagem entre si e com outros indivíduos que desempenham o mesmo papel, compondo um mundo social real para todos esses indivíduos (Berger & Luckmann, 2014).

Procurou-se compreender o papel social dos docentes (4.1.1), a partir da atuação na disciplina de Estratégia relatada pelos alunos entrevistados, e o papel social dos discentes (4.1.2), a partir da atuação na disciplina de Estratégia e ainda enquanto representação abrangente do papel de aluno de Mestrado Profissional em Administração.

Neste subcapítulo, para facilitar a redação da análise, nas instituições em que se fez avaliação de mais de uma disciplina de Estratégia, ou ainda, nas disciplinas que possuíam mais de um professor, utilizou-se uma legenda, conforme mostra a Figura 10. Nas outras instituições, caracterizou-se o professor pela sigla da IES.

Disciplina	Professor
FGV-RJ - Estratégia de Empresas	Professor FGVRJ 1
FGV-RJ - Estratégia, Sociedade e Governo	Professor FGVRJ 2
FGV-RJ - Estratégias Globais	Professor FGVRJ 3
FGV-SP - A Estratégia além da Estratégia	Professor FGVSP 1
FGV-SP - <i>Strategy in International Perspective</i>	Professor FGVSP 2
UNIOESTE - Estratégia como Prática Social	Professor UNIOESTE 1
UNIOESTE - Cenários Estratégicos e Competitivos	Professor UNIOESTE 2
UNISINOS - Gestão Estratégica	Professor UNISINOS 1
UNISINOS - Gestão Estratégica	Professor UNISINOS 2
UNISINOS - Controle de Gestão	Professor UNISINOS 3
UNOESC - Estratégia Competitiva	Professor UNOESC 1
UNOESC - Estratégia Competitiva	Professor UNOESC 2

Figura 10. Legenda de professores com mais de uma disciplina de Estratégia na mesma instituição

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Nas disciplinas sob responsabilidade de mais de um professor, como é o caso de Gestão Estratégica, na UNISINOS, e Estratégia Competitiva, na UNOESC, atribuiu-se o nome “Professor 1” para aquele que foi indicado pelo alunos como titular da disciplina (Professor UNISINOS 1, por exemplo) ou como professor mais atuante em sala (Professor UNOESC 1, por exemplo). Nas instituições em que se investigou mais de uma disciplina nesta pesquisa, a ordenação “Professor 1”, “Professor 2” e “Professor 3” seguiu a sequência das entrevistas.

Adentra-se, agora, o papel social dos docentes na visão dos discentes, subcapítulo no qual se apresentam as análises relativas ao papel assumido pelos professores das disciplinas investigadas nesta pesquisa, a partir da avaliação dos alunos entrevistados.

4.1.1 Papel Social dos Docentes

A análise que se apresenta neste subcapítulo compreende os seguintes elementos: postura do professor em sala, relacionamento com os alunos, formas de cobrança e avaliação da conduta assumida pelo professor *versus* um modelo de conduta ideal traçado pelo entrevistado.

Em relação à **postura do professor** em sala, identificou-se uma diversidade de condutas. A Figura 11 apresenta os relatos de alguns entrevistados acerca da postura em sala do professor da disciplina. Destaca-se que, na organização dos relatos expostos na Figura 11, em específico para os códigos “facilitador” e “orquestrador”, utilizou-se a codificação “*Code In Vivo – Altas.ti*” que registra o nome do código a partir de um trecho selecionado do material analisado. Extraíu-se a postura “centralizador” de Dooley e Skinner (1977), que propõe um *continuum* de variação de filosofias pedagógicas de centrada no professor à centrada no aluno, e “consultor”, da citação feita pelo Entrevistado 30 de uma fala do Professor FGV3: “vocês vão ler a matéria e, se vocês tiverem dúvida, vocês me consultem”.

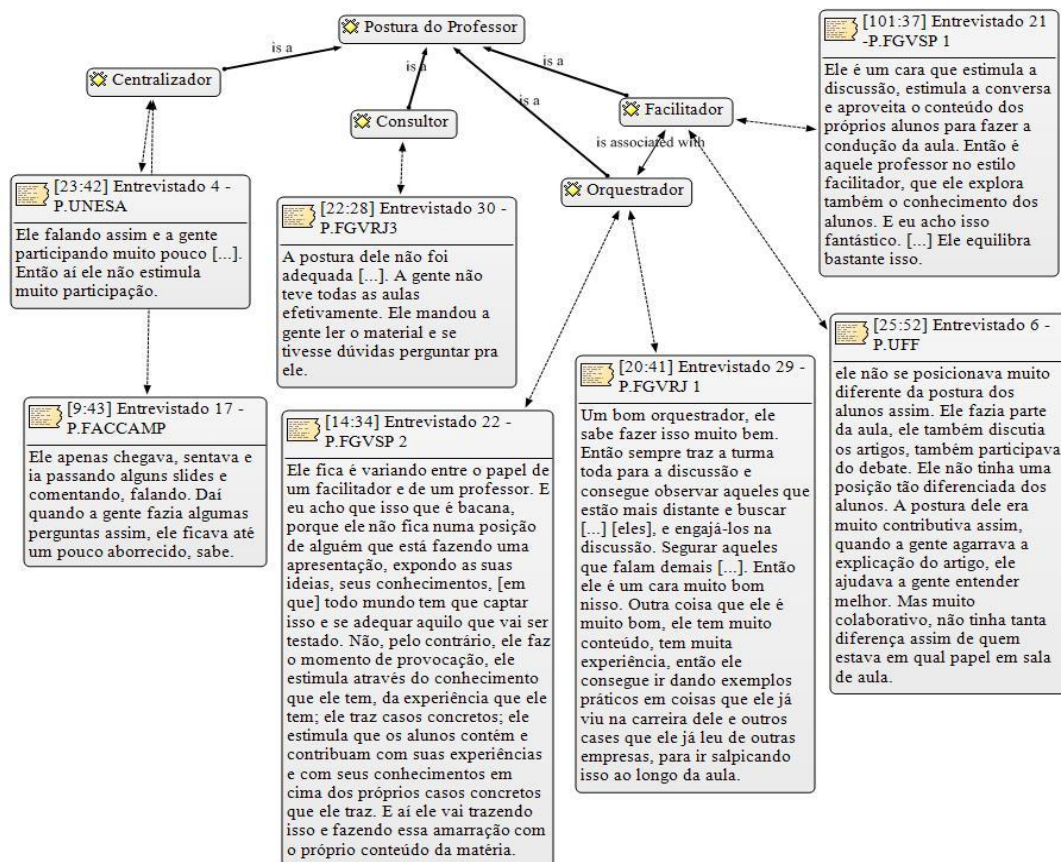


Figura 11. Postura, segundo os discentes, do professor de Estratégia em sala de aula nos MPAs analisados

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

A análise da postura do professor em sala proporciona, entre outros aspectos, o entendimento sobre como o corpo do conhecimento de Estratégia é transmitido entre as gerações, professores e alunos, configurando as tipificações dos sujeitos na realidade analisada (Berger & Luckmann, 2014).

Na postura professor “centralizador”, conforme o relato dos entrevistados, o professor assume uma conduta centrada nele mesmo. O conhecimento é transmitido no sentido único “professor-aluno”, e a participação dos alunos não é incentivada, ficando restrita às atividades a eles designadas. No plano de ensino da disciplina “Estratégias Empresariais – UNESA”, os objetivos pedagógicos são delimitados às atividades relacionadas ao ensino desempenhadas pelo professor, não estando contemplado o processo de aprendizagem dos alunos, o que se alinha ao relato do Entrevistado 4, mencionado na Figura 11.

Na postura de professor “consultor”, o professor assume uma posição secundária, e a aprendizagem e o aprofundamento são totalmente dependentes do aluno. O professor seleciona o conteúdo e os materiais de leitura; está disponível para responder aos questionamentos dos alunos; e não realiza exigências. Diferentemente da postura de professor “centralizador”, o professor “consultor” depende da participação dos alunos para a sua atuação. No *continuum* de Dooley e Skinner (1977), o professor “consultor” alinha-se à filosofia pedagógica centrada no aluno, que assume total responsabilidade pela sua aprendizagem.

As posturas “professor orquestrador” e “professor facilitador” são semelhantes: o conhecimento é transmitido em múltiplos sentidos: professor-aluno, aluno-professor e aluno-aluno. A participação dos alunos é fundamental, mas, diferentemente do “professor consultor”, ela é estimulada constantemente pelos professores “orquestrador” e “facilitador”. O “professor orquestrador” tem um posicionamento mais atuante na condução das discussões, responsabilizando-se, a todo momento, para que a dinâmica atinja os objetivos propostos. O “professor facilitador” tem um posicionamento mais flexível, intervindo com pontuações específicas e é visto pelos alunos em posição de igualdade.

A maior parte dos entrevistados relatou uma postura mediana do professor de Estratégia, próxima à do “professor orquestrador”, com uma atuação mais presente na exposição de conteúdos: “o professor tem muito domínio do conteúdo. [...] Era um professor assim que trabalhava de forma bem didática com a turma, passando o conteúdo e estimulando a participação dos alunos” (Entrevistado 26).

Ao se posicionar dessa maneira e ainda como um “orquestrador” ou um “facilitador”, o professor mostra o domínio do conteúdo pela dinâmica resiliente. Essa é uma característica

valorizada e percebida pelos entrevistados: “são uns caras que entendem muito e te explicam de novo sem problemas [...]. O que eu admiro nesses dois professores é que quando eles vão te falar algum conceito, eles te dizem tudo [...], até onde que está escrito” (Entrevistado 16 – Professor UNOESC 1 e Professor UNOESC 2).

A análise do **relacionamento do professor** com os alunos, o segundo elemento deste subcapítulo, ocorreu em termos de abertura – a questionamentos e colocações na aula – e nível de formalidade. Fez-se a disposição dos trechos na Figura 12 relacionando o *continuum* de formalidade – formal e informal – e o *continuum* de abertura – aberto e fechado.

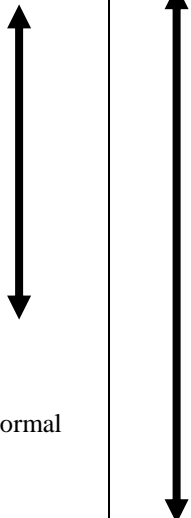

Trechos das entrevistas	Relacionamento Professor-Aluno	
<p>“Ele não tem uma postura séria. Não que ele não seja um profissional sério, não é isso, Mas ele é um professor muito mais relaxado assim, muito mais dado com a turma, brincalhão. E bem didático. [...] Trabalhava de forma bem didática com a turma, passando o conteúdo e estimulando a participação dos alunos. E também um professor muito prestativo” (Entrevistado 26).</p>	Informal  Formal	Aberto  Fechado
<p>“Bem aberto a questionamentos. Nos momentos de aula, era sobre a aula. Mas fora dos momentos de aula a gente conversava sobre várias coisas. [...] Daí era um negócio bem divertido, assim bem descontraído. Mas era uma aula muito legal, bastante conteúdo. Na aula, o negócio era sério” (Entrevistado 16 – Professor UNOESC 1 e Professor UNOESC 2)</p>		
<p>“Ele é uma pessoa muito tranquila assim, ele tem uma relação muito boa com todos assim. A gente percebe que ele é bem conhecedor do tema, mas não é aquela pessoa assim difícil. É uma pessoa leve de se tratar, normalmente assim quando tem uma opinião de um aluno, tudo, ele acata opinião, [...] ele dá um ponto de vista dele” (Entrevistado 23).</p>		
<p>“Foi assim bem profissional, tudo definido, era de tal jeito e todo mundo já sabia [...]. Respondia tudo que a gente perguntava, eu não tive problemas com essa abertura dele” (Entrevistado 25).</p>		
<p>“Era um relacionamento meio que frio assim. Se você perguntasse muito ele até achava ruim assim sabe, como se nós já tivéssemos tido que ter decorado o livro dele entendeu. Quando a gente ia perguntar alguma coisa, insistir na dúvida, a gente percebia que ele ficava meio desconcertado sabe” (Entrevistado 17).</p>		

Figura 12. Relacionamento professor-aluno nas aulas de Estratégia nos MPAs analisados segundo os discentes

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

A análise das condutas de relacionamentos entre professores e alunos torna-se relevante, uma vez que a execução de um papel é influenciada por outros papéis da instituição em que eles estão inseridos (Berger & Luckmann, 2014).

Na Figura 12, nota-se uma variedade de maneiras de relacionamentos professor-alunos. Esses comportamentos variam de informal a formal e de aberto a fechado. Destaca-se que, conforme apresentado na Figura 12, identificaram-se comportamentos formal-fechados,

informal-abertos e formais relativamente abertos, nos quais, apesar de mantidas as formalidades na relação professor-aluno, é assegurada e respeitada a liberdade do aluno para exposições acerca do que está sendo tratado na aula. Não se identificaram condutas informais e fechadas.

Ressalta-se que, conforme os relatos dos entrevistados citados na Figura 12, o relacionamento professor-aluno informal não está atrelado à falta de profissionalismo, mas a uma didática de aproximação maior e com o propósito de tornar o ambiente mais agradável possível, uma vez que a duração da aula é maior na pós-graduação – “a gente passava bastante tempo juntos” (Entrevistado 16) – e que a maior parte dos alunos tem atividades profissionais demandantes além das exigências acadêmicas – “a gente vem daquela realidade de trabalho numa sexta-feira cansados já. Então, ele [o professor] trabalhava muito de uma forma bem didática conosco” (Entrevistado 26).

No relacionamento formal e aberto, apesar de uma postura diferenciada do professor em relação aos alunos, os alunos reconhecem a liberdade de expressar posições, questionar e expor experiências relacionadas ao que é discutido em sala. É uma conduta próxima a um nível intermediário, no qual se enquadrou a maior parte dos relatos dos entrevistados.

Em oposição à postura aberta, a postura fechada, e por consequente, formal, reproduz um distanciamento entre professor e aluno. O distanciamento combinado ao não incentivo à participação afeta a motivação e o interesse do aluno: “fica desmotivado a estudar. Você passa a fazer aquilo com intuito apenas de concluir o crédito [...]. O professor não cria esse acesso com os alunos [...]. Você aprende menos porque motivação é fator primordial para a aprendizagem” (Entrevistado 17).

Além do Entrevistado 17, outros entrevistados citaram a motivação como fator relevante no processo de aprendizagem, influenciada pela relação professor-aluno. Apresentaram-na, entretanto, sob uma perspectiva positiva na aula de Estratégia: “a forma com que ele trabalha em sala de aula influencia sim o aprendizado do aluno. [...] isso traz para a gente aquela vontade de aprender mais, [...] aquela inquietude” (Entrevistado 19); “se ele tiver uma boa relação com o aluno, ele consegue que você tenha predisposição para refletir. [...] Com essa habilidade de ser um professor mais leve [...] nas colocações, [...] pode incentivar o que for que a pessoa faz” (Entrevistado 28 – Professor FGVRJ 2).

Para o Entrevistado 2, o relacionamento professor-aluno não influencia diretamente a aprendizagem; o que é relevante para a aprendizagem são as exigências e cobranças determinadas pelos professores, pois “aluno do mestrado é uma pessoa mais experiente. Então assim, não influencia muito. Têm professores que são mais exigentes, então você acaba tendo

prazos menores, trabalhos mais complexos, e isso faz com que você se dedique e aprenda mais”. Em específico, em relação à conduta dos professores quanto à cobrança e ao nível de exigência, apresentam-se relatos de entrevistados na Figura 13.


Trechos das entrevistas	Cobrança e Nível de Exigência
“Então era fazendo planejamento estratégico, lendo livro para seminário, fazendo artigo. Tudo de uma vez só. Era uma loucura, era uma loucura, tudo de uma vez só. [...] A gente tinha que terminar seminário, tinha que apresentar as etapas do planejamento. [...] Ele era exigente, [...] mantendo sempre em uma postura ética com a turma, profissional” (Entrevistado 3).	Altos  Baixos
“O nível de exigência foi alto, a começar pela quantidade de artigos e materiais que a gente tinha que ler para todas as aulas e preparar, tanto para fazer os <i>position papers</i> e quem ia fazer o seminário. É mas eu acredito que isso tem que ser mesmo, a nível de mestrado, isso tem que existir” (Entrevistado 1 – Professor UNIOESTE 1).	
“Essa disciplina Gestão Estratégica, ela está com exigência normal, dentro daquilo que a gente pode fazer assim. Então assim, não sobrecarregou além do normal e ao mesmo tempo também não deixou de passar o conteúdo, de passar as atividades que precisam ser passadas” (Entrevistado 23).	
“Ele foi bem tranquilo, foi o mais tranquilo possível. Ele passou o que tinha para passar. Exigiu o trabalho, mas não colocou prazos, colocou prazos que desse pra entregar” (Entrevistado 2).	
“Ele não fazia exigência de que você tinha que falar, não fazia exigência de que você tinha que apresentar, não fazia exigência de que você tinha que participar. Ele passou o conteúdo dele, cativou e envolveu os alunos, aqueles que realmente queriam, ele soube conduzir muito bem. Quem não estava interessado, ele não fez nenhum tipo de exigência nada” (Entrevistado 13).	

Figura 13. Conduta, segundo os discentes, dos professores quanto à cobrança e ao nível de exigência nas aulas de Estratégia nos MPAs analisados

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

De forma similar aos outros aspectos apresentados até o momento neste subcapítulo, em termos de cobrança e nível de exigência dos professores, fez-se a identificação de múltiplas condutas, conforme mostra a Figura 13. Níveis altos de cobrança e exigências, além dos trechos apresentados nessa Figura 13, também foram relatados pelos Entrevistados 4, 8 (Professor UNISINOS 1), 28 e 29. Esses níveis altos envolvem dedicação intensa dos alunos para o cumprimento das atividades, e essa demanda por dedicação é fruto da quantidade de atividades e entregas a serem realizadas pelos alunos.

A conduta intermediária, como relatado pelo Entrevistado 23, que envolve cobranças realizáveis e condizentes, do ponto de vista dos alunos, foi relatada também pelos Entrevistados 11, 15, 21 (Professor FGVSP 1) e 22 (Professor FGVSP 2). Professores identificados com essa conduta, segundo o Entrevistado 22, têm “uma aula coerente, uma aula

com nível de cobrança adequado, compreendendo evidentemente a capacidade limitada de dedicação daqueles alunos”.

Ainda em relação à cobrança e ao nível de exigência, em específico quanto aos prazos, houve relatos de entrevistados de condutas rígidas de professores, justificadas em função da grande quantidade de trabalhos e da sequência lógica de conteúdos: “porque ele era exigente principalmente com prazo. Assim, não cumpriu prazo, perdeu nota. Inclusive teve gente até que reprovou na turma por causa disso” (Entrevistado 3); “ele é metódico com prazo” (Entrevistado 5 – Professor UNIOESTE 2); “ele é bastante exigente, como eu já falei, inclusive com o cronograma, com os prazos” (Entrevistado 7 – Professor UNIOESTE 2); “a gente não tinha negociação nos prazos de entrega dos *position papers* e dos seminários obviamente, porque tinha que uma sequência” (Entrevistado 1 – Professor UNIOESTE 1).

O último elemento analisado neste subcapítulo refere-se a **um comparativo entre a conduta do professor da disciplina de Estratégia e uma conduta ideal traçada pelos alunos**. Após os questionamentos relativos aos elementos anteriores, em que os entrevistados traçaram a conduta do professor da disciplina de Estratégia, procurou-se instigá-los para que traçassem um modelo de conduta ideal de um professor de Estratégia de Mestrado Profissional. Em sequência, igualmente se buscou instigá-los para que comparassem a conduta construída do professor da disciplina ao longo da entrevista com o modelo traçado. Os modelos de conduta ideal e os resultados das comparações de alguns entrevistados estão na Figura 14.

Sujeitos	Trechos - Conduta Ideal do Professor	Trechos - Conduta do Professor x Conduta Ideal
Entrevistado 9	<p>“A conduta ideal de um professor, além dele dominar o que ele vai lecionar, ele tem que primeiro, além do planejamento, ele tem que ter uma humildade saber ouvir. Tem alguns professores que não sabem ouvir, não sabem receber críticas quanto ao conteúdo. E claro tem que ter muito compromisso - para mim, acho que o compromisso com o que está sendo passado [...]. Eu acho que o professor tem que se preocupar com o aprendizado do aluno”.</p>	<p>Professor UNISINOS 3: “Para ele faltou planejamento - com certeza faltou planejamento. E faltou um fechamento de tudo, tudo o que ele ministrou. Faltou também um, [...] ele solicitou um trabalho de fazer um <i>framework</i>, mas [...] faltou ele dar um <i>feedback</i>. A gente não recebeu um feedback desse trabalho”.</p> <p>Professor UNISINOS 1: “Ele tem um método de aula que é interessantíssimo. Todo o conteúdo de Gestão Estratégica que ele abordou foi muito bom e no final de aula, ele [perguntava]: ‘e daí pessoal, como é que foi hoje? Foi bom? Não foi bom? Entenderam? Não entenderam?’ [...] Ele sempre queria fazer um fechamento de tudo, no final da aula ele recapitulava: ‘então hoje nos vimos isso, isso e aquilo’. No dia da prova, ele foi lá e entregou a prova em mãos pra cada um, nem era a aula dele, já tinha acabado a disciplina dele. Ele foi lá pediu um tempo, entregou em mãos para o pessoal e [disse]: ‘eu estou esperando ali fora, se alguém tiver algo para discutir’ [...]. Então é esses que tu se espelha para vida”.</p>

Continua...

...continuação

Entrevistado 25	<p>“Uma pessoa que envolva as pessoas. As pessoas têm que sentir necessidade de não ficar só esperando a informação chegar. Tem que despertar isso, [...] se ele está formando pesquisadores, despertar essa necessidade, essa vontade das pessoas de realizar uma pesquisa e algo que contribua. Eu acho que é uma postura essencial assim, porque o objetivo final de um mestrado é uma pesquisa, é desenvolver um pesquisador”.</p>	<p>“Eu acho que ele estimulou pouco a pesquisa nesse caso. Talvez, ele poderia ter levado a gente a buscar mais, os artigos que a gente explorou foram todos que ele levou para nós. A gente não buscou, a gente nem foi atrás de nada. Talvez, melhorar nesse aspecto e incentivar mais esse lado de pesquisa”.</p>
Entrevistado 21	<p>“Um professor de mestrado, e principalmente de Mestrado Profissional, eu acho que ele precisa explorar o conhecimento dos alunos. Dos alunos que estão lá, pelo menos da minha turma, são pessoas fantásticas. Então, o conhecimento coletivo é muito grande. Então, eu acho que o professor que consegue explorar esse conhecimento para ter discussões ricas durante a aula, aproveitando as interações na sala, misturando isso com a teoria - eu acho que esse é o professor ideal”.</p>	<p>Professor FGVSP 2: “Eu só acho que ele poderia ter explorado um pouco mais de teoria na aula também. Mas eu acho que ele fez e está fazendo isso. Na aula ele explora muito os casos. A gente se atém muito ao caso que a gente estudou durante a semana, e eu acho que ele explora um pouco menos a experiência dos alunos, ele foca mais no caso. A gente tem toda a liberdade para falar e tal, mas eu acho que ele explora um pouco menos o nosso conhecimento. Ai agora, eu não sei dizer se é por conta do perfil da turma, que ai é uma turma eletiva e a qualidade da turma é inferior a qualidade da minha turma regular. Então, talvez seja por isso”.</p> <p>Professor FGVSP 1: “Fez isso. A gente tinha material para ler, a gente precisava ler e se preparar. Chegava na aula com a lousa em branco, ele ia conversando com a gente, brincando, a gente achava que ele estava 'viajando' e de repente, ele formava um conceito e a gente 'nossa, eu achei que ele só estava batendo papo, mas estava falando do conceito'. Ele explora aquele conceito e enfim, vai fazendo essa dinâmica com os alunos. Eu acho que um mestrado, ele é mais rico assim, porque por mais que o professor seja um cara fantástico, a turma do mestrado profissional – pelo menos a minha - tem também muito a acrescentar. Então eu também quero aprender com a experiência dos meus colegas e eu valorizo professores que valorizam isso”.</p>

Figura 14. Conduta ideal de um professor de Estratégia de MPA x conduta do professor de Estratégia nos MPAs analisados segundo os discentes

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Os relatos apresentados na Figura 14 são compostos por definições com características distintas da conduta idealizada do professor de Estratégia de MPA, mas seguindo a linha da postura com tendência igualitária e de relacionamento aberto. O Entrevistado 9, conforme pode ser observado nessa figura, traçou uma postura oposta à do “professor centralizador” e diferente da postura do “professor consultor” com um relacionamento aberto. O perfil ideal traçado pelo Entrevistado 25, igualmente citado na Figura 14, envolve uma variação da postura de “professor facilitador”, considerando o âmbito do estímulo à pesquisa. O

Entrevistado 21, que também se encontra nessa figura, traçou a conduta ideal pautada em uma postura de “professor orquestrador” – reiterando-se a característica de mais atuante do que o “facilitador” que, no relato do Entrevistado 21, envolve a articulação da teoria, do material em análise e das experiências dos alunos e ainda pautada em um relacionamento aberto que permita e valorize a participação dos alunos.

Os Entrevistados 9 e 21, ao compararem o modelo ideal traçado com a conduta do professor de Estratégia, relataram condutas de outros professores de outras disciplinas de Estratégia (também investigadas neste estudo) que eram semelhantes à do modelo ideal traçado. Destaca-se que, além dos Entrevistados 9 e 21, os Entrevistados 26 e 30 também associaram a conduta ideal a de um professor do mestrado: “quando tu me perguntou de um perfil, eu lembrei da minha orientadora” (Entrevistado 26); e “eu acho que é uma figura igual ao seu semelhante, porém com mais experiência e que orienta aqueles que ainda estão por vir. [...] Então o [Professor FGVRJ 1] é assim. Foi o melhor professor que a gente teve” (Entrevistado 30).

O Entrevistado 9, conforme os trechos apresentados na Figura 14, ressaltou a importância da relação ensino-aprendizagem em que o professor assume uma postura preocupada com o desenvolvimento dos alunos. Ferraz e Belhot (2010) ressaltam a importância de instrumentalizar a avaliação do atendimento aos objetivos estabelecidos para as disciplinas. Para os autores, a construção de uma disciplina envolve determinação de objetivos pedagógicos, planejamento, execução por meio de métodos e técnicas de ensino e avaliação dos resultados com base no planejado.

O aspecto relacionado à importância de receber um *feedback* dos trabalhos realizados foi também abordado por outros alunos, além do Entrevistado 9 – não somente em específico do professor de Estratégia, mas dos professores do curso como um todo. Segundo esses relatos, para os alunos de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, a nota não é o fator de avaliação mais importante, mas os comentários, as críticas e as sugestões dos professores aos manuscritos (artigos, *papers* e resenhas) entregues:

Em uma disciplina importantíssima que eu desenvolvi um artigo já próximo da minha dissertação. [...] Eu fiz inscrição desse artigo para um congresso internacional, e o meu artigo não foi aceito, só que eu estou com nota máxima na disciplina. Então assim, as considerações que os revisores do trabalho fizeram, eu percebo que eram coisas que ele poderia ter corrigido e pontuado para mim, que no início do curso eu não tinha maturidade suficiente para ter desenvolvido de tal forma (Entrevistado 12).

A importância do *feedback* apontada pelo Entrevistado 12 justifica-se, porque, conforme o trecho do Entrevistado 25, exposto na Figura 14, ao final do curso, é necessário o desenvolvimento de uma pesquisa. Nesse sentido, os escritos realizados nas disciplinas servem como “treinos” para a redação da dissertação, bem como a necessidade de pesquisar materiais para as disciplinas desenvolve a prática de pesquisa nos alunos. Oliveira (1996) cita como crítica aos mestrados a exigência de padrões nas dissertações semelhante ao exigido para teses desenvolvidas em doutorados que, por sua vez, têm como objetivo a formação de pesquisadores e são construídos para esse fim. Corroborando o entendimento de Oliveira (1996), Ikeda, Campomar *et al.* (2005) destacam que as pesquisas de mestrado precisam ser condizentes com a característica de discussão das técnicas e conceitos da Administração, ao passo que, no doutorado, há o aprofundamento e o avanço do conhecimento dessas técnicas e conceitos.

O Entrevistado 21, ao comparar a conduta ideal traçada para o professor de Estratégia de MPA à conduta do professor da disciplina identificou a possível causa relativa à diferença: os próprios alunos. Como o Entrevistado 21 ressaltou a importância da participação dos alunos, a conduta ideal do professor da disciplina está condicionada às contribuições e à intensidade de envolvimento dos alunos. Na fala do Entrevistado 21, evidencia-se a constatação da perspectiva de papéis da Sociologia do Conhecimento segundo a qual cada papel transporta consigo conhecimentos em um apêndice socialmente estabelecido e reitera-se que a execução de um papel é influenciada por outros papéis (Berger & Luckmann, 2014).

Tal constatação foi possível em função de o Entrevistado 21 participar de duas turmas simultaneamente (turma regular e turma eletiva). O reconhecimento das trocas de experiências entre gestores de diferentes organizações, em condição de aluno, e o incentivo e essas trocas foram aspectos indicados por Ruas (2003) como potenciais à dinâmica do Mestrado Profissional, em função da característica dos alunos: profissionais atuantes, geralmente, em cargos de média e alta gerência.

Alguns entrevistados, quando instigados a comparar o modelo de professor de Estratégia de MPA à conduta do professor da disciplina, indicaram uma proximidade entre ambos:

Quando se tem um professor bom que transmite segurança e um conteúdo interessante, ele faz com que a turma se motive a ir atrás, crescer mais e trabalhar junto. É diferente de um cara que não consegue transmitir aquilo que sabe. Então, o [Professor UNIFOR], ele conseguiu reunir isso daí e motivou a turma para que a turma conseguisse ir junto com ele, assim (Entrevistado 15).

Neste subcapítulo, abordaram-se os padrões de conduta dos docentes de Estratégia dos MPAs, com base nos relatos dos alunos entrevistados. No próximo subcapítulo, procede-se à análise relativa ao papel social dos discentes que, em função de serem os sujeitos da pesquisa, se descreve mais profundamente.

4.1.2 Papel Social dos Discentes

A análise do papel social dos discentes, enquanto perspectiva reduzida de alunos da disciplina de Estratégia e perspectiva abrangente de alunos do Mestrado Profissional em Administração, foi possibilitada considerando aspectos da formação e da representação dos papéis, padrões de conduta e ainda relacionados às necessidades institucionais de conduta. Levando em conta que cada aspecto é composto por elementos de análise, tem-se, na Figura 15, uma estruturação da análise do papel social do discente.

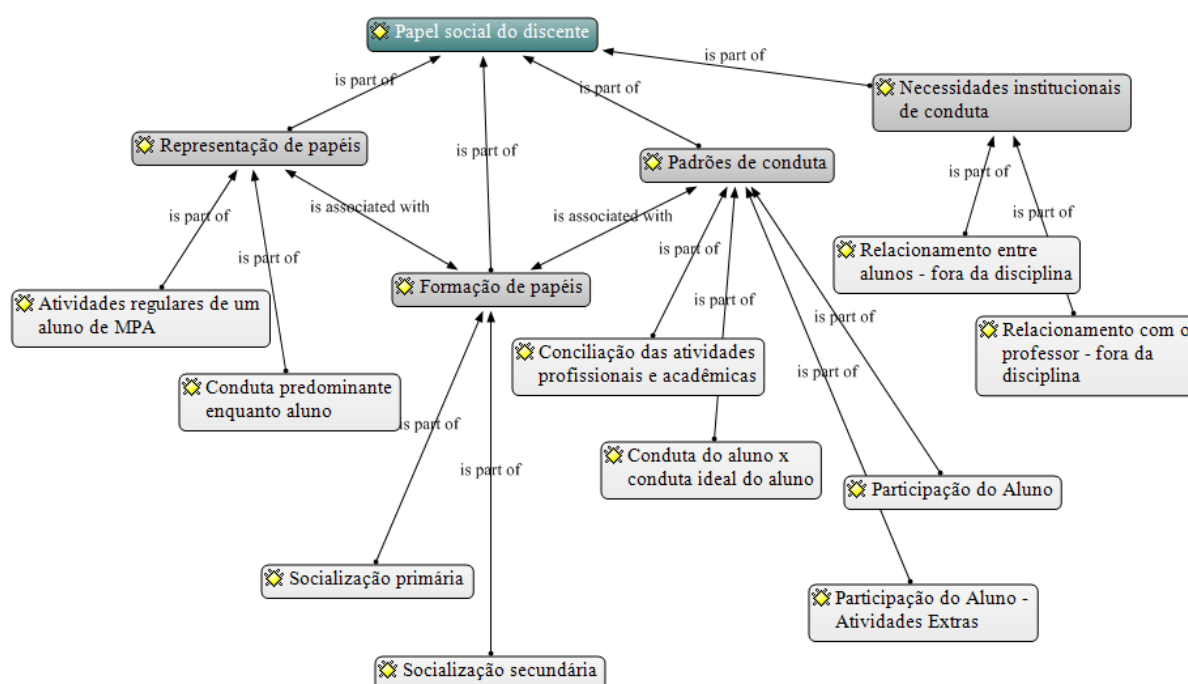


Figura 15. Códigos referentes ao papel social do discente da disciplina de Estratégia nos MPAs analisados

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Para o processo de formação de papéis, levaram-se em consideração, principalmente, contribuições da socialização primária e da socialização secundária para a representação atual do papel. Em termos de padrões de conduta, tem-se a análise de aspectos relativos à

participação dos alunos e à comparação da conduta ideal x conduta adotada na disciplina de Estratégia. A representação de papéis envolve a identificação e a compreensão das atividades regulares de um aluno de MPA e a conduta predominante enquanto aluno. Em termos de necessidades institucionais de conduta, consideraram-se os relacionamentos, fora do período da disciplina, entre alunos e aluno-professor.

Embasou-se a identificação do processo de **formação do papel** de aluno de Mestrado Profissional em Administração nas contribuições dos processos de socialização primária e secundária para a representação atual do papel. Destaca-se que ambas não concorrem entre si, mas contribuem para a formação do papel social (Berger & Luckmann, 2014).

Na Figura 16, apresentam-se os trechos que remetem às influências do processo de socialização primária. Esses trechos são resultados do questionamento relativo ao que/quem contribuiu/influenciou a construção do padrão de conduta relatado pelo entrevistado como predominante enquanto aluno do Mestrado Profissional.

Sujeitos	Trechos das entrevistas
Entrevistado 4	“Minha mãe sempre cobrou muito a gente, lá em casa, na questão do estudo, de nota, de se dedicar e tudo. Então eu acho que isso vem desde criança, na verdade”.
Entrevistado 7	“Eu acho que é tudo um pouco. Meus pais sempre foram muito rígidos na nossa educação, sempre com a questão de horários. Então talvez a questão de cumprimento de prazo venha daí. Eu não lembro de eu ter chegada atrasada a aula em qualquer período da minha vida [...]. Então acho que a educação que eles nos deram influenciou muito muito, talvez eu e até meus irmãos nos sejamos bem rígidos nisso, daí faz com que a gente cobre isso de outras pessoas”.
Entrevistado 10	“Isso vem de família mesmo, desde pequenininho, porque meus pais sempre ensinaram que se você quer alguma coisa, você que tem que trabalhar, tem que fazer. Não adianta ir fazer uma atividade, se você fazer mal feita, daqui um pouco você tem que fazer de novo. Então vai lá e faça algo bem feito”.
Entrevistado 22	“Se você voltar lá para a minha educação, meus pais sempre estimularam muito a auto confiança, a liberdade com responsabilidade, a importância de tentar, a importância de sempre ir até o final e de fazer o seu melhor”.
Entrevistado 25	“Eu acho que foi minha vivência, meus pais desde o início falaram me levaram para esse lado, sabe? Sempre buscar algo profissional e sempre aproveitar os momentos e estudar bastante”.

Figura 16. Influências, segundo os discentes, do processo de socialização primária sobre o padrão de conduta do aluno do MPA

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Conforme apresentado na Figura 16, o processo de socialização primária é experimentado na infância e faz com que o indivíduo se torne efetivamente membro de uma sociedade. Os relatos selecionados retratam processos educacionais familiares. A absorção, na socialização primária, envolve os papéis e as atitudes dos outros significativos, principalmente dos pais, que são interiorizados e assumidos como próprios. Esse processo em que o indivíduo

identifica significativos para ele a partir dos outros representa a particularização na individualidade da dialética geral da sociedade (Berger & Luckmann, 2014).

Identificaram-se, nos relatos expostos na Figura 16, exigências de condutas, ensinamentos e incentivos familiares que se refletiram na formação de valores individuais, crenças e posturas perante a sociedade, principalmente no desempenho da conduta acadêmica e da conduta profissional. Esses valores, essas crenças e condutas transmitidos na socialização primária se perpetuaram até então e continuarão influenciando o desempenho dos papéis assumidos e de novos papéis que esses indivíduos assumam. Na socialização primária, a aprendizagem é fruto de um processo de interiorização carregado de emoção (Berger & Luckmann, 2014).

A socialização secundária é fruto de processos subsequentes à socialização primária, introduzindo o indivíduo em novos setores do mundo objetivo da sociedade. Representa a aquisição do conhecimento de funções, direta ou indiretamente, ligadas à divisão do trabalho (Berger & Luckmann, 2014). Nesse sentido, apresentam-se, na Figura 17, relatos de entrevistados acerca da influência de processos de socialização secundária sobre a formação do padrão de conduta do aluno.

Sujeitos	Trechos das entrevistas
Entrevistado 17	“Sempre fui muito visionário e tenho um espírito de liderança muito grande. [...] Por participar das coisas de igreja, sempre fui muito ligado à comunidade religiosa aqui da minha cidade, sempre ajudei e em muitas ocasiões estive como coordenador. Então acaba que você vai aprendendo com as experiências de liderança, com os fracassos de alguns projetos, e a gente vai aprendendo no dia a dia. Assim na faculdade, eu fiz pesquisa na faculdade, eu fiz extensão na universidade. Eu agradeço muito de ter estudado em uma universidade e ter uma experiência de ter um projeto de iniciação científica, de participar, ser bolsista de extensão”.
Entrevistado 20	“Acho que pela bagagem que eu tenho de coisas, pelo conhecimento que eu tenho. E aí eu consigo enxergar naquilo que ele [o professor] estava transmitindo uma realidade já vivida. Então a gente está de certa forma, para dar um testemunho se deu certo ou se não deu. Porque a missão maior de um executivo que está participando de um mestrado profissional, por exemplo, é tentar trazer essa realidade teórica e casar com a realidade do dia a dia das empresas”.
Entrevistado 22	“Foi uma construção. Desde estudante, eu tenho traços muito fortes de liderança. Desde muito garoto eu fui escoteiro [...]. Eu fui escoteiro com 10 anos, a idade [mínima] era 11 para você entrar, e eu entrei porque sempre fui alto e encorpado. Então com 10, eu já era escoteiro e com 12, eu já dirigia uma patrulha com 8 ou 9 elementos, já era um gestor de uma pequena patrulha. Fiquei lá até os 15 anos. Então isso, eu fui líder de turma, fui capitão de time, então essas coisas vão se somando. Depois quando comecei a vida profissional, também sempre me engajei no grupo, e aí comecei como vendedor [...], aí rapidamente cresci, já fui para o cargo de gestão, abri mão de ganhos porque os vendedores, os executivos comerciais ganhavam muito, mas eu abri mão para fazer carreira. Eu sempre gostei da gestão, de planejar, de executar”.

Continua...

...continuação

Entrevistado 25	“Essa vivência em empresas privadas, que a gente precisava de profissionais [...] e eu precisava ser exemplo para mim mesma. Como é que eu posso criticar uma coisa que está acontecendo, se eu também não faço. Então, eu sempre atuando como professora ou profissional [...], eu sempre busco fazer o meu melhor, aproveitar meu tempo para realmente contribuir. E no mestrado, eu busquei um pouco desse melhor, como eu te falei, mas sempre, assim, para eu conseguir atingir meu objetivo, eu repensei isso, eu parei um pouquinho e falei ‘Não, eu preciso voltar ao foco. E o que é que eu preciso fazer?’ [...] Tem que tentar buscar, tentar olhar para isso e buscar ações que te levem a conseguir atingir esse objetivo”.
-----------------	--

Figura 17. Influências, segundo os discentes, do processo de socialização secundária sobre o padrão de conduta do aluno do MPA

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Conforme apresentado na Figura 17, a socialização secundária influencia as condutas a serem assumidas socialmente pelos indivíduos (Berger & Luckmann, 2014). Os Entrevistados 17 e 22, mencionados nessa figura, identificaram os compromissos assumidos em organizações sociais e em grupos de atividades como influenciadores do desenvolvimento da postura de líder. Os cargos de liderança, bem como outros aspectos profissionais, os motivaram para a escolha de cursos de Mestrado Profissional. O Entrevistado 22 complementa ainda que as escolhas profissionais, ao longo da carreira, o direcionaram para cargos estratégicos, incentivando o interesse em aprofundamento na área de Estratégia – área de concentração acadêmica no mestrado.

O relato do Entrevistado 20, também citado na Figura 17, direciona para a influência do processo de socialização secundária sobre a conduta assumida por ele enquanto aluno da disciplina de Estratégia, estendendo-se para outras áreas de interesse próprio, como a governança. O interesse e a dedicação na disciplina foram frutos da capacidade de associação do conteúdo lecionado na cadeira às experiências profissionais vividas. O Entrevistado 25, por sua vez, considerou as experiências profissionais vividas como demandadoras de uma conduta pautada na dedicação e no comprometimento que se estenderam para a conduta enquanto aluno do mestrado.

Relacionando os trechos dos Entrevistados 22 e 25 apresentados na Figura 16 aos da Figura 17, identifica-se que a realidade interiorizada no processo de socialização primária tende a persistir, mesmo identificando-se influências da socialização secundária (Berger & Luckmann, 2014).

O próximo aspecto de análise refere-se à identificação dos **padrões de conduta** que envolvem as ações tipificadas representadas por formas de ação em um sentido objetivo (Berger & Luckmann, 2014). Nessa direção, os sujeitos foram questionados quanto à atuação na disciplina de Estratégia – participação, atendimento às cobranças dos professores e

realização de atividades extras relacionadas à disciplina – da mesma forma que foram instigados a comparar a conduta na disciplina a um modelo de conduta ideal de aluno da disciplina de Estratégia de MPA. Igualmente se investigou a respeito do processo de conciliação entre as atividades profissionais e as acadêmicas.

A Figura 18 apresenta relatos de entrevistados quanto à participação na disciplina de Estratégia, dispostos em um *continuum* de nível de participação, variando entre alto e baixo.


Trechos das entrevistas	Nível de participação
“Eu acho que eu sou uma das pessoas que mais levanta a mão para fazer alguma colocação, para fazer alguma contribuição, alguma pergunta. Mas é o meu estilo, é meio difícil mudar. Enfim, eu gosto de contribuir e quando o professor da pista para isso, é melhor ainda, eu me sinto mais estimulado. Então assim, a imagem que eu tenho dessa experiência, foi que talvez eu tenha sido um dos alunos que mais participou” (Entrevistado 22).	<p style="text-align: center;">Alto</p>  <p style="text-align: center;">Baixo</p>
“Especificamente no tema Estratégia que era aula do [Professor FGVRJ 1] que é um tema que eu gosto, então era uma participação bem ativa, tinha que me controlar para não falar demais. Mas assim eu julgo que foi boa” (Entrevistado 29).	
“Eu participei bastante assim, mais do que os outros. Até por eu ter trabalhado na área, [...] como eu tinha tido oportunidade disso, eu consegui interagir bastante” (Entrevistado 14).	
“Eu tenho procurado participar bem dos debates, tenho procurado sempre assim ficar atento às discussões e participar dentro do normal. [...] Procuo direcionar os esforços para aquilo que precisa ser feito. Mas no geral acredito que a minha participação está sendo boa” (Entrevistado 23).	
“Eu acho que foi boa, assim, não foi excelente porque eu talvez não tivesse tanto tempo para ter me dedicado, principalmente nas leituras. Como eu falei, eu sou muito áudio visual. Os vídeos, eu assisti todos, mas os textos...” (Entrevistado 28).	
“Foi uma conduta legal. Não vou te dizer que eu li todos os artigos. A gente faz uma leitura dinâmica, lê alguns pontos” (Entrevistado 19).	
“Não posso dizer que fui um aluno participativo assim. Foi uma das primeiras disciplinas que entrou, eu não estava muito à vontade para participar [...]. Até pela questão de eu não interagir muito com o conteúdo também, porque era um conteúdo novo, e o grande aspecto da minha situação é porque como eu não estava no mercado de trabalho e como é uma disciplina muito voltada à estratégia e execução, [...] então como eu não tive essa experiência dentro de uma empresa, ligada diretamente a esses processos, eu acabava não opinando sobre isso” (Entrevistado 9).	
“Eu fui muito pouco motivado a querer entender qualquer coisa sobre estratégia internacional, [...] não estudei” (Entrevistado 30).	

Figura 18. Participação dos discentes, segundo eles mesmos, na disciplina de Estratégia nos MPAs analisados

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Conforme apresentado na Figura 18, identificaram-se diferentes atuações dos sujeitos enquanto alunos das disciplinas de Estratégia. O *continuum* do nível de participação dos alunos foi utilizado para distinguir participações expressivas, participações pontuais e participações de baixa expressividade. A execução do papel do aluno sofre influências, principalmente, do papel professor da disciplina (Berger & Luckmann, 2014). Em consonância com a Figura 12, exposta no subcapítulo 4.1.1, o relacionamento fechado identificado no relato do Entrevistado 17 inibiu a participação dos alunos. Nesse sentido,

todos os trechos apresentados na Figura 18, pressupõem a existência de abertura para participação dos alunos.

Os três entrevistados classificados na Figura 18 com níveis altos de participação, bem como outros sujeitos que relataram participação intensa, são alunos que atuam ou já atuaram profissionalmente em posições relacionadas à área de Estratégia Organizacional. Remetendo ao relato do Entrevistado 9, a vivência organizacional é um dos fatores importantes que subsidia a participação dos alunos nas aulas, o que pode ser justificado em função da Estratégia ser uma área essencialmente prática (Bertero *et al.*, 2003).

O Entrevistado 30, identificado na Figura 18 com baixo nível de participação, indicou que o desinteresse pela disciplina é fruto do desinteresse do próprio docente responsável pela cadeira: “a gente não teve aula efetivamente”. Na Figura 11, apresentada no subcapítulo 4.1.1, o professor FGVRJ 3 que lecionou a disciplina “Estratégias Globais – FGV-RJ” assumiu uma postura de consultor, responsabilizando totalmente os alunos pelo processo de ensino-aprendizagem.

Os alunos com nível de participação mediana relataram que realizaram intervenções nas aulas e procederam ao cumprimento das entregas. Em função do tempo disponível *versus* as leituras demandadas, alegaram não terem realizado todas as leituras completas ou de maneira profunda para um nível de compreensão ideal.

Em relação às entregas, todos os entrevistados alegaram terem cumprido o que lhes foi solicitado. O Entrevistado 17 afirmou que, apesar de ter feito a entrega do trabalho avaliativo, não o executou conforme o esperado: “não exatamente, meu trabalho não ficou 100%, ficou mediano. Eu não me esforcei pra fazer um trabalho 100% também”. Uma possível justificativa ao cumprimento das exigências por todos os entrevistados pode estar atrelada à escolha de fazer o mestrado, conforme o relato do Entrevistado 29:

O mestrado para mim foi uma coisa muito consciente. Então entrei lá para [extrair] o máximo daquilo ali. Foi um investimento pessoal, até no ponto de vista financeiro, fui eu que banqueei o meu mestrado, não foi a empresa que bancou. Então eu fiz o curso consciente de que eu queria fazer e das dificuldades que eu teria. Mas eu fiz a priorização necessária na minha vida para que eu conseguisse concluir o curso. E aí já que eu estava fazendo, priorizando, me sacrificando, nas aulas eu procurei tirar o máximo daquilo ali.

A escolha de fazer um mestrado profissional é consciente e relacionada a objetivos pessoais como ascensão na carreira, reciclagem profissional ou reconstrução de novos caminhos de atuação profissional (Teixeira *et al.*, 2008). Segundo dados do Sistema de Informações Georreferenciadas da CAPES (GEOCAPES), no Brasil, no ano de 2016, os

Mestrados Profissionais da área de Ciências Sociais Aplicadas tinham 5.767 alunos inscritos, número relativamente inferior às outras modalidades de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, mestrado acadêmico (17.321 inscritos) e doutorado (10.240 inscritos) (<https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>, recuperado em 03, julho 2017).

Além da realização das leituras obrigatórias e do cumprimento de outras exigências estabelecidas, os Entrevistados 8, 10, 16, 24 e 29 relataram terem feito consultas extras para complementação do material que seria trabalhado em sala: “principalmente para fazer os trabalhos, então a gente acabava lendo outros artigos, buscando algo a mais [...] na hora de fazer o trabalho” (Entrevistado 8); “eu pesquisei mais dois ou três outros artigos que falavam sobre a temática para poder complementar aquilo que estava sendo discutido nas aulas” (Entrevistado 10); e “eventualmente fazer alguma pesquisa [...] em alguns casos, de alguns textos que faltava embasamento teórico anterior” (Entrevistado 29).

Após a caracterização das condutas assumidas pelos sujeitos enquanto alunos da disciplina de Estratégia, os entrevistados foram instigados a traçarem uma conduta ideal de um aluno de Estratégia de MPA. Na Figura 19, apresentam-se os trechos comparativos entre a conduta ideal e a conduta assumida pelos entrevistados.

Sujeitos	Trechos - Conduta Ideal do Aluno	Trechos - Conduta do Aluno
Entrevistado 1	“Além de cumprir com todos os requisitos da disciplina, tudo o que o professor solicita, eu acho que o aluno de mestrado, ele deveria buscar uma leitura externa sobre os temas abordados, uma investigação própria talvez, outros conteúdos, outros artigos relacionados aos temas. De repente, buscar por exemplo, buscar os contrapontos da teoria, o que o professor não dá em sala de aula. [...] Buscar mais conhecimento fora disso, até pra debater isso em sala de aula também”.	“Em algumas disciplinas, a Estratégia como Prática foi uma delas, que eu não fiz nada além do que a disciplina exigia. [...] Em outras eu tive sim a curiosidade de ir buscar coisas a mais, até para fazer as pesquisas os artigos, a gente buscou coisas diferentes, fazer uma coisa mais ampla”.
Entrevistado 12	“A conduta de uma aluno de mestrado, eu vejo assim, o quanto a gente precisa ler, o quanto a gente precisa buscar, o quanto a gente precisa se dedicar. No profissional, eu vejo o quanto isso piora, porque a gente tem um compromisso com a empresa e ao mesmo tempo, a gente tem prazos e pior do que os prazos, é a falta de tempo para gente se dedicar o quanto a gente gostaria. [...] O que não pode faltar é disciplina, porque uma coisa que você não faz, uma semana que você perde de fazer as tuas leituras, não dá tempo de recuperar mais. [...] Eu acho que disciplina ai é uma palavra-chave”.	“Eu fui acompanhando o que ele foi solicitando”. “Tem coisas que eu sei que eu deveria ter me dedicado mais, mas não tinha como. Então, eu acho assim que eu fiz o meu melhor, mas eu gostaria de ter feito mais”.

Continua...

...continuação

Entrevistado 28	“Como a gente não está no acadêmico que é dedicação total, a maioria das pessoas vão estar no mercado de trabalho e tal, o ideal para o aluno de mestrado profissional é isso, é ir mantendo o ritmo. Fazer uma programação, [...] separar parte do fim de semana ou parte da noite ou parte do horário que você tenha mais flexível no dia para fazer a leitura, para fazer o trabalho. Então eu acho que um aluno de mestrado tem que manter o ritmo”.	“Eu vim mantendo, [...] todo sábado eu vou separar a minha tarde para ler, se passou trabalho, eu fui correndo para fazer o trabalho, para ficar livre logo, para não ficar procrastinando”. “Eu acho que foi boa [atuação], assim, não foi excelente porque eu não talvez tivesse tanto tempo para ter me dedicado, principalmente nas leituras.”
-----------------	--	---

Figura 19. Conduta ideal de um aluno de Estratégia de MPA x conduta do entrevistado nessa disciplina segundo os discentes

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Conforme apresentado na Figura 19, os entrevistados reconheceram que o básico é cumprir as exigências dos docentes. Já a conduta ideal envolve dedicação, comprometimento, programação das atividades e aprofundamento do conteúdo em discussão, podendo ocorrer por meio de pesquisas extras.

O Entrevistado 1 relatou que, para algumas disciplinas, realizou leituras extras para complementar o material solicitado pelo professor, o que seria o ideal também para a disciplina de “Estratégia como Prática - UNIOESTE”. Destaca-se que possíveis justificativas para o Entrevistado 1 não ter buscando referências extras foram apresentadas em outro trecho: “foi uma disciplina assim com uma carga bem pesada de material. [...] [A temática da disciplina] era desconhecida da minha vida, eu tomei conhecimento dentro do mestrado. Quando me matriculei, eu imaginava outra coisa, diferente” (Entrevistado 1). Destaca-se que condutas ideais pautadas em dedicação e pesquisas extras foram também caracterizadas por outros entrevistados.

Os Entrevistados 12 e 28 reconheceram que, mesmo que suas atuações não tenham sido ideais, envolveram a dedicação possível dentro do tempo disponível para realizar as atividades do mestrado. Esses mesmos entrevistados, bem como a maior parte dos sujeitos participantes da pesquisa, tinham atividades profissionais intensas durante o período do mestrado. Por essa razão, torna-se relevante a investigação do processo de conciliação entre as atividades profissionais e as acadêmicas durante o mestrado.

Dos trinta sujeitos participantes da pesquisa, apenas o Entrevistado 9 dedicava seu tempo exclusivamente às atividades do mestrado: “eu tomei a decisão de ficar fora do mercado no período do mestrado. [...] Então até por isso que eu vou fazer a defesa antes, mas a minha pretensão é, em seguida, voltar”. O retorno ao mercado pretendido pelo Entrevistado

9 é em uma área diferente da que ele atuava antes do mestrado – a mudança será possibilitada pela formação e pela titulação.

O Entrevistado 18, durante o cumprimento dos créditos, também estava afastado do mercado. No entanto, posteriormente, durante a realização da dissertação, assumiu, pela primeira vez, aulas no Ensino Superior. Sobre o desafio assumido, destaca-se o trecho: “Não tenho medo de dar aula. Eu sei onde pesquisar, como avaliar, como fazer análise crítica e me preparar para aula. [...] Estava previsto no mestrado e ele me ensinou isso. Antes eu tinha medo, agora eu não tenho mais”.

Os Entrevistados 1, 4 e 16, durante a disciplina de Estratégia, não relataram grandes dificuldades para a conciliação entre as atividades profissionais e as acadêmicas: os Entrevistados 1 e 4 tinham rotinas profissionais reduzidas, disponibilizando mais tempo para dedicação às atividades do mestrado; e o Entrevistado 16, por ter um cargo de confiança, tinha flexibilidade no horário de trabalho.

Destaca-se que, assim como o Entrevistado 18, o Entrevistado 16 assumiu aulas no Ensino Superior durante o período de realização da dissertação – uma oportunidade que surgiu fruto do estágio em docência realizado no mestrado – mas mantendo a atividade de coordenador de setor “está extremamente difícil [...]. Cansativo fisicamente, mas eu me sinto bastante motivado também por sair da zona de conforto, um negócio legal que eu sempre tive interesse em ser professor, mas eu nunca tive essa experiência” (Entrevistado 16). Tanto o Entrevistado 9 quanto o Entrevistado 10 e o 16 são exemplos de profissionais que escolhem o mestrado profissional para buscar novos caminhos de atuação profissional (Teixeira *et al.*, 2008).

O Entrevistado 12 manteve rotina profissional dupla – supervisor de recursos humanos e docente no Ensino Superior – durante todo o período do mestrado que, inclusive, não era na cidade onde ele residia e trabalhava. A condição geral dificultou a conciliação entre as atividades profissionais e as acadêmicas. Mesmo em função das dificuldades, o Entrevistado 12 relatou que manter a rotina atribulada proporcionou “aquela sensação assim, sabe aquele cansaço bom. Sensação de dever cumprido, de você falar assim ‘queria mais, queria de novo’”.

O restante dos entrevistados, mesmo mantendo uma atividade profissional, também relatou grandes dificuldades de conciliação entre as atividades profissionais e as acadêmicas, principalmente durante o cumprimento dos créditos. Alguns trechos relatam essas dificuldades: “às vezes eu saía do escritório, ia para aula, porque [...] aquilo era prioritário, só que eu ainda continuava com [...] compromissos profissionais. Então [...] em alguns casos,

voltava para o escritório [depois da aula] para continuar” (Entrevistado 29); “uma jornada de executivo é bem puxada, são de 10 a 12 horas, às vezes até mais, [...] e ao mesmo tempo tem as entregas do mestrado, as pesquisas, os trabalhos em grupo e as aulas” (Entrevistado 22). A dificuldade no cumprimento do papel de aluno, segundo esse entrevistado, está atrelada às atividades regulares de um aluno de Mestrado Profissional em Administração.

O próximo aspecto avaliado neste subcapítulo, a **representação de papéis**, em que o papel executa os padrões de conduta (Berger & Luckmann, 2014), é operacionalizado na pesquisa a partir da identificação das atividades regulares de um aluno de MPA e ainda da conduta predominante enquanto aluno.

Em relação às atividades regulares de um aluno de MPA, a primeira atividade citada pela maior parte dos entrevistados foi a leitura, seja no período de cumprimento dos créditos – “períodos de disciplinas, muita leitura, acredito que a gente se assoberba demais de artigos, de leituras” (Entrevistado 9); seja no período da dissertação – “Quando você está fazendo a sua dissertação, você lê muito mais e você não sabe se o que você está lendo vai ser o útil para o seu trabalho. [...]. Então atividade diária é ler, é uma leitura incessante” (Entrevistado 6).

Durante as disciplinas, em geral, a realização das leituras é acompanhada de outras atividades regulares: fichamentos (conforme citado pelos Entrevistados 3, 4 e 13); resenhas (pelos entrevistados 8, 10, 12 e 23); resumos (pelos entrevistados 3, 4, 6, 23 e 28); apresentações e seminários (pelos entrevistados 1, 3, 4, 5, 6, 7, 10, 12, 15, 18, 20, 23 e 26); e resolução de casos e atividades em grupos (pelos entrevistados 11, 14, 16, 21, 22, 26, 27 e 29).

A rotina de pesquisas em todo o período do mestrado foi outra atividade regular amplamente citada pelos entrevistados. Pesquisar, segundo o Entrevistado 18, envolve “saber onde pesquisar e o que pesquisar. Porque eu percebo que alguns colegas, [...] têm uma dificuldade enorme de focar o que estão pesquisando”. O Entrevistado 25 destacou que a atividade regular é “estudar, estudar o dia inteiro..., mas deveria ser mais pesquisar, mas a gente aprende isso no final. [...] Eu acho que deveria ser pesquisa [a principal], até antes de entrar, para você ter um projeto de pesquisa mais consolidado”.

Os entrevistados, de uma maneira geral, argumentaram que o cumprimento de todas as atividades regulares está condicionado ao planejamento, à organização e à disciplina, conforme citado anteriormente na conduta ideal apresentada na Figura 19. O Entrevistado 22 relatou que o primordial é “controlar prazos e organizar agendas. [...] E eu não sou muito bom [nisso], reconheço que às vezes eu me perco e acabo me ferrando com trabalhos na

madrugada [...]. Mas eu estou aprendendo aos poucos [...], porque eu acho que isso é o principal”.

Em relação à conduta predominante enquanto aluno do mestrado profissional, na Figura 20, apresentam-se exemplos das principais condutas identificadas nos relatos dos entrevistados como predominantes: regrada, dedicada, participativa e reservada.

Sujeitos	Trechos das entrevistas	Conduta predominante enquanto aluno
Entrevistado 13	“Eu fiz todas as disciplinas do curso inclusive as que não eram obrigatórias, não tenho nenhuma falta, entreguei todas as atividades dentro dos prazos”.	Regrada
Entrevistado 17	“Eu me dediquei muito porque foi muito assim puxado. Por exemplo, os professores comentavam comigo assim: só você que faz 4 disciplinas por trimestre”.	Dedicada
Entrevistado 21	“Eu não consigo ficar quieto, [...] eu sou uma pessoa participativa. [...] Eu acho que isso vem da minha vontade de querer aplicar o conhecimento que eu estou tendo. Então, então eu quero tirar as dúvidas para garantir que na vida real, eu vou conseguir aplicar mesmo”.	Participativa
Entrevistado 23	“Na verdade, eu sou até um pouco reservado, [...] mas sempre que eu posso, dou alguma contribuição assim, às vezes a minha experiência mesmo”.	Reservada

Figura 20. Conduta predominante, segundo os discentes, enquanto alunos do MPA

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

A conduta regrada, conforme o trecho apresentado do Entrevistado 13, envolve o cumprimento de todas as atividades solicitadas. O Entrevistado 1, também identificado como regrado, teve uma conduta predominantemente “obediente, embora, em uma disciplina específica, eu meio que fiz na rebeldia [...] é que eu achei totalmente desnecessário fazer [o artigo solicitado]”. Semelhante à conduta regrada, identificou-se a conduta dedicada nos entrevistados que ressaltaram a realização de muito esforço para o cumprimento das obrigações do mestrado.

A conduta participativa foi a mais evocada na análise dos relatos dos entrevistados. A participação, como analisado na Figura 18, neste subcapítulo, deve-se muito à abertura proporcionada pelo professor para compartilhamento, principalmente, das experiências profissionais. Em relação à conduta participativa, destaca-se o relato do Entrevistado 19: “eu consegui trabalhar legal, [...] participar, trazer minhas experiências profissionais. Porque os professores do curso, eles dão essa abertura para que a gente possa falar. [...] E isso enriquece o debate em sala de aula”. No sentido apontado por esse entrevistado, reafirma-se a importância da participação dos alunos para o desenvolvimento das aulas, indicada, inclusive, pelo Entrevistado 23 que teve a conduta predominantemente reservada.

O último aspecto analisado neste subcapítulo refere-se às **necessidades institucionais**

de conduta que envolvem o relacionamento entre alunos e entre aluno-professor da disciplina de Estratégia fora do período de aulas.

Classificaram-se os trechos relativos ao relacionamento entre alunos a partir das questões envolvidas: acadêmicas, profissionais e pessoais. A Figura 21 apresenta trechos relativos a cada tipo de questões.

Relacionamento entre alunos	Trechos das entrevistas
Questões acadêmicas	<p>“A gente troca, por exemplo, dissertações, para trocar ideias, ver pontos de vistas, analisar, corrigir e tal. [...] A gente troca muito informações de prazos, por exemplo” (Entrevistado 1).</p> <p>“Na minha turma teve um aluno que veio lá do norte, [...] ele era um docente no SENAC e pediu demissão para vir fazer o mestrado. Ele veio já com uma empresa pré-selecionada, por que era requisito da seleção e estava todo mundo trabalhando e ele estava enroscado com a pesquisa dele. E ai, ele está fazendo o estudo de campo dele aqui na empresa em que eu trabalho” (Entrevistado 12).</p>
Questões profissionais	<p>“As palestras que eu dei foi de pessoas que faziam mestrado comigo, que me pediram para dar na universidade que já davam aula, na empresa que estavam trabalhando” (Entrevistado 4).</p> <p>“Inclusive, eu acho que teve duas pessoas montaram uma empresa junto” (Entrevistado 13).</p> <p>“Tem eu e outros colegas meus que eu conheci no mestrado, inclusive hoje a gente já fala em abrir uma empresa de consultorias juntos, daqui alguns anos” (Entrevistado 16).</p>
Questões pessoais	<p>“As pessoas que você tem afinidade, por exemplo, você conversa quase que diariamente com elas. Então eu acabei fazendo muitas amizades novas no mestrado” (Entrevistado 10).</p> <p>“Uns mais e outros menos, mas o relacionamento permanece. Nós somos amigos, nos visitamos em família, fizemos churrasco de domingo, levamos as esposas junto. [...] É também, porque o pessoal que procura um mestrado, normalmente tem um perfil semelhante em algum aspecto” (Entrevistado 16).</p>

Figura 21. Relacionamento, segundo os discentes, entre alunos na disciplina de Estratégia nos MPAs analisados

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Além dos trechos apresentados na Figura 21, relativos às necessidades institucionais de conduta relacionadas às questões acadêmicas, destaca-se que todos os entrevistados afirmaram que participam de um grupo de *WhatsApp* – mensagens instantâneas – por meio do qual são divulgados prazos, exigências e outras informações pertinentes aos alunos da turma.

Em geral, a principal finalidade do relacionamento entre alunos envolve questões acadêmicas. Relacionamentos estendidos para o âmbito profissional e pessoal foram citados pontualmente pelos entrevistados e restritos a colegas próximos. Conforme o relato do Entrevistado 16, exposto na Figura 21, o que contribuiu para a formação estendida de laços entre os alunos foi o perfil semelhante.

Diferentemente do relacionamento entre alunos, o relacionamento professor-aluno depois da conclusão da disciplina foi relatado por poucos entrevistados. A maior parte dos sujeitos da pesquisa, depois da finalização das aulas de Estratégia, não manteve contato com o professor responsável pela cadeira.

Entre os entrevistados que relataram que mantiveram o contato, os principais motivos identificados foram: outras disciplinas; outros papéis desempenhados pelos professores em funções administrativas: “Eu fui pedir socorro para ele [Professor UNESA] porque, você sabe como mestrado é caro, e eu fui pedir uma bolsa. Eles nunca tinham dado bolsa pra ninguém, me deram uma bolsa lá de um percentual durante seis meses”; orientações; avaliação da dissertação: “ele também me ajudou muito, ele [Professor ALFA] teve um ‘*insight*’ de uma análise comparativa que eu não tive, nem meu orientador, foi muito importante. Achei muito interessante”; e relações profissionais em função de trabalharem na mesma instituição: “eu mantenho esse contato com ele [Professor UNOESC 1] meio que de forma direta. Profissionalmente”.

Neste subcapítulo, na qual se discorreu sobre o papel social dos discentes, buscou-se identificar os influenciadores da formação do papel; os padrões de conduta adotados pelos sujeitos; as formas de representação do papel social; e as necessidades institucionais de conduta. Destaca-se que a caracterização em múltiplos aspectos do papel social, torna-se relevante, uma vez que este representa tipos de atores de determinado contexto e é fator controlador de uma futura ordem institucional.

No próximo subcapítulo, têm-se a identificação e a caracterização do corpo do conhecimento em Estratégia empregado no ensino e na pesquisa dos Mestrados Profissionais em Administração.

4.2 CORPO DO CONHECIMENTO EM ESTRATÉGIA

Neste subcapítulo, em cumprimento ao segundo objetivo específico – Identificar, segundo os discentes, os conhecimentos (teorias, ferramentas, modelos, abordagens, conceitos e referências) empregados no ensino e na pesquisa em Estratégia nos MPAs – analisam-se e interpretam-se os dados relativos ao corpo do conhecimento em Estratégia (2ª categoria de análise), que envolve as abordagens de Estratégia trabalhadas nas disciplinas, os conteúdos desenvolvidos, as ferramentas de análise estratégica selecionadas e o detalhamento das obras científicas utilizadas para embasar o ensino e a pesquisa em Estratégia.

Conforme apresentado na Figura 6, capítulo 3 desta dissertação, a disciplina de Estratégia assume, nos Mestrados Profissionais em Administração, diferentes denominações, a saber: Estratégia Empresarial; Estratégia Competitiva; Estratégia Organizacional; Estratégia de Empresa; Administração Estratégica; Gestão Estratégica; Planejamento Estratégico; Pensamento Estratégico e Competitividade; Tópicos Avançados em Estratégia; Estratégia Empresarial Avançada; Estratégia e Competitividade; Estratégia e Ambiente Político; Estratégia, Sociedade e Governo; Estratégia como Prática Social; Dinâmica Social, Estratégia e Prática; Controle Estratégico; Cenários Estratégicos e Competitivos; *Strategy in International Perspective*; Estratégia de Empresas para a Base da Pirâmide; e Estratégias Globais.

Tais denominações indicam a heterogeneidade do campo e a ampla gama de possibilidades de desenvolvimento da área de Estratégia no âmbito do ensino. Há disciplinas genéricas, por exemplo, como Estratégia Empresarial, Estratégia Organizacional, Estratégia de Empresa e Tópicos Avançados em Estratégia; disciplinas centradas no conceito classista de Estratégia, como Planejamento Estratégico e Cenários Estratégicos e Competitivos; e disciplinas que se direcionam à linha sociológica, como Estratégia como Prática Social; Estratégia, Sociedade e Governo; e Dinâmica Social, Estratégia e Prática.

Considerando as quatro perspectivas sobre Estratégia de Whittington (2006) – clássica, processual, evolucionária e sistêmica – e em adição, o conceito “social” da Estratégia como Prática, conforme a proposta de Villar *et al.* (2017), formando um modelo que abrange a pluralidade de abordagens que a Estratégia pode assumir, investigaram-se as disciplinas em que foram trabalhados os **diferentes conceitos** mencionados. Expõe-se, na Figura 22, os relatos dos entrevistados e o resultado que se obteve com a consulta aos planos de ensino que retratam o trabalho com as diferentes perspectivas nas disciplinas.

Disciplinas	Trechos das entrevistas	Referências do Plano de Ensino
Estratégia como Prática Social - UNIOESTE	“A gente viu estratégia, se eu não me engano, foram 3 ou 4 focos diferentes: processual, a clássica, a estratégia como prática e teve mais outras que eu não me recordo [...]. A gente viu 4 ou 5 abordagens”. (Entrevistado 1)	Villar, E. G., Walter, S. A., & Braum, L. M. dos S. (2017). Da estratégia clássica à estratégia como prática: uma análise das concepções de estratégia e de estrategistas. <i>Revista Ibero-Americana de Estratégia</i> , 16 (1), 8-21. (No plano de ensino, consta como Working Paper).

Continua...

...continuação

<p>Estratégia Organizacional - UNICENTRO</p>	<p>“Então, assim, foi bem rápido e foi mais ou menos por cima, por que foi bastante conteúdo que a gente viu. [...] Foi passado as diferentes vertentes da estratégia: a clássica, a estratégia como uma prática social, e as outras também”. (Entrevistado 10)</p>	<p>WHITTINGTON, R. O que é estratégia - e ela realmente importa? In: WHITTINGTON, R. O que é estratégia. São Paulo: Thomson, 2002. Cap. 1, p. 1-10.</p> <p>WHITTINGTON, R. Teorias sobre estratégia. In: WHITTINGTON, R. O que é estratégia. São Paulo: Thomson, 2002. Cap. 2, p. 11-47.</p> <p>WHITTINGTON, R. Strategy as practice. Long Range Planning, v. 29, n. 5, p. 731-735, 1996. (Entre outras referências relacionadas à Estratégia como Prática).</p>
--	---	--

Figura 22. Perspectivas sobre Estratégia trabalhadas, segundo os discentes, nas disciplinas de Estratégia dos MPAs analisados

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Conforme apresentado na Figura 22, em duas disciplinas, os entrevistados mencionaram diferentes abordagens sobre Estratégia. Em ambos os casos, foi trabalhado o modelo de Whittington (2006) e adicionada a Estratégia como Prática como uma quinta abordagem. Da mesma forma, segundo os discentes, tais conceitos foram apresentados nas primeiras aulas como material introdutório à cadeira. Na disciplina “Estratégia como Prática Social – UNIOESTE”, a sequência curricular voltou-se, em específico, para temas relativos à abordagem da Estratégia como Prática. Já na disciplina “Estratégia Organizacional – UNICENTRO”, a sequência envolveu temas amplos como “conteúdo e processo estratégico”, “estratégia competitiva e estratégia corporativa”, “VBR”, entre outros.

Ainda em relação às abordagens trabalhadas nas disciplinas, o Entrevistado 6 relatou que, na disciplina “Tópicos Especiais em Estratégia e Operações III – UFF”, foram abordados conceitos alternativos aos clássicos sobre Estratégia, diferente daquilo que o próprio entrevistado estudou na graduação: “a gente não viu a estratégia *mainstream*, a gente viu os conceitos estratégicos alternativos. Eu te encaminho o conteúdo para você entender melhor”. Conforme o material disponibilizado pelo entrevistado e os dados constantes no plano de ensino da disciplina, na primeira aula, foram definidos como leitura obrigatória: os dois primeiros capítulos do livro “O que é estratégia” (Whittington, 2006), juntamente com o capítulo um do livro “Safári de Estratégia: um roteiro pela selva do planejamento estratégico” (Mintzberg *et al.*, 2000), e ainda o artigo “Estratégia empresarial: a produção científica brasileira entre 1991 e 2002” (Bertero *et al.*, 2003). A obrigatoriedade da leitura, pelos discentes, do material citado constitui um indicativo de que foram discutidos os diferentes conceitos de Estratégia na disciplina “Tópicos Especiais em Estratégia e Operações III – UFF”.

Em resposta ao questionamento que se fez a respeito das diferentes abordagens teóricas sobre Estratégia, alguns entrevistados relataram que, na disciplina, foi trabalhado o modelo das dez escolas de processos de formulação de estratégias apresentadas no livro “Safári de Estratégia: um roteiro pela selva do planejamento estratégico”. A Figura 23 apresenta os relatos dos entrevistados e o resultado que se obteve com a consulta aos planos de ensino que especificam os trabalhos desenvolvidos nas disciplinas acerca das escolas de processos de formulação de estratégias.

Disciplinas	Trechos das entrevistas	Referências que constam no plano de ensino
Gestão Estratégica das Organizações – URI	“As escolas estratégicas, Eu lembro bem das escolas estratégicas [...] que tem no Safári” (Entrevistado 26).	MINTZBERG, H.; AHLSTRAND, B.; LAMPEL, J. Safári de Estratégia: um roteiro pela selva do planejamento estratégico. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.
Estratégias Empresariais – UNESA	“Ele trabalhou as escolas da estratégia. Ele falou de várias escolas” (Entrevistado 4).	Aula 6: Capítulos 2, 3 e 4 do livro Safári de Estratégia Aula 7: Capítulos 5 e 7 do livro Safári de Estratégia Aula 8: Capítulos 8 e 10 do livro Safári de Estratégia Aula 9: Capítulos 9 e 11 do livro Safári de Estratégia MINTZBERG, H., AHLSTRAND, B., LAMPEL, J. Strategy Safari: a guided tour through the wilds of strategic management. New York: Free Press, paperback ed., 2005.
Gestão Estratégica e Competitividade das PMES – UnP	“Ele [o professor] passou de teoria mesmo, abordagens de estratégia, foi só tipo, metade de uma aula que ele trabalhou as escolas no Safári” (Entrevistado 3).	Aula 3 – Seminário: Safári de Estratégia MINTZBERG, H; AHLSTRAND, B; LAMPEL, J. Safári de estratégia: um roteiro pela selva do planejamento estratégico. Porto Alegre: Bookman, 2000.

Figura 23. Dez escolas de processos de formulação de Estratégias trabalhadas, segundo os discentes, nas disciplinas de Estratégia dos MPAs analisados

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Além dos relatos expostos na Figura 23, as escolas apresentadas no livro “Safári de Estratégia: um roteiro pela selva do planejamento estratégico” foram trabalhadas, segundo os discentes, nas disciplinas Gestão Estratégica – UNISINOS” e “Planejamento Estratégico – UFRGS”. Considerando que o livro é organizado e que contempla, em cada capítulo, uma das dez escolas, conforme apresentado na Figura 23, algumas disciplinas, como “Estratégias Empresariais – UNESA”, selecionaram algumas escolas, enquanto em outras disciplinas, como em Gestão Estratégica e Competitividade das PMES – UnP, o conjunto todo foi apresentado de forma resumida.

Mintzberg *et al.* (2000) define Estratégia a partir de cinco conceitos: como plano, um guia para o futuro; como um padrão, considerando a coerência do que é realizado ao longo do tempo; como posições, envolvendo localizações de um dado produto em um dado mercado;

como perspectivas, o que corresponde à maneira fundamental de trabalhar de uma determinada organização; e como um truque ou uma “manobra” de mercado. Os cinco conceitos de Estratégia permeiam a formulação das estratégias nas dez escolas: do *design*, do planejamento, do posicionamento, empreendedora, cognitiva, do aprendizado, do poder, cultural, ambiental e de configuração. A relação entre os conceitos cria ainda quatro áreas gerais de concordância de natureza estratégica: planejamento estratégico, empreendimento estratégico, visão estratégica e aprendizagem estratégica.

No plano de ensino da disciplina “Estratégia Competitiva – UNOESC”, a discussão inicial proposta contempla o tópico “As várias visões da Estratégia”. Porém, tanto o relato do Entrevistado 16 quanto as referências relacionadas à primeira aula indicam, no documento das disciplinas, que os conceitos apresentados são restritos: “a gente falou de Porter [...] e falamos do conceito de Estratégia de Mintzberg” (Entrevistado 16). A exemplo da disciplina “Estratégia Competitiva – UNOESC”, nas demais disciplinas investigadas, em geral, a conceituação de Estratégia ocorreu nas primeiras aulas e utilizou, como base, referências inter-relacionadas a uma ou a duas perspectivas em específico.

Por se considerar o ensino como elemento transmissor de conhecimentos (Bertero, 2006), para complementar a investigação a respeito das diferentes perspectivas sobre Estratégia desenvolvidas nas disciplinas, questionaram-se os entrevistados quanto “ao conceito que melhor define o termo Estratégia”, instigando-os a justificar tal definição. O propósito de tal questionamento foi relacionar os conhecimentos transmitidos nas disciplinas, determinados pelos papéis exercidos pelos professores, aos conceitos significados pelos alunos (Berger & Luckmann, 2014). A Figura 24 apresenta definições de Estratégia de alguns entrevistados.

Sujeitos	Trechos das entrevistas
Entrevistado 4	“Estratégia é a maneira como a empresa encontra de continuar seu sucesso e perdurar no futuro, por meio dos objetivos estratégicos, pelo foco na visão, pela base da missão e dos valores. É a forma como ela acredita que precisa conduzir suas atividades, para que a empresa tenha sucesso sustentável”.
Entrevistado 6	“A estratégia é aplicação do planejamento que considere os <i>stakeholders</i> envolvidos na empresa, a visão e a missão que ela queira desenvolver como instituição e os resultados que impactam no grupo que está envolvido. E aí a estratégia precisa considerar não só o atingimento [dos resultados], mas também no impacto [desses resultados] [...]. Atingir o resultado é a primeira meta e a segunda meta é saber avaliar quais seriam os possíveis impactos daqueles resultados para poder [...] equilibrar melhor os benefícios, considerando potenciais resultados negativos para outros grupos relacionados”.
Entrevistado 7	"Estratégia é uma maneira de planejar o futuro, de trilhar o caminho que para a organização seguir e alcançar os objetivos e as metas planejadas, de forma mais fácil".

Continua...

...continuação

Entrevistado 13	“Estratégia é seguir um plano onde você fundamenta várias questões: como se posicionar, como competir no mercado, e a forma como você vai conduzir esses pontos, definindo métricas para poder acompanhar o que você vai está tentando construir. É a forma como você vai criar uma diferenciação, para se tornar mais competitivo e rentável”.
Entrevistado 21	“Estratégia é a capacidade de você entender onde você está, com quem você está, e quais são os caminhos que você pode escolher. Estratégia é você conseguir avaliar onde você está, isso é uma coisa que parece fácil, principalmente para quem está dentro, é muito difícil de você sair de sua realidade e conseguir ter uma perspectiva macro. [...] Então é entender isso: onde estou, com quem eu estou e quais são os possíveis cenários e o que eu devo fazer para me preparar para estar melhor posicionado em cada um desses cenários”.
Entrevistado 22	“Estratégia é quando você consegue reunir informação, conhecimento e experiência para analisar onde a sua empresa está, onde o seu produto está, onde ele quer chegar e onde você pretenda que ele chegue. Então estabelecer um objetivo que faz parte da estratégia. [...]. Mas a grande alma da estratégia é o como, [...] é quando você consegue utilizar o conhecimento, a experiência e a informação para traçar o como você vai fazer com que esse objetivo seja alcançado”.
Entrevistado 28	“Eu sempre tive estratégia como um conceito ligado à escolha de caminhos. Essa sempre foi uma metáfora que eu gostei de usar. Estratégia é você pensar onde você está hoje, projetar aonde você quer chegar e escolher o caminho. [...] Então, hoje eu vejo isso e eu acredito que [...] que ainda tem um adicional: tem que estudar a melhor forma de entender o que está acontecendo no ambiente em que a organização está, [...] fazer uma leitura de acontecimentos, leitura de cenários atual. [...]. E eu acho que a instrumentalização da estratégia é isso também, eu acho que estratégia é você entender o que está acontecendo ao teu redor, imaginar aonde você quer chegar lá no futuro e criar o melhor caminho [...] construir o melhor caminho até o futuro”.

Figura 24. Conceito de Estratégia de alguns entrevistados

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Como é possível visualizar na Figura 24, o relato do Entrevistado 6 – que considera o impacto dos resultados nos grupos relacionados à organização – aproxima-se da abordagem sistêmica sobre Estratégia, definida como reflexo dos sistemas sociais envolvidos, em que a “a estratégia deve ser empreendida com sensibilidade sociológica”, assumindo uma posição relativista em termos de objetivos e metas traçados em função de depender particularmente do contexto social (Whittington, 2006, p. 5). O Entrevistado 6 cursou a disciplina “Tópicos Avançados em Estratégia e Operações III – UFF”, com o foco na estratégia não mercado. No conceito apresentado, tem-se a união de elementos relacionados ao mercado – missão, visão e resultados pretendidos – com os elementos relacionados à estratégia não mercado – grupos impactados pela atividade da organização.

Os relatos dos Entrevistados 4, 7, 13 e 21 fundamentam-se na abordagem clássica sobre Estratégia, uma vez que os classistas consideram a Estratégia como um “processo racional de cálculos e análises deliberadas, com o objetivo de maximizar a vantagem a longo prazo” (Whittington, 2006, p. 3).

Na definição do Entrevistado 13, em específico, notam-se conceitos relacionados ao trabalho de Michael Porter: posicionamento estratégico, enquanto desempenho de atividades diferentes ou desempenho diferente das mesmas atividades que os concorrentes; e diferenciação, tida como o alicerce da estratégia competitiva, segundo a qual, a partir de um conjunto de atividades determinado deliberadamente, tem-se a criação de um valor único que proporciona vantagem competitiva à organização (Porter, 1999).

Os Entrevistados 21 e 28 enfatizaram a importância da análise ambiental, interna e externa, no contexto de formulação de estratégias. Para o Entrevistado 21, a análise ambiental possibilita a simulação de possíveis cenários futuros, havendo, para cada cenário, definições específicas de posicionamento da organização. Os cenários, na fala do entrevistado, podem ser interpretados como uma ferramenta de guia da organização, preparando-a antecipadamente para possíveis situações futuras (Heijden, 2009).

O Entrevistado 28 defendeu que “não dá mais para projetar o que vai acontecer, ficar projetando cenários, por exemplo [...]. O mundo é muito complexo para a gente projetar cenários”. A análise ambiental aprofundada, principalmente do cenário atual, possibilita a organização, a construção contínua de um caminho para se atingir os objetivos definidos previamente. Destaca-se que o Entrevistado 28 cursou a disciplina “Estratégia, Sociedade e Governo – FGV-RJ” e considera, em consonância com o trecho apresentado na Figura 24, que a leitura dos acontecimentos envolve, principalmente, aspectos políticos, econômicos e sociais, relacionando-se à análise estratégica proposta na disciplina.

Ainda em relação à Figura 24, destaca-se, na fala do Entrevistado 22, o enfoque no papel do estrategista como elemento central do processo de elaboração da Estratégia. Interpreta-se o conceito desse entrevistado como próximo à abordagem da Estratégia como Prática de acordo com a qual os estrategistas ou praticantes são unidades centrais de análise por serem participantes ativos na construção das estratégias que sustentam as organizações (Jarzabkowski *et al.*, 2007). O enfoque dado pelo Entrevistado 22 aos estrategistas justifica-se pelo trecho “essa formação de como pensa o estrategista, [...] eu tive essa experiência nos Estados Unidos e foi muito rica. Eu acho que o que eu aprendi do enfoque ao estrategista seria muito rico trazer para os administradores atuais no Brasil” (Entrevistado 22).

Em relação aos **conteúdos** trabalhados nas disciplinas de Estratégia dos Mestrados Profissionais em Administração, realizou-se uma análise das ementas das vinte e três disciplinas investigadas no presente estudo. Fez-se a transcrição das ementas para um único documento, totalizando 1.699 palavras, aproximadamente 4 páginas de conteúdo em formato padrão (fonte *Times New Roman*, tamanho 12 e espaçamento simples). O documento foi

carregado na Plataforma *Word Clouds* (<http://www.wordclouds.com/>, recuperado em 30, junho, 2017), com o propósito de geração de uma nuvem de palavras. A Figura 25 apresenta a nuvem de palavras gerada. Destaca-se que se utilizou um filtro de ocorrências para exibição na nuvem a partir de duas ocorrências: 110 palavras aparecem na nuvem, totalizando 798 palavras. As palavras foram dispostas de maneira aleatória, mas o tamanho de cada palavra é proporcional ao número de vezes em que ela aparece.



Figura 25. Nuvem de palavras oriunda das ementas das vinte e três disciplinas de Estratégia dos MPAs analisados

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Na Figura 25, observa-se que, além da palavra “estratégia”, outras apresentam frequências elevadas: “estratégicas”, “empresas”, “análise”, “planejamento estratégico”, “negócios”, “gestão”, “competitividade”, “pensamento”, “processo”, “competição”, “mercado” e “competitiva”. Os termos “empresas” e “negócios” retomam a característica da Estratégia como uma área prática, que “busca aplicações e resultados que servem como medida de desempenho de seus gestores” (Bertero *et al.*, 2003, p. 61). Os termos “planejamento estratégico”, “competitividade”, “competição” e “competitiva” relacionam-se, principalmente, aos termos prescritivos da abordagem clássica (Whittington, 2006). Destaca-

se que, na Figura 25, não se identificaram termos especificamente característicos das outras perspectivas genéricas sobre Estratégia: processual, evolucionária, sistêmica e Estratégia como Prática.

Ainda, em relação à Figura 25, é possível apontar alguns termos de frequências secundárias: “VBR”, “ambiente”, “modelos”, “implementação”, “global”, “conceitos”, “alianças”, “competências” e “corporativa”. Os “conceitos”, em geral, são trabalhados como conteúdos introdutórios das disciplinas. A Estratégia “corporativa” – um dos primeiros termos relacionados à área de Estratégia Organizacional – foi conceituada por Andrews (1996) como o modelo de decisões da corporação que contempla os objetivos, as metas, as normas, os planos e outras definições organizacionais. A evolução dos conceitos estratégicos locais, como a relação entre estratégia competitiva e estratégia corporativa, evolui para aspectos mais abrangentes, o que retoma o termo “global”. Os termos “VBR”, “competências” e “alianças” envolvem conteúdos amplamente abordados na área de “Estratégia”.

Além da análise das ementas, no que se refere à investigação relativa aos conteúdos ensinados, questionaram-se os entrevistados quanto aos conteúdos (*Code*: Conteúdos Ensinados) que foram lecionados nas disciplinas de Estratégia. A Figura 26 apresenta os principais tópicos (*Codes* – Atlas.ti) relatados pelos entrevistados e alguns trechos (*Quotations* – Atlas.ti) relativos a tais tópicos. Destaca-se que os *codes* dos tópicos lecionados que foram destacados em cor diferente são os conteúdos identificados na Figura 25.

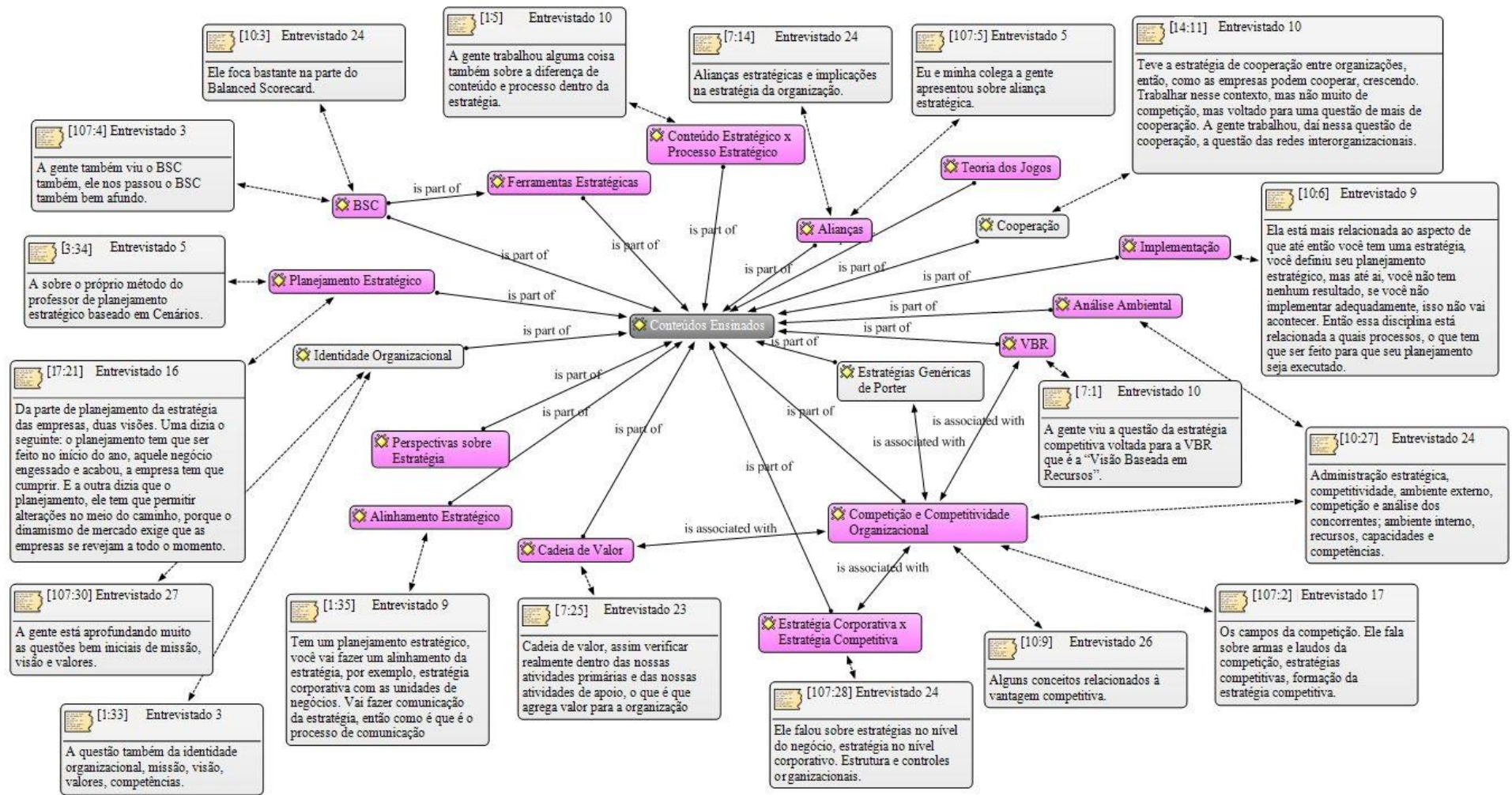


Figura 26. Conteúdos lecionados, segundo os discentes, nas disciplinas de Estratégia dos MPAs analisados
 Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Na Figura 26, podem ser observados os principais tópicos relativos aos conteúdos desenvolvidos nas disciplinas de Estratégia, segundo relato dos entrevistados. Destaca-se que alguns entrevistados não recordaram os tópicos específicos que haviam sido discutidos – em função do espaço de tempo decorrido desde que haviam cursado a disciplina de Estratégia até o momento da entrevista – relatando então o que foi trabalhado apenas em âmbito geral.

Relacionando a Figura 26 à Figura 25, destaca-se que a maior parte dos tópicos identificados nas entrevistas, foi também identificada com frequência nas ementas das disciplinas. O item “Competitividade e Competição Organizacional” foi central, envolvendo conteúdos associados, como os citados na Figura 26 – “Cadeia de Valor”, “Estratégia Corporativa x Estratégia Competitiva”, “VBR” e “Estratégias Genéricas de Porter” – e outros conteúdos identificados nas ementas – “Vantagem Competitiva”, “Formulação de Estratégias Competitivas” e “Posicionamento”. O item “Perspectivas sobre Estratégia” encontra-se, na Figura 25, como “perspectiva”, “teorias” e “abordagens”.

Entre os itens que não foram assinalados como pertencentes às duas figuras, “Identidade Organizacional”, que agrupa aspectos como definição do negócio, missão, visão e valores, está representado na Figura 25 por esses termos mais específicos. O item “Estratégias genéricas de Porter” associa-se ao item “Competitividade e Competição Organizacional”, tendo sido amplamente encontrado nas ementas. No relato do Entrevistado 10, identificou-se que o item “Cooperação” foi associado a redes e que o termo “redes” se encontra no centro da Figura 25, em baixa frequência de aparição nas ementas.

Para complementar a identificação dos conteúdos trabalhados nas disciplinas, realizada tanto pela análise documental quanto pela análise das entrevistas, instigaram-se os sujeitos participantes do estudo a avaliar o conteúdo trabalhado tanto academicamente quanto profissionalmente.

Para a avaliação acadêmica, na Figura 27, obtiveram-se os relatos de quatro entrevistados relacionados aos objetivos das disciplinas descritos no plano de ensino. A relação proposta na Figura 27 é de identificação, a partir da perspectiva dos alunos, se os objetivos propostos pelos professores para a cadeira foram atendidos. Destaca-se que os objetivos só são descritos nos planos de ensino e que, portanto, nas disciplinas às quais se teve acesso somente às ementas, não foi possível realizar a comparação.

Disciplinas	Objetivos descritos no plano de ensino	Trechos das entrevistas
“Estratégia Empresarial Avançada – UFRRJ”	(1) Apresentar os conceitos básicos de administração estratégica, planejamento estratégico e estratégia empresarial; (2) Apresentar aos discentes a produção acadêmica na área (Congressos e Seminários); (3) Refletir sobre a aplicação dos conceitos básicos em organizações públicas e de capital misto e empresariais; (4) Desenvolver seminários de estratégia para as diversas unidades da UFRRJ e empresas de Seropédica	“Minha queixa mesmo é o conteúdo, eu acho que foi meio fraco” (Entrevistado 2)
Gestão Estratégica e Competitividade das PMES – UnP	Introduzir e discutir conceitos, metodologias e ferramentas para desenvolvimento da Gestão Estratégica em pequenas e médias empresas.	“Eu achei muito bom assim, muito rico, muito objetivo. Como é um mestrado profissional assim, eu acho que ele foi bem prático mesmo. Dá pra gente utilizar nas empresas” (Entrevistado 3).
Estratégias Empresariais – UNESA	(a) Apresentar as estratégias genéricas de crescimento, competição e diversificação; (b) Discutir as várias abordagens ao processo de formação de estratégias empresariais; (c) Descrever a importância da contribuição de cada abordagem; (d) Obter dos alunos uma atitude analítica e uma visão crítica destas abordagens.	“Eu te confesso que eu achava que eu fosse aprender alguma coisa extra assim para eu levar para o meu dia a dia, e na verdade, não aconteceu” (Entrevistado 4).
Estratégia, Sociedade e Governo – FGV-RJ	(a) Compreender fenômenos e conhecimentos em estratégia relacionados ao governo e à sociedade por meio do engajamento com debates promovidos pela área de <i>Strategic management</i> ; (b) Redesenhar perspectivas no âmbito estratégia-governo-sociedade por meio do reconhecimento de debates e agendas promovidas por diferentes áreas do conhecimento em diferentes países e regiões; (c) Identificar e desenvolver oportunidades para desenvolvimento de conhecimento acadêmico e de práticas no âmbito estratégia-governo-sociedade no Brasil e no exterior	“Nessa disciplina, o interessante foi que o professor despiu essa máxima de que um gestor, um estrategista se fizer uma boa análise estratégica consegue levar a organização para frente. Aquilo que a gente sabe que na realidade não consegue. Então vendo o como as organizações funcionam no Brasil, você pode ter o melhor plano estratégico [...], se você não levar o teu acordo para ser assinado com a pessoa certa do governo [...] Você tem que ter o governo do teu lado, você tem que entender o governo. Sai um presidente e entra outro, a regra do jogo muda” (Entrevistado 28).

Figura 27. Alcance ou não, segundo os discentes, dos objetivos propostos pelos professores de Estratégia dos MPAs analisados

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Para avaliar especificamente os objetivos apresentados na Figura 27, utilizou-se, como base, o domínio cognitivo da Taxonomia de Bloom, construído em seis níveis: conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação. A proposta é que o desenvolvimento dos conhecimentos nas disciplinas siga um nível hierárquico cognitivo que proporcione, ao final, a capacidade de aplicar e transferir multidisciplinarymente os conteúdos aprendidos na disciplina (Revees, 1990; Ferraz & Belhot, 2010)

Os objetivos traçados para a disciplina “Estratégia Empresarial Avançada – UFRRJ”, conforme apontado na Figura 27, esclarecem que o nível conceitual proposto é básico, o que justifica a crítica do Entrevistado 2 igualmente exposta na Figura 27. Os primeiros dois

objetivos da disciplina são centrados no professor, responsável pela apresentação dos conceitos e materiais. Os objetivos 3 e 4 são centrados no aluno, sendo que o quarto objetivo pode ser compreendido como resultado do processo de ensino-aprendizagem, atingindo o terceiro nível cognitivo proposto na Taxonomia de Bloom – a aplicação – que requer, além de conhecimento, capacidade criativa (Revees, 1990; Ferraz & Belhot, 2010).

Na disciplina “Gestão Estratégica e Competitividade das PMES – UnP”, o objetivo geral é estruturado com o propósito claro de alinhamento teórico-prático dos conteúdos trabalhados na disciplina. Avalia-se a consecução do objetivo no relato do Entrevistado 3, transcrito na Figura 27, que reafirma a aplicabilidade do que foi desenvolvido na disciplina. O propósito do objetivo, por sua vez, de introdução e discussão não atinge o nível cognitivo de aplicação (Revees, 1990; Ferraz & Belhot, 2010).

Os objetivos traçados para a disciplina “Estratégias Empresariais – UNESA” centram-se no desenvolvimento de um nível conceitual teórico tradicional, o que pode justificar a fala do Entrevistado 4, disposta na Figura 27, no sentido de a disciplina não ter atendido às suas expectativas de conteúdos novos e aplicáveis. Destaca-se que o processo de ensino-aprendizagem descrito nos objetivos da disciplina está centrado no professor, responsável por todas as etapas, desde apresentação dos conceitos até a extração do posicionamento crítico dos alunos. Os objetivos educacionais da cadeira não ultrapassam o segundo nível de cognição, o da compreensão, que é o nível geral comum do ensino no nível superior, na graduação e pós-graduação, envolvendo um processo de aprendizagem integrada (Revees, 1990; Ferraz & Belhot, 2010).

Na disciplina “Estratégia, Sociedade e Governo – FGV-RJ”, o relato do Entrevistado 28, também na Figura 27, acerca da avaliação do conteúdo da disciplina está alinhado aos objetivos educacionais elencados no plano de ensino. Da mesma forma, a inserção dos elementos “sociedade” e “governo” no âmbito da “Estratégia” revê posicionamentos clássicos e os papéis desses agentes a partir de diferentes perspectivas e áreas do conhecimento. Analisando os objetivos educacionais a partir da Taxonomia de Bloom, tem-se que o primeiro objetivo da disciplina “Estratégia, Sociedade e Governo – FGV-RJ”, no segundo nível, é a compreensão; que o segundo objetivo, no nível da síntese – quinto nível do domínio cognitivo – envolve a habilidade de criação de algo diferente; e que o terceiro objetivo envolve o primeiro nível, o da cognição, e o terceiro, o da aplicação (Revees, 1990; Ferraz & Belhot, 2010).

A utilização da Taxonomia de Bloom para avaliação dos objetivos educacionais de disciplinas investigadas nesta pesquisa envolveu a compreensão do processo de abstração dos

alunos e avaliou, comparativamente, o planejado pelos professores e o identificado nos relatos dos entrevistados. Conforme analisado, nas disciplinas “Estratégia Empresarial Avançada – UFRRJ” e “Estratégias Empresariais – UNESA”, os relatos dos entrevistados condizem, em termos de conteúdos, com os objetivos propostos nessas disciplinas. Na disciplina “Gestão Estratégica e Competitividade das PMES – UnP”, considerando que houve a exigência de realização de um projeto de consultoria, o realizado supera o domínio cognitivo identificado no objetivo. Na disciplina “Estratégia, Sociedade e Governo – FGV-RJ”, identificaram-se, nos objetivos, diferentes níveis de domínio cognitivo, o que não significou alinhamento à estrutura hierárquica de abstração da Taxonomia de Bloom.

Para análise da aplicabilidade dos conteúdos trabalhados nas disciplinas, solicitou-se aos entrevistados que relatassem se os conteúdos desenvolvidos contribuíram para o enriquecimento próprio enquanto profissionais. Destaca-se que tal questionamento vincula-se à característica dos MPAs identificada por Andrade *et al.* (2004) de serem formados por disciplinas com desenhos curriculares inovadores de ensino, integrando a prática gerencial e a estrutura curricular. Na Figura 28, apresentam-se os relatos de cinco entrevistados. Para complementar a análise proposta, identificou-se o momento profissional em vivência pelo entrevistado no período como aluno do mestrado.

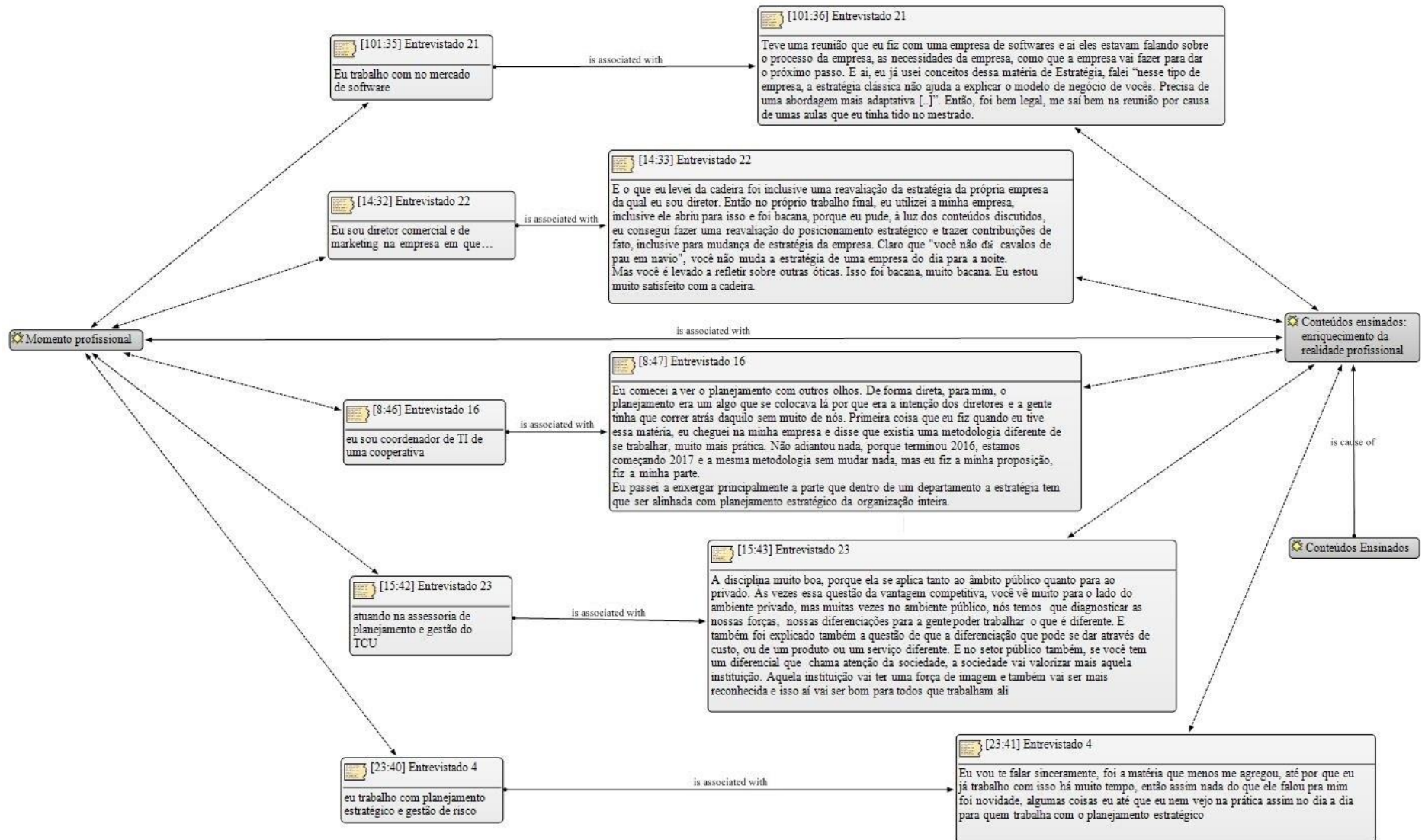


Figura 28. Contribuição, segundo os discentes, dos conteúdos ensinados nos MPAs analisados para o enriquecimento próprio enquanto profissionais

Fonte: Dados da pesquisa (2017)

Na Figura 28, tanto se têm relatos de que os conteúdos trabalhados nas disciplinas investigadas foram enriquecedores do ponto de vista dos entrevistados, bem como um relato contrário a essa perspectiva.

A disciplina a que o Entrevistado 21 (e que se expôs na Figura 28) se refere é “A Estratégia além da Estratégia – FGV-SP”. Os conteúdos trabalhados na disciplina são, segundo esse entrevistado, embasados na bibliografia “*Your Strategy Needs a Strategy: How to Choose and Execute the Right Approach*”, de Martin Reeves, Knut Haanes e Janmejaya Sinha. O próprio entrevistado resumiu a ideia central do livro desenvolvida na disciplina e que envolve o conceito de estratégia, conforme exemplificado no seguinte relato:

O básico, aquilo que a gente aprende de estratégia clássica, que a gente pode chamar de estratégia clássica, não ajuda a explicar, é, necessidades atuais. A gente precisa ter, a gente precisa ter outras abordagens para explicar problemas atuais [...]. A gente estuda que tipo de estratégia você vai aplicar de acordo com as características do mercado. Então pode ser estratégia clássica, adaptativa, visionária. Clássica, adaptativa, visionária, [...] e de formação.

O Entrevistado 22 (também na Figura 28) refere-se à disciplina “*Strategy in International Perspective – FGV-SP*”. Os conteúdos trabalhados na disciplina – conceitos essenciais, falhas de mercado, dinâmicas de inovação e competitividade e a relação entre estratégias de negócios e estratégias corporativas – foram avaliados como atuais e relevantes pelo entrevistado que igualmente mencionou a possibilidade de desenvolvimento de um trabalho aplicado na disciplina considerando a vivência profissional do aluno. Esses dois aspectos foram pontos essenciais para avaliação positiva dos conteúdos desenvolvidos no que tange ao enriquecimento profissional do aluno.

O Entrevistado 16, conforme pode ser visualizado na Figura 28, não obteve o mesmo resultado que o Entrevistado 22 ao tentar implementar mudanças organizacionais com base nos novos conceitos aprendidos na disciplina de Estratégia. Mesmo não efetivando a aplicação dos conteúdos desenvolvidos, esse entrevistado reconheceu a ampliação da própria visão da importância do alinhamento estratégico entre a organização e os setores, em específico, no setor por ele coordenado: o de Tecnologia de Informação. Além do Entrevistado 16, os Entrevistados 7, 9, 10, 14, 15, 18, 19, 20, 24, 27, 28 e 29 alegaram que a principal contribuição da disciplina de Estratégia, em termos de enriquecimento profissional, foi a ampliação da visão estratégica das organizações em que atuam, desenvolvendo uma capacidade analítica mais abrangente. A ampliação de horizontes foi uma das características identificadas por Ruas (2003) como pertinente no âmbito dos mestrados profissionais.

O Entrevistado 23, citado na Figura 28, é servidor público, funcionário do Tribunal de Contas da União (TCU). Destaca-se que, mesmo tendo vagas abertas para o público em geral, a maior parte das vagas da turma de mestrado do Entrevistado 23 é destinada ao funcionalismo público, sendo que as aulas, inclusive, ocorrem no prédio do TCU. A partir de tal constatação, o próprio entrevistado indicou que houve uma adaptação das aulas para contemplar o contexto: “então eles tinham que necessariamente fazer um formato que incluísse alguma coisa do setor público também [...]. Se fosse uma turma aberta, [se as aulas] fossem na universidade, formato normal, acredito seria algo mais voltado para o setor privado mesmo” (Entrevistado 23).

No relato do Entrevistado 4, mencionado na Figura 28, é perceptível que os conteúdos, para ele, não foram enriquecedores do ponto de vista prático. Destaca-se que esse entrevistado, além de atuar profissionalmente na área organizacional responsável pelo planejamento estratégico, é palestrante e professor de disciplinas de Estratégia na Pós-Graduação *Latu Sensu*. Assim como o Entrevistado 4, o Entrevistado 13 também afirmou que não houve uma agregação à sua realidade profissional dos conteúdos desenvolvidos na disciplina. Não obstante, avaliou como válida a recordação de conceitos que já havia visto anteriormente em outros cursos.

O próximo elemento da análise da categoria Ensino em Estratégia nos Mestrados Profissionais em Administração refere-se à apresentação, discussão e aplicação de **ferramentas estratégicas** nas disciplinas investigadas no presente estudo. Destaca-se que, na Figura 26, já apresentada neste subcapítulo, o tópico genérico “ferramentas estratégicas” foi associado aos conteúdos trabalhados, bem como o tópico “BSC”, que aparece na Figura 26 em função de ser amplamente citado pelos entrevistados como conteúdo trabalhado. Além do BSC, outras ferramentas foram citadas pelos entrevistados, como Análise SWOT, Análise das Cinco Forças de Porter, Matriz BCG, Análise PESTAL e o *Herfindahl-Hirshman Index* (HHI).

O BSC, como identificado anteriormente, foi amplamente citado entre os entrevistados. Destaca-se que, de disciplina para disciplina, tem-se uma diferenciação quanto ao nível de discussão do BSC, conforme relato dos Entrevistados 3 e 12: “o BSC também ele nos passou, o BSC bem a fundo” (Entrevistado 3); “ele trabalhou um pouquinho sobre BSC” (Entrevistado 12). Destaca-se que, em todas as disciplinas, a apresentação da técnica do *Balanced Scorecard* foi alinhada à aplicação, principalmente, a partir de estudos de caso, conforme o Entrevistado 12: “O BSC, [...] a gente trabalhou nos estudos de caso, [...], a gente voltou mais para a análise prática”.

A análise SWOT, utilizada como um resumo das principais questões ambientais e da capacidade estratégica da organização que mais impacta no desenvolvimento da estratégia (Johnson *et al.*, 2007), foi trabalhada nas disciplinas conforme relato dos Entrevistados 2, 3, 4, 7, 9, 15, 22 e 26. Em relação ao desenvolvimento da SWOT na disciplina, o Entrevistado 4 relatou: “ele [o professor] falou bem pouco da SWOT, mas bem como eu te falei assim, tudo muito teórico, sabe”. Já o Entrevistado 3 assim se manifestou:

Uma coisa que eu achei muito interessante na disciplina dele foi que ele ensinou a como fazer realmente uma análise SWOT. Essa é uma das coisas que eu me lembro bem assim. Ele pediu que a gente escolhesse uma empresa real e que fizesse um planejamento estratégico para essa empresa. E aí veio tudo, desde a análise externa, os pontos fortes, pontos fracos, aí ele ensinou como é que a gente fazia a matriz.

Os Entrevistados 9 e 10 mencionaram que viram o modelo de Análise das Cinco Forças de Porter na disciplina de Estratégia – trabalhado em conjunto com outros conceitos de Michael Porter. A matriz BCG foi objeto de estudo das disciplinas “Gestão Estratégica e Competitividade das PMES – UnP” e “Estratégia Empresarial – UNIFOR”.

O Entrevistado 21, quando questionado acerca da discussão sobre as ferramentas estratégicas na disciplina, citou, como exemplo, a disciplina “*Strategy in International Perspective* – FGV-SP”, que ele também havia cursado no mestrado:

Essa aula foi uma aula que eu achei fantástica. A gente entendeu que para você mapear cenários, você precisa entender onde você está. Você precisa fazer análises. Então, nessa aula, a gente entendeu as técnicas para fazer análise macroambiental, que aí a gente aplicou aquela análise PESTAL. Você sabe do ambiente – político, econômico, social, tecnológico, ambiental e legal - ou STEVE em inglês. É para fazer análise de macroambiente. Depois para fazer análise da indústria, o meio, aí a gente entendeu que têm várias ferramentas, dentre elas, por exemplo, Cinco Forças de Porter; análise SWOT, que é um pouco da indústria, um pouco da própria empresa; análise de concentração de empresas, aquele índice HHI, que é um índice que você analisa a concentração do mercado: se é um monopólio, oligopólio e as diferentes variações. Depois a gente olhou ferramentas também para fazer análise da empresa. E aí com base nessas análises, a gente desenhava cenários possíveis e como a gente iria se posicionar para cada cenário.

Destaca-se que, conforme relatado pelo Entrevistado 22 e reafirmado pelo Entrevistado 21, na disciplina “*Strategy in International Perspective* – FGV-SP”, além da apresentação das ferramentas e discussão sobre elas, o trabalho final da disciplina é o desenvolvimento do conjunto de conteúdos e ferramentas aplicados à realidade organizacional de uma empresa real. A aplicação não demanda participação efetiva da organização, como em um projeto de consultoria. Apenas demanda o fornecimento dos dados.

O Entrevistado 6 afirmou que, na disciplina “Tópicos Avançados em Estratégia e Operações III – UFF”, não foram abordados ferramentais relacionados à Estratégia, justificando que “não encaixaria, por que na verdade como a ideia da disciplina foi repensar alguns conceitos, ferramentas limitariam essa ampliação de conhecimento, o que era o que estava proposto” (Entrevistado 6). O Entrevistado 6 fez a seguinte complementação: “eu acho que as ferramentas deixam o nosso cérebro muito pré-formatado e eu acho que a melhor proposta do mestrado é não pré-formatar. É você desconstruir para poder construir um novo pensamento crítico”.

O último elemento analisado neste subcapítulo refere-se à investigação relativa às **produções científicas** utilizadas nas disciplinas de Estratégia dos Mestrados Profissionais em Administração. Para tanto, mapearam-se, em uma planilha eletrônica, as referências constantes nos 75 documentos relativos às disciplinas, tanto os solicitados aos sujeitos da pesquisa (os planos de ensino) quanto os não solicitados (as ementas completas). Procedeu-se à classificação dos 585 títulos obtidos por tipo; ano x origem da publicação; periódicos e eventos; títulos das publicações; e autores. Realizou-se a análise dos resultados do mapeamento das referências em conjunto com o relato dos entrevistados acerca do material lido e referenciado na disciplina.

Na Tabela 1, têm-se os resultados relativos à classificação por tipo do material empregado nas aulas. Destaca-se que, em alguns documentos, o nível de especificação era maior, determinando detalhadamente os capítulos de livros que seriam utilizados. Nos casos que não continham a informação relativa ao capítulo, considerou-se como livro completo.

Tabela 1:

Caracterização por tipo das obras científicas identificadas nos documentos (planos de ensino e ementas) referentes às disciplinas de Estratégia dos MPAs analisados

Obras Científicas	N.	%
Artigo	327	55,90%
Livro	183	31,28%
Capítulo de Livro	68	11,62%
Tese	5	0,85%
Dissertação	2	0,34%
Total	585	100,00%

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Na Tabela 1, tem-se que a maior parte das obras científicas utilizadas no conjunto de disciplinas de Estratégia pesquisadas neste estudo é artigo. Em algumas disciplinas, inclusive, a maior parte das referências é artigo: “Basicamente artigos, [...] poucos capítulos de livros, e

[...] não teve livros [completos]. Na minha lembrança teve até o preâmbulo de um livro, isso eu lembro [...]. Mas basicamente artigos” (Entrevistado 6). Os resultados das referências analisadas nesta pesquisa corroboram os achados de Villar (2014) para quem o emprego de artigos científicos no ensino de Estratégia na Pós-Graduação *Stricto Sensu* consiste em um padrão de ação dos professores. Ressalta-se tal constatação em comparação ao nível de graduação que, conforme os achados de Fávero *et al.* (2016) e Müller *et al.* (2016), a utilização de artigos é pouco frequente e pontual por docentes específicos.

Destaca-se que apenas em uma disciplina – “Estratégias Globais – FGV-RJ” – não foi identificado o uso de artigos científicos como referência no documento da disciplina, sendo que, na lista de referências constava apenas um livro, intitulado “*Transnational Management: text, cases, and readings in cross border management*”, de Christopher A. Bartlett e Paul Beamish. O relato do Entrevistado 30 indica que o uso de um único material não instiga o aprofundamento dos alunos de Pós-Graduação *Stricto Sensu*: “A gente volta àquilo que eu te falei, que a disciplina não foi tão interessante. Assemelha-se àquele modelo de especialização de você estudar um único autor”.

Além do Entrevistado 30, os Entrevistados 17 e 18 também relataram que, na disciplina “Pensamento Estratégico e Competitividade – FACCAMP”, uma referência bibliográfica embasou todo o conteúdo desenvolvido na cadeira. Destaca-se que, na ementa completa, além do livro identificado pelos alunos, havia outras referências de artigos e livros. Na avaliação do Entrevistado 18, trabalhar uma única referência na disciplina está condizente com o que foi proposto para ela, “só que a proposta da matéria é a técnica, então você não tem muito como sair do jeito que ela foi montada [trabalhando capítulo a capítulo do livro]”; o Entrevistado 18, porém, complementa: “você lê o livro, você fez a disciplina”.

Na Tabela 1, os livros e capítulos de livros, somados, também são amplamente empregados nas disciplinas de Estratégia. Além dos Entrevistados 17, 18 e 30 – já citados – os Entrevistados 2, 4, 9, 10 e 21 relataram a predominância do uso de livros e capítulos de livros nas disciplinas de Estratégia. Destaca-se que, em seus relatos, o uso de bibliografias foi combinado com o uso de artigos e trabalhos monográficos. O relato do Entrevistado 2 caracteriza essa situação: “ele [o professor] disponibilizou alguns artigos também, mas ele deu mais ênfase a alguns livros específicos”.

Ainda em relação à Tabela 1, aponta-se que, dos sete trabalhos monográficos identificados, as duas dissertações são dos professores que lecionaram a disciplina e três teses também são de autoria dos professores responsáveis pelas cadeiras relacionadas aos documentos em que foram identificados os trabalhos. A utilização do material próprio induz à

constatação de valorização das pesquisas nacionais e de aprofundamento do professor em temáticas relacionadas à disciplina (Villar, 2014).

Em sequência, na análise das referências utilizadas nas disciplinas de Estratégia, apresenta-se, na Tabela 2, a divisão do material especificado nos documentos das disciplinas por período de tempo e origem da publicação. Tal análise propõe-se a identificar o nível de atualização das referências empregadas no ensino das disciplinas de Estratégia e se essas referências possuem relação com o progresso histórico da área.

Tabela 2:

Caracterização por ano e origem das obras científicas identificadas nos documentos (planos de ensino e ementas) referentes às disciplinas de Estratégia dos MPAs analisados

Ano / Origem	Internacional	Nacional	Internacional - Traduzido	Internacional - Publicado em periódico nacional	Totais	%
Até 1969	2	-	-	-	2	0,34%
1970 - 1979	6	-	3	-	9	1,54%
1980 - 1989	18	-	7	-	25	4,27%
1990 - 1999	78	11	23	-	112	19,15%
2000 - 2009	173	62	72	6	313	53,50%
2010 - 2016	66	45	13	-	124	21,20%
Totais	343	118	118	6	585	100,00%

Fonte: Dados da pesquisa (2017)

Analisando descritivamente a Tabela 2, em termos de origem das publicações, tem-se: a maior parte – cerca de 79,83% – do material empregado na disciplina de Estratégia dos Mestrados Profissionais em Administração é de origem internacional, sendo que, dos 79,83%, 58,63% são disponibilizados aos alunos no idioma de origem e 21,20%, em versões traduzidas publicadas. As publicações internacionais publicadas em periódicos nacionais (6) são artigos convidados cuja versão original foi publicada em periódicos internacionais. Frisa-se que o predomínio do uso de publicações internacionais identificado nos documentos corrobora o relato dos entrevistados: “internacionais, a maioria do material era internacional, tinha poucos nacionais” (Entrevistado 6); “os livros eram todos internacionais, os artigos também eram internacionais, alguns traduzidos para o português, mas todos internacionais” (Entrevistado 9); “a maioria das nossas referências eram internacionais. Então, pouquíssimas referências das que ele trabalhou na disciplina de Estratégia eram nacionais” (Entrevistado 10).

Em relação ao material internacional não traduzido, a maior parte era em inglês e espanhol; e algumas publicações em francês. No caso do francês, os entrevistados relataram grande dificuldade de leitura: “recebemos inclusive um artigo em francês que ninguém leu” (Entrevistado 12); “olha, vou te dizer que 80% inglês, 15% português e 5% em espanhol ou

francês. [...] Mas quando ele colocava em espanhol ou francês, tinha a versão em inglês também pelo menos” (Entrevistado 28). Todos os entrevistados relataram que tinham ciência e compreendiam a exigência de leitura de materiais internacionais, uma vez que, no próprio processo de admissão, as exigências já são informadas – “boa parte da leitura era em inglês. Até na entrevista que a gente fez para a admissão no curso, a banca avisou que só [íamos] [...] ler em inglês” (Entrevistado 28). Estar ciente da exigência da fluência, em inglês principalmente, não significou, em alguns casos, que os alunos tinham domínio da língua.

Em termos de ano de publicação, a análise descritiva da Tabela 2 aponta: considerando que o período 2010-2016, em comparação aos outros, não está completo, há um número significativo de uso de materiais publicados recentemente; a maior parte das publicações empregadas nas disciplinas de Estratégia é datada do período entre 2000 e 2009; considerando que 6,15% das publicações empregadas são datadas até 1989, ressalta-se a constatação de Bertero *et al.* (2003) de que a sistematização da área de Estratégia ocorreu tardiamente em comparação a outras áreas funcionais da Administração, tendo sido o termo “estratégia” introduzido, pela primeira vez, no ensino de gestão, na *Harvard Business School* nos anos de 1960 (Bower, 2008).

Conforme apresentado na Tabela 2, a primeira publicação internacional identificada é datada de antes de 1970. Destaca-se que as duas publicações identificadas no período “Até 1969”, “*The theory of the growth of the firm*”, de Edith Penrose, e “*A simplified bargaining model for the n-person cooperative game*”, de John Harsanyi, não apresentam o termo “estratégia” especificamente. A publicação mais antiga identificada nos documentos que apresenta o termo “estratégia” é a de Henry Mintzberg – “*Strategy-marking in three modes*” – de 1973. Segundo Bower (2008), as primeiras publicações relacionadas à área de Estratégia, ainda sob a denominação de Política de Negócios, são datadas da década de 1960, tendo sido o conceito de “Estratégia Corporativa” introduzido por Kenneth Andrews em 1971.

A primeira publicação nacional identificada nos documentos das disciplinas de Estratégia data do período entre 1990 e 1999, identificado por Bertero *et al.* (2003) como o período em que a área de Estratégia passou, nacionalmente, a ter autonomia no campo da Administração, figurando em encontros, publicações e reuniões.

Em específico, em relação aos artigos identificados nos documentos relativos às disciplinas de Estratégia analisadas, se fez a sumarização dos periódicos e dos anais de eventos nos quais os artigos, em número de 327, foram publicados. Ao todo, identificaram-se 110 periódicos e eventos. Da Tabela 3, constam os periódicos e os anais de eventos com até 4 de frequência absoluta (F.A.) que, somados, representam 63,19% do total de periódicos e

anais de eventos identificados na pesquisa. A informação relativa à origem do periódico/anais do evento não representa, necessariamente, a origem da publicação, pois os periódicos recebem artigos de diferentes nacionalidades.

Tabela 3:

Caracterização por periódicos e eventos científicos dos artigos identificados nos documentos (planos de ensino e ementas) referentes às disciplinas de Estratégia dos MPAs analisados

Periódico/Evento	Origem	N.	%
<i>Harvard Business Review</i>	Estados Unidos	75	22,94%
<i>Strategic Management Journal</i>	Estados Unidos	24	7,34%
Revista de Administração de Empresas	Brasil	16	4,89%
Revista de Administração Contemporânea	Brasil	14	4,28%
Encontro da ANPAD	Brasil	13	3,98%
<i>Journal of Management</i>	Estados Unidos	13	3,98%
<i>California Management Review</i>	Estados Unidos	11	3,36%
<i>Academy of Management Review</i>	Estados Unidos	7	2,14%
<i>Journal of Management Studies</i>	Estados Unidos	6	1,83%
<i>Strategic Organization</i>	Estados Unidos	6	1,83%
<i>Long Range Planning</i>	Reino Unido	5	1,53%
<i>Organization Studies</i>	Estados Unidos	5	1,53%
Encontro de Estudos em Estratégia	Brasil	4	1,22%
<i>Harvard Business School Background Note</i>	Estados Unidos	4	1,22%
Revista de Administração	Brasil	4	1,22%

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Na Tabela 3, nota-se o predomínio de uso, nas disciplinas de Estratégia investigadas, de publicações do *Harvard Business Review* (HBR), seguido pelo *Strategic Management Journal* (SMJ). Em ambos os periódicos, identificaram-se obras seminais da área de Estratégia, como “*The core competence of the corporation*” (Prahalad & Hamel, 1990) e “*What is Strategy?*” (Porter, 1996) no HBR; e “*The resource based view of the firm: ten years after 1991*” (Wernerfelt, 1995) no SMJ. O *Harvard Business Review* é um importante periódico da área de Administração, com fator de impacto alto e tem como uma das categorias de interesse “*Strategy and Management*”. O *Strategic Management Journal* é um dos mais conceituado periódicos da área de Administração (Ketchen *et al.*, 2008) e é o principal periódico especializado em pesquisas da área de Estratégia, com um dos maiores fatores de impacto (Serra, Ferreira, Almeida, & Vanz, 2012).

Dos quinze periódicos e anais de eventos relacionados na Tabela 3, 5 são nacionais; dos 10 internacionais, apenas um, “*Long Range Planning*”, é do Reino Unido; o restante dos periódicos internacionais é de origem norte-americana. Segundo Alcadipani, os norte-

americanos e os europeus possuem uma agenda expansionista de pesquisa no âmbito da Administração, havendo, desde a Guerra Fria, a predominância do pensamento anglo-saxão no campo, devido à política de Estado dos EUA (Bertero, Alcadipani, Cabral, Faria, & Rossoni, 2013). A predominância hegemônica desse pensamento no âmbito da Administração, fruto da influência norte-americana, tende a desconsiderar perspectivas reflexivas e abordagens qualitativas (Bertero *et al.*, 2013). Complementando, Bignetti e Paiva (2002) indicam que a predominância de obras e modelos anglo-saxônicos oculta o desenvolvimento de perspectivas nacionais mais adequadas à realidade competitiva do mercado brasileiro.

Nas disciplinas “Tópicos Avançados em Estratégia e Operações III – UFF” e “Estratégia, Sociedade e Governo – FGV-RJ”, identificou-se uma abordagem crítica à institucionalização de conceitos de gestão importados dos EUA e da Europa Ocidental em sociedades emergentes, como o Brasil (Bertero *et al.*, 2013), conforme o relato do Entrevistado 6: “estava falando sobre atuação estratégica latino-americana para a gente [...] pensar se, no contexto latino americano, se aplicam as teorias que são feitas e pesquisadas no contexto norte-americano e no contexto europeu”. Da mesma forma, se identificou que o tema da dissertação do Entrevistado 28, orientado pelo professor da disciplina, segue a linha do que foi visto na cadeira “Estratégia, Sociedade e Governo – FGV-RJ”: “eu vou pesquisar duas correntes, a minha ideia [...] é cruzar e extrair o que tem em comum, o que é antagônico, [...], porque a corrente inglesa e a norte-americana vão em uma direção e a latino americana vai outra”.

Os periódicos nacionais identificados e expostos na Tabela 3 são: RAE, RAC e RAUSP. Esses periódicos estão entre as principais publicações da área de Administração do país (Bertero *et al.*, 2003; Machado-da-Silva & Rossoni, 2007; Marcon & Bandeira-de-Mello, 2016). Similar aos periódicos nacionais, os eventos nacionais identificados na Tabela 3, EnANPAD e 3E's, são considerados de grande relevância para a produção científica em Administração no Brasil (Machado-da-Silva & Rossoni, 2007; Rossoni & Guarido, 2007; Walter *et al.*, 2013; Rossoni *et al.*, 2010; Marcon & Bandeira-de-Mello, 2016). Ambos são promovidos pela ANPAD. O EnANPAD tem uma área específica para estudos relacionados à Estratégia: Estratégia em Organizações (ESO), e o 3E's é um evento completo destinado à discussão de temas relevantes da ESO. Os alunos reconhecem o diferencial dos eventos de relevância nacional: “então eu acabei de vim do EnANPAD. [...] É um mundo diferente, eu nunca tinha ido a um congresso grande desses. Foi uma experiência muito legal, muito bacana. É um mundo muito diferente do que eu estou acostumada” (Entrevistado 4).

Além dos periódicos e anais de eventos expostos na Tabela 3, se identificaram outros 18 com frequência absoluta superior a 1. Com F.A. = 3, têm-se: *Academy of Management Perspective*; *Base*, Revista de Administração e Contabilidade da UNISINOS; *Business & Society*; *CAP Accounting and Management*, *Handbook of Business Strategy*; Revista de Administração Pública; e *The Academy of Management Executive*. Por sua vez, com F.A. = 2, se identificaram: *Academy of Management Journal*; *Brazilian Business Review*; *Critical Sociology*; *European Management Journal*; *Industrial Marketing Management*; *Journal of Management Inquiry*; *Journal of Strategy and Management*; *MIT Sloan Management Review*; *Organizações & Sociedade*; *Organization*; e Revista Ibero-Americana de Estratégia.

O próximo tópico referente à análise das referências identificadas nos documentos das disciplinas de Estratégia investigadas nesta pesquisa é a relação dos livros mais frequentes. A Tabela 4 apresenta a relação dos vinte e oito livros que, somados, representam 47,54% dos 183 títulos categorizados, o que significa que mais da metade dos títulos categorizados é utilizada isoladamente pelos professores. Tal constatação pode ser um indicativo da parcialização do ensino de Estratégia nos Mestrados Profissionais em Administração do Brasil (Villar, 2014).

Tabela 4:

Relação dos livros mais citados nos documentos (planos de ensino e ementas) referentes às disciplinas de Estratégia dos MPAs analisados

Títulos dos Livros	Autores	N.	%
Safári de Estratégia: um roteiro pela selva do planejamento estratégico	Ahlstrand, B., Mintzberg, H., & Lampel, J.	8	4,37%
Estratégia competitiva: técnicas para análise de indústrias e da concorrência	Porter, M. E.	7	3,83%
O processo da estratégia: conceitos, contextos e casos selecionados	Mintzberg, H., Lampel, J., Quinn, J. B., Ghoshal, S.	6	3,28%
Vantagem competitiva: criando e sustentando um desempenho superior	Porter, M. E.	5	2,73%
A estratégia em ação: <i>balanced scorecard</i>	Kaplan, R. S., & Norton, D. P.	4	2,19%
Administração estratégica e vantagem competitiva: conceitos e casos	Barney, J. B., & Hersterly, W. S.	4	2,19%
Competição: estratégias competitivas essenciais	Porter, M. E.	4	2,19%
A execução Premium – vinculando estratégia com operações	Kaplan, R. S., & Norton, D. P.	3	1,64%
<i>Competing for the future</i>	Hamel, G., & Prahalad, C. K.	3	1,64%
<i>Contemporary strategy analysis: concepts, techniques, applications</i>	Grant, R. M.	3	1,64%
Estratégia empresarial	Ansoff, H. I.	3	1,64%
Explorando a estratégia corporativa: textos e casos	Johnson, G., Scholes, K., & Whittington, R.	3	1,64%
Fundamentos de estratégia	Johnson, G., Scholes, K., & Whittington, R.	3	1,64%
<i>Gaining and sustaining competitive advantage</i>	Barney, J. B.	3	1,64%

Continua...

...continuação

Administração de pequenas empresas	Longenecker, J. G., Moore, C. W., & Petty, J. W.	2	1,09%
Administração Estratégica: competitividade e globalização	Hitt, M. A., Ireland, R. D., & Hoskisson, R. E.	2	1,09%
Alinhamento: usando o <i>balanced scorecard</i> para criar sinergia corporativas.	Kaplan, R. S., & Norton, D. P.	2	1,09%
Estratégia: a busca da vantagem competitiva	Montgomery, C. A., & Porter, M. E.	2	1,09%
Evolução do pensamento estratégico no Brasil: textos e casos	Bethlem, A. de S.	2	1,09%
Feitas para durar: práticas bem-sucedidas de empresas visionárias	Collins, J. C., & Porras, J.	2	1,09%
Gerenciamento pelas diretrizes	Campos, V. F.	2	1,09%
<i>Global business</i>	Peng, M. W.	2	1,09%
Implantando a administração estratégica	Ansoff, H. I.	2	1,09%
Mapas Estratégicos - <i>balanced scorecard</i> : convertendo ativos intangíveis em resultados tangíveis	Kaplan, R. S., & Norton, D. P.	2	1,09%
O que é estratégia?	Whittington, R.	2	1,09%
<i>Performance measurement and control systems for implementing strategy</i>	Simons, R.	2	1,09%
Planejamento de cenários: a arte da conversão estratégica	Heijden, K. van der.	2	1,09%
Planejamento estratégico: conceitos, metodologia e práticas	Oliveira, D. de P. R. de	2	1,09%

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Na Tabela 4, os livros indicados como os mais referenciados nos documentos das disciplinas de Estratégia são obras seminais dos principais autores da área. O “Safári de Estratégia: um roteiro pela selva do planejamento estratégico”, como já indicado neste subcapítulo, apresenta uma visão geral do campo a partir do modelo das dez escolas de processos de formulação de estratégias (Mintzberg *et al.*, 2000). Nessa mesma linha, “O que é estratégia?” também apresenta uma visão geral, principalmente nos primeiros capítulos, com a definição das teorias sobre estratégia (Whittington, 2006). Destaca-se que a F.A. dos capítulos iniciais do livro é igual a 4.

Quatro obras indicadas na Tabela 4, de autoria de Robert Kaplan e David Norton, abordam o *Balanced Scorecard*. Indicado na Figura 26 como conteúdo frequente das disciplinas de Estratégia, o BSC, como já destacado anteriormente, corresponde a uma ferramenta de medição proposta para mensurar indicadores derivados das estratégias organizacionais (Kaplan & Norton, 2001).

Relacionando ainda a Tabela 4 e a Figura 26, frisa-se que o conteúdo central “Competição e Competitividade Organizacional” tem grande influência do trabalho de Michael Porter e está envolvido nas quatro obras citadas de sua autoria. A origem do trabalho

de Michael Porter na área de Estratégia está na constatação das importantes contribuições que a área de Teoria da Organização Industrial (OI) pode proporcionar para a evolução da área de Política de Negócios (BP), especialmente na formulação de estratégias competitivas em organizações individuais (Porter, 1981). Ressalta-se que a evoluções dos conceitos culminou na concepção de que formulação estratégica representa o enfrentamento constante e o posicionamento da organização em um ambiente de competição (Porter, 1999).

Além das obras de Michael Porter, há outras bibliografias evidentemente relacionadas ao tema “Competição e Competitividade Organizacional”, como: “Administração estratégica e vantagem competitiva: conceitos e casos”, de Jay Barney e William Hesterly; “*Competing for the future*”, de Gary Hamel e C. K. Prahalad; “*Gaining and sustaining competitive advantage*”, de Jay Barney; e “Administração Estratégica: competitividade e globalização”, de Michael Hitt, Duane Ireland e Robert Hoskisson. Temas relativos à competição, ao mercado e a recursos e desempenho são tidos como *mainstream* da área de Estratégia (Marcon & Bandeira-de-Mello, 2016).

Na Tabela 4, dos vinte e oito títulos relacionados, três são de autores nacionais: “Evolução do pensamento estratégico no Brasil: textos e casos”, de Agrícola Bethlem; “Gerenciamento pelas diretrizes”, de Vicente Falconi Campos; e “Planejamento estratégico: conceitos, metodologia e práticas”, de Djalma de Pinho Rebouças de Oliveira. Considerando que essas obras têm F.A. igual a 2, tem-se um indicativo da baixa valorização de autores nacionais na área de Estratégia e, conseqüentemente, da alta dependência que as publicações desenvolvidas no Brasil têm de materiais importados (Bignetti & Paiva, 2002).

Em sequência, apresenta-se, na Tabela 5, os artigos referenciados com frequência absoluta acima de 1 nos documentos relativos às disciplinas investigadas. Os vinte e cinco artigos citados na Tabela 5 representam 20,49% dos 327 classificados, o que acentua a caracterização de uso isolado de títulos pelos professores e reitera a indicação da parcialização do ensino de Estratégia nos Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Administração (Villar, 2014).

Tabela 5:

Relação dos artigos mais citados nos documentos (planos de ensino e ementas) referentes às disciplinas de Estratégia dos MPAs analisados

Títulos dos Artigos	Autores	N.	%
<i>The core competence of the corporation</i>	Prahalad, C. K., & Hamel, G.	5	1,53%
<i>What is strategy?</i>	Porter, M. E.	5	1,53%
<i>Competing on resources: strategy in the 1990s</i>	Collis, D. J., & Montgomery, C. A.	4	1,22%
Estratégia após o modernismo: recuperando a prática	Whittington, R.	4	1,22%

Continua...

...continuação

<i>Firm resources and sustained competitive advantage</i>	Barney, J. B.	4	1,22%
<i>The resource based view of the firm: ten years after 1991</i>	Wernerfelt, B. A.	4	1,22%
<i>The fall and rise of strategic planning</i>	Mintzberg, H.	3	0,92%
A responsabilidade social é uma questão de estratégia? Uma abordagem crítica	Faria, A., & Sauerbronn, F. F.	2	0,61%
<i>Are you sure you have a strategy?</i>	Hambrick, D. C., & Fredrickson, J.	2	0,61%
<i>Completing the practice turn in strategy research</i>	Whittington, R.	2	0,61%
<i>Configurations revisited</i>	Miller, D.	2	0,61%
<i>Corporate social responsibility: the good, the bad and the ugly</i>	Banerjee, S.	2	0,61%
<i>Crafting strategy</i>	Mintzberg, H.	2	0,61%
<i>Growth outside the core</i>	Zook, C. F., & Allen, J.	2	0,61%
<i>Integrated strategy: market and nonmarket components</i>	Baron, D. P.	2	0,61%
<i>Of strategies: deliberate and emergent</i>	Mintzberg, H., & Waters, J. A.	2	0,61%
<i>Resource-based theories of competitive advantage: A ten-year retrospective on the resource-based view</i>	Barney, J. B.	2	0,61%
<i>Review essay: "It's the politics, stupid!": reflections on the role of business in contemporary nonfiction</i>	Matten, D.	2	0,61%
<i>Strategy as practice.</i>	Whittington, R.	2	0,61%
<i>Strategy as practice?</i>	Carter, C., Clegg, S. R., & Kornberger, M.	2	0,61%
<i>The five competitive forces that shape strategy</i>	Porter, M. E.	2	0,61%
<i>The new political role of business in a globalized world: a review of a new perspective on CSR and its implications for the firm, governance, and democracy</i>	Scherer, A., & Palazzo, G.	2	0,61%
<i>The strategy concept I: five Ps for strategy</i>	Mintzberg, H.	2	0,61%
<i>The work of strategizing and organizing: for a practice perspective</i>	Whittington, R.	2	0,61%
<i>Why focused strategies may be wrong for emerging markets</i>	Khanna, T., & Palepu, K. G.	2	0,61%
<i>Why the lean start-up changes everything?</i>	Blank, S.	2	0,61%

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Assim como constatado no que se refere à Tabela 4, na Tabela 5, os artigos mais citados são tidos como seminais da área de Estratégia. O artigo “*The core competence of the corporation*” (Prahalad & Hamel, 1990) centra-se em aspectos da Teoria de Análise Interna – Competências Essenciais, bem como os artigos “*Firm resources and sustained competitive advantage*” (Barney, 1991), “*The resource based view of the firm: ten years after 1991*” (Wernerfelt, 1995) e “*Resource-based theories of competitive advantage: A ten-year retrospective on the resource-based view*” (Barney, 2001) estão centrados na Visão Baseada em Recursos. Cabe destacar que recursos, competências e capacidades estão relacionados às potencialidades internas da organização para atuação no mercado, atribuindo parcialmente a ela a oportunidade de gerar valor percebido pelos clientes (Johnson *et al.*, 2007).

“Estratégia Após o Modernismo: Recuperando a Prática”, de Richard Whittington, é um dos artigos identificados de origem internacional, mas convidado para publicação em

periódicos nacionais. Esse artigo, juntamente com outros identificados na Tabela 5, como “*Completing the practice turn in strategy research*”, “*Strategy as practice*” e “*Strategy as practice?*”, são publicações relacionadas à abordagem da “Estratégia como Prática”. A presença desses artigos nos documentos (planos de ensino, ementas e currículos *lattes* dos discentes e dos docentes) referentes aos MPAs analisados – conforme consta na Tabela 5 – pode ser indicativo da abertura, nas disciplinas investigadas, de temas emergentes na área, uma vez que *Strategy as Practice* teve sua primeira publicação amplamente divulgada em 1996, no exterior, e em 2004, no Brasil (Walter & Augusto, 2009).

No artigo “*What is strategy?*”, de Michael Porter, há a apresentação dos conceitos: eficácia operacional x estratégia competitiva, posicionamento e vantagem competitiva. Nesse artigo, a eficácia operacional é definida como um conjunto de práticas que afetam o desempenho das atividades organizacionais de modo superior aos rivais. A competição baseada na eficácia operacional é mutuamente destrutiva entre os competidores, porque as melhores práticas podem ser rapidamente copiadas. Em oposição à homogeneidade resultante da eficácia operacional, a estratégia alicerçada no posicionamento estratégico volta-se para o conceito de diferenciação, o que significa escolher, deliberadamente, o conjunto de atividades que proporcionem vantagem competitiva (Porter, 1996). Segundo Bertero *et al.* (2003), passados 20 anos das primeiras publicações de Michael Porter, os conceitos por ele apresentados ainda dominavam o campo, principalmente em função da aproximação com o domínio prático da Estratégia.

Na Tabela 5, apenas um artigo dos vinte e cinco relacionados é de autores nacionais: “A responsabilidade social é uma questão de estratégia? Uma abordagem crítica”, de Alexandre Faria e Fernanda Filgueiras Sauerbronn, publicado na Revista de Administração Pública (RAP). Nesse sentido, reitera-se a indicação relativa à Tabela 4 de baixa valorização de autores nacionais na área de Estratégia (Bignetti & Paiva, 2002).

A análise conjunta da Tabela 4 e da Tabela 5 aponta que a maior parte do material referenciado muda de disciplina para disciplina. Na pesquisa de Villar (2014), a fragmentação na escolha do material de referência foi considerada uma possível consequência da flexibilidade dos docentes na organização dos conteúdos das disciplinas de Estratégia dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*. Pondera-se que o resultado dessa flexibilidade são disciplinas formatadas espelhando-se nos conhecimentos e interesses dos professores que as lecionam. Comparando essas diferenças a partir da ótica da socialização secundária, tem-se uma socialização diferenciada entre os alunos de pós-graduação no campo da temática de Estratégia (Berger & Luckmann, 2014).

O último ponto analisado referente às produções científicas empregadas no ensino de Estratégia refere-se aos autores mais referenciados. A Tabela 6 apresenta os 30 autores estrangeiros mais citados nos documentos das disciplinas investigadas nesta pesquisa. Destaca-se que a quantificação envolve autoria e coautoria das produções analisadas.

Tabela 6:

Autores estrangeiros mais referenciados nos documentos (planos de ensino e ementas) referentes às disciplinas de Estratégia dos MPAs analisados

Autores	N.	Autores	N.
Porter, M. E.	40	Hitt, M. A.	7
Mintzberg, H.	33	Quinn, J. B.	7
Whittington, R.	33	Jarzabkowski, P.	6
Barney, J. B.	21	Rivkin, J. W.	6
Lampel, J.	18	Scholes, K.	6
Kaplan, R. S.	15	Baraniuk, J.	5
Norton, D. P.	13	Carter, C.	5
Prahalad, C. K.	13	Collins, J. C.	5
Ahlstrand, B.	12	Faulkner, D. O.	5
Hamel, G.	12	Grant, R. M.	5
Ghemawat, P. A. A.	9	Hoskisson, R. E.	5
Johnson, G.	9	Ireland, R. D.	5
Montgomery, C. A.	8	Kim, W. C.	5
Ansoff, H. I.	7	Mauborgne, R.	5
Collis, D. J.	7	Prohmann, J. I.	5

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Enquanto Michael Porter e Igor Ansoff estão entre os principais expoentes da perspectiva clássica sobre Estratégia, Henry Mintzberg e James Quinn estão entre os principais expoentes da perspectiva processual (Whittington, 2006). Do mesmo modo, Paula Jarzabkowski e alguns trabalhos específicos de Richard Whittington, como os evidenciados na Tabela 5, os colocam como principais expoentes da abordagem da Estratégia como Prática (Villar *et al.*, 2017)

Robert Kaplan e David Norton são os criadores do *Balanced Scorecard* (Kaplan & Norton, 2001) e, como listado na Tabela 4, neste subcapítulo, obras relacionadas ao BSC figuraram, frequentemente, nos documentos das disciplinas. Gary Hamel e C. K. Prahalad, Jay Barney e Robert Grant são autores reconhecidos no âmbito da análise interna, em específico, na análise de competências e na Visão Baseada em Recursos. W. Chan Kim e Renée Mauborgne são os autores do livro “A estratégia do oceano azul”, analisado como uma releitura prática, amplamente difundida, dos conceitos de competitividade no âmbito da Estratégia.

Os entrevistados, quando questionados acerca dos autores que haviam sido discutidos nas disciplinas, apontaram aqueles que se encontram identificados na Tabela 6: “aqueles autores mais comuns assim na área, tipo Porter. Ele também passou uma folha sobre Hamel e Prahalad. Kaplan e Norton, Mintzberg, eu lembro desses” (Entrevistado 3); “e ele fez aquele básico mesmo de estratégia, pegou Porter, falou do Mintzberg” (Entrevistado 4); “em termos de autores, é: Kaplan e Norton, Renée Mauborgne, que fala das estratégias do oceano azul” (Entrevistado 9); “os autores que ele utilizou foi Barney, Kaplan e Nortorn - que ele utilizou bastante - e Simons” (Entrevistado 24).

Dando sequência à análise de autores mais referenciados nos documentos das disciplinas de Estratégia, têm-se, na Tabela 7, os autores nacionais categorizados como mais frequentes.

Tabela 7:
Autores nacionais mais referenciados nos documentos (planos de ensino e ementas) referentes às disciplinas de Estratégia dos MPAs analisados

Autores	N.	Autores	N.
Rojo, C. A.	15	Almeida, M. I. R. de	3
Faria, A.	7	Brito, E. P. Z.	3
Sousa, A. F.	7	Caldeira, C. A. F ^o	3
Augusto, P. O. M.	6	Campos, V. F.	3
Walter, S. A.	6	Fonseca, V. S.	3
Bulgacov, S.	5	Hoss, O.	3
Coser, C.	5	Kronmeyer, O. R. F ^o	3
Souza, Q. R.	5	Marcon, R.	3
Machado-da-Silva, C. L.	4	Oliveira, D. de P. R. de	3
Nóbrega, K. C.	4	Sauerbronn, F. F.	3
Tigre, P. B.	4	Vasconcelos, F. C. de	3

Fonte: Dados da pesquisa (2017)

Dos 22 autores relacionados na Tabela 7, constatou-se que 5 são os docentes responsáveis por disciplinas investigadas neste estudo: Claudio Antonio Rojo, Alexandre Faria, Silvana Anita Walter, Kleber Cavalcanti Nóbrega e Oscar Rudy Kronmeyer Filho. A ação de escolher as próprias pesquisas é caracterizada como endógena em termos de difusão dos conceitos de Estratégia e pode indicar a exemplificação em publicações nacionais de conceitos clássicos. Reitera-se ainda a constatação de que a utilização do material próprio indica a valorização das pesquisas nacionais e de aprofundamento do professor em temáticas relacionadas à disciplina (Villar, 2014).

Além da utilização de materiais próprios pelos docentes responsáveis pelas disciplinas, tem-se a utilização de materiais desenvolvidos pelos orientadores desses professores: “a gente

trabalhou os conceitos de Bulgacov, que são mais modernos. Até [...] o Bulgacov foi o orientador do professor da disciplina no doutorado” (Entrevistado 10). Essa constatação evidencia que a construção do corpo do conhecimento lecionado na disciplina sofre influência do processo de socialização secundária do professor que identificou, no orientador, um “modelo” de inspiração para a construção do papel de professor.

Comparando a Tabela 7 com a Tabela 6, reitera-se a indicação de que o desenvolvimento nacionalmente da área de Estratégia é altamente dependente dos estudos realizados por pesquisadores estrangeiros (Bignetti & Paiva, 2002). Somadas todas as F.A. da Tabela 7, essa não supera a soma da F.A. dos três primeiros autores apresentados na Tabela 6.

Neste subcapítulo, analisaram-se e interpretaram-se os dados relativos ao corpo do conhecimento em Estratégia empregado nas disciplinas. O propósito dessa investigação não é de estabelecimento de um padrão, mas de contribuir para o avanço do próprio corpo do conhecimento a partir da identificação dos conhecimentos que são distribuídos e ensinados na Pós-Graduação *Stricto Sensu* (Berger & Luckmann, 2014).

Em síntese, destaca-se que, em apenas seis disciplinas investigadas, há a apresentação e discussão dos diferentes conceitos de Estratégia; o restante trabalha com conceitos específicos e direcionados às linhas dos autores mais prolíficos.

Em termos de conteúdos, identificaram-se os seguintes conteúdos como mais citados pelos entrevistados e mais frequentes nos documentos das disciplinas: planejamento estratégico, competição e competitividade organizacional, alianças, implementação, estratégia corporativa x estratégia competitiva, análise ambiental, conteúdo estratégico x processo estratégico e VBR.

As ferramentas de análise estratégica identificadas como trabalhadas nas disciplinas foram: BSC, Análise SWOT, Análise das Cinco Forças de Porter, Matriz BCG, Análise PESTAL e o *Herfindahl-Hirshman Index*. Nas disciplinas cujo foco era o aprofundamento teórico, as ferramentas, enquanto modelos prescritivos, mostraram-se incompatíveis com tal propósito.

Em termos de referências utilizadas para embasar o ensino e a pesquisa em Estratégia nas disciplinas investigadas, considerando o vasto número de obras identificadas, indica-se a existência de uma fragmentação do corpo do conhecimento, o que contribui para a constatação da existência, no Brasil, de um conhecimento disperso em Estratégia (Roczanski *et al.*, 2010).

Após a análise do corpo do conhecimento empregado nas disciplinas de Estratégia dos Mestrados Profissionais em Administração, apresentam-se, no próximo subcapítulo, as escolhas pedagógicas para o ensino em Estratégia apontadas pelos discentes.

4.3 ENSINO EM ESTRATÉGIA NOS MESTRADOS PROFISSIONAIS EM ADMINISTRAÇÃO

Neste subcapítulo, em cumprimento ao terceiro objetivo específico – Analisar, sob a percepção dos discentes, a aprendizagem proporcionada pelas escolhas pedagógicas realizadas pelos docentes de Estratégia – analisam-se e interpretam-se os dados relativos ao ensino em Estratégia nos Mestrados Profissionais em Administração (3ª categoria de análise), que envolve dinâmica pedagógica, métodos de ensino, técnicas de ensino e processos avaliativos desenvolvidos nas disciplinas de Estratégia nos Mestrados Profissionais em Administração. Apresentam-se, ainda, as avaliações e as sugestões dos alunos relativas às escolhas pedagógicas empregadas nas disciplinas.

Cabe lembrar que se fez a coleta dos dados ora analisados e interpretados por meio de entrevistas e documentos. Em específico, destaca-se que, dos vinte e três documentos relativos às disciplinas, seis eram ementas completas – descrição da ementa e referências - e não contemplavam, portanto, informações como processo avaliativo e metodologia de ensino, o que se constituiu uma limitação da pesquisa. Para suprir tal limitação, se fez uso dos dados coletados com os questionamentos relativos à categoria de análise “Ensino em Estratégia”.

O primeiro elemento analisado neste subcapítulo é a **dinâmica pedagógica** que envolve um conceito abrangente de como as aulas de Estratégia são programadas e administradas (Mintzberg & Gosling, 2002). A programação das aulas pelos professores é feita e formalizada pelo plano de ensino da disciplina que é disponibilizado para os alunos antes do início das aulas ou no primeiro dia. O plano de ensino ou currículo da disciplina representa formalmente os modos e os meios de ensino e aprendizagem e, informalmente, os processos aplicados e desenvolvidos nas disciplinas de graduação e pós-graduação (Waiandt & Fischer, 2013).

Todos os entrevistados alegaram ter recebido o plano de ensino da disciplina de Estratégia, seja em arquivo digital – “eu tenho [...] no e-mail. Eu lembro que ele mandou” (Entrevistado 3); impresso – “esse plano a gente recebeu impresso. [...] E teve uma folha que a gente teve que assinar. [...] que está recebendo (Entrevistado 26); ou em ambas as formas –

“todos os professores passam, são obrigados a passar. Virtualmente e eles entregam impresso no primeiro dia. É uma obrigação” (Entrevistado 28).

Em termos de preparação para as aulas pelos alunos, todos os entrevistados relataram a realização de leituras prévias solicitadas pelos professores. A Figura 29 contém trechos de relatos dos alunos sobre a realização de leituras de preparação para as aulas.

Sujeitos	Trechos das entrevistas
Entrevistado 6	“Então a cada encontro tinha um tema e a gente lia esses artigos para discutir na sala”.
Entrevistado 13	“Sempre a gente recebe o material antes, as leituras anteriores. Tinha [na disciplina] leituras em sala de aula também”.
Entrevistado 19	“Alguns artigos para leitura, conhecimento prévio. Praticamente todas as disciplinas [do mestrado] funcionaram desse modo. Então os professores selecionavam alguns artigos relevantes do conteúdo, para dar embasamento teórico sobre o que [...] ele [o professor] vai discutir dentro de sala de aula”.
Entrevistado 22	“Tem que fazer leitura prévia dos casos, dos artigos, você tem que vir embasado, porque senão você não consegue dar sequência nas discussões de uma forma direcionada”.
Entrevistado 27	“Ele sempre passa qual o tema da aula seguinte e o material que a gente deve ler pra poder acompanhar, discutir”.
Entrevistado 30	“O professor pede a leitura do capítulo do livro. Era o que ele pedia”.

Figura 29. Leitura prévia de preparação para as aulas exigida, segundo os discentes, nas disciplinas de Estratégia dos MPAs analisados

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Conforme apresentado na Figura 29, as leituras realizadas antes das aulas eram referentes aos materiais que seriam discutidos e trabalhados em conjunto, envolvendo, em geral, artigos, capítulos de livros e *cases*. O Entrevistado 19 destacou que essa é uma prática comum entre as disciplinas do mestrado e essencial para dar embasamento teórico às discussões realizadas em sala. Outro ponto que se destaca, nos relatos expostos na Figura 29, é que os professores disponibilizam, além da lista de programação das leituras, o material de leitura obrigatória.

Além da exigência da leitura obrigatória, em algumas disciplinas, era necessária a produção de *position papers*, resenhas e fichamentos, conforme relato do Entrevistado 1: “os alunos que não apresentavam [os seminários] [...], eles tinham que ler e fazer um *position paper* e entregar. Uma espécie de uma análise dos textos lidos” – e do Entrevistado 10 – “esse grupo que nesse dia, por exemplo, ia apresentar, não fazia a resenha. [...] Aí o pessoal, os demais faziam a resenha”. As leituras eram obrigatórias para todos os alunos, seja para aqueles responsáveis pela apresentação, seja para o restante da turma que entregava o *paper* ou a resenha. A cobrança de entrega do *position paper* ou da resenha é uma forma de reforçar a obrigatoriedade das leituras e possibilitar uma reflexão prévia sobre os conteúdos para que,

em sala, seja possível um aprofundamento das discussões.

Relacionando a dinâmica pedagógica ao método de ensino, proposta filosófico-pedagógica das disciplinas, tem-se a relação entre a participação dos alunos e dos professores no processo de ensino-aprendizagem. A Figura 30 dispõe trechos das falas dos entrevistados em consonância com o *continuum* de variação de filosofias pedagógicas proposto por Dooley e Skinner (1977).


Variação das Filosofias Pedagógicas (Dooley & Skinner, 1977)	Trechos das entrevistas
<p>Extremo 1 - Centrada no professor: O professor transmite o conhecimento, conduzindo os alunos e mantendo o controle das discussões (Dooley & Skinner, 1977).</p>  <p>Extremo 2 - Centrada no aluno: O aluno assume total responsabilidade por sua aprendizagem. Cada aluno aprende em seu próprio ritmo e volta-se para seus interesses. O professor oferece uma assistência, sem interferir na aprendizagem (Dooley & Skinner, 1977).</p>	<p>“Ele falando assim e a gente participando muito pouco [...]. Não dava para falar muito, ainda mais se a gente não concordava. E ele escolhia a pessoa para falar, ‘fulano, isso é o quê?’ Aí a pessoa ia responder, entendeu” (Entrevistado 4)</p>
	<p>“Ele usa uma material só durante a disciplina. Um livro [...] Ele chega passa o conteúdo e quer que você faça o trabalho. O trabalho lá tinha que fazer um plano de estratégia, mas você tinha que fazer o plano de estratégia em cima do método do livro que ele passou, entende” (Entrevistado 17).</p>
	<p>“A aula é dividida em duas partes: uma parte de discussão dos <i>cases</i> [...] e em um segundo momento apresentação da teoria onde ele [o professor] explicava os estudiosos, os formuladores das teorias. [...] Vendo as aulas do professor e a forma como ele atua, que é muito boa, tem o seu raciocínio, eu acho que ele quer puxar das pessoas o raciocínio, [...] para que as pessoas façam as conexões na cabeça e a partir daí desenvolvam e cheguem até a conclusão” (Entrevistado 29).</p>
	<p>“A gente [os alunos] apresentavam os principais conceitos e aí quando aquele aluno que estava conduzindo aquele antigo terminava, ele [o professor], basicamente, é que iniciava a proposta de discussão. Então ele normalmente fazia um resumo, fazia uma conexão com aulas anteriores, resgatando alguns conceitos do que a gente tinha visto nas aulas anteriores. E os alunos discutiam a partir disto” (Entrevistado 6).</p>
<p>“No mestrado nós temos que aprender a nos virar sozinhos [...]. Então, um grupo de alunos era responsável pela apresentação, outro grupo debatia e o restante da turma era livre pra fazer questionamentos no final” (Entrevistado 7).</p>	

Figura 30. Dinâmica pedagógica e método de ensino, segundo os discentes, das disciplinas de Estratégia dos MPAs analisados

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Conforme apresentado na Figura 30, para estabelecer a relação entre a dinâmica pedagógica e os métodos de ensino utilizados, segundo os docentes, pelos seus professores de Estratégia, lançou-se mão do *continuum*, de Dooley e Skinner (1977): em um extremo, aulas centradas no professor, enquanto responsável pela aprendizagem dos alunos; e, no outro extremo, aulas centradas nos alunos que aprendem aquilo que querem aprender ou aquilo para

o qual estão prontos para aprender. No caso, os trechos dos relatos da Figura 30 encontram-se dispostos ao longo do *continuum* cujo centro é, nas aulas de Estratégia, o professor ou o aluno.

Aulas de Estratégia centradas nos extremos do *continuum*, no professor ou nos alunos, foram descritas por poucos entrevistados. Em geral, os alunos descreveram aulas administradas em conjunto, pelos alunos e pelo professor, com a participação ativa de ambas as partes. Sob esse aspecto, o professor explanava conteúdos em parte da aula ou ainda era o responsável pelo início e finalização das discussões. Os alunos, amparados pelas leituras preparatórias para as aulas, eram atuantes nas apresentações e reflexões.

Um ponto de destaque, exposto na Figura 30, relatado pelo Entrevistado 6 – “[...] Então ele [o professor] normalmente fazia um resumo, fazia uma conexão com aulas anteriores, resgatando alguns conceitos do que a gente tinha visto nas aulas anteriores [...] – e por outros entrevistados, é a ligação entre os conteúdos. O Entrevistado 28 relatou a articulação do professor entre os conteúdos ministrados na disciplina:

A dinâmica pedagógica, então, a gente fazia sempre uma introdução do assunto que a gente ia discutir naquela aula; resgatava o que a gente tinha lido. Isso era uma outra tarefa que ele [o professor] fazia também: criar uma teia dos conceitos. Então chegava lá na sexta aula e ele vinha fazendo um resgate da primeira até aquela aula para as coisas fazerem sentido.

O resgate de temas trabalhados em aulas anteriores e até mesmo a ligação com outras disciplinas conduzem os alunos a um processo reflexivo profundo, alinhando-se à visão de Wood e Paula (2004) em termos de fatores que contribuem para o desenvolvimento dos Mestrados Profissionais em Administração no país: a demanda por formação de gestores reflexivos e desenvolvedores de pensamentos críticos.

Os **métodos de ensino**, segundo elemento analisado neste subcapítulo, consistem nas propostas filosófico-pedagógicas que permeiam a disciplina de Estratégia. Conforme relato dos entrevistados e dados constantes nos planos de ensino, os professores de Estratégia utilizam, como métodos de ensino, o *case method*, a mentalidade estratégica, a abordagem analítica e a estratégia como prática.

A Figura 31 apresenta trechos das entrevistas e dos planos de ensino que caracterizam o método de ensino baseado em casos nas disciplinas de Estratégia de dois dos 28 Mestrados Profissionais em Administração analisados.

Disciplinas	Trechos das entrevistas	Trechos dos planos de ensino
“A Estratégia além da Estratégia – FGV-SP”	“A gente tem que ler um caso e responder perguntas sobre ele com base na teoria. Então a gente precisa entender a teoria, entender o caso e aplicar a teoria para resolver aquele caso. Na aula a gente faz a discussão guiada pelo professor” (Entrevistado 21).	“O curso consiste de discussões de casos intercaladas por discussões e apresentação de conteúdo de suporte. Portanto é fundamental a leitura dos casos e textos indicados antes das aulas. Os casos devem ser trabalhados em grupos e serão a base da avaliação deste curso”.
“ <i>Strategy in international perspective</i> – FGV-SP”	“Ele faz o momento de provocação, ele estimula através do conhecimento que ele tem, da experiência. Ele traz casos concretos, estimula que os alunos contem e contribuam com suas experiências e com seus conhecimentos em cima dos próprios casos concretos que ele traz. E aí ele vai trazendo isso e fazendo essa amarração com o conteúdo da matéria” (Entrevistado 22).	“The course is centered on weekly assigned readings and case discussions. Students will be asked, on a rotating basis, to complement some of the lectures planned for each of the sessions after the course introduction”.
“Estratégia de Empresas – FGV-RJ”	“Cases muito atuais e tratando de assuntos do momento. [...] Porque assim mesmo nas discussões que ele [o professor] traz e coordena na hora que a gente está discutindo os casos, você consegue perceber que é uma visão bem global” (Entrevistado 27). “A disciplina, ela é estruturada em <i>learn by case</i> . [...] Você faz a leitura e discussão dos casos, apresenta sua visão, sua resenha do caso, que você faz individualmente. Tem discussão em sala de aula e também tem um link daquilo ali com uma visão teórica que suporta o raciocínio ou o caso. Então é um círculo que se fecha ao redor do tema” (Entrevistado 29).	“O programa é em grande parte baseado no método do caso. Os casos são descrições de situações reais de empresas especialmente selecionados para motivar uma discussão sobre temas específicos de estratégia, colocando o participante na situação de um dirigente tomando decisões que envolvem o posicionamento da empresa”.

Figura 31. Emprego, segundo os discentes, do *case method*, nos MPAs analisados

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Conforme dados apresentados na Figura 31, no método de casos, as aulas são centradas na leitura, resolução e discussão de casos de ensino e ainda na apresentação e discussão de conceitos e teorias relacionados ao dilema apresentado no caso trabalhado. Tal proposta alinha-se à concepção de Bower (2008) de acordo com a qual o método de casos fornece a base empírica para o desenvolvimento e a aplicação de conceitos. Destaca-se um ponto importante do método de casos relatado na fala dos entrevistados: a aproximação do caso com a realidade e as experiências dos alunos e com as expectativas desses alunos. Segundo Assis *et al.* (2013), se (1) o caso estiver fora do nível conceitual ou (2) distante da realidade presente dos estudantes, o processo de discussão e reflexão não se sustenta.

Para ilustrar a mentalidade estratégica, outro método de ensino identificado na coleta de dados, conforme já referido, se recorre aos entrevistados da Universidade do Vale do Rio dos Sinos que relataram que a maior parte dos professores do quadro do Mestrado Profissional em Administração dessa instituição, e em específico, os professores titulares das disciplinas de Estratégia, são atuantes no mercado de trabalho: “os professores têm uma

experiência fora da área acadêmica, eles atuam também no mercado de trabalho. [...] eles têm consultorias e trabalham em outras áreas. Têm outras atividades” (Entrevistado 8); “o professor [...] tem uma didática muito boa, como é um cara de mercado, então, ele conseguiu trabalhar muito bem isso” (Entrevistado 9).

Outro ponto que caracteriza o método mencionado é a incorporação das experiências dos alunos, tornando o processo de ensino-aprendizagem interativo (Gosling & Mintzberg, 2006): “tinha muita participação, ele incentivava muito” (Entrevistado 9). Sob esse aspecto, ressalta-se também o relato do Entrevistado 12, da UNESP: “[o professor] sempre levava um tema muito voltado [...] o nosso perfil. Como cada processo nosso se posicionava estrategicamente na empresa em busca de resultados”. O Entrevistado 9 que, no momento da disciplina não estava atuando no mercado de trabalho, destacou a dificuldade de participação na disciplina em função de não estar trabalhando e de não ter tido experiências na área de Estratégia anteriormente: “como é uma disciplina muito voltada à estratégia e execução. [...], então como eu não tive essa experiência dentro de uma empresa, ligada diretamente a esses processos, eu acabava não opinando sobre isso. Eu reconheço a [...] [minha dificuldade de participação”.

As disciplinas “Tópicos Avançados em Estratégia e Operações III – UFF”, com o foco na estratégia não mercado, e “Estratégia, Sociedade e Governo – FGV-RJ”, foram trabalhadas, segundo os discentes, a partir dos princípios da abordagem analítica, de Grant (2008), como pode ser constatado no relato do Entrevistado 6:

O conteúdo envolveu apresentar para aqueles alunos uma forma uma pensar diferente da estratégia *mainstream*. [...] A gente foi lendo esses artigos e essas pesquisas que projetam, apresentam para os alunos e para quem está estudando essa ampliação de formação de estratégia. [...] Então o que a gente basicamente estudou foi a influência desses atores – o governo atual, a sociedade daquela localidade que a empresa atua. Considerando a importância estratégica.

No relato do Entrevistado 6, assim como no relato do Entrevistado 28 referente à disciplina de “Estratégia, Sociedade e Governo – FGV-RJ”, visualizam-se os seguintes aspectos da abordagem analítica: (1) o desafio a visões tradicionais e comuns; (2) a compreensão dos fenômenos organizacionais em um alto nível de complexidade (Grant, 2008), sendo que, no relato do Entrevistado 6, consideraram-se, também, elementos centrais a sociedade e o governo; e (3) em sala, foram trabalhados basicamente materiais que embasavam discussões e reflexões dos alunos, sem a utilização de exercícios práticos, ferramentas e modelos prontos.

A estratégia como prática como método de ensino, por sua vez, se faz presente, segundo os discentes, nas disciplinas de Estratégia dos Mestrados Profissionais em Administração que cursam. Os Entrevistados 2, 17 e 18 relataram a realização de um trabalho de campo. O Entrevistado 2, no caso, relatou o desenvolvimento de uma consultoria a nível estratégico, com resultados entregues tanto para o professor quanto para a organização envolvida. Os Entrevistados 17 e 18 afirmaram que o foco era a operacionalização do modelo estratégico trabalhado na disciplina. Nas situações apresentadas, o ensino foi fundamentado na linha da prática social, com a vivência pelos alunos de casos reais que assumem o papel de praticantes externos, uma vez que traçam estratégias para a organização estudada (Jarzabkowski & Whittington, 2008b).

No que tange às **técnicas de ensino** utilizadas nas disciplinas de Estratégia, relatadas pelos alunos e apresentadas nos planos de ensino, a análise aponta as aulas expositivo-dialogadas, os seminários, as discussões, os *cases*, a apresentação de vídeos, as palestras, as atividades em grupo, as consultorias e as visitas técnicas.

As aulas expositivo-dialogadas são centradas na comunicação clara dos professores acerca do tema da aula, sendo que os pontos são expostos pelos professores e discutidos com os alunos (Jennings, 1996). A Figura 32 apresenta relatos de alunos relativos às aulas de Estratégia em que a técnica da aula expositivo-dialogada foi empregada.

Sujeitos	Trechos das entrevistas
Entrevistado 19	“Em sala de aula foi feito um momento de explanação. Então daí o professor veio pra sala de aula e trabalhou essa explanação de conteúdo. [Em sequência] acontece uma discussão dentro da sala de aula. Então a gente consegue discutir, verificar, debater a questão dos autores. Debater essa teoria em si”.
Entrevistado 20	“Uma parte da aula] foi estruturada com aula expositiva, [apresentação] de slides. [...] Ele [o professor] apresentava os conceitos dentro de sala, a partir dos slides que ele mandou [previamente para a turma]”.
Entrevistado 23	“Ele [o professor] costuma, mais ou menos, na faixa de uns 40% das horas-aula como expositiva, conversando sobre os assuntos e normalmente ele sugere que os alunos participem das discussões [nesse momento]”.
Entrevistado 24	“Ele mandava o material em slides para gente antes da aula. [...]. A aula era basicamente uma aula expositiva”.

Figura 32. Aulas expositivo-dialogadas desenvolvidas, segundo os discentes, nas disciplinas de Estratégia dos MPAs analisados

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Conforme os trechos apresentados na Figura 32, as aulas expositivo-dialogadas centram-se nos professores para a explanação dos conteúdos, e os alunos participam eventualmente das discussões estimuladas ou em caso de dúvidas pontuais. Além dos

Entrevistados 19, 20, 23 e 24, os Entrevistados 2, 3, 4, 8, 9, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 21, 25, 27 e 29 relataram a aplicação da técnica de aulas expositivo-dialogadas nas disciplinas de Estratégia do mestrado.

Conforme os relatos apresentados na Figura 32, em geral, a aula expositivo-dialogada é um dos recursos pedagógicos utilizados pelos professores. O Entrevistado 17 relatou a dinâmica pedagógica da disciplina de Estratégia centrada somente na aula expositiva: “aula é expositiva ele [o professor] sentado e falando sobre o método. [...] Uma aula sem atrativo nenhum. [O aluno], a cada semana, tinha que ler tantas páginas do livro para acompanhar a aula dele”. O relato do Entrevistado 17 converge para a compreensão de Jennings (1996) de que aulas essencialmente centradas na exposição deixam os alunos entediados e decorrem em uma baixa taxa de participação desses alunos.

O Entrevistado 13 relatou o uso, na disciplina de “Estratégia Empresarial – UNIFOR”, de um aplicativo de sessões interativas nas aulas expositivo-dialogadas para dinamizar a interação professor-aluno:

Ele foi pioneiro em trazer uma ferramenta de ensino. [...] onde os alunos no próprio celular durante a aula iam fazendo enquetes ou entravam com as principais palavras sobre um determinada conceito e tudo mais. E aí de forma online, já ia imputando essa pesquisa e ele mostrava lá na apresentação dele [do professor]. Com essa ferramenta então, ele conseguiu realmente interagir bem, introduzir bem os temas de forma muito dinâmica.

O aplicativo utilizado na disciplina de “Estratégia Empresarial – UNIFOR” é um complementar para aulas expositivo-dialogadas que torna interativo o processo de questionamentos entre o professor e o aluno, uma vez que os resultados são computados em tempo real na apresentação do professor. Ainda conforme o relato do Entrevistado 13, o *download* do aplicativo e as atividades nele desenvolvidas não geraram custos extras para os alunos, o professor e a instituição. Esse aplicativo alinha-se à constatação de Silva, Silva e Coelho (2016) em relação ao uso de tecnologias no ambiente de aprendizagem, ou seja, a condição colaborativa dos recursos tecnológicos promove a compreensão e a construção de conhecimentos em conjunto, em função do compartilhamento amplo e imediato de informações.

A respeito dos seminários, amplamente empregados nas disciplinas de Estratégia nos Mestrados Profissionais em Administração analisados, a Figura 33 apresenta alguns relatos dos entrevistados quanto ao desenvolvimento dessa técnica nas aulas de Estratégia.

Sujeitos	Trechos das entrevistas
Entrevistado 1	“A gente trabalhou basicamente com seminários, desde o começo, uma distribuição entre grupos e esses alunos, discutiam, estudavam e depois faziam a apresentação [do tema designado] através de seminários”.
Entrevistado 3	“Teve uma etapa que foi apresentação de seminários e ele passou vários livros, [...] cada um lia [um livro] e depois apresentava aquele livro [individualmente]. [...] Tiveram vários livros bem interessantes”.
Entrevistado 7	“Ele dividiu a turma em duplas e nós pesquisamos os temas que ele pediu. [...] Ele pediu que nós usássemos também material internacional”.
Entrevistado 14	“Eram organizados seminários em que os grupos apresentavam cada uma das teorias e depois havia um debate”.
Entrevistado 23	“Ele [o professor] também dividiu a turma em duplas e deu um artigo para cada dupla e solicitou que cada dupla apresentasse um seminário falando sobre o artigo que foi direcionado. Cada artigo tinha um assunto que era um assunto relevante da área [...]. A dupla vai apresentar o artigo e são feitos debates na sala”.

Figura 33. Seminários desenvolvidos, segundo os discentes, nas disciplinas de Estratégia dos MPAs analisados

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Além dos Entrevistados 1, 3, 7, 14 e 23, mencionados na Figura 33, os Entrevistados 2, 5, 10, 11, 15, 16, 19 e 26 relataram os seminários como técnica empregada na disciplina de Estratégia. Nassif, Ghobril e Bido (2007) destacam quatro decisões relativas ao emprego da técnica de seminários: (1) definição do tema e/ou do material a ser utilizado nos seminários; (2) composição dos grupos, que pode ser definida em uma relação de parceria professor-aluno ou deliberada pelo professor; (3) tempo disponível para preparação e apresentação dos seminários; e (4) número de encontros para a realização das apresentações.

Conforme relatado na Figura 33, as apresentações dos seminários eram realizadas a partir de temas ou materiais específicos designados pelos professores. Em geral, eram conduzidas em duplas ou grupos, sendo a exceção relatada pelo Entrevistado 3 em que os seminários foram desenvolvidos individualmente a partir de um livro específico designado pelo professor da disciplina para cada aluno. Referente à composição dos grupos, em geral, era definida pelos próprios alunos: “ele [o professor] até sugeriu que a gente [...] misturasse mais, mas acabava que ficávamos [...] normalmente nos mesmos grupos que trabalhávamos em outras disciplinas” (Entrevistado 26).

O tempo disponível para preparação e apresentação dos seminários era um fator variante entre os casos estudados. Foram desenvolvidos seminários curtos – “a gente fez um seminário também, mas foi um seminário bem rápido assim [...] de 20 minutos em grupo” (Entrevistado 2) –, como também apresentações mais longas, cerca de 40 a 50 minutos conforme relatado pelos Entrevistados 1, 5, 7 e 23. De acordo com o Entrevistado 23, por exemplo, em cada aula, dois seminários eram realizados: “dois artigos [por aula]. O primeiro

artigo é debatido [...] na primeira parte da aula, daí tem um intervalo pequeno e na segunda parte da aula [são feitos os] debates sobre o segundo artigo, normalmente são 2 artigos por aula”. Esse mesmo entrevistado elucidou que o número de encontros para a realização dos seminários relacionou-se diretamente ao tempo das apresentações: “Como são 10 artigos, então, são mais ou menos 5 aulas assim”.

Os entrevistados foram unânimes em afirmar que os seminários eram apresentados pelos alunos e seguidos de uma discussão, ora conduzida pelos próprios alunos que apresentavam, conforme exemplificou o Entrevistado 10 – “então cada grupo, [...] ficava responsável para fazer a apresentação de um desses temas, trazer e apresentar esse tema para a turma toda, e trazer as discussões” – ora estimulada pelo professor, como se encontrou no relato do Entrevistado 26 – “ele [o professor] não deixava que o grupo trabalhasse sozinho, ele estava sempre lá dando suporte, falando, interagindo”.

Os seminários, segundo o Entrevistado 18, são amplamente empregados em todas as disciplinas do Mestrado Profissional que cursa. Além disso, esse entrevistado afirmou que “os seminários são bons, trazem vivência, experiências diferentes, [...] os seminários lá [no mestrado] é a parte mais forte. [...] Agrega bastante, tanto na hora que você está pesquisando, quanto na hora que você está recebendo informações de outros grupos”. O que justifica a utilização dos seminários na Pós-Graduação *Stricto Sensu* é a necessidade de profundidade na pesquisa realizada para a apresentação do tema, transformando o aluno em um especialista acerca do assunto. Em mestrados e doutorados, a participação efetiva, a maturidade e a independência intelectual dos alunos, exigidas para a realização efetiva da técnica no processo de transmissão de conhecimentos, em geral, não são limitadores como ocorre na graduação (Nassif *et al.*, 2007).

Além dos seminários, em que alunos designados são os responsáveis pela apresentação sistemática do tema ou do material (Nassif *et al.*, 2007), os entrevistados citaram as discussões realizadas na disciplina de Estratégia. As discussões ou debates são acompanhados pela leitura aprofundada de um material em específico, com posterior realização de discussões coletivas em sala (Jennings, 1996). Nessa técnica, em geral, todos os alunos leem os textos, e alguns são designados para conduzir as discussões. A respeito disso, o Entrevistado 28 assim relatou: “Quando tinham discussões programadas, geralmente assim, como cada um de nós ficava com um texto [sob responsabilidade] [...], a gente iniciava [...] um debate, uma discussão sobre o assunto” (Entrevistado 28). Conforme esse entrevistado e a descrição no plano de ensino, cada aluno responsável pelo artigo conduzia uma discussão de, em média, 20 a 25 minutos, e preparava um resumo analítico conectando o artigo apresentado com os outros

textos da aula ou de outras aulas.

A designação de um aluno para condução das discussões e a exigência de leitura dos textos por todos os alunos contribuem para a minimização da desvantagem da técnica de, por vezes, as reflexões serem rasas em função da baixa participação dos alunos (Jennings, 1996), conforme relato do Entrevistado 6: “Durante os três meses de disciplina, por exemplo, cada aluno ficava com três artigos para conduzir a discussão, mas todos tinham que ler todos os artigos para discussão ser coletiva”. Outro ponto que contribui para minimização da desvantagem da técnica é a participação do professor:

Então ele [o professor] normalmente fazia um resumo e fazia a conexão com aulas anteriores, resgatando alguns conceitos do que a gente tinha visto nessas aulas anteriores. E os alunos discutiam a partir disto. Quando a discussão não ficava tão estimulada ou os alunos, todos não tinham lido ou não entenderam, em função de ser um artigo mais difícil, aí ele [o professor] tinha uma posição de maior destaque na aula. [...] Foram [ao todo] uns 12 encontros, eu lembro de uma aula que não rendeu assim tão bem por que eram quatro artigos e dois alunos que estavam definidos para apresentar, conduzir a discussão, faltaram. [...] Então o professor atuou conduzindo (Entrevistado 6).

Ainda sobre as discussões e os debates, é possível assinalar mais um ponto: assim como nos seminários, a importância da maturidade dos alunos para a consecução efetiva da dinâmica pretendida, conforme relato do Entrevistado 6: “Demanda um nível de maturidade dos alunos, por que se os alunos não tiverem lido os artigos, a aula não fica produtiva. Naquele contexto, eu acho uma proposta talvez bem restrita para o ambiente de mestrado”.

Em se tratando dos *cases* empregados no ensino de Estratégia nos Mestrados Profissionais em Administração analisados, apresenta-se, na Figura 34, uma seleção de relatos dos alunos referente a essa técnica.

Sujeitos	Trechos das entrevistas
Entrevistado 8	“Todos bem atuais, e casos que realmente aconteceram. Não foram só casos internacionais. Alguns casos do Brasil, inclusive do Rio Grande do Sul também para retratar a nossa realidade”.
Entrevistado 13	“Nós trabalhamos também alguns casos práticos [...]. Como se posicionar, diferenciar portfólio, enfim, algo voltado pra isso. [...] A gente lia, discutia e tinha algumas questões voltadas que puxavam para a discussão um pouco [mais] teórica do caso. [...] Foi discutido na sala de aula com professor puxando os principais temas. Ele até chegou a levar reportagens também [material complementar] que falavam [dos casos] que eram recentes, o que estava acontecendo”.
Entrevistado 22	“Tem que fazer leitura prévia dos casos, dos artigos, você tem que vir embasado, porque senão você não consegue dar sequência nas discussões de uma forma direcionada.”
Entrevistado 25	“Passou uns <i>cases</i> inclusive de algumas empresas para a gente avaliar e aí a gente tinha que até criticar a ação, ou definir, escrever o que a gente acha que poderia ser feito”.

Continua...

...continuação

Entrevistado 27	“A gente já vem pra sala com a leitura feita e ele sempre dá o <i>case</i> com intervalo de mais ou menos uma semana, e aí tem uns questionários, um questionário com algumas perguntas sobre o <i>case</i> que a gente tem que construir. Aí durante a aula, a gente começa a debater”.
Entrevistado 29	“A maioria eram <i>cases</i> de Harvard [...]. Teve vários <i>cases</i> interessantes que deram essa visão que eu te falei, para a gente, bem abrangente, [...] várias situações para você analisar”.

Figura 34. Casos de ensino desenvolvidos, segundo os discentes, nas disciplinas de estratégia dos MPAs analisados

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Além dos trechos apresentados na Figura 34, os Entrevistados 2, 3, 4, 5, 7, 9, 10, 14, 16, 19, 20, 21, 23, 24 e 30 relataram os casos como técnica empregada na disciplina. Relacionando a proposta de Harling e Akridge (1998) relativa às tarefas envolvidas no uso dos casos e a Figura 34, frisa-se a importância da preparação do estudante antes da aula, conforme relatos dos Entrevistados 22 e 27; a participação nas discussões durante a aula, conforme os Entrevistados 8 e 27; e o arranjo do professor para a discussão durante as aulas, guiado por perguntas ou tópicos principais, conforme relato dos Entrevistados 13 e 25, todos mencionados na Figura 34.

Ainda quanto à Figura 34, ressalta-se a relevância do conteúdo dos casos. O Entrevistado 29 relatou o uso de casos relevantes e instigantes para os alunos. Conforme Herreid (1998), é importante que o enredo dos casos contribua para o reconhecimento da aplicabilidade e da utilidade pelos alunos para que a técnica cumpra o papel de agregar conhecimentos práticos. O Entrevistado 8 relatou o uso de casos nacionais e, mais especificamente, locais na disciplina, o que facilita a compreensão pelos alunos, gerando interesse na aprendizagem (Ikeda *et al.*, 2006). O uso de *cases* distantes da realidade dos alunos, como, por exemplo, envolvendo situações ultrapassadas, gera desinteresse e insatisfação, conforme apontou o Entrevistado 4: “Uns *cases* até bem antigos, outra coisa que eu achei muito ruim, uns *cases*, [...] de empresas que nem existem mais, coisas de 2003, 2008”.

Além dos relatos dos entrevistados, os planos de ensino contemplavam o uso da técnica nas aulas, sendo que, em determinadas situações, como nas disciplinas “Estratégia Competitiva – UNOESC”, “Estratégias Empresariais – UNESA”, “Estratégia de Empresas – FGV-RJ”, “A Estratégia Além da Estratégia – FGV-SP” e “Planejamento Estratégico – UFRGS”, os planos de ensino especificavam os casos que seriam trabalhados. A Figura 35 apresenta a trechos dos planos de ensino e dos relatos dos entrevistados em relação aos casos trabalhados em sala. Destaca-se que, nas outras situações citadas – “Estratégia Competitiva –

UNOESC”, “Estratégias Empresariais – UNESA” e “Planejamento Estratégico – UFRGS” – os entrevistados não especificaram os casos utilizados na disciplina.

Disciplina	Plano de Ensino	Entrevistas
“Estratégia de Empresas – FGV-RJ”	Casos Encontro 1: Mini Caso Encontro 2: Quincy Apparel Encontro 3: Patagonia e Patagonia B (HBS) Encontro 4: Beleza Natural (The Case Center) Encontro 5: Crown. Cork and Seal Encontro 6: Kodak . Harvard Business School Encontro 7: Fuji Film: A Second Foundation Encontro 8: Virgin Group: Finding New Avenues For Growth	“Então eles já eram selecionados previamente, a gente recebia e tinha de tudo. Tinha o <i>case</i> da Kodak , teve [o <i>case</i>] da Patagonia . Esses são os que eu me lembro assim, teve vários <i>cases</i> interessantes que deram essa visão [...] bem abrangente. [...] Teve o <i>case</i> , de uma floricultura, [...] foi o nosso primeiro <i>case</i> , de venda flores online” (Entrevistado 29). “Muito atuais, <i>cases</i> muito atuais, inclusive de assuntos muito atuais, vou te dar o exemplo do <i>case</i> da Patagonia , que é uma empresa de roupas nos Estados Unidos [...]. Teve um outro também que foi o do Beleza Natural que é um cabelereiro aqui do Rio de Janeiro, é uma cadeia de salão de cabelereiros aqui do Rio de Janeiro, muito também interessante [o <i>case</i>]” (Entrevistado 27).
“A Estratégia Além da Estratégia – FGV-SP”	Casos - Amazon, Facebook, Apple e Google - BRF - Legó - Tesla Motors - NextRadio - Marvel Way? - IBM at crossroads - Eataly: Reimagining the Grocery Store	“Então, o último caso que a gente discutiu [...] foi da Tesla Motors , então a Tesla Motors, é uma empresa que, a gente nem sabe ainda o final do caso, porque é recente. O caso anterior foi da Legó – Legó brinquedos – toda a reestruturação da Legó. [...] O primeiro caso foi da, foi da Amazon, Apple, Facebook e Google , [...]. Depois o segundo caso foi da BRF – Brasil Foods – o caso da Brasil Foods” (Entrevistado 21).

Figura 35. Casos contemplados nos planos de ensino e nas entrevistas referentes aos MPAs analisados

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Nota. Foram grifados os *cases* que aparecem tanto no plano de ensino quanto na fala dos entrevistados.

A Figura 35 permite que se levantem alguns pontos: tanto o Entrevistado 27 quanto o Entrevistado 21 estavam cursando a disciplina no momento da entrevista; o Entrevistado 29 já tinha concluído a disciplina de “Estratégia de Empresas – FGV-RJ” no momento da entrevista, e o plano de ensino foi disponibilizado pelo Entrevistado 27, o que pode justificar a diferença entre o plano e o relato do Entrevistado 29 relativo ao *case* da floricultura; e em ambas as disciplinas, são trabalhados casos de empresas de setores distintos e de origens distintas, com destaque para as empresas nacionais “BRF” e “Beleza Natural”.

Na disciplina de “Cenários Estratégicos e Competitivos – UNIOESTE”, conforme relato dos Entrevistados 5 e 7 e dados constantes no plano de ensino da disciplina, casos de ensino foram construídos pelos próprios alunos, avaliados pelos colegas e, posteriormente, integraram um banco de casos para uso na graduação: “a gente tinha que desenvolver um caso

que tivesse um dilema a ser respondido, [...] da área de administração [...]. A construção do caso foi bem colaborativa por que cada dupla fez um e todo mundo avaliou [...] fez sugestões” (Entrevistado 5); “tivemos o *case* que nós criamos [...] repassamos aos colegas. O [professor] está criando aquele banco de *cases*. Tivemos que resolver o dos colegas. Depois [o professor] nos deu um retorno [...] dando algumas sugestões. E entregamos a versão final” (Entrevistado 7).

Ikeda *et al.* (2006) identificaram que as universidades brasileiras não estimulam a produção de casos de ensino e que isso contribui para a falta de casos locais relevantes. Sob tal aspecto, a proposta de elaboração de casos na disciplina de Estratégia soma para essa dificuldade no ensino de Administração, em que os alunos da pós-graduação constroem materiais revisados e de livre acesso para a utilização na graduação. No processo de construção de casos de ensino, é essencial que o redator atente para alguns detalhes: (1) a situação-problema e a estruturação do texto têm que contemplar objetivos educacionais e, ao mesmo tempo, deixar esses objetivos escondidos; (2) o abandono do relato argumentativo característico do discurso científico é fundamental; e (3) o texto deve ser construído de modo a atrair o leitor para a resolução da situação-problema (Roesch, 2007).

Ainda em relação à produção de casos de ensino, o Entrevistado 23 relatou que, na disciplina de “Gestão Estratégica – UFC”, a avaliação final seria a produção de um caso de ensino conforme as regras do EnANPAD. Como no momento da entrevista o aluno ainda estava cursando a disciplina, essa atividade estava na fase de planejamento.

Outra técnica empregada no ensino de Estratégia nos Mestrados Profissionais em Administração é a apresentação de vídeos complementando discussões em grupos ou exposições dos professores. O Entrevistado 24 relatou a apresentação de vídeos de entrevistas de autores seminais: “por exemplo, têm umas entrevistas do Kaplan e Norton falando [...] sobre o *Balanced*, e a gente ali consegue entender o que é de forma resumida”. O Entrevistado 28 relatou a exibição de vídeos recentes que complementavam os temas trabalhados nas leituras:

Toda a aula, ele [o professor] passava pra gente um vídeo que contextualizava ou que ilustrava o assunto de maneira real. [...]. Tanto o texto [da discussão] como o vídeo, eram bem atuais. Então assim, os textos eram de, em média, 2012, mas tinham textos de 2014, de 2016. Alguns vídeos, por exemplo, ele extraiu naquela semana [da aula], entendeu. Teve um vídeo, por exemplo, da China que ele [o professor] assistiu na sexta feira e passou para a gente na quarta [seguinte].

Conforme relatado por Lee e Lo (2014), a relação do vídeo com a teoria tem que ser feita imediatamente após a visualização do vídeo, para que seja possível o estabelecimento de relações ou ainda imediatamente antes, quando o propósito é de complementação, para que os alunos possam estabelecer as conexões planejadas pelo professor no momento em que estão assistindo ao vídeo.

Na disciplina de “Estratégia Competitiva – UNOESC”, conforme relato do Entrevistado 16 e do Entrevistado 18 e dados constantes no plano de ensino da disciplina, na segunda aula especificada no plano, foram realizadas minipalestras com gestores da região que “vieram contar as experiências deles [...] eles utilizaram meia hora, quarenta minutos cada um pra falar da empresa deles, [...]. Eram empresas selecionadas, bem reconhecidas por algum ponto” (Entrevistado 16). O fato de serem empresas da região e conhecidas pelos alunos minimiza a desvantagem da técnica de distanciamento da realidade dos alunos (Jennings, 1996). Na disciplina de “Estratégia, Sociedade e Governo – FGV-RJ” também foi utilizada a palestra como técnica de ensino, conforme relato do Entrevistado 28: “ele [o professor] levou uma dupla de diretores do BNDES pra dar uma palestra para gente, pra explicar a história do BNDES e falar um pouco dos planos do BNDES para o futuro”. A palestra foi utilizada para trabalhar aspectos gerais sobre a organização que, posteriormente, foi objeto de pesquisa dos artigos dos alunos.

Além dos seminários e das discussões, outras atividades nas disciplinas de Estratégia também são realizadas em grupo, conforme relato do Entrevistado 20 – “ele separava em grupos, fazia alguns trabalhos de prática de mercado. E aí, nesses exercícios de prática, de ferramenta e ao final [...] a equipe apresentava e aí todo mundo interagiu nesse sentido”; do Entrevistado 29 – “trabalho em grupo é sempre uma experiência interessante. Cada um tem uma visão diferente, alguns querem contribuir com alguma coisa que não encaixa e aí você tem que fazer encaixar, enfim”; e do Entrevistado 19 – “eles fizeram uma dinâmica [...] onde a gente teve que se dividir em grupo. Foram feitos painéis e aí esses painéis foram confrontados para traçar essas estratégias”.

Conforme dados dos planos de ensino, a atividade relatada pelo Entrevistado 29 refere-se a uma análise estratégica de uma empresa, integrando os conteúdos trabalhados durante toda a disciplina; e a dinâmica relatada pelo Entrevistado 19 refere-se a um portfólio de quatro atividades práticas desenvolvidas em grupo. Ambas as atividades integravam o processo avaliativo dos alunos. Os grupos são utilizados como recursos para o desenvolvimento de atividades relacionadas à disciplina por estimularem o trabalho em equipe; e por encorajarem a participação dos alunos nas aulas ministradas (Pownall, 2012).

Na disciplina de “Gestão Estratégica e Competitividade das PME’S”, ambas da Universidade Potiguar, os alunos foram orientados a desenvolver uma atividade de consultoria que consistia em um planejamento estratégico aplicado a uma empresa. Conforme o relato do Entrevistado 3, o trabalho de consultoria foi orientado e revisado semanalmente pelo professor da disciplina: “ele [o professor] passou um caderno de atividades que a gente tinha que ir cumprindo [...]. Então na aula, ele orientava como é que a gente ia fazer, e na aula seguinte, a gente levava para ele o resultado”. Foram apresentadas parciais desse processo de consultoria desde a Aula 4 até a Aula 8 (penúltima aula).

Jennings (2002) assevera que, em projeto de consultoria desenvolvido no ambiente da universidade, é importante que, simultaneamente, sejam atendidas às necessidades do empresário e às de aprendizagem do aluno. Em relação a tal aspecto, considerando que, semanalmente, as atividades eram orientadas pelo professor da disciplina para alinhar à proposta de aprendizagem, destaca-se o seguinte trecho relatado pelo Entrevistado 3 relativo às necessidades da empresa:

Ele [o professor] pediu para a gente ajustar no formato de um relatório, aí entregamos um para ele e um para a empresa. No meu caso, [...] deu certo assim, porque tinham várias coisas que ela [proprietária da empresa] não enxergava, que ela passou a enxergar e passou a aplicar. E começou a conquistar mais clientes e organizar melhor o negócio. [...] No final, ela teve a maior recompensa e eu também me senti útil. O trabalho que eu fiz foi útil, foi bem aproveitado.

Ainda em relação às técnicas de ensino, destaca-se a utilização de visitas técnicas como ferramenta de ensino para a administração, principalmente, na modalidade profissional, em função de representarem metodologias ativas relacionadas à prática das organizações (Festinalli, 2005). Conforme relato do Entrevistado 15 e dados constantes no plano de ensino da disciplina de “Estratégia Empresarial – UNISC”, os alunos participaram de uma visita técnica a uma empresa de bebidas para a visualização de processos relativos ao acompanhamento de um planejamento estratégico na prática. A data e os horários da visita estavam especificados no plano de ensino para a programação dos alunos, uma vez que a não participação imputava em falta na disciplina de Estratégia Empresarial: “foi uma exigência da disciplina, porque se não fosse seria um falta aula” (Entrevistado 15).

Em relação ao **sistema avaliativo** das disciplinas de Estratégia dos Mestrados Profissionais em Administração, tem-se variados meios para calcular as notas dos alunos. As atividades avaliativas identificadas na coleta de dados foram: presença/participação nas discussões; provas; exigência de produção de artigos; produção de casos de ensino; trabalhos

em grupo; entrega de análises dos casos de ensino; entrega de fichamentos, resenhas e *papers* dos materiais lidos; projetos de pesquisa; apresentações e atividades individuais; e relatórios de consultoria. Em todos os casos, o sistema avaliativo é composto, ou seja, mais de uma atividade é avaliada.

De acordo com o relato dos entrevistados e os dados constantes nos planos de ensino, nas seguintes disciplinas a participação em sala era critério no sistema avaliativo: “Administração Estratégica – ALFA”, “Estratégias Empresariais – UNESA”, “Estratégias Globais – FGV-RJ”, “Estratégias de Empresas – FGV-RJ”, “Estratégia, Sociedade e Governo – FGVRJ”, “Administração Estratégica Aplicada na Agroindústria – UNESP”, “Controle de Gestão – UNISINOS”, “Estratégia Empresarial – UNISC”, “Tópicos Especiais em Estratégia e Competitividade III – UFF”, “Estratégia Empresarial – UNIFOR”, “Gestão Estratégica e Competitividade das PME’S – UnP” e “Planejamento Estratégico – UFRGS”.

Na disciplina de “Estratégias de Empresas – FGV-RJ”, a participação era avaliada por critérios estabelecidos no plano de ensino: (1) relevância dos comentários; (2) ligação causal; (3) argumentação; (4) capacidade analítica; e (5) síntese e transferência do aprendizado. Nesse sentido, pontua-se que, além de avaliar a frequência dos comentários e participações dos alunos, também era avaliada a qualidade das intervenções nas discussões de acordo com as dimensões especificadas. A participação nessa disciplina corresponde a 25% da nota. O relato do Entrevistado 27 resume o processo de discussão dos temas em sala: “ele [o professor] estimula mais a nossa discussão, pergunta a questão para ver se a gente responde. Ele não dá as respostas. Então assim nesse aspecto ele tem conduzido muito bem, porque a gente tem conseguido fazer boas discussões”.

A respeito das provas, atividade avaliativa tradicional, os Entrevistados 4, 5, 7, 11, 15, 26 e 30 afirmaram terem realizado prova na disciplina de Estratégia. Para os Entrevistados 4 e 5, o nível de exigência das provas era além do esperado pelos alunos: “foi a matéria que foi uma das minhas piores notas. [...] A galera passou também meio raspando assim, não teve matéria de nota boa” (Entrevistado 4); “ele [o professor] disse que seria uma prova bem fácil, nas palavras dele. Mas a gente não achou tão fácil assim. Era pra gente fazer uma análise de dois artigos” (Entrevistado 5). No caso dos Entrevistados 11 e 26, a prova aplicada foi surpresa: “no final, na avaliação, a gente tipo fez uma retomada do que foi estudado, inclusive era surpresa, ninguém esperava fazer. O que foi ótimo também, porque a gente tinha que falar com as nossas palavras” (Entrevistado 26).

Referente à exigência de elaboração de um artigo científico no final da disciplina de Estratégia, os Entrevistados 3, 5, 7, 10 e 28 relataram a produção de um artigo para a

composição da nota. O Entrevistado 1 relatou a produção de um artigo para a composição da nota de outra disciplina de Estratégia, a disciplina de “Cenários Estratégicos e Competitivos – UNIOSTE”. Para os Entrevistados 3 e 10, a exigência era a produção de um artigo individual. Os Entrevistados 1, 5, 7 e 28 realizaram a tarefa em duplas. Em todos os casos, havia a exigência de o tema do artigo ter relação com os conteúdos trabalhados ou com a área da disciplina: “o artigo era em dupla. Poderia ser do assunto do seminário ou de outro. Tinha que ser de Estratégia. [...] Uma das palavras-chaves do artigo tinha que ser estratégia” (Entrevistado 5).

Conforme já descrito anteriormente, os Entrevistados 5 e 7 produziram, na disciplina de Estratégia, um caso de ensino. O Entrevistado 23, que ainda estava cursando a disciplina no momento da entrevista, tinha que produzir um caso de ensino como trabalho final da disciplina. Diferentemente da situação do Entrevistado 23, em que o caso de ensino seria o principal componente das notas dos alunos, para os Entrevistados 5 e 7, a elaboração do *case* representava uma parcela pequena da nota final: “a gente também teve que fazer um caso de ensino que valia quase nada da nota. Foi bem simbólico, 1 ponto” (Entrevistado 5).

As atividades e apresentações individuais; as atividades em grupo; os seminários; as análises relacionadas aos *cases*; os fichamentos, *position papers* e resenhas; e os relatórios de consultoria representavam componentes das notas dos alunos. Todas as exigências realizadas eram pontuadas na nota do aluno, como um estímulo para que cumprisse o especificado. O detalhamento dos pesos de cada atividade era relatado nos planos de ensino e, em geral, apresentadas pelos professores no primeiro dia de aula da disciplina: “na primeira aula, ele [o professor] já explicou que a participação ia contar pontos, como é que ele contava pontos” (Entrevistado 25). Uma vez que a aprendizagem é considerada o resultado do processo de ensino, a avaliação é um importante elemento desse processo, tornando-a indispensável nos currículos das disciplinas (Waiandt & Fischer, 2013).

Ainda em relação ao sistema avaliativo das disciplinas de Estratégia, tem-se o relato da exigência da produção de projetos de pesquisa. Na disciplina de “Tópicos Especiais em Estratégia e Competitividade III – UFF”, para os alunos regulares no programa era exigida a produção de um artigo científico; para os alunos especiais, um projeto de pesquisa, conforme relato do Entrevistado 6:

O professor propôs o seguinte: para os alunos especiais, a proposta de conclusão da disciplina era apresentação de um pré-projeto para o mestrado - até para estimular o ingresso deles no mestrado como alunos regulares. Então foi o que eu fiz. Eu fiz um pré-projeto que foi o que eu apresentei depois para a seleção do mestrado como aluno regular. E

os alunos regulares que já faziam parte do mestrado quando fizeram a disciplina, eles apresentaram artigos. No último encontro, a gente apresentou para os colegas os nossos trabalhos [...] Tinha então um *feedback* tanto dos colegas como do professor. [...] Se eu não tivesse feito e apresentado, talvez eu nem entraria para o mestrado naquele momento, por que meu projeto foi discutido e aprimorado.

Além de na disciplina de “Tópicos Especiais em Estratégia e Competitividade III – UFF”, na disciplina de “Estratégia Empresarial – UNIFOR”, também foi exigida dos alunos a produção de um projeto de pesquisa de até sete páginas, contendo: (1) resumo; (2) introdução; (3) referencial teórico; (4) metodologia; e (5) resultados esperados – “ele [o professor] pediu que a gente fizesse ao invés de artigo, um projetinho de artigo [...]. Se a gente quisesse finalizar em um artigo, daria depois da disciplina [o professor ajudaria]” (Entrevistado 20).

Com base nas experiências acadêmicas vividas, os entrevistados foram instigados a avaliar as escolhas pedagógicas realizadas pelos professores nas disciplinas de Estratégia dos Mestrados Profissionais em Administração e ainda fazer sugestões e adaptações. A Figura 36 apresenta algumas **avaliações e sugestões dos entrevistados relativas às escolhas pedagógicas** empregadas no ensino em Estratégia.

Escolha Pedagógica	Avaliações dos Alunos	Sugestões dos Alunos
<p>Método de Ensino:</p> <p>Método de Casos</p>	<p>“Eu gosto desse sistema <i>learn by case</i>, acho que é um sistema prático principalmente para o mestrado profissional. Então você não precisa ficar debruçado em muitas teorias, você tem exemplos práticos para discutir as teorias. Isso é bem interessante, não é a discussão da teoria pela teoria, mas a teoria aplicada, o que para gente no mestrado profissional e para a gente trabalha é o objetivo” (Entrevistado 29).</p>	<p>“Eu somente inverteria a ordem da aula dele, eu falaria antes da teoria e depois falaria do <i>case</i>, acho que isso tornaria aula [melhor] para algumas pessoas [...] que são apresentadas a estratégia naquele momento e ao pensamento estratégico. Então eu acho que seria interessante discutir a teoria antes e depois o <i>case</i>, e aí sim fazer as correlações da teoria com o <i>case</i>” (Entrevistado 29).</p> <p>“Uma coisa eu até anseio é que a gente tenha um pouco mais de discussão sobre o conteúdo dos <i>cases</i>, porque [<i>os cases</i>] são muito interessantes, muito ricos. Acho que assim a gente pode aprofundar, pode ter um espaço maior pra aprofundar mais os conceitos que estão sendo trazidos pelos textos. [...] Eu [...] faria um paralelo maior entre os conceitos e os textos que a gente tem lido” (Entrevistado 27).</p> <p>“É uma aula mais baseada em casos, 100% baseada em casos com pouca exposição e uma teoria relativamente limitada. Então, para essa matéria, eu colocaria um pouco mais de teoria” (Entrevistado 21).</p>

Continua...

...continuação

Método de Ensino: Abordagem Analítica	“Ele conseguiu fazer com que a gente, além de entender os conceitos que estavam sendo passados, [...], a ideia dele era provocar o aprofundamento e a reflexão e ele conseguiu, a gente passou ali três meses refletindo sobre o que estávamos lendo e fomos incomodados com o que ele [o professor] estava passando” (Entrevistado 28).	“A gente poderia ter feito um trabalho em sala de aula assim: pegar um caso brasileiro ou uma organização brasileira ou empresa brasileira e tentar refletir sobre o que ela faz ou que ela pretende fazer; o que ela vem fazendo, a luz do que a gente está apresentando [estudando]” (Entrevistado 28).
Técnica de Ensino: Cases	“São casos práticos de mercado que são colocados exemplos de empresas, de organizações, e é feita assim uma análise de onde chegou, como chegou, porque chegou e despertou curiosidade essas discussões acerca do mundo real dos negócios. Desperta curiosidade. Então é algo assim, que ao meu ver, é interessante” (Entrevistado 23).	“Foram mais <i>cases</i> de fracasso do que de sucesso. Ele [o professor] deve ter uma explicação para isso, mas eu também não perguntei. Mas, eu acho que isso traz um reflexo negativo para a turma, desmotiva um pouco. Então, eu abordaria menos e talvez entraria um pouco mais na execução” (Entrevistado 25).
Técnica de Ensino: Seminários	“No começo eu senti que pode ser que iria faltar alguma contribuição da parte do professor, mas daí, isso a partir das outras aulas, a gente foi vendo que não, por que daí, [...] depois dos colegas apresentarem os seminários, o professor ia interagindo. [...] Eu gostei daí da parte do estilo que foi as aulas, os seminários, por que daí eu consegui ver que estava fluindo, então a gente começa a gostar mais. No começo eu fiquei com receio, mas depois foi tranquilo, bem aproveitado” (Entrevistado 10).	“A nível de mestrado, em que o aluno realmente está mais envolvido fazendo seminários, estudando mais profundamente etc., eu daria pelo menos algumas aulas expositivas, as duas, três primeiras para que os alunos entendesse bem o que é, porque que, para onde vai sabe. Acho que eu faria isso, dessa forma, eu tentaria explicar muito bem [...] para depois ir para os seminários para envolver mais os alunos nas leituras e nas discussões” (Entrevistado 1).
Técnica de Ensino: Discussões	“Eu gostei muito da proposta da disciplina e da proposta de discussão em sala de aula, [...] quase não teve aulas expositivas. A maioria é a dinâmica dos alunos ficarem discutindo e refletindo o tema” (Entrevistado 6).	“Eu utilizaria essa técnica por que eu não consigo pensar em outra que se adeque melhor para proposta da disciplina que é a reflexão. Talvez eu apresentasse um pouco de definições dos principais conceitos dos artigos no começo da aula. Por que, como não é um tema que a gente conheça, a leitura, ela não é tão fluida por que a gente não conhece. Eu não conhecia e a maioria da turma também não conhecia aquela proposta de não mercado e aquelas teorias apresentadas. Então eu acho que talvez facilitasse um pouco para discussão posterior, a apresentação de conceitos assim” (Entrevistado 6).

Figura 36. Avaliações e sugestões dos discentes para as escolhas pedagógicas dos seus professores de Estratégia nos MPAs analisados

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

A Figura 36 retrata avaliações e sugestões para dois métodos de ensino – método de casos e abordagem analítica – e três técnicas de ensino – *cases*, os seminários e as discussões. Em relação ao método de casos, avaliado positivamente pelos entrevistados por proporcionarem o alinhamento dos conceitos teóricos a situações práticas organizacionais reais, têm-se duas sugestões: (1) o aprofundamento dos conceitos teóricos que fundamentam

as decisões relativas às situações-problema dos casos; e (2) a inversão da sequência da aula – apresentando, primeiro, os conceitos e, depois, feita a realização da discussão dos casos, em função da falta de base-teórica dos alunos.

Para o método de abordagem analítica, os entrevistados sugeriram a possibilidade de reflexão aprofundada de uma situação real com base nos conceitos teóricos trabalhados na disciplina que, para Grant (2008), consiste na compreensão de situações práticas a partir de uma lente teórica. Tanto para a técnica das discussões quanto para a técnica dos seminários, considerando que são técnicas altamente dependentes dos alunos e que os temas estudados no mestrado são aprofundados, além de que são trabalhadas abordagens da estratégia, em geral, não trabalhadas ou discutidas superficialmente na graduação (Fávero *et al.*, 2016; Müller *et al.*, 2016), os entrevistados sugeriram a exposição inicial de conceitos pelos professores como forma de direcionamento das reflexões desenvolvidas pelos alunos.

Para os *cases*, enquanto técnica de ensino, o comentário do Entrevistado 25 refere-se à utilização de muitos *cases* de fracasso que, na visão do entrevistado, desmotivaram o grupo. Assis *et al.* (2013) ressaltam que os *cases* de fracasso podem provocar desequilíbrio de conflito cognitivo. Embora sejam importantes para o processo de aprendizagem, pois requerem criatividade e reflexão para a solução do problema, geram desconforto nos alunos. Nesse sentido, os casos de sucesso também são fundamentais no processo de aprendizagem, por proporcionarem a identificação de boas práticas de gestão e de elementos de processos decisórios assertivos (Assis *et al.*, 2013).

Além das sugestões apresentadas na Figura 36, destacam-se outras sugestões apresentadas pelos entrevistados: a realização de visitas técnicas na disciplina de Estratégia (Entrevistados 10 e 20); desenvolvimento de trabalhos práticos, como um planejamento estratégico ou uma análise estratégica (Entrevistado 15); e ampliação da interação entre os alunos:

Talvez o que eu faria diferente na disciplina específica de estratégia competitiva, eu trabalharia com um pouco mais de interação entre os alunos, nessa [disciplina] específica. Por que assim, quando você faz um aluno debater e trabalhar com outro aluno, significa que os dois vão ter que ter lido o conteúdo programado. Então você pode primeiro, fazer eles lerem o conteúdo, segundo você pode avaliar a capacidade de interpretação e pode avaliar a capacidade de fixação, de transmissão de conteúdo, de trabalho em equipe e de debate. Então eu acho que é uma atividade bem interessante.

Para finalizar as avaliações e sugestões dos entrevistados relativas às escolhas pedagógicas de seus professores de Estratégia, cita-se que a obrigatoriedade, conforme apresentado neste subcapítulo, em termos de dinâmica pedagógica, de realização de leituras

prévias por todos os entrevistados, foi avaliada por eles como essencial para atender às próprias expectativas de aprofundamento das aulas.

Cabe retomar, igualmente que, no processo de condução das aulas, identificou-se, por meio dos relatos dos discentes, uma variação de filosofias pedagógicas adotadas que foram alocadas no *continuum*, de Dooley e Skinner (1977), de centrada no professor *versus* centrada no aluno. Aulas de Estratégia centradas nos extremos do *continuum* foram descritas por poucos entrevistados.

Em termos de métodos de ensino, constatou-se a utilização dos seguintes métodos: método de casos (Bower, 2008); mentalidade estratégica (Gosling & Mintzberg, 2006); abordagem analítica (Grant, 2008); e a estratégia como prática como método de ensino (Jarzabkowski & Whittington, 2008b). Em geral, além dos relatos apresentados e identificados de acordo com as características de cada um dos métodos citados, nos relatos dos outros entrevistados, identificaram-se características, principalmente, da abordagem analítica.

No que tange às técnicas de ensino, tem-se a utilização de diversas ferramentas pedagógicas, como: (a) aulas expositivo-dialogadas; (b) seminários, individuais e em grupos; (c) discussões e debates; (d) confecção e resolução de casos de ensino; (e) exibição de vídeos; (f) palestras; (g) atividades em grupo diversas; (h) consultorias; e (i) visitas técnicas. As principais técnicas utilizadas são as aulas expositivas, os seminários, os *cases* e as discussões.

Em termos de sistema avaliativo, constatou-se a utilização de sistemas compostos em todos os casos, envolvendo, em geral, as entregas parciais e as entregas no final da disciplina ou posteriores ao final. As principais atividades avaliativas identificadas foram: participação nas aulas, provas, atividades em grupos e atividades individuais. Para os alunos, a pontuação das atividades desenvolvidas, mesmo que simbólica, é essencial para o cumprimento do que é estabelecido pelos professores.

Em síntese, os dados apresentados neste subcapítulo revelam a multiplicidade de escolhas pedagógicas realizadas nas disciplinas de Estratégia dos Mestrados Profissionais em Administração e reflexo de cada uma nos alunos entrevistados. Em uma análise do conjunto, mesmo considerando a existência de tal multiplicidade, dois pontos são destacados pelos entrevistados como importantes na realização das escolhas pedagógicas no Mestrado Profissional: (a) a necessidade de contemplar o aprofundamento teórico e a realização de discussões e reflexões que estimulem o senso crítico; e (b) a importância da aproximação com a realidade organizacional, tanto dos entrevistados quanto ampliada a perspectivas futuras.

Ambos os pontos estão previstos na Portaria Normativa Nº 7, de 22 de junho de 2009, do Ministério da Educação, que especifica, dentro das diversas características dos Mestrados Profissionais, a apresentação de uma estrutura curricular condizente com a articulação entre o conhecimento, as metodologias e a aplicação profissional; o propósito de formação de profissionais apropriados de conhecimento científico crítico e rigor metodológico; e o propósito de formação de profissionais e pesquisadores destinados a potencializar os conhecimentos científicos nos processos produtivos e comerciais.

Após a análise, segundo os discentes, das escolhas pedagógicas dos seus professores de Estratégia, abordam-se, no próximo subcapítulo, as escolhas relativas às pesquisas em Estratégia dos Mestrados Profissionais em Administração.

4.4 PESQUISA EM ESTRATÉGIA NOS MESTRADOS PROFISSIONAIS EM ADMINISTRAÇÃO

Neste subcapítulo, em cumprimento ao quarto objetivo específico – Analisar, sob a percepção dos discentes, o processo de orientação das pesquisas em Estratégia realizado pelos docentes – analisam-se e interpretam-se os dados relativos ao desenvolvimento de pesquisas em Estratégia nos Mestrados Profissionais em Administração (4ª categoria de análise), que envolve (1) a identificação dos projetos de pesquisa e de desenvolvimento tecnológico em realização ou realizados recentemente pelos professores das disciplinas de Estratégia; (2) a caracterização dos artigos desenvolvidos nas disciplinas; (3) a caracterização das dissertações desenvolvidas na área; (4) a identificação de fontes de consulta de referências teóricas; (5) a identificação de escolhas metodológicas empregadas nas pesquisas dos entrevistados relacionadas à área de Estratégia; e (6) a caracterização das produções resultantes de atividades técnicas desenvolvidas na área.

Com o propósito de identificar o direcionamento das pesquisas recentes desenvolvidas pelos professores das disciplinas de Estratégia dos Mestrados Profissionais em Administração, **mapearam-se os projetos de pesquisa e os projetos de desenvolvimento** atuais e concluídos até o ano de 2015, coordenados por esses pesquisadores. Fez-se tal delimitação de período em função de que todos os sujeitos participantes da pesquisa ingressaram nos programas a partir do ano de 2015 e para, posteriormente, estabelecer uma relação entre as pesquisas dos alunos e os projetos de pesquisa dos professores. Ainda considerando a relação entre as pesquisas discentes e as docentes, dado que nenhum

entrevistado relatou a participação na elaboração de produtos tecnológicos, delimitou-se a pesquisa apenas aos projetos de pesquisa e de desenvolvimento, não considerando produções tecnológicas, como patentes, inovações, técnicas, entre outras, desenvolvidas pelos docentes

As informações, extraídas dos currículos *lattes* dos professores estão resumidas na Figura 37.

Disciplina ministrada pelo Professor/Pesquisador	Projetos de Pesquisa/Desenvolvimento do Professor/Pesquisador
UNIOESTE – Estratégia como Prática Social	(2015 – Atual) Estratégia como prática nas organizações (PP) (2013 – 2015) Estudos organizacionais na estratégia como prática (PP) (2013 – 2015) O papel social de professores e de pesquisadores no desenvolvimento do conhecimento no ensino e na pesquisa em estratégia no Brasil (PP) (Auxílio Financeiro: CNPQ) (2010 – 2015) Estratégias Empresariais e Universitárias (PP)
UnP – Gestão Estratégica e Competitividade das PME'S	(2015 – Atual) Interfaces entre as dimensões da Empresa Servidora num ambiente intraorganizacional (MP) (PP) (2014 – Atual) Caracterização de Empresa Servidora em setores específicos (MP) (PP)
UNESA - Estratégias Empresariais	(2015 - Atual) Processo de Inovação em Organizações do Setor de Serviços (PP) (2015 - Atual) Inovação e Desempenho (PP) (2013 - Atual) Organizacional Inovações em Hospitais: uma proposta de um modelo de gestão da captura de boas práticas de processos de inovação (PP) (Auxílio Financeiro: FAPERJ). (2007 - Atual) Forças Intervinentes no processo de formulação e implementação de estratégias organizacionais (MP) (PP) (2005 - Atual) Gestão de Processos de Inovação (MP) (PP)
UNIOESTE - Cenários Estratégicos e Competitivos	(2012 - Atual) Cenários estratégicos e competitivos (MP) (PP) (2009 - Atual) Perfil empreendedor dos tomadores de crédito do Fundo Municipal para o Desenvolvimento Industrial - FMDI (PP)
UFF - Tópicos Especiais em Estratégia e Operações III	(2015 - Atual) Influenciação e cooptação: analisando relações estratégicas entre empresas e movimentos sociais (MP) (PP) (2015 - Atual) Desafiando cidades orientadas ao mercado: alternativas e possibilidades (MP) (PP) (2015 - Atual) Em defesa da opção decolonial em administração: rumo à uma co-concepção de agenda (MP) (PP)
UNISINOS - Gestão Estratégica (Professor 1)	(2015 - Atual) From Regional Strategic Networks to Regional Sustainable Networks: Towards a Green Governance Framework (PP) (2011 - Atual) Práticas de gestão de redes de cooperação: um estudo com base em micro e pequenos empreendimentos. (PP) (2015 - 2016) Tecnologias para Adensamento das Relações em Projetos Coletivos (MP) (PD) (2014 - 2015) Tecnologia de Acompanhamento da Evolução dos Relacionamentos em Projetos Coletivos com a Utilização da ARS (PD) (2013 - 2015) Desenvolvimento de tecnologias de gestão para redes de pequenas e médias empresas (MP) (PD) (Auxílio Financeiro: Governo do Estado do Rio Grande do Sul). (2013 - 2015) Desenvolvimento Econômico e Espacial do Rio Grande do Sul (PD)
UNISINOS - Gestão Estratégica (Professor 2)	(2010 - Atual) Capacidades Gerenciais em empresas prestadoras de serviços de Tecnologia da Informação (TI) no Brasil (PP)

Continua...

...continuação

UNISINOS - Controle de Gestão	<p>(2013 - Atual) Projeto Cadeia de Valor do Setor Eletroeletrônico Gaúcho (PD)</p> <p>(2013 - Atual) TESA - Tecnologia Embarcada no Setor Agrícola (MP) (PD)</p> <p>(2010 - Atual) Projeto NAGI/RS (PD) (Auxílio Financeiro: Financiadora de Estudos e Projetos).</p> <p>(2009 - Atual) APL Automação e Controle (PD) (Financiador – Cooperação: Agência Gaúcha de Desenvolvimento e Promoção do Investimento).</p>
UNICENTRO - Estratégia Organizacional	(2015 - Atual) Governança e os Processos de Cooperação e Competição em Arranjos Produtivos Locais do Paraná (PP)
URI - Gestão Estratégica das Organizações	<p>(2016 - Atual) Análise da Indústria de Fundos de Investimentos do Brasil. (PP)</p> <p>(2012 - 2016) Finanças Comportamentais (PP)</p>
UNESP - Administração Estratégica Aplicada na Agroindústria	<p>(2015 - Atual) O consumidor e a indústria de produtos sem glúten. (PP)</p> <p>(2015 - Atual) Análise da gestão estratégica de desempenho nas empresas familiares do setor agroindustrial: um estudo multicasos (PP)</p> <p>(2015 - Atual) O consumidor e a indústria de produtos sem lactose. (PP)</p> <p>(2015 - Atual) Análise crítica do processo de gestão estratégica das empresas brasileiras do setor frigorífico: um estudo multicasos (MP) (PP)</p> <p>(2015 - Atual) Governança corporativa: um estudo no contexto das empresas familiares agroindustriais (MP) (PP)</p> <p>(2015 - Atual) Diagnóstico estratégico dos clubes brasileiros de futebol: um estudo multicasos (PP)</p> <p>(2013 - Atual) Mapeamento das ações de responsabilidade socioambiental das empresas familiares agroindustriais: um estudo multicasos na região de Ribeirão Preto - SP (PP)</p> <p>(2012 - 2015) A influência dos fatores comportamentais, estruturais e contextuais no desempenho das empresas familiares: um estudo multicasos no município de Jaboticabal SP (PP)</p>
UFRGS - Planejamento Estratégico	<p>(2013 - Atual) Gestão do Portfólio de Clientes (PP)</p> <p>(1999 - Atual) Construindo conhecimento sobre a prática de Marketing no Brasil (MP) (PP) (Financiador – Outro: CNPQ).</p>
UNOESC - Estratégia Competitiva (Professor 1)	<p>(2015 - Atual) Aplicação de metodologia de planejamento estratégico em sete empreendimentos integrantes da pré-incubadora do Núcleo de Inovação Tecnológica-NIT da Unoesc Chapecó (PP) (Financiador – Outro: UNIEDU)</p> <p>(2009 - Atual) Gestão estratégica de pequenas e médias empresas (PP) (MP)</p>
UNOESC - Estratégia Competitiva (Professor 2)	<p>(2016 - Atual) A imigração haitiana no oeste catarinense: desafios e perspectivas (MP) (PP) (Auxílio Financeiro: FAPESC).</p> <p>(2015 - 2016) Mapeamento da produção científica sobre educação para a sustentabilidade no período de 2005 a 2015 (PP)</p> <p>(2015 - Atual) Melhoria de desempenho operacional no setor metalúrgico: estudo de caso na cidade de Planalto - RS (PP)</p> <p>(2015 - Atual) Competitividade e Melhoria de Desempenho Organizacional (MP) (PP)</p> <p>(2014 - Atual) Educação para a Sustentabilidade: um estudo nas escolas públicas da região da AMOSC - Associação dos Municípios do Oeste de Santa Catarina (PP) (Auxílio Financeiro: CNPQ)</p>

Continua....

...continuação

FACCAMP - Pensamento Estratégico e Competitividade	(2011 - Atual) Estudo para a melhoria da competitividade das micro e pequenas empresas (MP) (PP) (2011 - Atual) Metodologia para formulação de estratégia competitiva para micro e pequenas empresas (PP) (2016 - Atual) Desenvolvimento de artefato em <i>design science</i> para formulação da estratégia competitiva da empresa (MP) (PD)
FGV-SP - A Estratégia além da Estratégia	(2014 - Atual) O vazio institucional e a Desigualdade Regional da Distribuição Espacial dos Investimentos Venture Capital no Brasil (PP)
UFC - Gestão Estratégica	(2015 - Atual) Pesquisa e inovação na Universidade Pública no Brasil: relação universidade-indústria na visão dos gestores de pesquisa (PP) (2012 - 2016) Relações entre as práticas de consumo social das famílias beneficiadas e as perspectivas de emancipação (saída) do Programa Bolsa-Família na Região do Maciço do Baturité - CE. (PP)
ALFA - Administração Estratégica	(2016 - Atual) Obstáculos para Inovação em Pequenas e Médias Empresas de Goiás (PP) (2012 - 2015) Identificação e caracterização de aglomerações de serviços no estado de Goiás (PP)
FGV-RJ - Estratégia de Empresas	(2012 - Atual) A condução da Política de Defesa no Brasil em Perspectiva Comparada- Programa Pro-Estratégia/CAPES Edital 50/2011 (MP) (PP) (Auxílio Financeiro: CAPES) (2011 - Atual) Observatório da Competitividade (MP) (PP)
FGV-RJ - Estratégia, Sociedade e Governo	(2013 - Atual) Redesenhando a Gestão e Teorizando Estratégia Internacional em (a partir de) economias emergentes (MP) (PP) (Auxílio Financeiro: CNPQ) (2013 - 2015) Repensando Estratégia Internacional e Management/Gestão em (e a partir de) Economias Emergentes (MP) (PP) (Auxílio Financeiro: CNPQ)
FGV-RJ - Estratégias Globais	(2012 - Atual) Modularização Estratégica e Inovação na Indústria Automotiva Brasileira (PP). (Auxílio Financeiro: CNPQ) (2011 - Atual) Cluster Nacional de Simulação e Análise de Comportamento Adaptativo e Cooperativo (PP) (Auxílio Financeiro: CNPQ) (2010 - Atual) Tacit Knowledge Integration Capability and Relational Resources (PP) (2010 - Atual) Entry Mode Decision and Perceived Psychic Distance under Assimilation and Contrast Bias: An Experimental Approach (PP)

Figura 37. Projetos, até 2015, de pesquisa e de desenvolvimento dos professores da disciplina de Estratégia dos MPAs analisados

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Notas. (PP) Projeto de Pesquisa; (PD) Projeto de Desenvolvimento. (MP) Está especificada a participação de alunos do Mestrado Profissional como integrantes do projeto. Projetos em negrito envolvem temáticas relacionadas à área de Estratégia.

Conforme informação constante na Plataforma *Lattes*, os projetos de pesquisa e de desenvolvimento correspondem às investigações com períodos e objetivos específicos definidos, visando à obtenção de resultados que contribuam para o desenvolvimento de uma área de conhecimento especificada pelas linhas de pesquisa (<http://lattes.cnpq.br/web/dgp/home>, recuperado em 30, maio, 2017).

A Figura 37 relaciona a disciplina de Estratégia ministrada pelo professor aos projetos coordenados por ele. Dos vinte e um professores/pesquisadores identificados, sete não estão coordenando ou não coordenaram recentemente projetos de pesquisa na área de Estratégia; e,

oito professores/pesquisadores têm projetos na área de Estratégia e em outras áreas. Dos professores que têm projetos na área de Estratégia, constata-se que, em geral, os projetos têm forte relação com a linha trabalhada na disciplina. Em alguns casos específicos, a linha desenvolvida na disciplina distancia-se das temáticas desenvolvidas nos projetos recentes do professor/pesquisador, como no caso da disciplina “Estratégias Globais – FGV-RJ” que tem o foco no campo de estratégias globais e de negócios internacionais.

Em relação aos elementos apresentados na Figura 37, não se encontrou, por vezes, na pesquisa, a especificação dos alunos integrantes do projeto (alunos da graduação, mestrado acadêmico, doutorado ou mestrado profissional). Cabe esclarecer também que, nessa figura, somente estão os casos que se referem ao Mestrado Profissional, o objeto deste estudo.

Destacou-se, na Figura 37, a informação relativa às fontes externas de financiamento dos projetos em função de representar um indicador importante para avaliação dos Programas de Pós-Graduação junto à CAPES e em função da representatividade de tal projeto ser avaliado por órgãos externos ao meio universitário. Dos vinte e cinco projetos de pesquisa relacionados à área de Estratégia, oito receberam financiamento de fontes externas. Identificaram-se dois projetos de desenvolvimento como relacionados à área de Estratégia, dos quais um recebeu auxílio de financiamento externo. Considerando tanto os projetos da área de Estratégia quanto os demais, nenhum projeto recebeu financiamento do setor privado. Bertero (2006) constatou que o setor privado nacional dificilmente dispõe de recursos para a pesquisa de natureza acadêmica. Na área de administração, tal fato não é diferente: as empresas são eventualmente parceiras de projeto acadêmicos, privilegiando as pesquisas desenvolvidas internamente.

Em relação a todos os casos apresentados na Figura 37, três professores estão coordenando ou coordenaram recentemente somente um projeto de pesquisa. Nos currículos *lattes* dos professores das disciplinas “Strategy in International Perspective – FGV-SP”, “Estratégia Empresarial Avançada – UFRRJ” e “Estratégia Empresarial – UNIFOR” e “Estratégia Empresarial – UNISC”, não se identificaram projetos de pesquisa e de desenvolvimento em andamento ou concluídos recentemente, sob coordenação desses professores.

Nos projetos de pesquisa e de desenvolvimento relacionados à área de Estratégia, verifica-se a influência, principalmente, da abordagem clássica e das linhas sociológicas da Estratégia. Conforme as principais temáticas relacionadas por Bertero *et al.* (2003), identificaram-se, nos projetos, os seguintes temas: planejamento estratégico, análise da

competitividade, alianças e redes estratégicas, Porter e fundamentos econômicos, além de outros temas específicos.

Ainda em relação aos projetos da área de Estratégia, nos casos em que foi possível a identificação em termos de escolhas metodológicas, têm-se: pesquisas com abordagens qualitativas, quantitativas e de abordagens mistas; em termos de estratégia de pesquisa: estudo multicaso, pesquisa-ação e levantamentos; em termos de coleta de dados primários: entrevistas, observação e questionários; coleta de dados secundários diversos; e, em termos de análise de dados: análise de conteúdo, de discurso, de narrativa, Grounded Theory, bibliometria, sociometria e análise multivariada de dados. Destaca-se ainda que, em poucos projetos de pesquisa e de desenvolvimento, foi possível a identificação das escolhas metodológicas planejadas pelo pesquisador. A amplitude das escolhas metodológicas identificadas nos projetos vai ao encontro da constatação de Hoskisson *et al.* (1999) de que a pesquisa em Estratégia é multifacetada e abrangente em termos de possibilidades metodológicas.

O segundo ponto analisado neste subcapítulo refere-se **à produção de pesquisas nas disciplinas** de Estratégia dos Mestrados Profissionais em Administração. Conforme já mencionado no subcapítulo anterior, os Entrevistados 3, 5, 7, 10 e 28 relataram a produção de um artigo científico como cumprimento parcial das atividades avaliativas da disciplina. O Entrevistado 1 relatou a produção do artigo como cumprimento parcial de outra disciplina de Estratégia cursada por ele (não a disciplina investigada na entrevista): a disciplina de “Cenários Estratégicos e Competitivos – UNIOESTE”.

Para os outros entrevistados, houve a exigência de produção de artigos científicos em outras disciplinas do Programa, exceto para os Entrevistados 21 e 22: “não vai ter essa exigência [em disciplina alguma]. Se um mestrado é profissional não tem essa exigência. Ainda bem, senão eu acho que eu não teria condições de fazer nesse tempo” (Entrevistado 21). O Mestrado Profissional em Administração da Fundação Getúlio Vargas de São Paulo tem duração de 18 meses, diferentemente dos outros cursos avaliados neste estudo cuja duração é de 24 meses. Já no Mestrado Profissional em Administração da Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro, ocorre, praticamente, a condição oposta: “[quase] todas as disciplinas, desde primeiro trimestre, os trabalhos finais que a gente entrega são em formato de artigo” (Entrevistado 28).

Conforme mencionado anteriormente, para os Entrevistados 3 e 10, foi exigida a produção individual do artigo; já os Entrevistados 1, 5, 7 e 28 trabalharam em duplas. No caso do Entrevistado 10, a confecção do artigo foi individual porque foi produzido um artigo para

avaliação em duas disciplinas: “Esse meu artigo que eu fiz da área de Estratégia, eu consegui conciliar com uma outra disciplina também, que foi com a disciplina de Pesquisa Qualitativa em Administração”. Considerando a grande demanda de entregas no cumprimento dos créditos durante o mestrado, desenvolver os artigos em duplas ou conciliar um artigo para duas disciplinas são opções julgadas como importantes pelos alunos para o cumprimento das atividades dentro dos prazos: “eu consegui fazer um para ser avaliado nas duas [...] então eu consegui terminar ele [o artigo] dentro do prazo” (Entrevistado 10).

Em relação às temáticas dos artigos desenvolvidos pelos alunos nas disciplinas de Estratégia, a Figura 38 apresenta trechos que as identificam.

Sujeitos	Temas dos Artigos
Entrevistado 1	“A universidade tem hoje 3 fundações diferentes, uma em cada <i>campus</i> , e a gente fez um estudo para decisão a nível estratégico das fundações, propondo uma aliança”.
Entrevistado 3	“Eu falei sobre diagnóstico estratégico. [...] Eu fiz um apanhado de várias publicações, construí uma proposta de análise para aplicar em empresas”.
Entrevistado 5	“Sobre economia colaborativa. A gente fez um levantamento bibliográfico do que foi escrito até o momento [...] A gente fez uma pesquisa mais quantitativa verificando redes”.
Entrevistado 7	“Nós apresentamos o seminário sobre políticas públicas, enfocando políticas públicas econômicas. E o artigo nós fizemos sobre microcrédito”.
Entrevistado 10	“Eu fiz sobre a Visão Baseada em Recursos. Esse foi um tema, assim, que eu fiquei com curiosidade de aprender mais. No meu artigo, eu procurei na visão dos gerentes, [...] a análise dos recursos para eles”.
Entrevistado 28	“Eu e a minha dupla seguimos, nós falamos sobre a política de recursos humanos deles, sobre o mix de gerações, o que que poderia ser feito, porque isso estava abalando as estruturas, está ainda abalando as estruturas do BNDES. Então a gente fez alguns apontamentos para a estratégia de gestão de pessoas e para o futuro do BNDES”.

Figura 38. Temas dos artigos desenvolvidos, nos MPAs analisados, pelos entrevistados na disciplina de Estratégia

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Conforme o relato do Entrevistado 7 (exposto na Figura 38) e o descrito pelos outros entrevistados, era uma exigência que o tema do artigo estivesse relacionado aos conteúdos trabalhados na disciplina ou, de maneira geral, à área de Estratégia. Identificou-se que os temas trabalhados pelos Entrevistados 1, 5 e 7 estão relacionados ao conteúdo programático da disciplina de “Cenários Estratégicos e Competitivos – UNIOESTE” que consta no plano de ensino: (a) alianças estratégicas permanentes e temporárias; (b) estratégia competitiva e colaborativa; e (c) dinâmica das políticas públicas e o impacto na sociedade. Os temas abordados pelos Entrevistados 3 e 10 relacionam-se aos principais temas categorizados por Bertero *et al.* (2003): diagnóstico estratégico enquanto elemento do planejamento estratégico e Visão Baseada em Recursos, considerando a temática recursos e competências.

Na disciplina de “Estratégia, Sociedade e Governo – FGV-RJ”, conforme descrito a partir do relato do Entrevistado 28 (exposto na Figura 38), dois gerentes do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) ministraram uma palestra em uma das aulas fazendo apontamentos gerais da organização. O intuito da palestra era fornecer uma noção básica aos alunos, tratando de aspectos atuais e projeções futuras. A proposta do professor, então, era que os alunos desenvolvessem pesquisas envolvendo o BNDES, com base nos conceitos trabalhados na disciplina. O trabalho do Entrevistado 28 envolveu estratégias direcionadas à gestão de pessoas. Os artigos escritos pelos alunos foram avaliados tanto pelo professor quanto pelos diretores do BNDES: “ele [o professor] levou os nossos artigos lá, com as nossas propostas para que eles [os diretores] pudessem avaliar do outro lado. Tanto que ele pediu muito rigor. Pediu que a gente fizesse com muito rigor” (Entrevistado 28).

No que tange ao processo de orientação dos artigos desenvolvidos nas disciplinas, os professores utilizaram diferentes métodos para orientar as pesquisas. O Entrevistado 3 tinha entregas parciais do artigo no decorrer das aulas, e o professor orientava a partir dessas entregas: “ele colocava prazos também, tipo, para próxima aula, o referencial teórico. Então a gente [...] [entregava], ele corrigia um por um e depois enviava com os ajustes”. Para os Entrevistados 5 e 7, após as definições iniciais do artigo em sala, as orientações foram basicamente por *e-mail*: “as orientações eram por *e-mail*, mandávamos uma versão pra ele [o professor], ele corrigia e nos mandava de volta. E assim foi caminhando”. O Entrevistado 10 recebeu orientações do professor da disciplina de Estratégia e do professor da disciplina de Pesquisa Qualitativa.

Ainda em termos de exigências predeterminadas para a confecção dos artigos nas disciplinas, os Entrevistados 3 e 10 relataram exigências impostas quanto à revisão bibliográfica para a construção da base teórico-empírica: “então tinha que ter assim, o mínimo de cinco livros, o mínimo de dez artigos internacionais, o mínimo de dez artigos nacionais e o mínimo de cinco teses e dissertações” (Entrevistado 3). Tal exigência está especificada no plano de ensino da disciplina. O Entrevistado 10 relatou ainda que o processo avaliativo do artigo só era concluído quando este era submetido a um periódico da área: “tem que ter entregue o artigo final. E o artigo final dessa disciplina [tem que estar] submetido numa revista até B3”. A exigência de submissão do artigo foi imposta apenas para o Entrevistado 10; apesar de não haver tal exigência, o Entrevistado 1 já tinha submetido o artigo a um evento e a uma revista, ocorrendo a aprovação somente no evento; os outros entrevistados (3, 5, 7 e 23) não tinham submetido o artigo até o momento da entrevista e já tinham sido

avaliados na disciplina. Segundo relato desses entrevistados, os professores, em geral, indicam quais artigos têm potencial de aceite e quais são as alterações e mudanças necessárias. A realização dessas alterações e a continuidade do processo de submissão ficam a critério do aluno.

Em uma análise geral, tem-se que, das vinte e três disciplinas avaliadas nesta pesquisa, apenas em cinco foi exigida dos alunos a produção de um artigo, e, na disciplina de “Tópicos Especiais em Estratégia e Competitividade III – UFF”, havia essa exigência para os alunos regulares. A análise feita remete ao conceito de produtivismo como a “ênfase exacerbada na produção de uma grande quantidade de algo que possui pouca substância” (Alcadipani, 2011, p. 1174). Uma das ações propostas por Alcadipani (2011), para romper a onda de produtivismo que gera uma grande quantidade de pesquisas rasas e com pouco ou nenhuma contribuição significativa para o campo do conhecimento, é a de recusa à solicitação de produção de artigos por alunos de mestrado/doutorado quando estes não têm interesse no tema, como ocorre, em geral, quando há solicitações de produção e submissão de artigos como atividade avaliativa de disciplinas. O autor indica que, além da recusa à solicitação de artigos nas disciplinas, os professores/pesquisadores deveriam desencorajar os alunos a submeterem artigos a congressos e periódicos de temas não relacionados ao que de fato eles pesquisam.

O próximo aspecto avaliado neste subcapítulo refere-se ao **desenvolvimento de dissertações** na área de Estratégia. Os Entrevistados 1, 3, 6, 9, 12, 24, 28, 29 e 30 estavam desenvolvendo ou haviam desenvolvido suas dissertações na área no momento da entrevista, conforme relatos apresentados na Figura 39.

Sujeitos	Trechos das entrevistas
Entrevistado 1	“O objetivo principal é simular cenários [para a organização]. Para cada cenário simulado formular as estratégias e para cada estratégia um plano de ação”.
Entrevistado 3	“A minha dissertação é sobre competitividade em empresas digitais”.
Entrevistado 6	“Ela é na área de estratégia, gestão pública, o tema da minha dissertação é o regime diferenciado de cotações públicas que é uma legislação da área de compras e eu estou investigando os aspectos colonialistas da legislação”.
Entrevistado 9	“Eu parto do planejamento [...] pronto, quais são as etapas agora [...] para implementar ele. [...] Os autores trabalham com X processos que seriam adequados para que a estratégia possa ser executada e encima disso eu investiguei, se isso ocorre ou não. Como produto final de entrega, eu desenvolvi um artefato”.
Entrevistado 12	“Vou trabalhar com duas ferramentas relacionadas ao alinhamento das estratégias na organização onde eu trabalho”.

Continua...

...continuação

Entrevistado 24	“Um estudo em uma empresa do ramo gráfico de mídia visual do Distrito Federal [...] trabalhando modelo de negócios, estratégias”.
Entrevistado 28	“Considerando a linha da disciplina 'Estratégia, Sociedade e Governo', [...] [o meu estudo envolve] a relação de organizações do terceiro setor no desenvolvimento das empresas filiadas”.
Entrevistado 29	“O tema da minha dissertação foi a estratégia dos iguais, quando complementadores se tornam competidores [...]. Complementadores que eram vistos como figuras sem muita importância dentro do contexto da vantagem competitiva, se tornam elementos realmente importantes como competidores, como novos competidores em função de mudanças tecnológicas, de mudanças mercadológicas, esse tipo de arte”.
Entrevistado 30	“Eu fiz em estratégia, o meu foco foi a base da pirâmide - Prahalad - e a minha proposta era uma alternativa para o modelo do Prahalad”.

Figura 39. Projetos e dissertações dos entrevistados na área de Estratégia nos MPAs analisados

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Os trechos apresentados na Figura 39 ilustram parte do que foi comentado pelos entrevistados acerca de seus projetos e dissertações. Até o momento das entrevistas, os Entrevistados 1, 29 e 30 já tinham defendido a versão final da dissertação; considerando a qualificação como o projeto completo que antecede a coleta de dados, os Entrevistados 3, 9 e 24 já tinham qualificado; o Entrevistado 12 estava com a banca de qualificação agendada; o Entrevistado 6 tinha pré-qualificado, o que corresponde a uma qualificação simulada; e o Entrevistado 28 ainda não tinha qualificado.

Traçando um comparativo entre a Figura 37 e a Figura 39, nota-se que o Entrevistado 1 desenvolveu sua pesquisa dentro de um dos projetos de pesquisa do orientador, professor da disciplina de “Cenários Estratégicos e Competitivos – UNIOESTE”. O projeto do Entrevistado 28, em construção no momento da entrevista, segue a linha do projeto de pesquisa em andamento do orientador e professor da disciplina “Estratégia, Sociedade e Governo – FGV-RJ”. O projeto do Entrevistado 6 segue a linha de um dos projetos de pesquisa do professor/orientador: “Em defesa da opção decolonial em administração: rumo à uma co-concepção de agenda”, apesar da adaptação realizada e relacionada à realidade profissional do entrevistado.

Além do Entrevistado 6, outros entrevistados desenvolveram seus projetos relacionados às próprias áreas profissionais ou às organizações em que atuam profissionalmente: 1, 12, 24 e 28. Tal identificação corrobora os achados de Quelhas, Faria e França (2005) segundo os quais a maior parte dos alunos do Mestrado Profissional tem interesse em temas para a pesquisa final que estejam relacionados à suas atividades profissionais, assumindo que o propósito central do Mestrado Profissional é a de capacitação

do aluno a utilizar as bases científicas como subsídio para a problematização das situações relativas à realidade organizacional de cada um.

No que concerne ao processo de orientação da dissertação, considerando todos os entrevistados, em geral, o orientador é designado conforme o pré-projeto apresentado pelo aluno. Em alguns casos, o orientador é designado já no processo de seleção e, em outros casos, é a partir da conclusão de uma etapa, como uma disciplina: “a gente entrega o pré-projeto para a disciplina de metodologia e aí esse pré-projeto vai para o coordenador e ele quem diz quem é que vai ser o orientador [...], se tem afinidade com aquilo” (Entrevistado 30).

Os entrevistados ressaltaram a importância da designação do orientador no início do processo para auxiliar os alunos na escolha das disciplinas: “esse direcionamento já vem do orientador ‘olha, você vai se inscrever nessa disciplina por que o teu trabalho a gente vai seguir nessa linha’, [...] [por que têm disciplinas] que eu não pretendo usar” (Entrevistado 12) – ou ainda na realização de pesquisas, desde o início, relacionadas às áreas de interesse dos alunos: “no início também, o pessoal questionou muito essa questão de falta de orientador, começou o curso não tinha um orientador definido [...] que ajudasse ou contribuísse nas pesquisas na área de cada um” (Entrevistado 25).

As exceções, entre os entrevistados, quanto à designação do orientador, são os alunos da Fundação Getúlio Vargas de São Paulo que escolhem o professor para orientá-los nessa etapa: “ele deu essa matéria de mapeamento de cenários para a gente. Eu adorei a matéria e até convidei ele para ser o meu orientador” (Entrevistado 21).

Independentemente da designação do orientador no processo de seleção ou posterior a alguma etapa do mestrado, em geral, as orientações da construção da dissertação ocorreram depois do cumprimento dos créditos ou da maior parte deles, conforme relato do Entrevistado 6: “no momento em que eu estava fazendo as disciplinas, ele não ficou exigindo que a minha produção da minha dissertação tivesse evoluído, porque eu estava dedicado as disciplinas”. O Entrevistado 28 relatou que ocorreu, durante o cumprimento dos créditos, o alinhamento inicial com o orientador e a indicação de leituras relacionadas ao projeto: “[o professor disse] ‘eu passei aqui três artigos e esse será o tema da sua dissertação’, aí ele me passou um livro, que eu comecei a ler e tal [durante a disciplina dele]”.

Ainda quanto ao processo de orientação da dissertação, destaca-se a dinâmica estabelecida entre o Entrevistado 6 e o orientador durante o período destinado somente para a produção da dissertação:

Eu fiz um cronograma de pesquisa que eu tento cumprir o mais próximo possível [...]. E quando eu termino, quando eu avanço um pouco mais, eu consolido os meus avanços a cada 20 dias mais ou menos, eu mando para meu orientador, aí eu aponto para ele [o que eu fiz]. Mando por e-mail e ele me devolve com alguns comentários e logo depois, a gente marca uma reunião para discutir esses avanços, se está alinhado, senão está alinhado. Aí ele me sugere autores e me empresta livros. Tem dado certo, bem certo assim a sintonia dele comigo.

A maior parte dos entrevistados, assim como o Entrevistado 6, relatou agendar reuniões com os orientadores conforme a evolução no processo de construção da dissertação, sendo que essas reuniões são tanto presenciais quanto utilizando mecanismos de comunicação por voz. Os Entrevistados 4, 9 e 12 relataram dificuldade em agendar orientações e que, em função de tal dificuldade e entre outros motivos específicos, os Entrevistados 4 e 12 receberam coorientadores para auxiliar no processo.

O quarto aspecto analisado neste subcapítulo refere-se às fontes de consulta de **referências bibliográficas** utilizadas pelos entrevistados para o desenvolvimento das pesquisas em Estratégia. Os Entrevistados 3, 5, 7, 9 e 24 afirmaram terem realizado as consultas de referências teóricas principalmente nas bases internacionais: “eu usei [...] [na minha dissertação] muitas publicações internacionais. Muitos artigos internacionais e livros que são traduzidos para o português” (Entrevistado 9). A presença forte das publicações internacionais como fundamentação das pesquisas nacionais corrobora a constatação de Marcon e Bandeira-de-Mello (2016) de que as pesquisas nacionais em Estratégia têm um nível elevado de citações de autores internacionais.

Os Entrevistados 1, 6 e 30 trabalharam, em suas dissertações, alguns conceitos especificamente locais (como legislações federais e regionais e Arranjo Produtivo Local (APL), realizando então pesquisas em um nível equilibrado entre as bases nacionais e internacionais.

Em relação ao acesso às bases internacionais, os Entrevistados 3 e 28 afirmaram que não tiveram dificuldade em realizar as consultas: “Não tive dificuldade. A UnP [...] fornece um acesso a várias bases de pesquisa, aí te ajuda muito” (Entrevistado 3); “então a gente tem acesso a mais de cem *journals* [...]. Então assim, são quase dois milhões de artigos. É um acesso muito tranquilo” (Entrevistado 28). Já o Entrevistado 10 relatou dificuldades em acessar as bases internacionais: “você tem que ir até a universidade, baixar todos os artigos internacionais que falam sobre a sua temática. E você só consegue, na verdade, baixar lá. Você tem que ir para a universidade”.

O quinto ponto analisado neste subcapítulo refere-se às **escolhas metodológicas** empregadas pelos entrevistados no desenvolvimento das pesquisas relacionadas à área de Estratégia. Para essa análise, utilizaram-se os dados coletados nas entrevistas e, nos casos em que foi possível, se acessaram as publicações para complementação das informações. Foi o caso das dissertações dos Entrevistados 1, 9 e 29 e dos artigos dos Entrevistados 1 e 10 aos quais se teve acesso por meio de consultas, em 06 de junho de 2017, a *websites* e *downloads* dos Programas correspondentes e currículos *lattes* para rastreamento dos artigos. A Figura 40 apresenta a caracterização das pesquisas em termos de abordagem e/ou *design* da pesquisa.

Entrevistado	Artigo/Dissertação	Caracterização da Pesquisa
Entrevistado 1	Artigo	Abordagem Qualitativa. Estudo Multicaso.
Entrevistado 1	Dissertação	Abordagem Qualitativa. Estudo de Caso.
Entrevistado 3	Artigo	Teórica. Estudo bibliográfico. Proposição de um modelo.
Entrevistado 3	Dissertação	Abordagem qualitativo-quantitativa.
Entrevistado 5	Artigo	Abordagem Quantitativa. Estudo Bibliográfico, Bibliométrico e Sociométrico.
Entrevistado 6	Dissertação	Abordagem Qualitativa.
Entrevistado 7	Artigo	Abordagem Qualitativa. Estudo de Caso.
Entrevistado 9	Dissertação	Abordagem Qualitativa. <i>Design Science Research</i>
Entrevistado 10	Artigo	Abordagem Qualitativa
Entrevistado 12	Dissertação	Abordagem Qualitativa. Estudo de Caso.
Entrevistado 24	Dissertação	Abordagem Qualitativa.
Entrevistado 28	Artigo	Abordagem Qualitativa. Estudo de Caso.
Entrevistado 28	Dissertação	Teórico. Estratégia de Metatriangulação.
Entrevistado 29	Dissertação	Método Qualitativo-Fenômeno.
Entrevistado 30	Dissertação	Abordagem Qualitativa. Estudo de Caso.

Figura 40. Caracterização metodológica das pesquisas desenvolvidas pelos entrevistados nos MPAS analisados

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Em referência ao apresentado na Figura 40, complementam-se alguns pontos: até o momento da entrevista, os artigos dos Entrevistados 3, 5, 7 e 28 não tinham sido encaminhados para submissão em eventos e periódicos e, na consulta realizada, não se localizaram publicações correspondentes lançadas nos currículos *Lattes* dos alunos. No momento da entrevista, o Entrevistado 24, que já tinha qualificado, conforme sugestões da banca, estava reformulando os procedimentos metodológicos para a realização da pesquisa, e o Entrevistado 28 estava em fase de construção do projeto.

Conforme apresentado na Figura 40, em termos de abordagem, onze pesquisas são de abordagem qualitativa; uma é pesquisa quantitativa; e uma, pesquisa mista. As outras duas pesquisas são de natureza teórica, sendo uma a proposição de um modelo e a outra não

definida. Tal constatação ratifica os achados de Bertero *et al.* (2003) e Moraes *et al.* (2007) de predominância da abordagem qualitativa nas pesquisas nacionais em Estratégia, o que não segue as tendências internacionais, conforme Bertero *et al.* (2003) e Marcon e Bandeira-de-Mello (2016), e torna as pesquisas nacionais mais distantes das características das publicações de periódicos estrangeiros de primeira linha.

Em termos de *design* da pesquisa há, entre os estudos teórico-empíricos, cinco estudos de caso; um estudo multicase; um estudo bibliográfico, bibliométrico e sociométrico; um estudo com a utilização da estratégia de *Design Science Research*; e cinco estudos nos quais não foi possível identificar a estratégia utilizada. Tais resultados, mais uma vez, ratificam que, entre os estudos qualitativos, de acordo com Bertero *et al.* (2003) e Moraes *et al.* (2007), há um predomínio do estudo de caso enquanto estratégia de pesquisa.

O *Design Science Research*, estratégia de pesquisa que recentemente vem ganhando espaço na engenharia de produção e em áreas do conhecimento influenciadas por ela, como a administração e a gestão de operações, foi a estratégia utilizada, entre os entrevistados, em um estudo da área de Estratégia (Dissertação - Entrevistado 9) e outro estudo relacionado à Gestão da Qualidade (Dissertação - Entrevistado 18). O *Design Science Research* corresponde à estratégia de pesquisa que visa desenvolver artefatos que sustentem soluções altamente funcionais a problemas de natureza prática existentes a partir da realização de pesquisas científicas rigorosas (Lacerda, Dresch, Proença, & Antunes, 2013). Considerando que um dos propósitos dos mestrados profissionais é proporcionar alinhamento da teoria e da prática nas pesquisas, mantendo-se o rigor metodológico e a cientificidade (Takahashi *et al.*, 2010), o *Design Science Research* é uma estratégia de pesquisa que atende amplamente a tal propósito em virtude de uma série de processos sistematizados (Lacerda *et al.*, 2013).

Ainda em relação às escolhas metodológicas empregadas nas pesquisas em Estratégia dos entrevistados, a Figura 41 apresenta os métodos de coleta e análise de dados utilizados. Destaca-se que o artigo do Entrevistado 3 e a dissertação do Entrevistado 28 não aparecem na Figura 41 em função de serem de natureza teórica.

Entrevistado	Artigo/Dissertação	Métodos de coleta e análise de dados
Entrevistado 1	Artigo	Entrevista. Documentos.
Entrevistado 1	Dissertação	Entrevista com roteiro semiestruturado e documentos.
Entrevistado 3	Dissertação	Questionário.
Entrevistado 5	Artigo	Bases internacionais. Análise no tocante às características das publicações e análise de redes sociais de cooperação.

Continua...

...continuação

Entrevistado 6	Dissertação	Entrevista. Documentos. Análise Crítica do Discurso.
Entrevistado 7	Artigo	Entrevista.
Entrevistado 9	Dissertação	Entrevista. Análise de Conteúdo.
Entrevistado 10	Artigo	Entrevista. Documentos. Análise de Conteúdo.
Entrevistado 12	Dissertação	Não especificados na coleta de dados
Entrevistado 24	Dissertação	Não definidos até o momento da entrevista.
Entrevistado 28	Artigo	Entrevista. Documentos.
Entrevistado 29	Dissertação	Documentos. Análise Documental Sistematizada.
Entrevistado 30	Dissertação	Entrevista.

Figura 41. Métodos de coleta e análise de dados das pesquisas desenvolvidas pelos entrevistados nos MPAS analisados

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Complementam-se alguns pontos em relação ao apresentado na Figura 41: no momento da entrevista, o Entrevistado 3 estava realizando a coleta de dados quantitativos e relatou que a coleta e a análise de dados qualitativos já haviam sido feitas, mas não especificou os métodos utilizados; o Entrevistado 24 estava em processo de reformulação das definições metodológicas conforme sugestão da banca de qualificação; os Entrevistados 1, 7, 28 e 30 não relataram a utilização de métodos de análise de dados e, nas publicações acessadas, tal informação não foi especificada.

Conforme os dados apresentados na Figura 41, cinco pesquisas empregaram entrevistas e documentos como métodos de coleta de dados; três pesquisas utilizaram apenas entrevistas; uma pesquisa utilizou apenas documentos; e uma pesquisa utilizou o questionário como instrumento de coleta de dados. No artigo do Entrevistado 5, uma revisão bibliográfica, bibliométrica e sociométrica, foram consultadas bases internacionais para análise das publicações da temática escolhida.

Nos casos em que se fez a identificação das técnicas de análise de dados, os resultados obtidos foram: dois estudos que empregaram análise de conteúdo; uma pesquisa que planejava a utilização de análise crítica do discurso; uma pesquisa que utilizou análise documental sistematizada; e uma pesquisa que empregou análise descritiva básica e análise das redes sociais de cooperação.

A abrangência de possibilidades de escolhas metodológicas constatada na presente pesquisa, tanto em termos de abordagem do problema e *design* da pesquisa quanto em termos de métodos de coleta e análise de dados, converge para a constatação de Hoskisson *et al.* (1999) de que a pesquisa em Estratégia permite uma pluralidade de escolhas metodológicas

com potencial de contribuir para o enriquecimento da área, definidas a partir da pergunta de pesquisa que se pretende responder e da profundidade em que a pesquisa será desenvolvida.

Por fim, a respeito das pesquisas desenvolvidas pelos entrevistados na área de Estratégia, ressaltam-se as **produções resultantes de atividades técnicas** na área. A produção técnica envolve, entre outros tipos de produções relacionados aos objetivos do curso, publicações tecnológicas resultantes de atividades desenvolvidas pelos alunos e professores; manuais de aplicação ou adequação tecnológica; projetos de inovação tecnológica; e relatórios conclusivos de intervenções realizadas. A produção técnica é parâmetro de avaliação pela CAPES dos cursos de Mestrado Profissionalizante, principalmente no que tange à produção professor-orientando-aluno (Ministério da Educação, 2009).

Em relação à exigência da produção técnica dos alunos, se consultaram os regimentos e regulamentos dos programas disponíveis nos *websites*. Não se localizaram, entretanto, os documentos relativos ao curso da Faculdade Alves Faria e ao curso da Fundação Getúlio Vargas de São Paulo. Dos documentos analisados, apenas o Regimento do Curso de Mestrado Profissional em Administração da UNOESC especifica acerca de uma exigência de produção técnica como um dos elementos avaliativos para a concessão do título de mestre:

Comprovar pelo menos uma (1) produção Técnica-tecnológica, com aderência à área de concentração e às linhas de pesquisa do curso, dentro das seguintes possibilidades relatórios de elaboração, implantação, avaliação e/ou coordenação de projetos, modelos de gestão, processos e técnicas; *softwares*; projetos; assessoria; consultoria; avaliações; pareceres; e patentes (UNOESC, 2015, p. 6).

Além dos entrevistados que eram alunos do mestrado da UNOESC, que afirmaram estarem cientes da exigência de comprovação de uma produção técnica, conforme relato do Entrevistado 16 – “é um dos itens obrigatórios que você tem que cumprir. Tem até vários itens, um dos itens é essa produção técnica” –, os alunos do Programa de Pós-Graduação em Administração da UNIOESTE (Entrevistado 1, 5 e 7) afirmaram a existência de tal exigência. No regulamento do programa, a exigência de comprovação de produção técnica para titulação fica a critério do colegiado do curso: “comprovação de produção técnica e/ou científica conforme estabelecido pelo colegiado” (UNIOESTE, 2013, p. 33).

Os Entrevistados 16 e 19, até o momento da entrevista, não tinham protocolado a comprovação da produção técnica junto à secretária do curso. Os Entrevistados 5 e 7 relataram que estavam em processo de desenvolvimento de uma consultoria, com a data agendada para conclusão e entrega do relato técnico final. Os Entrevistados 5 e 7 realizaram a

consultoria em conjunto, e a atividade corresponde à sequência de um projeto em desenvolvimento pela Universidade em uma Associação da região. Os alunos envolvidos têm a atribuição de “fazer a revisão do planejamento estratégico. Uma auditoria nos indicadores, confrontar se eles estão sendo lançados corretamente nas planilhas e aí nos pediram alguma melhora também nessa questão das planilhas para que fiquem mais acessíveis” (Entrevistado 7); têm “que verificar se as ações, se o que foi planejado lá em 2014 ainda é pertinente, o cenário atual, enfim. E a gente já tem algumas sugestões também [para os indicadores]” (Entrevistado 5).

O Entrevistado 1 relatou já ter concluído as atividades técnicas que foram consultorias relacionadas “mais a nível estratégico porque foram as necessidades das organizações, mas a gente teve casos de colegas que atenderam a uma necessidade um pouco mais operacional” (Entrevistado 1). Para o desenvolvimento das atividades junto às organizações, o Entrevistado 1 relatou apoio dos professores “as orientações elas aconteciam de períodos em períodos. A gente tinha as etapas a serem cumpridas [...]. Mas os professores estavam disponíveis, a hora que a gente precisasse, era só marcar. Eu mesma marquei algumas vezes com os professores” (Entrevistado 1). Em cada etapa, foram produzidos relatórios parciais e, ao final, foi produzido um relato técnico referente ao trabalho desenvolvido em cada uma das organizações atendidas para submissão em um evento e/ou periódico.

Destaca-se ainda que o relatório da consultoria desenvolvido pelo Entrevistado 3 na disciplina de “Gestão Estratégica e Competitividade das PME’S – UnP” é considerado uma produção técnica. Foi desenvolvido a partir de um diagnóstico da organização, com a realização de etapas orientadas pelo professor e entrega de um relatório de proposições para o professor e outro para a organização. O relatório entregue na disciplina não foi alinhado para publicação, como nos casos das consultorias realizadas pelos outros entrevistados.

Neste subcapítulo, se fez a análise dos dados relativos às pesquisas em Estratégia desenvolvidas e em desenvolvimento pelos discentes e docentes dos Mestrados Profissionais em Administração. Em relação ao apresentado, ressalta-se (1) a pluralidade de linhas seguidas pelos projetos de pesquisa e de desenvolvimento da área de Estratégia; (2) poucas disciplinas de Estratégia exigem a produção discente de artigos – especificamente, 5 de 23 disciplinas analisadas; (3) dos nove entrevistados que desenvolveram suas dissertações na área de Estratégia, três o fizeram dentro dos projetos de pesquisa dos professores, e cinco desenvolveram seus projetos relacionados às próprias áreas profissionais ou às organizações em que atuam profissionalmente; (4) em termos de escolhas metodológicas, há um predomínio da abordagem qualitativa; e (5) a produção técnica, mesmo figurando como

parâmetro de avaliação dos Mestrados Profissionalizantes pela CAPES, é exigida em apenas dois programas.

Após realizada, neste subcapítulo, a análise relativa às pesquisas em Estratégia nos Mestrados Profissionais em Administração, segue-se para o próximo subcapítulo no qual se apresentam os pontos relativos à construção do conhecimento em Estratégia.

4.5 CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO EM ESTRATÉGIA

Neste subcapítulo, em cumprimento ao segundo objetivo específico – Compreender, sob a percepção dos discentes, como ocorre a especialização, a perpetuação e a geração de conhecimentos na área de Estratégia – analisam-se e interpretam-se os dados relativos à construção do conhecimento em Estratégia (5ª categoria de análise), como resultado da interação entre o papel social dos discentes e docentes, o corpo do conhecimento, as escolhas pedagógicas e o desenvolvimento de pesquisas na área, que envolve (a) a especialização do conhecimento; (b) a perpetuação do conhecimento; e (c) a geração de novos conhecimentos.

Analisou-se a **especialização do conhecimento**, nesta pesquisa, enquanto aprofundamento das áreas de conhecimento que contribui para o aprimoramento do corpo do conhecimento em Estratégia. As consequências da especialização implicadas no papel social desempenhado pelos discentes envolve a divisão do trabalho e o aprofundamento em partes específicas do corpo do conhecimento (Berger & Luckmann, 2014). Nesse sentido, a investigação referente à especialização do conhecimento foi operacionalizada pelos entrevistados considerando a intenção em realizar doutoramentos relacionados à área de Administração e ao desenvolvimento atual e futuro de pesquisas na área de Estratégia.

Sobre a intenção de ingressar no doutorado, os Entrevistados 2, 3, 6, 10, 13, 14, 16, 25 e 29 alegaram que tinham planos futuros de realizá-lo na área de Ciências Sociais Aplicadas, mas nenhum mencionou a intenção de seguir com o doutorado logo após o término do mestrado. As justificativas para a pausa são diversas: programação financeira – “Tenho interesse. [...] Só que ai eu preciso terminar de pagar o mestrado, juntar [dinheiro] para fazer, porque é outro nível financeiro daí” (Entrevistado 16); organização relacionada à carreira profissional – “doutorado, eu vou ter que me organizar. Primeiro financeiramente. E a questão do trabalho também, pelo menos aqui na UNIFOR, eles exigem dedicação exclusiva” (Entrevistado 13); e relacionadas a aspectos pessoais – “não tem como ter vida pessoal e vida

acadêmica muito intensa, no mesmo momento. Então [...], quando eu terminar o mestrado, eu vou segurar um tempinho” (Entrevistado 6).

Os Entrevistados 6 e 13 complementaram a intenção de seguir com o doutorado, indicando que têm a pretensão de dar continuidade à linha de pesquisa da dissertação. A dissertação do Entrevistado 6 é na área de Estratégia, em específico na área de compras da gestão pública. Para a tese, a pretensão do Entrevistado 6 é um estudo voltado para a diminuição das “fragilidades na utilização do dinheiro público”. O Entrevistado 13 indicou que, no doutorado, pretende estender sua “pesquisa para projetos de energia solar. Tentar minimizar os problemas que está tendo na implantação de projetos eólicos [objeto de estudo da dissertação], antecipando esses problemas”.

Em relação ao desenvolvimento atual de pesquisas na área, conforme citado no subcapítulo anterior (4.4), os Entrevistados 1, 3, 5, 6, 7, 9, 10, 12, 24, 28, 29 e 30 estão desenvolvendo (considerando o momento da entrevista) ou desenvolveram recentemente pesquisas na área de Estratégia. Essas pesquisas estão atreladas às dissertações e aos artigos para o cumprimento de exigências das disciplinas de Estratégia do mestrados.

Sobre as pretensões de desenvolvimento de pesquisas futuras na área de Estratégia, além do citado pelo Entrevistado 6, como projeto de tese, os Entrevistados 23 e 24 sinalizaram o interesse em realizar pesquisas independentes na área: “como eu estou nessa área, [...] essa questão do planejamento estratégico, buscar novas metodologias de planejamento. A gente usa aqui o BSC, mas já tem algumas metodologias diferenciadas [...], como o gerenciamento por diretrizes” (Entrevistado 23); “ferramentas estratégicas, ferramentas para análise e implementação de estratégias” (Entrevistado 24).

Em ambos os relatos, os temas de pesquisas futuras estão atrelados ao aprimoramento de práticas da realidade profissional, o que vai ao encontro da constatação de Takahashi *et al.* (2010) de que o objetivo do Mestrado Profissional é a formação de profissionais que saibam utilizar a pesquisa científica de modo a agregar valor às suas atividades de gestão.

A **perpetuação do conhecimento** envolve a transmissão do corpo do conhecimento em Estratégia às gerações futuras (Berger & Luckmann, 2014). Segundo resultados obtidos por Villar (2014), o processo de transmissão do conhecimento sofre influências da socialização secundária, mais especificamente, dos conteúdos aprendidos pelos alunos de mestrado e doutorado na disciplina de Estratégia. Nesta pesquisa, a operacionalização da investigação relativa à perpetuação do conhecimento consistiu, inicialmente, em identificar se os entrevistados lecionam ou orientam na área de Estratégia ou têm a pretensão de lecionar/orientar futuramente.

Em se tratando dos entrevistados que atuavam na docência ligada à área de Estratégia antes de entrarem no mestrado ou que, durante o mestrado, assumiram tal responsabilidade, apresentam-se, na Figura 42, os trechos que relatam as experiências relacionadas.

Sujeitos	Trechos das entrevistas
Entrevistado 4	“Eu dou palestra, dou aula nos finais de semana e faço coisas a noite. Eu até vou dar uma [palestra] dia 13 até no meu horário, mas é no meu horário de almoço. [...] Eu fui dar aula na estadual aqui do Rio, [...] eu substituí ele [o orientador], que foi quando eu fiz a parte prática do planejamento estratégico. Vou dar essa palestra lá na FGV e dou várias palestras também sem receber nada, assim para ir aprendendo e reforçando o conhecimento que eu tenho também. Acho válido”.
Entrevistado 24	“Quando eu entrei no mestrado eu não trabalhava nessa empresa, eu trabalhava no ramo educacional, sou professor, inclusive. Eu ingressei no mestrado pela questão da profissão, e ai depois, num segundo momento, eu sai dessa instituição onde eu estava. [...] Eu lecionava na área de Estratégia, a gente tinha uma disciplina lá que o nome era planejamento estratégico focado nas organizações”.
Entrevistado 21	“Eu sou professor assistente de administração. [...] As minha principais funções são (1) orientar alunos do sétimo e oitavo semestre na execução do TCC. Então, durante toda a sexta-feira, eu preciso orientar alguns grupos. E depois eu tenho uma outra noite em que eu fico disponível na escola para (2) ajudar a elaborar provas. Então tem algumas disciplinas que a escola oferece além do conteúdo, visando assim um conteúdo que cai no ENADE, esse tipo de coisa, e ai eu preciso elaborar questões”.

Figura 42. Perpetuação do conhecimento: atuação dos entrevistados como docentes de Estratégia

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

O Entrevistado 4 atua como docente de Estratégia *freelance*, por vezes sem receber, apenas pela experiência e ampliação da rede de contatos. Referente à experiência relatada no trecho do Entrevistado 4, exposto na Figura 42, complementa-se: “sobre planejamento estratégico. E aí eu fiz com eles um planejamento estratégico todinho, eu montei um mapa estratégico, montei missão, visão, valores, objetivos, indicadores, metas e fiz o CANVAS. Dividi a turma em dois grupos, [...] ficou bem legal”. Em relação a seguir na docência, o Entrevistado 4 ainda pontou: “eu aprendi muito no mestrado, mas aprendi muito também o que eu não quero ser quando eu for professor”.

O Entrevistado 24, durante o mestrado, passou por transformações na carreira profissional. De professor acadêmico, assumiu cargos administrativos na Instituição de Ensino Superior onde lecionava e, depois, se desligou para trabalhar na gestão de uma pequena empresa. Como professor acadêmico, além de lecionar a disciplina de Estratégia, lecionava outras disciplinas: “Mercado Financeiro e de Capitais, trabalhava com a Administração da Produção e Administração Financeira Orçamentária”. O Entrevistado 24 relatou que, após encerrar o mestrado, retornaria para a docência – “mais focado para a área de Estratégia que é o que eu me apaixonei [...]. Sempre gostei, mas aí depois do mestrado, eu

me apaixonei pela área, acabei aprofundando” –, área de desenvolvimento da dissertação.

O Entrevistado 21, que assumiu, durante o mestrado, o cargo de professor assistente em IES, relatou que orienta o desenvolvimento de trabalhos monográficos nas áreas de Marketing e Estratégia e que ainda auxilia professores na elaboração de provas. Após encerrar o mestrado, também pretende assumir disciplinas no Ensino Superior relacionadas à área de Estratégia.

O Entrevistado 1 que, durante o mestrado, realizou o estágio em docência por três meses na disciplina de Planejamento Estratégico, relatou a experiência: “eu gostei da experiência de estar na sala de aula, mas não [...] de estar na graduação [...]. Eu brinco que eu já não queria dar aula, então acho que foi uma confirmação de que eu realmente não quero dar aula na graduação”. Esse entrevistado também relatou que planeja trabalhar com treinamentos e consultorias e lecionar na especialização, atividades também relacionadas à Estratégia.

Os Entrevistados 12, 17 e 22, que já atuaram ou atuam como docentes em outras áreas, com a conclusão do mestrado, declararam que pretendem assumir aulas no Ensino Superior relacionadas à área de Estratégia. O Entrevistado 29 relatou que há “mais de 15 anos, eu sou instrutor em cursos internos. É uma coisa que eu gosto, o que me levou inclusive a pensar que eu levo jeito para isso, gosto de fazer e quero continuar fazendo agora como acadêmico”. Nesse sentido, com a conclusão do mestrado, o Entrevistado 29 também pretende assumir disciplinas no Ensino Superior, inclusive na áreas de Estratégia, entre outras áreas da gestão.

Tanto os relatos expostos na Figura 42 quanto os relatos dos sujeitos da pesquisa que pretendem assumir futuramente disciplinas na área de Estratégia apresentam decisões e escolhas oportunizadas, direta, como no caso do Entrevistado 4, ou indiretamente, como no caso do Entrevistado 24, pelo mestrado. Conforme relatado anteriormente, os MPAs são procurados por profissionais que almejam ascensão na carreira, reciclagem profissional ou reconstrução de novos caminhos de atuação profissional (Teixeira *et al.*, 2008), como a possibilidade de atuar na docência: “a minha razão principal [para escolher fazer o mestrado] é justamente, eu iniciar uma nova carreira como consultor e professor, atuar como docente” (Entrevistado 22).

Conforme mencionado, a perpetuação do conhecimento, no que tange aos sujeitos da pesquisa, é possibilitada, por meio: (a) da utilização como base do conteúdo aprendido no mestrado; (b) da continuidade às pesquisas desenvolvidas no mestrados; e (c) pela realização do estágio em docência para a familiarização com o papel social do docente na área.

Por fim, no que se refere à **geração de novos conhecimentos**, que envolve a geração de “novos produtos” a partir do ensino e da pesquisa na área de Estratégia, investigou-se a

participação dos sujeitos entrevistados em eventos científicos, a importância atribuída aos eventos e a importância atribuída aos periódicos para o desenvolvimento do campo do conhecimento.

Em referência à participação dos sujeitos entrevistados em eventos científicos, na Figura 43, apresentam-se os sujeitos que afirmaram ter participado de eventos científicos, trechos que retratam as suas experiências e ainda a relação de eventos científicos dos quais esses entrevistados participaram.

Sujeitos	Trechos das entrevistas	Eventos
Entrevistado 1	“Eu gostei de ter participado [...], principalmente para você apresentar, divulgar seus trabalhos, os artigos e os relatos. Eu gostei bastante de participar, trocar experiência com outros alunos de outros mestrados, do Brasil a fora”.	- SINGEP (UNINOVE) – Simpósio Internacional de Gestão de Projetos, Inovação e Sustentabilidade - CINGEN (UNIOESTE) – Conferência Internacional em Gestão de Negócios
Entrevistado 4	“Ouvi muitas coisas legais mas assim, muitas coisas que eu não consigo ver implementada na prática sabe. E eu acho que a pesquisa acadêmica, ela precisa andar junto com a parte de evolução prática”.	- CASI (UFF) – Congresso de Administração, Sociedade e Inovação - EnANPAD
Entrevistado 5	“Eu acho que eu esperava um pouco mais do evento. Eu achei as palestras não era tão interessantes assim e achei o evento meio desorganizado. Eu estava esperando um pouquinho mais das palestras e aí na hora das discussões, no final das palestras, que seria a parte mais legal, foram cortadas porque começou com atraso”.	SINGEP (UNINOVE)
Entrevistado 6	“Particpei do Congresso em Juiz de Fora, que eu apresentei um artigo que eu fiz para conclusão da disciplina de empreendedorismo”.	CASI (UFF) – Congresso de Administração, Sociedade e Inovação
Entrevistado 10	“A gente foi orientado quando iniciou que as atividades, por exemplo, participação em eventos, até quando a UNICENTRO ou algum outro estabelecimento estivesse promovendo, a gente teria que participar”.	- SEMEAD (USP) – Seminários em Administração - CONCISA (UNICENTRO) – Congresso de Estudos de Ciências Sociais Aplicadas - ENANGRAD – Encontro Nacional de Cursos de Graduação em Administração
Entrevistado 11	“O CINGECO, Congresso Internacional de Gestão de Estratégica de Organizações da URI foi muito rico, várias universidades colocaram materiais lá”.	CINGECO (URI) – Congresso Internacional de Gestão Estratégica e Controladoria de Organizações
Entrevistado 12	“Eu participei do SGAgro da UNESP. [...] Eu não consegui me dedicar a grandes eventos tipo ANPAD, SIMPOI. Esses para mim ficaram incompatíveis, as datas”.	SGAgro (UNESP) – Simpósio em Gestão do Agronegócio
Entrevistado 15	“Mas como ouvinte [...], eu não apresentei, porque eu não tinha completado ainda a minha pesquisa. Mas o evento foi bem organizado. Foi lá na UNISC”.	SIPAD (UNISC) - Seminário Interinstitucional de Pesquisa em Administração

Continua...

...continuação

Entrevistado 26	“Eu já participei de eventos da universidade, desde que eu entrei, comecei com a bolsa de iniciação científica, eu participo como bolsista”.	- Congresso da ANPCONT (Associação Nacional de Programas de Pós-Graduação em Ciências Contábeis) - CONVIBRA - Congresso Online de Administração - Jornada de Pesquisa da UNIJUÍ - SINGEP - CINGECO -Congresso UnB de Contabilidade e Governança
Entrevistado 30	“Foi muito legal, foi muito válido, muito interessante. Pesquisadores do mundo inteiro, eu me senti realmente participando da produção de conhecimento global ali. Foi muito bacana mesmo”.	LAEMOS - <i>Latin American and European Organization Studies</i>

Figura 43. Geração de novos conhecimentos: participação dos entrevistados em eventos científicos

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Conforme apresentado na Figura 43, os sujeitos da pesquisa participaram de eventos relacionados à própria universidade; promovidos por outras IES; e promovidos por associações relacionados ao Ensino Superior. Também participaram de eventos independentes. Alguns desses eventos foram nacionais e outros, internacionais. Entre os eventos internacionais, apenas o LAEMOS, do qual o Entrevistado 30 participou como ouvinte, é promovido fora do Brasil. O CONVIBRA, por sua vez, foi o único evento identificado e exposto na Figura 43 que é promovido totalmente de forma virtual – as apresentações dos trabalhos são disponibilizadas pelos autores em formato de vídeos, disponíveis aos participantes do evento.

Os Entrevistados 15 e 30 participaram dos eventos como ouvintes. O restante dos entrevistados listados na Figura 43 participaram como ouvintes e apresentaram trabalhos aprovados. Destaca-se que o Entrevistado 26 mencionou todos os eventos de que participou, desde o período da iniciação científica, de 2013 a 2015, até o período de 2016 a início de 2017, já cursando o mestrado.

Em sequência, os entrevistados, principalmente os que participaram de eventos científicos, foram questionados quanto à importância atribuída aos eventos científicos. A Figura 44 apresenta alguns relatos quanto a esse questionamento.

Sujeitos	Trechos das entrevistas
Entrevistado 1	“A maior importância que eu dou é para as discussões, discussões assim em nível de palestras, de cursos, <i>workshops</i> . E também as relações, tipo, conhecer pessoas, pesquisadores, trocar, de repente, informações do campo, da área que você atua, fazer parcerias futuras, nesse sentido”.

Continua...

...continuação

Entrevistado 6	“Eu avalio como fundamental porque foi muito estimulante estar em um ambiente de interação com outras pessoas que pesquisam outras coisas, mas que vivem as mesmas dificuldades e a gente interage sobre isso. Eu acho um ambiente muito prazeroso. Eu acho que é a parte bonita da pesquisa. A gente pesquisa de forma muito isolada e eu acho que esses eventos permitem uma interação que nos tira do isolamento”.
Entrevistado 10	“Você tem essa troca de conhecimento, de experiências, de contato, ampliação da tua rede de <i>networking</i> e a questão de conhecimento. [...] Então é interessante essa troca de conhecimentos, [...] o pessoal falando coisa atuais. Então dali até surge ideia de pesquisas”.
Entrevistado 12	“Eu vejo assim, de muita relevância, tanto para uma questão de <i>networking</i> ; quanto para você, às vezes, ter conhecimento do que outras pessoas estão trabalhando, estão estudando; para novas ideias. É onde, a gente fala assim, aqui dentro da empresa, que é onde à inovação, às novas ideias estão sendo fomentadas”.
Entrevistado 24	“Nos eventos científicos você faz análise de tendências, você se recicla, você faz um <i>networking</i> com as pessoas que ali estão, porque por mais que a tecnologia tenha avançado, a gente não substituiu o olho no olho. Então, os eventos científicos são bem interessantes para que a gente possa se fazer conhecer e conhecer também as pessoas”.

Figura 44. Geração de novos conhecimentos: importância atribuída pelos entrevistados aos eventos científicos

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

A análise como um todo dos relatos apresentados na Figura 44 aponta que os eventos científicos são relevantes para a geração de novos conhecimentos, por proporcionarem espaços para discussões entre pesquisadores da mesma área; criação e reforço de laços entre pesquisadores; compartilhamento de experiências; divulgação de temas em destaque e tendências de pesquisa; e surgimento de ideias de novas pesquisa a partir do material apresentado.

Em relação ao desenvolvimento do *networking* nos eventos científicos, destaca-se o relato do Entrevistado 5 que apresenta uma perspectiva diferente do identificado na Figura 44:

Falaram várias vezes que o evento é legal para fazer as parcerias, para rever amigos, para alinhar algumas coisas das pesquisas, mas é que cada um fica falando no seu grupinho assim e eles [os participantes] parecem dar mais atenção a essa parte do evento do que às próprias discussões. O café demorava bastante, justamente para proporcionar essa proximidade, só que, por exemplo, para mim que estou entrando no mestrado agora, que só conheço o pessoal da minha turma e os meus professores [...] eu me senti um ‘peixe fora d’água’ assim”.

Por fim, no que se refere à geração de novos conhecimentos, dá-se destaque à importância atribuída pelos entrevistados aos periódicos para o desenvolvimento do campo do conhecimento. Para tanto, apresentam-se alguns trechos das entrevistas: “é a nossa base principal de consulta para a construção de seminários ou dos referenciais teóricos dos nossos artigos” (Entrevistado 5); “principalmente para quem está pesquisando ter os *insights*, ter informações para isso. E para gente também compartilhar. Acho que é o compartilhamento, a

amplitude desse compartilhamento de informações que a gente vê nos periódicos, eu acho essencial” (Entrevistado 25); e “então assim, eu acho que a importância [...] [de consultar regularmente] os periódicos é essa, para você se manter em um mundo acadêmico, você tem que estar atualizado” (Entrevistado 28).

Conforme os relatos apresentados e os argumentos de outros entrevistados, os periódicos, de forma semelhante aos eventos científicos, possibilitam ao pesquisador o acesso a publicações resultantes de pesquisas atuais e contribui para o surgimento e aprimoramento de ideias de pesquisas futuras. São também as principais fontes de consultas para a realização de revisões teóricas para embasamento das próprias pesquisas.

Neste subcapítulo, apresentaram-se e analisaram-se os dados relativos à especialização, à perpetuação e à geração de novos conhecimentos na área de Estratégia, a partir dos relatos dos alunos participantes da pesquisa. O próximo subcapítulo traz uma síntese de sugestões práticas para o ensino e a pesquisa em Estratégia com base nos resultados apresentados neste estudo.

4.6 SÍNTESE DE CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO E A PESQUISA EM ESTRATÉGIA NOS MPAS

Neste subcapítulo, em cumprimento ao sexto objetivo específico – Elaborar, com base nas análises realizadas, uma síntese de contribuições ao ensino e à pesquisa em Estratégia nos Mestrados Profissionais em Administração, a divulgando à comunidade acadêmica – sintetizam-se os resultados apresentados na análise de dados, bem como se apresentam sugestões pontuais dos próprios entrevistados, em conjunto com as contribuições para o aperfeiçoamento do ensino e da pesquisa em Estratégia nos Mestrados Profissionais em Administração.

Para tanto, organizou-se este subcapítulo de acordo com a sequência estrutural deste estudo. Assim, apresentam-se contribuições relacionadas: (1) ao desenvolvimento do papel social dos docentes e dos discentes; (2) ao corpo do conhecimento em Estratégia; (3) aos métodos e técnicas de ensino; (4) ao desenvolvimento de pesquisas na área; e (5) aos elementos influenciadores da especialização, perpetuação e geração de novos conhecimentos.

Em relação ao **papel social dos docentes e discentes** da área de Estratégia, identificou-se que o desempenho de ambos os papéis são interdependentes, sendo que o papel social do discente é mais influenciado pelo papel social do docente. A identificação, em linhas

gerais, da conduta ideal do docente pautada no relacionamento aberto e com tendência de relação igualitária com os alunos possibilitou a compreensão de que tal conduta estimula o desenvolvimento e a evolução do aluno, enquanto papel social relacionado à área.

Como relatado pelos entrevistados, os alunos de MPA contribuem significativamente com experiências práticas que proporcionam melhor compreensão dos conteúdos estudados. Nos relatos que os discentes fizeram das discussões em conjunto, entre professor e aluno, notou-se reflexos tanto no aprimoramento do pensamento crítico dos alunos, bem como no desenvolvimento do papel social do professor, em função, principalmente, da demanda de capacidade de articulação entre os conteúdos e as contribuições de vivências dos alunos.

Na relação professor-aluno, os entrevistados relataram altas expectativas dos *feedbacks* dos professores dos trabalhos desenvolvidos nas disciplinas que, por vezes, não acontecem. Em diversos trechos, os sujeitos argumentaram que o interesse dos alunos de mestrado não é a nota ou o conceito de fechamento da disciplina, mas o *feedback* do professor dos trabalhos entregues e do desempenho dos alunos nas dinâmicas propostas. Nesse sentido, incentiva-se, a partir dos relatos colhidos, o desenvolvimento de avaliações criteriosas pelos professores. Um dos sujeitos participantes da pesquisa resumiu a importância dessas avaliações: o mestrado e qualquer outro ambiente destinado à formação de profissionais de gestão são o laboratório que permite aos alunos errar e reavaliar decisões.

No que tange ao **corpo do conhecimento** em Estratégia, destaca-se a relevância de ampliação dos conceitos trabalhados, envolvendo perspectivas mais abrangentes e profundas. Argumenta-se a respeito dessa relevância trazendo, como exemplo, os diversos conceitos sobre Estratégia que foram trabalhados, segundo os discentes, em apenas seis disciplinas investigadas. Além do indicativo como resultado da pesquisa, os próprios entrevistados citaram a expectativa anterior relativa ao mestrado de ampliação dos conceitos e conteúdos tradicionalmente vistos em disciplinas de Estratégia.

Para tanto, considera-se que, em muitos cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, não são estabelecidos critérios relativos à formação superior do aluno. Nessa direção, sugere-se a indicação de um material de nivelamento anterior que subsidie tal aprofundamento na disciplina. Vale mencionar que a disciplina “A Estratégia além da Estratégia – FGV-SP” já utiliza o material de nivelamento como leitura sugerida.

Corroborando a proposta de ampliação, utiliza-se o exemplo citado anteriormente relativo a um trecho de um dos relatos do Entrevistado 22 que sugere, ao ensino de Estratégia no Brasil, a ampliação dos conteúdos trabalhados considerando o enfoque no papel do

estrategista como elemento central do processo estratégico. Tal contribuição do Entrevistado é fruto de uma experiência em um curso de gestão nos Estados Unidos.

A operacionalização do aprofundamento do corpo do conhecimento é viabilizada por **escolhas pedagógicas** condizentes. Em relação às escolhas pedagógicas, ressaltam-se: os sujeitos participantes da pesquisa reconheceram a relevância das leituras prévias e destacaram a importância da obrigatoriedade para reforçar a realização completa das leituras; e as discussões, os seminários e o desenvolvimento dos *cases* foram técnicas amplamente relatadas pelos entrevistados e avaliadas positivamente em termos de aprendizagem proporcionada.

Nas discussões e nos seminários, os entrevistados reconheceram a contribuição das técnicas para o desenvolvimento pessoal, mas ressaltaram a importância das intervenções dos professores para a ligação de conceitos, complementação de conteúdos e atingimento dos objetivos pedagógicos.

No que tange à utilização dos *cases*, mesmo reconhecendo a aplicabilidade condizente com a proposta pedagógica dos mestrados profissionais, os sujeitos da pesquisa pontuaram uma série de ressalvas: (a) os fundamentos teóricos que subsidiam a aplicação dos *cases* precisam estar explícitos, claros e serem compreendidos, indicando a necessidade de avaliações do aprendizado proporcionado pela técnica; (b) os *cases* utilizados, necessariamente, precisam ser atuais; e (c) o uso ampliado de *cases* relacionados à realidade brasileira aproxima o conteúdo lecionado aos objetivos pessoais dos alunos em relação à disciplina.

Ainda quanto às escolhas pedagógicas, frisa-se a importância, citada pela maior parte dos entrevistados, de viabilização da articulação do ensino à prática. Sugestões pontuais dos sujeitos envolvem a realização de visitas técnicas relacionadas à área de Estratégia e a realização de palestras – como na disciplina de “Estratégia Competitiva – UNOESC” e na disciplina “Estratégia, Sociedade e Governo – FGV-RJ” – em que empresários de reconhecimento notável foram convidados a abordar, para os alunos, aspectos de suas realidades profissionais.

A articulação entre o ensino e a realidade prática das organizações, além de atrelada às escolhas pedagógicas, é um ponto sugestivo para o desenvolvimento de **pesquisas na área de Estratégia**. Alguns sujeitos participantes deste estudo conseguiram, inclusive, atrelar a pesquisa desenvolvida na dissertação à realidade profissional, o que foi relatado como uma experiência produtiva e bem avaliada do ponto de vista pessoal.

Como resultado deste estudo, sugere-se o incentivo à produção técnica, que corresponde a um parâmetro de avaliação dos Mestrados Profissionalizantes pela CAPES e que foi identificado em relatos de entrevistados de apenas dois programas de pós-graduação em Administração. Entre as sugestões pontuadas por alguns entrevistados em relação às pesquisas na área, encontram-se: desenvolvimento de linhas de pesquisas atreladas à implementação de Estratégias, haja vista que, em geral, os estudos se restringem ao planejamento e a linhas de pesquisas em estudos contemporâneos que envolvem transformações, movimentos e fenômenos atuais complexos.

Por fim, como sugestões de práticas relacionadas aos elementos influenciadores da **especialização, perpetuação e geração de novos conhecimentos**, apontam-se: incentivo à participação dos egressos em grupos de pesquisas relacionados aos programas; incentivo à realização do estágio em docência, proporcionando uma vivência acompanhada do desempenho do papel de professor; e incentivo à participação em eventos científicos, visto que se constatou, entre os entrevistados que participaram dos eventos científicos, a existência de incentivos do mestrado e dos professores orientadores para essa participação.

Como forma de divulgação dos aspectos apresentados nestes subcapítulo, a proposta de ação prática que se faz é o envio da síntese apresentada neste subcapítulo para os professores responsáveis pelas disciplinas investigadas neste estudo, bem como para a coordenação dos programas de pós-graduação em Administração, modalidade profissional. Levanta-se, também, a possibilidade de compilação dos resultados da presente pesquisa em um artigo científico para submissão em evento ou periódico que facilite a disseminação dos achados no meio acadêmico.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo objetivou analisar, sob a ótica dos discentes, a construção social do conhecimento no ensino e na pesquisa em Estratégia nos Mestrados Profissionais em Administração no Brasil.

Em relação ao primeiro objetivo específico – compreender, sob a percepção dos discentes, o papel social desempenhado pelos docentes e discentes de Estratégia para a construção do conhecimento na área – identificaram-se as condutas adotadas pelos docentes e traçou-se um modelo de conduta ideal docente para fins comparativos; identificaram-se as condutas, rotinas e posturas dos discentes, que também foram comparadas a um modelo ideal traçado de conduta discente.

No que concerne à conduta docente, identificaram-se múltiplas posturas assumidas pelos docentes de Estratégia, ressaltando-se as posturas “professor orquestrador” e “professor facilitador”, por possibilitarem a transmissão de conhecimentos em múltiplos sentidos: professor-aluno, aluno-professor e aluno-aluno. A respeito do relacionamento professor-aluno, avaliado em termos de abertura e formalidade, mesmo considerando condutas múltiplas em relação a essas características, identificou-se uma tendência de relacionamento formal e aberto. No que tange ao nível de cobrança imposto pelos professores, igualmente se identificaram múltiplas condutas entre um *continuum* de alto e baixo nível de exigência.

Como modelo de conduta ideal do docente de Estratégia, os alunos entrevistados definiram, em âmbito geral, uma postura com tendência igualitária e de relacionamento aberto. Essas características incentivam a participação e contribuição dos alunos para o desenvolvimento das aulas.

Quanto ao papel social do discente, identificou-se a conduta discente quanto à participação na disciplina de Estratégia. Entre os múltiplos fatores que influenciam o nível de participação dos discentes, além da conduta docente, como já relatado, encontram-se: experiências profissionais atreladas à área de Estratégia Organizacional; conciliação das atividades para cumprimento de todas as exigências e realização de todas as leituras; e características próprias relacionadas à conduta predominante enquanto aluno, influenciada pelos processos de socialização primária e socialização secundária.

A conduta ideal discente construída a partir dos relatos dos entrevistados envolve dedicação, comprometimento, programação das atividades e aprofundamento do conteúdo em discussão. Considerando o nível de consciência dos alunos em relação à conduta ideal de um

discente de Estratégia de Mestrado Profissional em Administração, o principal fator que distancia a conduta ideal da assumida pelos alunos é a demanda de atividades acadêmicas, relacionada à conciliação das atividades profissionais e acadêmicas.

No que tange ao segundo objetivo específico – identificar os conhecimentos empregados no ensino e na pesquisa em Estratégia –, operacionalizou-se por meio da identificação das abordagens de Estratégia trabalhadas nas disciplinas, dos conteúdos desenvolvidos, das ferramentas de análise estratégica selecionadas e do detalhamento das obras científicas.

Em apenas seis disciplinas investigadas, ocorrem a apresentação das diferentes abordagens de Estratégia e a discussão sobre elas. Constataram-se múltiplos conteúdos, estando entre os mais recorrentes: planejamento estratégico, competição e competitividade organizacional, alianças, implementação, estratégia corporativa x estratégia competitiva, análise ambiental, conteúdo estratégico x processo estratégico e VBR. Ferramentas estratégicas foram trabalhadas em algumas disciplinas, sendo que naquelas em que o foco é o aprofundamento teórico e o desenvolvimento crítico, as ferramentas enquanto modelos prescritivos se tornam incompatíveis.

A análise também apontou um número vasto de referências utilizadas como base teórica nas disciplinas. Grande parte do material catalogado a partir dos documentos relativos às disciplinas é utilizado isoladamente por um ou outro professor. Tal constatação indica a existência de uma fragmentação do corpo do conhecimento e de uma parcialização do ensino, não havendo uma identificação comum do que é relevante, sob o ponto de vista de conteúdo, para ser lecionado nas disciplinas de Estratégia dos MPAs.

No terceiro objetivo específico – analisar a aprendizagem proporcionada pelas escolhas pedagógicas – contemplou-se a dinâmica pedagógica, os métodos e técnicas de ensino e os processos avaliativos desenvolvidos nas disciplinas de Estratégia dos MPA. Em termos de dinâmica pedagógica, no processo de preparação das aulas, todos os entrevistados indicaram a necessidade de realização de leituras prévias; no processo de condução das aulas, considerando o *continuum*, de Dooley e Skinner (1977), de filosofias pedagógicas centradas no professor *versus* centradas no aluno, os relatos dos entrevistados indicam uma tendência central.

Os métodos de ensino identificados nos relatos dos entrevistados foram: método de casos, mentalidade estratégica, abordagem analítica e estratégia como prática como método de ensino. Mesmo considerando uma multiplicidade de técnicas utilizadas, as principais foram: as aulas expositivas, os seminários, os *cases* e as discussões. Os entrevistados avaliaram os

métodos e as técnicas de ensino e sugeriram aperfeiçoamentos. Destaca-se como relevante essas sugestões, uma vez que grande parte dos entrevistados desempenha ou pretende assumir o papel de professor de Ensino Superior.

Em relação ao sistema avaliativo, todos os relatos envolveram entregas parciais e entregas no final da disciplina ou posteriores ao final. As principais atividades avaliativas relatadas pelos entrevistados foram: participação nas aulas, provas, atividades em grupos e atividades individuais. Nesse sentido, nota-se um processo de desinstitucionalização da exigência da produção discente de artigos científicos para o fechamento de disciplinas, mais especificamente em 5 de 23 disciplinas analisadas.

Referente ao quarto objetivo proposto – analisar o processo de orientação das pesquisas em Estratégia nos MPAs – destaca-se a identificação dos projetos de pesquisa e de desenvolvimento dos professores responsáveis pelas disciplinas; a caracterização da produção dos artigos nas disciplinas, das dissertações na área, das fontes de consulta, das escolhas metodológicas e da produção resultante de atividades técnicas.

Quanto aos projetos de pesquisa e de desenvolvimento identificados, constatou-se uma pluralidade de linhas de pesquisas, envolvendo tanto a área de Estratégia como outras áreas afins da Administração. Sobre o desenvolvimento de dissertações na área, três entrevistados desenvolveram suas pesquisas dentro dos projetos dos professores e cinco desenvolveram seus estudos relacionados às próprias áreas profissionais ou às organizações em que atuam profissionalmente. Na produção discente de artigos relacionados às disciplinas investigadas, há a exigência de que a temática da pesquisa esteja relacionada aos conteúdos trabalhados na disciplina ou, de maneira abrangente, à área de Estratégia, mas com aprovação do tema pelo professor.

Levando em conta, de maneira abrangente, as pesquisas desenvolvidas pelos entrevistados relacionadas à área de Estratégia, identificaram-se, como fontes de consultas, principalmente, as bases internacionais e, em casos específicos, como utilização de conceitos locais, a utilização das bases nacionais. Em termos de escolhas metodológicas, um dos resultados obtidos foi o predomínio da utilização da abordagem qualitativa, em geral, atrelado aos problemas de pesquisas, não em função de preferências metodológicas dos discentes e de seus orientadores. O desenvolvimento de produção técnica, mesmo figurando como parâmetro de avaliação dos Mestrados Profissionalizantes pela CAPES, é ainda tímido e incipiente, carecendo de incentivos de coordenadores e orientadores.

Referente ao quinto objetivo específico – compreender como ocorre a perpetuação, a especialização e a geração de conhecimentos na área de Estratégia – abordaram-se os

aspectos: intenção de doutoramento e de realização de pesquisas futuras isoladas na área; atuação ou pretensão de atuação como docente de Estratégia; e a contribuição de congressos e periódicos para a geração de conhecimentos na área de Estratégia.

Os entrevistados que relataram a intenção de doutoramento na área de Administração, por motivos pessoais, profissionais e financeiros, não têm a intenção de iniciar essa etapa em sequência à conclusão do mestrado. Poucos entrevistados relataram pretensões de realização de pesquisas futuras na área de Estratégia, o que pode ser justificado pelo fato de a maior parte dos sujeitos estar focada no desenvolvimento dos projetos e das dissertações.

Tanto os entrevistados que já atuavam como docentes em Estratégia antes ou durante o mestrado quanto os sujeitos que pretendem assumir futuramente disciplinas na área apresentaram relatos de decisões e escolhas oportunizadas diretamente pelo mestrado, como ampliação da rede de relacionamentos entre alunos e professores, ou indiretamente, pelo aprofundamento na área durante o curso.

Outro resultado obtido foi que tanto os eventos científicos como os periódicos possibilitam ao pesquisador o acesso a publicações resultantes de pesquisas atuais; contribuem para o surgimento e aprimoramento de ideias de pesquisas futuras; e são fontes de consultas para a realização de revisões teóricas para embasamento das próprias pesquisas. Os eventos científicos têm o adicional de promoverem o relacionamento entre pesquisadores com interesses afins.

Para o sexto objetivo – elaborar uma síntese de contribuições ao ensino e à pesquisa em Estratégia nos Mestrados Profissionais em Administração, a divulgando à comunidade acadêmica – relacionaram-se contribuições tanto resultantes da pesquisa como pontuadas pelos entrevistados para esse fim. Agruparam-se as contribuições de acordo com as categorias de análise do estudo. Pretende-se divulgá-las por canais diretos aos programas investigados e ainda, por meio de uma compilação dos principais resultados em formato de artigo científico para divulgação à comunidade acadêmica.

Quanto à pergunta de pesquisa – “Como ocorre, sob a ótica dos discentes, a construção social do conhecimento no ensino e na pesquisa em Estratégia nos Mestrados Profissionais em Administração no Brasil?”, destaca-se: a atuação conjunta dos docentes – relacionada às escolhas atreladas ao corpo do conhecimento, aos objetos pedagógicos e às orientações de pesquisas – e dos discentes – relacionada às discussões em grupos, às contribuições práticas e ao desenvolvimento de pesquisas – desenvolvem, aprimoram e criam conhecimentos na área de Estratégia. A Figura 45 corresponde ao modelo empírico que ilustra essa relação, entre outras subrelações, encontradas no desenvolvimento da pesquisa.

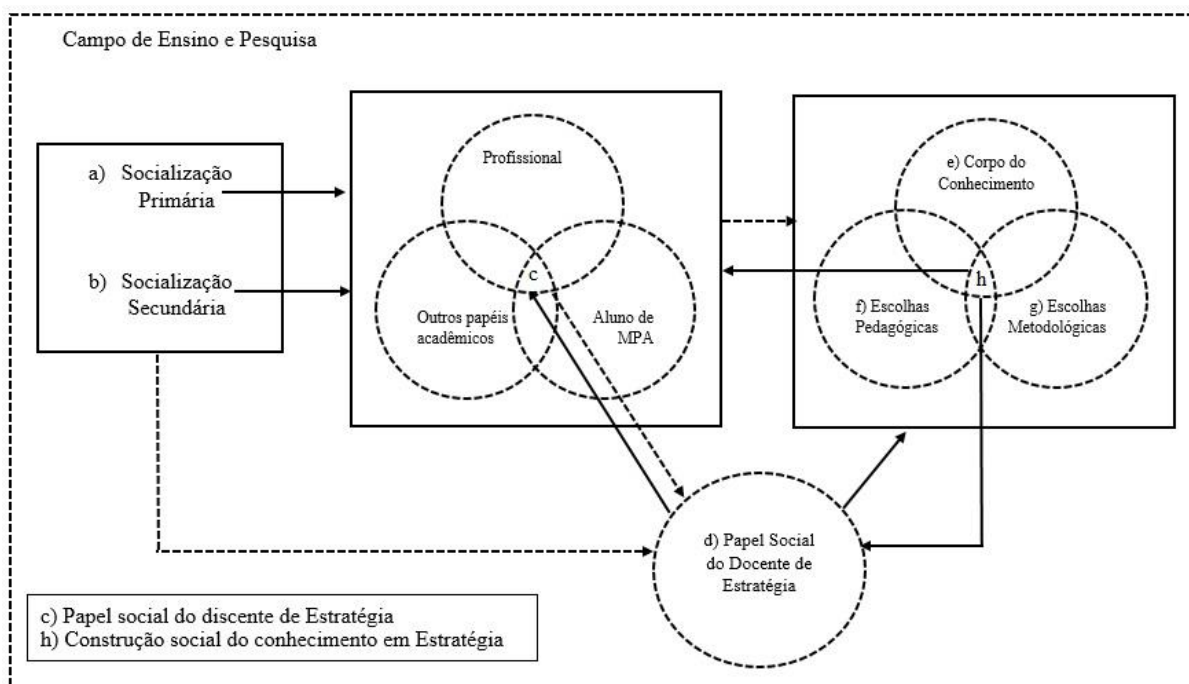


Figura 45. Modelo empírico da construção social do conhecimento no ensino e na pesquisa em Estratégia nos Mestrados Profissionais em Administração no Brasil
 Fonte: Elaborada pelo autor (2017).

Conforme apresentado na Figura 45, os processos de socialização primária (a), experimentada na infância, e de socialização secundária (b), posterior à socialização primária, dos indivíduos influenciam a formação dos diversos papéis assumidos pelo discente: o profissional, o papel de aluno de MPA e os outros papéis acadêmicos, no caso, como pesquisador, membro de grupos de pesquisa, estagiário do Estágio em Docência do Mestrado Profissional, entre outros. A intersecção entre os diversos papéis assumidos pelo discente compõe o papel social do discente de Estratégia (c).

Em relação ao papel social do discente de Estratégia (c), identificaram-se aspectos formativos e representativos, padrões de conduta e necessidades institucionais de conduta que envolvem atividades, posturas, relações e atuações, na vivência acadêmica, e a relação entre ela e a vivência profissional. Em específico, na relação entre o papel social do discente e o indivíduo enquanto profissional, evidenciaram-se as contribuições de cada parte para o desempenho da outra e ainda as dificuldades de conciliação de desempenho de ambos os papéis simultaneamente.

O papel social do discente de Estratégia (c) é ainda fortemente influenciado pelo papel social do docente de Estratégia (d). Os alunos, em geral, atendem às solicitações do professor e atuam em sala de aula de maneira condizente ao estímulo do professor e ao nível de abertura para interferências, posicionamentos e contribuições. Posturas como “professor orquestrador”

e “professor facilitador”, que possibilitam a atuação ativa tanto dos alunos quanto do professor são valorizadas pelos alunos e produzem uma influência mútua entre o papel social do discente (b) e o papel social do docente (c). O relacionamento professor-aluno fechado, identificado em casos pontuais, dificulta, principalmente, a atuação do aluno e, conseqüentemente, sua influência no desempenho do papel social do docente. Nesse sentido, na Figura 45, a seta indicativa da influência de (c) para (d) não é contínua, por depender previamente da abertura possibilitada por (d).

Em específico, em relação à influência da socialização primária e secundária na formação do papel social do docente (d), mesmo não sendo um aspecto contemplado na pesquisa, foi indicado em alguns casos, pelos alunos, na escolha do material utilizado na disciplina. Destaca-se que Villar (2014), em seu estudo, identificou, junto aos próprios professores, a influência da socialização primária e da secundária na formação dos diversos papéis assumidos pelos docentes.

Ao desempenhar o papel social do docente de Estratégia (d), o professor é o responsável principal pelo corpo do conhecimento (e) que será desenvolvido no ensino e na pesquisa na disciplina, pelas escolhas pedagógicas (f) e pelas escolhas metodológicas (g) que possibilitam a transmissão e o desenvolvimento do conhecimento em Estratégia. Considerando que, na maior parte das disciplinas investigadas, o relacionamento entre aluno-professor é aberto e que os alunos têm um papel importante no desenvolvimento das aulas, o discente também influencia (e), (f) e (g): os alunos apresentam seminários, desenvolvem atividades e pesquisas, questionam, expõem reflexões e contribuições para as discussões em grupo sobre temas selecionados pelo professor, correlatos ou temas novos no âmbito da Estratégia.

Na pesquisa, a análise do corpo do conhecimento em Estratégia (e) – o que é ensinado e pesquisado – indicou uma fragmentação do corpo do conhecimento, resultado das possibilidades restritas de escolhas dos professores responsáveis pelas disciplinas, considerando a amplitude do campo do conhecimento. Esse resultado é um indicativo de que a formação em Estratégia nos MPAs é um direcionamento basilar sobre possibilidades de aprofundamento, tanto no âmbito de temas quanto de diferentes abordagens.

Os resultados relativos às escolhas pedagógicas (f) – como ensinar – relacionam uma gama de escolhas possíveis no âmbito da dinâmica pedagógica, dos métodos e técnicas de ensino e dos processos avaliativos. Destaca-se que as avaliações e sugestões dos alunos para os métodos e técnicas de ensino representam possibilidades de aprimoramento e alinhamento das práticas em uso aos objetivos pedagógicos.

No que tange às escolhas metodológicas (g) – como pesquisar –, os resultados da pesquisa corroboram os resultados de investigações relativas à pesquisa nacional em Estratégia, que indicam a predominância de abordagens qualitativas, diferentemente do padrão internacional tido como referência no desenvolvimento do campo. Mantendo-se a relevância do problema a ser investigado, estudos com abordagem quantitativa figuram como uma possibilidade de desenvolvimento de pesquisas em Estratégias nos MPAs de forma a contribuir para a evolução do campo.

A intersecção entre (e), (f) e (g), influenciada por (c) e (d), corresponde à construção social do conhecimento em Estratégia, por meio dos processos de perpetuação, especialização e geração de novos conhecimentos. Os conhecimentos são transmitidos e desenvolvidos entre alunos e professores e por meio de práticas, como desenvolvimento de pesquisas futuras, continuidade da vida acadêmica e participação em eventos. Dessa forma, esses indivíduos contribuem para a construção do conhecimento em Estratégia. Destaca-se que (h), além de ser influenciada por (c) e (d), influencia a constituição e o desempenho dos papéis de discente e de docente, em um processo de retroalimentação, uma vez que, de acordo com Berger e Luckmann (2014), o desempenho de um papel está relacionado à manutenção de uma parcela do estoque do conhecimento disponível.

Salienta-se que os resultados e as contribuições práticas apresentadas neste estudo foram subsidiadas pelos conceitos da Sociologia do Conhecimento, de Berger e Luckmann (2014), com destaque para a identificação dos papéis dos docentes e discentes enquanto figuras centrais na construção social do conhecimento na área de Estratégia.

Como estudo futuro, sugere-se a ampliação desta pesquisa junto aos docentes responsáveis pelas disciplinas, tanto para fins comparativos dos resultados encontrados, quanto para o aprofundamento do papel social do docente, aqui limitado à visão dos discentes. A estrutura de investigação apresentada também pode ser útil para outras áreas do conhecimento. Ressalta-se, também, que, nas pesquisas semelhantes sumarizadas no referencial teórico deste estudo, não se identificou a investigação em nível de pós-graduação *latu sensu* que, atualmente, concentra uma parcela significativa de estudantes de gestão.

Em relação às limitações da pesquisa, destaca-se que se analisou a representação do papel social dos docentes e discentes sob a perspectiva destes, o que restringe a identificação do papel social desempenhado pelos docentes, podendo conter enganos, estimativas e supervalorizações das interpretações que os sujeitos da pesquisa fizeram de seu próprio papel. Com o intuito de minimização dessas limitações, empregaram-se o embasamento teórico e os procedimentos metodológicos adotados.

REFERÊNCIAS

- Alcadipani, R. (2011). Resistir ao produtivismo: uma ode à perturbação. *Cadernos EBAPE.BR*, 9 (4), 1174-1178.
- Andrade, C., D'Ávila, C., & Oliveira, F. (2004). Um olhar sobre a práxis pedagógica do mestrado profissional em administração da Universidade Federal da Bahia. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, 1 (2), 81-96.
- Andrews, K. R. (1996). The concept of corporate strategy. In: P. McKiernan (Ed.). *Historical Evolution of Strategic Management I*. Brookfield Dartmouth Publishing Company, 5-44.
- Ansoff, I. (1980). Strategic Issue Management. *Strategic Management Journal*, 1, 131-148.
- Argyris, C. (1980). Some limitations of the case method: experiences in a Management Development Program. *The Academy of Management Review*, 5 (2), 291-298.
- Assen, M. van, Berg, G. van den, & Pietersma, P. (2010). *Modelos de gestão: os 60 modelos que todo gestor deve conhecer*. (2a ed.). São Paulo: Pearson Prentice Hall.
- Assis, L. B., Paula, A. P. P., Barreto, R. O., & Viegas, G. (2013). Estudos de caso no ensino da administração: o erro construtivo libertador como caminho para inserção da pedagogia crítica. *Revista de Administração da Mackenzie*, 14 (5), 44-73.
- Babbie, E. (2010). *The practice of social research*. (12a ed.). California: Wadsworth.
- Bach, T. M. (2013). *Atuação de professores e pesquisadores no processo de institucionalização da abordagem de estratégia como prática*. Dissertação de mestrado. Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, SC, Brasil.
- Bardin, L. (2010). Análise de conteúdo *Análise de conteúdo*: Edições 70.
- Barney, J. B. (1991). Firm resources and sustained competitive advantage. *Journal of Management*, 17 (1), 99-120.
- Barney, J. B. (2001). Resource-based theories of competitive advantage: a ten year on the resource based view. *Journal of Management*, 27 (6), 643-650.
- Bento, C. S., & Montenegro, L. M. (2015). Estratégia como prática e VBR: uma articulação teórica. *Revista Pensamento Contemporâneo em Administração*, 9 (1), 159-175.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (2014). *A construção social da realidade*. (36a ed.). Petrópolis: Vozes.
- Bertero, C. O. (2006). *Ensino e pesquisa em administração*. São Paulo: Thomson Learning.
- Bertero, C. O., Alcadipani, R., Cabral, S., Faria, A., & Rossoni, L. (2013). Os desafios da produção de conhecimento em Administração no Brasil. *Cadernos EBAPE.BR*, 11 (1).

- Bertero, C. O., Vasconcelos, F. C., & Binder, M. P. (2003). Estratégia empresarial: a produção científica brasileira entre 1991 e 2002. *Revista de Administração de Empresas*, 43 (4), 48-62.
- Bigelow, B., Elsass, P., & Arndt, M. (2015). Dialogue in the graduate management classroom: Learning from diversity. *The International Journal of Management Education*, 13(1), 48-56.
- Bignetti, L. P., & Paiva, E. L. (2002). Ora (direis) ouvir estrelas!: estudo das citações de autores de estratégia na produção acadêmica brasileira. *Revista de Administração Contemporânea*, 6 (1), 105-125.
- Bower, J. L. (2008). The teaching of Strategy: from general manager to analyst and back again. *Journal of Management Inquiry*, 17 (4), 269-275.
- Cervo, A. L.; Bervian, P. A., & Silva, R. da. (2007) *Metodologia científica*. (6a ed.). São Paulo: Pearson Prentice Hall.
- Chandler, A. D. J. (1962). Strategy and Structure: Chapters in the History of the Industrial Enterprise. *University of Illinois at Urbana-Champaign's Academy for Entrepreneurial Leadership Historical Research Reference in Entrepreneurship*.
- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. (1999). Portaria Nº 080 de 16 de dezembro de 1998. Brasília, DF: Diário Oficial da União.
- Cruikshank, J. (1987). *A delicate experiment: The Harvard Business School, 1908-1945*. Boston: Harvard Business School Press.
- Cyert, R. M., & March, J. G. (1992). *A behavioral theory of the firm*. (2a ed.). Backwell: Massachusetts.
- Eisenhardt, K. M. (1989). Building theories from case study research. *The Academy of Management Review*, 14 (4), 532-550.
- Dantas, F. (2004). Responsabilidade social e pós-graduação no Brasil: ideias para (avali)ação. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, 1 (2), 141-159.
- Dooley, A. R., & Skinner, W. (1977). Casing casemethod methods. *Academy of Management review*, 2(2), 277-289.
- Fávero, J. D., Villar, E. G., & Walter, S. A. (2016). Desenvolvimento do ensino de estratégia em cursos de graduação em Administração de instituições de ensino superior pela perspectiva de professores e alunos. *Revista GUAL*, 9 (2), 70-94.
- Ferraz, A. P. do C. M., & Belhot, R. V. (2010). Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. *Gestão e Produção*, 17 (2), 421-431.
- Festinali, R. C. (2005). A formação de mestres em administração: por onde caminhamos? *Organizações & Sociedade*, 12 (35), 135-150.

- Fischer, T. M. D. (2001). A difusão do conhecimento sobre Organizações e Gestão no Brasil: seis propostas de ensino para o decênio 2000/2010. *Revista de Administração Contemporânea*, (Edição Especial), 123-139.
- Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa*. (3a ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Furrer, O., Thomas, H., & Goussevskaia, A. (2008). The structure and evolution of the strategic management field: A content analysis of 26 years of strategic management research. *International Journal of Management Reviews*, 10(1), 1-23.
- Ghoshal, S. (2005). Bad management theories are destroying good management practices. *Academy of Management Learning & Education*, 4 (1), 75-91.
- Gil, A. C. (2010) *Como elaborar projetos de pesquisa*. (5a ed.). São Paulo: Atlas.
- Giuliani, A. C. (2010). Perfil profissiográfico dos egressos do programa de mestrado profissional em administração de uma instituição de ensino do interior do estado de São Paulo. *Revista de Administração da UFSM*, 3 (1), 94-108.
- Godoi, C. K., & Mattos, P. L. C. L. de (2006). Entrevista qualitativa: instrumento de pesquisa e evento dialógico. In. G. K. Godoi, R. Bandeira-de-Melo, A. Silva (Orgs.). *Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos*. São Paulo: Saraiva.
- Godoy, A. S. (1995). Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*, 35 (2) 57-63.
- Godoy, A. S. (2006). Estudo de caso qualitativo. In. G. K. Godoi, R. Bandeira-de-Melo, A. Silva (Orgs.). *Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos*. São Paulo: Saraiva.
- Gosling, J., & Mintzberg, H. (2006). Management education as if both matter. *Management learning*, 37 (4), 419-428.
- Granovetter, M. (2007). Ação econômica e estrutura social: o problema da imersão. *Revista de Administração de Empresas – eletrônica*, 6 (1).
- Grant, R. M. (2008). Why strategy teaching should be theory based. *Journal of Management Inquiry*, 17 (4), 276-281.
- Greiner, L. E., Bhambri, A., & Cummings, T. G. (2003). Searching for a strategy to teach strategy. *Academy of Management Learning & Education*, 2 (4), 402-420.
- Hannan, M. T., & Freeman, J. (1977). The population ecology of organizations. *American Journal of Sociology*, 82 (5), 929-964.
- Harling, K. F., & Akridge, J. (1998). Using the case method of teaching. *Agribusiness*, 14 (1), 1-14.

- Haro, S. P.-d., & Turgut, G. (2012). Expanded strategy simulations: developing better managers. *The Journal of Management Development*, 31(3), 209-220.
- Heijden, K. van der. (2009). *Planejamento por cenários: a arte da conversação estratégica*. (2a ed.). Porto Alegre: Bookman.
- Helms, M. M., & Nixon, J. (2010). Exploring SWOT analysis – where are we now? A review of academic research from the last decade. *Journal of Strategy and Management*, 3 (3), 215-251.
- Herreid, C. F. (1998). What makes a good case? Some basic rules of good storytelling help teachers generate student excitement in the classroom. *Journal of College Science Teaching*, 27 (3), 163-165.
- Hoskisson, R. E., Hitt, M. A., Wan, W. P., & Yiu, D. (1999). Theory and research in strategic management: Swings of a pendulum. *Journal of Management*, 25(3), 417-456.
- Hunt, J. W., & Baruch, Y. (2003). Developing top managers: the impact of interpersonal skills training. *Journal of Management Development*, 22(8), 729-752. doi:10.1108/02621710310487882
- Ikeda, A. A., Campomar, M. C., & Veludo-de-Oliveira, T. M. (2005). A pós-graduação em administração no Brasil: definições e esclarecimentos. *Revista Gestão e Planejamento*, 6 (12), 33-41.
- Ikeda, A. A., Veludo-de-Oliveira, T. M., & Campomar, M. C. (2005). A tipologia do método do caso em administração: usos e aplicações. *Organizações & Sociedade*, 12, 141-159.
- Ikeda, A. A., Veludo-de-Oliveira, T. M., & Campomar, M. C. (2006). O caso como estratégia de ensino na área de Administração. *Revista de Administração*, 41 (2), 157-157.
- Jarzabkowski, P. (2005). *Strategy as practice: an activity-based approach*. Londres: SAGE Publications.
- Jarzabkowski, P., Balogun, J., & Seidl, D. (2007). Strategizing: The challenges of a practice perspective. *Human relations*, 60(1), 5-27.
- Jarzabkowski, J. & Spee, A. P. (2009). Strategy-as-practice: A review and future directions for the field. *International Journal of Management Reviews*, 11 (1), 69-95.
- Jarzabkowski, P., & Whittington, R. (2008b). A Strategy-as-Practice approach to strategy research and education. *Journal of Management Inquiry*, 17 (4), 282-286.
- Jarzabkowski, P., & Whittington, R. (2008a). Directions for a troubled discipline: strategy research, teaching, and practice – introduction to the dialog. *Journal of Management Inquiry*, 17 (4), 266-268.
- Jennings, D. (1996), Strategic management and the case method. *Journal of Management Development*, 15 (9), 4-12.

- Jennings, D. (2002). Strategic management: an evaluation of the three learning methods. *Journal of Management Development*, 21 (9), 655-665.
- Johnson, G., Melin, L., & Whittington, R. (2003). Micro Strategy and Strategizing: Towards an Activity-Based View. *Journal of Management Studies*, 40(1), 3-22. doi: 10.1111/1467-6486.t01-2-00002.
- Johnson, G., Scholes, K., & Whittington, R. (2007). *Explorando a estratégia corporativa: textos e casos*. (7a ed.). Bookman.
- Kaplan, R. S., & Norton, D. P. (2001). *The strategy-focused organization*. (2a ed.). Harvard Business School Publishing Corporation.
- Karakas, F., Manisaligil, A., & Sarigollu, E. (2015). Management learning at the speed of life: designing reflective, creative, and collaborative spaces for millenials. *The International Journal of Management Education*, 13, 237-248.
- Ketchen, D. J. Jr., Boyd, B. K., & Bergh, D. D. (2008). Research Methodology in Strategic Management. *Organizational Research Methods*, 20 (10), 1-16.
- Köche, J. C. (2009). *Fundamentos de Metodologia científica; teoria da ciência e iniciação à pesquisa*. (28a ed.). Petrópolis: Vozes.
- Lacerda, D. P., Dresch, A., Proença, A., & Antunes, J. A. V. Jr. (2013). Design Science Research: método de pesquisa para a engenharia de produção. *Gestão & Produção*, 20 (4), 741-761.
- Lee, V., & Lo, A. (2014). From theory to practice: Teaching management using films through deductive and inductive processes. *The International Journal of Management Education*, 12(1), 44-54.
- Machado-da-Silva, C. L., & Rossoni, L. (2007). Persistência e mudanças de temas na estruturação do campo científico da Estratégia em organizações no Brasil. *Revista de Administração Contemporânea*, 11 (4), 33-58.
- Mahoney, J. T., & McGahan, A. M. (2007). The field of strategic management within the evolving science of strategic organization. *Strategic organization*, 5(1), 79.
- Mantere, S., & Whittington, R. (2007). Becoming a strategist. Artigo apresentado no EGOS Colloquium Beyond Waltz – Dances and Individual Organization. Viena, Áustria, 23.
- Martinelli, D. P. (1988). A utilização dos jogos de empresas no ensino de administração. *Revista de Administração*, 23 (3).
- Marcon, R., & Bandeira-de-Mello, R. (2016). Estratégia em organizações: a produção científica brasileira entre 2003 e 2011. *Revista Alcance*, 23 (2), 127-141.
- Ministério da Educação. (2009). Portaria normativa N° 7. Brasília, DF: Diário Oficial da União.

- Mintzberg, H. (1987). Crafting strategy. *Harvard Business Review*, 66-75.
- Mintzberg, H. (1990). The design school: reconsidering the basic premises of Strategic management. *Strategic Management Journal*, 11 (3), 171-195.
- Mintzberg, H. (1994). *The rise and fall of strategic planning: reconceiving roles for planning, plans, planners*. Nova Iorque: Simon & Schuster.
- Mintzberg, H., Ahlstrand, B., & Lampel, J. (2000). *Safári de estratégia: um roteiro pela selva do planejamento estratégico*. Porto Alegre: Bookman.
- Mintzberg, H., & Gosling, J. (2002). Educating managers beyond borders. *Academy of Management Learning and Education*, 1 (1), 64-76.
- Montenegro, L. M., & Bulgacov, Y. L. M. (2011). Construção de sentidos em práticas estratégicas: estudo comparativo em duas instituições de ensino superior paranaenses. *Revista Brasileira de Estratégia*, 4 (1), 23-36.
- Moraes, M. C. B., Alperstedt, G. D., Sagaz, C., & Dias, L. (2007). A produção acadêmica em estratégia dos mestrados em administração de Santa Catarina no período de 1994 a 2005. *Revista ANGRAD*, 8 (3), 305-324.
- Müller, A. C. M., Oliveira, L. de, & Walter, S. A. (2016). *Institucionalização do ensino em cursos de graduação em administração no Paraná sob a ótica dos discentes*. Artigo apresentado no Encontro da Associação Nacional de Programas de Pós-Graduação em Administração, Costa do Sauípe, BA, Brasil, 40.
- Nassif, V. M. J. de, Ghobril, A. N., & Bido, D. de S. (2007). é possível integrar a teoria à prática no contexto de sala de aula? Uma resposta através do método seminário revisado através da pesquisa-ação em um curso de administração. *Revistas de Ciências da Administração*, v. 9, n. 18, p. 11-24, mai./ago. 2007.
- Oliveira, F. B. de. (1996). Inovando na pós-graduação: a experiência do MBA da EAESP/FGV. *Revista de Administração de Empresas*, 36 (1), 6-12.
- Paiva, F. G. de, Fº, Leão, A. L. M. de S., & Mello, S. C. B. de. (2011). Validade e confiabilidade na pesquisa qualitativa em Administração. *Revista de Ciências da Administração*, 13 (31), 190-209.
- Pettigrew, A. M. (1973). *The politics of organizational decision-making*. Abingdon: Routledge.
- Porter, M. E. (1981). The Contributions of Industrial Organization to Strategic Management. *The Academy of Management Review*, 6 (4), 609-620.
- Porter, M. (1996). What is strategy? *Harvard Business Review*, 64 (5), 61-78.
- Porter, M. (1999). *Competição = On competition: estratégias competitivas essenciais*. (16a ed.). Rio de Janeiro: Elsevier.

- Porter, M. (2004) *Estratégia competitiva*. (2a ed.). Rio de Janeiro: Elsevier Brasil.
- Pownall, I. (2012). Student identity and group teaching as factors shaping intention to attend a class. *The International Journal of Management Education*, 10(2), 61-74.
- Prahalad, C. K., & Hamel, G. (1990). The core competence of the corporation. *Harvard Business Review*, 68 (3), 79-91.
- Quelhas, O. L. G., Faria, J. R. Fº, & França, S. L. B. (2005). O mestrado profissional no contexto do sistema de pós-graduação brasileiro. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, 2 (4), 97-104.
- Quinn, J. B. (1978). Strategic Change: "Logical Incrementalism.". *Sloan management review*, 20(1), 7-19.
- Revees, M. F. (1990). An application of Bloom's Taxonomy to the teaching of business ethics. *Journal of Business Ethics*. 9, 609-616.
- Roczanski, C. R. M., Tosta, K. C. B. T., Almeida, M. I. R. de, Pereira, M. F., & Melo, P. A. de. (2010). O Estado da arte em estratégia na Revista de Administração Contemporânea: um estudo bibliométrico. *Revista Economia & Gestão*, 10 (24), 28-47.
- Robinson, D. F., Sherwood, A. L., & DePaolo, C. A. (2010). Service-learning by doing: how a student-run consulting company finds relevance and purpose in a business strategy capstone course. *Journal of Management Education*, 34 (1), 88-112.
- Ritchie, W. J., Fornaciari, C. J., Drew, S. A., & Marlin, D. (2012). Team culture and business strategy simulation performance. *Journal of Management Education*, 1052562912447539.
- Roesch, S. M. A. (2007). Notas sobre a construção de casos para ensino. *Revista de Administração Contemporânea*, 11 (2), 213-234.
- Rossoni, L., & Guarido, E. R. Fº. (2007). Cooperação interinstitucional no campo da pesquisa em estratégia. *Revista de Administração de Empresas*, 47 (4), 74-88.
- Rossoni, L., Guarido, E. R. Fº, Francisconi, K., Albuquerque, J. B. Fº. (2010). Cooperação, estratificação e perfil da pesquisa em estratégia no Brasil. *Revista Eletrônica de Ciência Administrativa*, 9 (2), 181-197.
- Ruas, R. (2003). Mestrado modalidade profissional: em busca da identidade. *Revista de Administração de Empresas*, 43 (2), 55-63.
- Sequeira, J. P., & Martins, H. F. (2013). Simulations and games in management education: Towards a multi-dimensional experience. *Perspectivas em Gestão & Conhecimento*, 3(1), 28-47.
- Serra, F. R., Ferreira, M. P., Almeida, M. I. R. de, & Vanz, S. A. de S. (2012). A pesquisa em administração estratégica nos primeiros anos do século XXI: um estudo bibliométrico de citação no Strategic Management Journal. *Revista Eletrônica de Estratégia & Negócios*, 5 (2), 257-274.

Severino, A. J. (2013). *Metodologia do Trabalho Científico*. (23a ed.). São Paulo: Cortez.

Sierra, F. (1998). Función y sentido de la entrevista cualitativa en investigación social. In L. J. G. Cáceres. (Coord.). *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México: Prentice Hall.

Silva, M. D. S., Silva, A. B. da, & Coelho, A. L. de A. L. (2016). *Implicações do Ambiente de Aprendizagem na Formação de Mestres Profissionais em Administração*. Artigo apresentado no Encontro da Associação Nacional de Programas de Pós-Graduação em Administração, Costa do Sauipe, BA, Brasil, 40.

Sloan, A. P. Jr. (1963). *My years with General Motors*. Nova Iorque: Doubleday.

Stenfors, S., & Tanner, L. (2007). Evaluating strategy tools through activity lens. *Management Science*.

Strauss, A. L., & Corbin, J. (2008). *Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada*: Artmed.

Takahashi, A. R. W., Verchai, J. K., Montenegro, L. M., & Rese, N. (2010). Mestrado profissional e mestrado acadêmico em administração: convergências, divergências e desafios aos programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* no Brasil. *Administração: ensino e pesquisa*, 11 (4), 551-578.

Teixeira, J. C., Nascimento, M. C. R., & Antonialli, L. M. (2013) Perfil do estudos em Administração que utilizam a triangulação metodológica: uma análise dos anais do EnANPAD de 2007 a 2011. *Revista de Administração*, 48 (4), 800-812

Teixeira, D. J., Oliveira, C. C. G., & Faria, M. A. (2008). Perfil dos egressos do Programa de Mestrado Profissional em Administração da PUC Minas/FDC no período de 2000 a 2005. *Revista de Economia e Gestão*, 8 (16), 100-118.

Universidade do Oeste de Santa Catarina. (2015). *Regimento do Curso de Mestrado Profissional em Administração*. Recuperado em 06 junho, 2017, de <http://www.unoesc.edu.br/cursos/mestrado/mestrado-profissional-em-administracao/regimento-do-curso>

Universidade Estadual do Oeste do Paraná. (2013). *Regulamento do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Administração, do Campus de Cascavel*. . Recuperado em 06 junho, 2017, de <http://portalpos.unioeste.br/index.php/regulamento-do-mestrado>

Uygun, R., & Altın, E. (2011). Overview of Methodological Trends of the Last Decade in Strategic Management Research. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 24, 1475-1480.

Vergara, S. C., Afonso, C. W. (2006). MBA e MPA: diferenças e similaridades. *Revista de Administração Pública*, 39 (6), 1283-1302.

Villar, E. G. (2014). *O ensino e a pesquisa em estratégia nos programas de Pós-Graduação Stricto Sensu em Administração no Brasil*. Universidade Regional de Blumenau. Retrieved from http://www.bc.furb.br/docs/DS/2014/356527_1_1.pdf

Villar, E. G., Silva, G., & Walter, S. A. (2013). *Institucionalização do ensino em estratégia em programas de Pós-Graduação Stricto Sensu de administração em Santa Catarina sob a ótica dos discentes*. Artigo apresentado nos Seminários em Administração, São Paulo, SP, Brasil, 16.

Villar, E. G., Walter, S. A., & Braum, L. M. dos S. (2017). Da estratégia clássica à estratégia como prática: uma análise das concepções de estratégia e de estrategistas. *Revista Ibero-Americana de Estratégia*, 16 (1), 8-21.

Waiandt, C., & Fischer, T. (2013). O ensino dos estudos organizacionais nas instituições brasileiras: um estudo exploratório nos cursos de Pós-Graduação Stricto Sensu de administração. *Administração: ensino e pesquisa*, 14 (4), 785-836.

Walter, S. A., & Augusto, P. O. M. (2009). *A institucionalização da estratégia como prática nos estudos organizacionais*. Artigo apresentado no Encontro da Associação Nacional de Programas de Pós-Graduação em Administração, São Paulo, SP, Brasil, 33.

Walter, S. A., & Augusto, P. O. M. (2011). A institucionalização da estratégia como prática nos estudos organizacionais. *Revista de Administração*, 46 (4), 392-406.

Walter, S. A., & Bach, T. M. (2009). *Adeus papel, marca-textos, tesoura e cola: Inovando o processo de análise de conteúdo por meio do Atlas.ti*. Artigo apresentado nos Seminários em Administração, São Paulo, SP, Brasil, 12.

Walter, S. A., Bach, T. M., Lanza, B. B. B., & Sato, K. H. (2013). Publicação científica na área de estratégia do EnANPAD e do 3ES: de 1997 a 2010. *Revista Ibero-Americana de Estratégia*, 12 (2), 69-104.

Wernerfelt, B. (1985). The resource-based view of the firm: ten years after. *Strategic Management Journal*, 16 (3), 171-174.

Whitley, R. (1989). On the nature of managerial tasks and skills: their distinguishing characteristics and organization. *Journal of Management Studies*, 26 (3), 209-224.

Whittington, R. (1996). Strategy as practice. *Long Range Planning*, 29(5), 731-735. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/0024-6301\(96\)00068-4](http://dx.doi.org/10.1016/0024-6301(96)00068-4)

Whittington, R. (2001). *What is Strategy – and Does it Matter?* (2a ed.). Londres: Cengage Learning.

Whittington, R. (2006). *O que é estratégia*. São Paulo: Thomson Learning.

Williamson, O. E. (1991). Strategizing, economizing, and economic organization. *Strategic Management Journal*, 12, 75-94.

Wilson, D. C., & Jarzabkowski, P. (2004). Pensando e agindo estrategicamente: novos desafios para a análise estratégica. *Revista de Administração de Empresas*, 44 (4), 11-20.

Wood, T. Jr., & Paula, A. P. P. de (2004). O fenômeno dos MPAs Brasileiros: hibridismo, diversidade e tensões. *Revista de Administração de Empresas*, 44 (1), 116-129.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Roteiro para a realização da entrevista semiestruturada com os alunos de Estratégia dos Mestrados Profissionais em Administração

Pontos importantes a serem destacados antes do início efetivo da entrevista:

- O objetivo da pesquisa é estritamente acadêmico e visa preencher um dos requisitos para a titulação do pesquisador em mestre em Administração;
- Se a algum dos questionamentos o respondente não quiser responder, será guardado o direito do mesmo;
- Todos os documentos relacionados à disciplina de Estratégia do programa serão de interesse do pesquisador para analisar para o enriquecimento do presente estudo;
- Tempo médio de entrevista: 1 hora;
- Necessariamente, a entrevista precisa ser gravada. Sendo assim, é necessária a autorização do entrevistado. O pesquisador garante que os dados coletados serão utilizados somente para uso exclusivo nesta pesquisa e que o conhecimento do material será somente do pesquisador e de seu orientador (o consentimento para gravação da entrevista tem que ser gravado no início do processo);
- Avisar ao entrevistado que ele receberá uma cópia da publicação resultante da pesquisa.

1) Dados do entrevistado

- a) Nome do aluno:
- b) Instituição de ensino:
- c) Nome do curso de mestrado profissional:
- d) Nome da disciplina de Estratégia:
- e) Nome do(a) professor(a) da disciplina de Estratégia:
- f) Título da dissertação do aluno:
- g) Qual sua formação acadêmica?
- h) Conte um pouco sobre sua história acadêmica desde a graduação, mestrado (relacionada à estratégia).
- i) Como foi a sua trajetória profissional até os dias atuais (explorar a relação com o mestrado)?
- j) Por que você escolheu fazer o mestrado profissional?
- k) Quais eram as suas expectativas em relação ao mestrado profissional? Elas foram atendidas?
- l) De onde vem a sua relação com a estratégia? (Origem)

2) Corpo de Conhecimento em Estratégia

- a) Quais os conteúdos que você aprendeu /o que foi ensinado, na disciplina de Estratégia no mestrado?
- b) Quais as referências que foram utilizadas? (Solicitar o plano de ensino)

- Teorias de base

- c) Em quais teorias de base ou outras vertentes teóricas o professor embasou a disciplina, no ensino de estratégia?

- Teorias de Estratégia

- e) Entre as diversas teorias de estratégia, quais foram ministradas? Qual você gostaria de ter tido? Ficou com alguma curiosidade?
- f) Como você avalia o conteúdo passado?

- Abordagens e conceitos

- g) Qual o conceito que você acredita que melhor representa o termo “estratégia”? Por quê?
- Ferramentas de Análise**
- f) O professor ensinou alguma ferramenta de análise estratégica na disciplina em alguns dos níveis de ensino?
- Obras Científicas**
- g) Das obras do conhecimento / autores em estratégia, quais as mais importantes na sua visão (Livro, artigo, periódico). Quais o professor abordou na disciplina?
- Outras**
- h) O professor seguiu o plano de ensino proposto?
- i) De que forma os conteúdos desenvolvidos na disciplina enriqueceram sua realidade profissional?
- 3) Escolhas Pedagógicas no Ensino de Estratégia**
- a) Qual a dinâmica pedagógica / processo de aprendizagem da sua disciplina de Estratégia? (Expositiva, seminário, ...)
- b) Como ocorreu a articulação do ensino com a aplicação profissional? (Portaria CAPES 080/1998)
- Métodos de Ensino (permeia todo semestre)**
- c) Existe algum método de ensino específico que permeia toda a disciplina? (Método de caso, método analítico, mentalidade estratégica / Mintzberg reflexão, estratégia como prática e *Management learning at the speed of life*)
- d) Qual sua percepção sobre esse método?
- Técnicas de Ensino (pontual)**
- e) Quais técnicas de ensino (seminários, ferramentas, trabalho em grupo, recursos) foram utilizadas em sua disciplina? De que maneira?
- f) Como ocorreu o processo avaliativo dos alunos na disciplina?
- g) Se você fosse lecionar essa disciplina, o que você faria de diferente?
- 4) Escolhas Metodológicas nas Pesquisas em Estratégia – relacionada ao direcionamento que os professores fornecem aos alunos.**
- a) Você pesquisou ou escreveu algum artigo/relato tecnológico? (Qual foi?)
- b) Entre as suas publicações, prefere enviar para periódicos nacionais ou internacionais?
- c) Como eram as orientações, como foi o processo de orientação da pesquisa?
- d) Em qual/quais temática da estratégia foi sua pesquisa?
- e) Por que você começou a pesquisar nessa linha (questão anterior)? (Você sugeriu a linha de pesquisa ou seguiu a linha do professor?)
- f) Entre suas pesquisas, existe alguma preferência metodológica? (Quantitativa ou qualitativa)? Por quê?
- Métodos de coleta de dados**
- g) Quais métodos de coleta de dados você utiliza em suas pesquisas em estratégia? Por quê?
- Métodos de análise de dados**
- h) Quais métodos de análise de dados você utiliza em suas pesquisas em estratégia? Por quê?

i) Você identifica alguma limitação metodológica para as pesquisas em estratégia ou na sua área específica? Quais os problemas e dificuldades nas etapas de coleta e análise de dados?

j) Qual a influência das publicações internacionais nas pesquisas em estratégia no Brasil? Como essa influência ocorre?

- Produção técnica

k) Você desenvolveu alguma produção técnico-profissional ligada à disciplina de Estratégia ou às temáticas abordadas na disciplina? (Publicação resultante de atividades de consultoria, assessoria, projeto técnico).

l) Como eram as orientações no desenvolvimento da produção técnica?

6) Papel do Professor

- Padrões de Conduta

a) Como foi a atuação do professor(a) na disciplina? (Postura/estilo perante os alunos)

b) Como era o relacionamento do professor com os alunos?

c) Qual sua percepção sobre a forma de agir (conduta) ideal de um professor pesquisador de Estratégia?

d) Entre a forma de agir do professor (conduta) e a ideal, o que falta para atingir esse ideal?

e) Você acredita que esse relacionamento do professor com os alunos influenciou a sua compreensão dos conteúdos da disciplina?

f) Como o professor desenvolveu as aulas? (Nível de exigência, formas de negociação durante a disciplina, cobrança de atividades)

- Necessidades institucionais de conduta

g) Quais as contribuições de outros atores de sua Universidade (professores, coordenador, servidores) para o desempenho das aulas (conduta) enquanto aluno de estratégia? E extrauniversidade?

7) Papel do Aluno

- Padrões de Conduta

a) Como foi sua atuação enquanto aluno da disciplina de Estratégia? (Participação enquanto aluno, conduta, rotina)?

b) Por que você adotou tal postura?

c) Você conseguiu atender a todas as cobranças realizadas pelo professor? (Pontuar segundo questão (c) do papel do professor.

d) O que você fez além do que o professor cobrava?

e) Qual sua percepção sobre a forma de agir (conduta) ideal de um aluno de mestrado profissional?

f) Entre a sua forma de agir (conduta) e a ideal, o que falta para você atingir esse ideal?

g) Como foi conciliar suas atividades profissionais e acadêmicas?

- Formação de papéis

h) O que você acredita que possa ter contribuído/influenciado a construção da sua forma de agir/conduta - rotinas, normas, valores, comportamento) como aluno de mestrado?

i) De alguma maneira você acredita que o papel desempenhado pelo professor (nível geral) influencia a conduta dos alunos (nível geral)?

- Representação de papéis

- j) Quais as rotinas/atividades diárias (tarefas, atribuições, atividades periódicas) de um aluno de mestrado?
- k) Qual seu estilo/forma de atuar (conduta, comportamento) predominante enquanto aluno?

- Necessidades institucionais de conduta

- l) Você mantém relacionamento com outros alunos de estratégia? Com qual frequência e finalidade? Como isso ocorre?
- m) Quais os motivos que o (a) levaram a manter contato com outros alunos?
- n) Você mantém contato com o professor da disciplina de Estratégia?
- o) Quais os motivos que o (a) levaram a manter contato com professor?

8) Socialização e Desenvolvimento do Conhecimento

- Perpetuação do conhecimento:

- a) Você leciona(ou) ou orientou na área de Estratégia?

- Especialização do conhecimento

- b) Você pesquisa na área de Estratégia – pergunta já respondida anteriormente.
- c) Você pretende desenvolver/pesquisar algo na área de Estratégia futuramente?

- Geração de Novos Conhecimentos

- d) Você participou de eventos científicos durante o período do mestrado? Como foi a sua participação?
- e) Qual a importância que você atribui aos eventos científicos para o desenvolvimento do campo de conhecimento em estratégia? E os periódicos? Por quê?
- f) De que maneira você acredita que suas pesquisas contribuem para o desenvolvimento do corpo de conhecimento em estratégia?

9) Comentário adicional, crítica, sugestões ao ensino e à pesquisa em estratégia no Brasil?

10) Comentário adicional, crítica, sugestões ao Mestrados Profissionais em Administração no Brasil?

OBS 1: Pedir os planos de aula para pesquisa documental.

OBS 2: As perguntas foram organizadas (Apêndice A) em conformidade com a categoria de análise mais próxima, com o intuito de facilitar o entendimento do instrumento. Contudo, a ordem real das perguntas na entrevista dependerá da evolução do raciocínio do entrevistado. Perguntas poderão ser suprimidas ou adicionadas conforme necessidades identificadas pelo pesquisador (entrevistador).