

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

LEONARDO DE CARVALHO

**CONSTRUÇÃO SOCIAL DA REALIDADE NO ENSINO E NA PESQUISA EM
ESTRATÉGIA DOS MESTRADOS PROFISSIONAIS EM ADMINISTRAÇÃO SOB A
ÓTICA DOS DOCENTES**

CASCADEL - PR

2017

LEONARDO DE CARVALHO

**CONSTRUÇÃO SOCIAL DA REALIDADE NO ENSINO E NA PESQUISA EM
ESTRATÉGIA DOS MESTRADOS PROFISSIONAIS EM ADMINISTRAÇÃO SOB A
ÓTICA DOS DOCENTES**

**SOCIAL CONSTRUCTION OF REALITY IN TEACHING AND RESEARCH IN A
STRATEGY OF PROFESSIONAL MASTERS IN ADMINISTRATION UNDER THE
OPTICIANS OF TEACHERS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Administração (PPGA) – Mestrado Profissional da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, como requisito 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)

C325c Carvalho, Leonardo.
Construção social da realidade no ensino e na pesquisa em estratégia dos mestrados profissionais em administração sob a ótica dos docentes / Leonardo de Carvalho. ---Cascavel (PR), 2017. 238 fl.

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. Ensino profissional – Planejamento – Pós-graduação. I. Walter, Silvana Anita. II. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. III. Título.

CDD 20.ed. 378.124

Rosângela A. A. Silva – CRB 9ª/1810



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

LEONARDO DE CARVALHO

Construção social da realidade no ensino e na pesquisa em estratégia dos
Mestrados Profissionais em Administração sob a ótica dos docentes

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

Orientador(a) - Silvana Anita Walter

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

Dione Olesczuk Soutes

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

Ivam Ricardo Peleias

Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado (FECAP)

Cascavel, 23 de agosto de 2017

DEDICATÓRIA

Ao Deus Uno e Trino e à Virgem Maria que esteve à frente de todo este projeto.

À minha amada esposa Cristiane, pela paciência e amor, e ao nosso primeiro filho Bernardo. Aos meus pais Carmindo e Maria Fátima e irmãos Cristiano e Fábio, como também aos meus sobrinhos, sobrinhas e afilhados Livia Maria e Nicolas.

“Bonum certamen certavi cursum
consummavi fidem servavi”. (Epistula II
ad Timotheum 4, 7).

AGRADECIMENTOS

A Deus que me concedeu os dons do Espírito Santo para completar com ânimo e perseverança este trabalho. Também à Virgem Maria e padroeira do Brasil, Nossa Senhora Aparecida, que esteve à frente de todo este projeto.

A minha esposa Cristiane, que em todo este período esteve ao meu lado, sofrendo as minhas ausências, incentivando-me nas minhas dificuldades e enxugando as minhas lágrimas, sendo uma verdadeira esposa e amiga. Também ao nosso filho Bernardo, concebido neste período de realizações como mais uma bênção de Deus em nossas vidas.

Aos meus pais Carmindo e Maria Fátima que pelo seu amor incondicional, por toda a vida me educaram e ensinaram a ser uma boa pessoa, concedendo-me o necessário à vivência do amor, da fé e da esperança. Aos meus irmãos Cristiano e Fábio, exemplos de trabalho e dedicação às suas famílias e profissões, pelo carinho que, com meus pais, zelaram e incentivaram-me na vida. Aos meus sobrinhos Lucas, Thiago, Caroline, Laura e sobrinha/afilhada, Lívia Maria, por serem bênçãos de Deus em nossa família. Também aos meus sogros José Adolfo e Janeta, minhas cunhadas e cunhado e todos os meus familiares.

À minha orientadora Silvana Anita Walter, pela sua dedicação, incentivos e cobranças durante todo este período, para que se realizasse a finalização deste projeto que se iniciou no ano de 2015. Também aos professores que durante todo este período estiveram ao nosso lado: Geysler, Edson, Rojo, Bulhões, Sandra, Elizandra, Loreni, Delci, Dione e aos demais docentes do Programa de Mestrado Profissional em Administração.

Aos meus amigos e companheiros de mestrados, em especial ao colega de viagem Gustavo Yuho Endo, à colega de orientação Ana Carolina Mecabô Muller, ambos pelas conversas e apoio nos momentos mais tensos. À galera do *Overall*, pelas intermináveis conversas e “*tiração*” de sarro no grupo do Whatsapp. Também aos demais colegas de mestrado da turma de 2015, pela dedicação e apoio de cada um nos seminários, trabalhos em grupos e discussões em sala, muito enriquecedoras em tudo.

Aos irmãos de caminhada da Igreja do Grupo de Oração Nova Terra, do Grupo de Oração Rainha da Paz e do Ministério Jovem em todas as suas instâncias, que por meio da amizade me sustentaram no cumprimento deste sonho. Todos foram muito importantes para a realização deste projeto. Obrigado pelas orações e compreensão de todos.

RESUMO

Este estudo tem o objetivo de compreender como se constitui o ensino e a pesquisa em estratégia nos mestrados profissionais em administração sob a ótica dos docentes. Para tanto, utiliza-se o corpo de conhecimento em estratégia, os métodos e técnicas de ensino e pesquisa, e também as escolas pedagógicas utilizadas pelos docentes, sob a perspectiva da Sociologia do Conhecimento, na construção social da realidade do campo. A pesquisa é qualitativa, com a utilização do método de estudo de casos múltiplos, por meio da aplicação de entrevistas semiestruturadas com os docentes de estratégia dos 28 programas de mestrados profissionais em administração que tenham em seu currículo a disciplina de estratégia. Além disso, foi desenvolvida uma triangulação de dados com os currículos lattes dos sujeitos de pesquisa, as ementas e planos de ensino. Foi possível compreender que quanto ao corpo de conhecimento utilizado pelos docentes/pesquisadores, o mesmo aborda os principais autores do campo da estratégia, porém, engloba diferentes autores relacionados ao campo de pesquisa, conhecimento e formação acadêmica dos docentes. Dentre as técnicas de ensino mais utilizadas se destacam o método de caso, as aulas expositivas e dialogadas, os debates e discussões e os seminários, sendo as avaliações escritas, trabalhos individuais e em grupo e a composição de artigos as principais metodologias de avaliação. As principais metodologias de pesquisa foram as qualitativas, porém, percebeu-se uma relação direta com os objetivos de pesquisa, ocasionando uma alternância entre as metodologias qualitativas e quantitativas. Os métodos de coleta de dados mais frequentes foram as entrevistas, os documentos e *surveys*. Os métodos de análise mais utilizados foram análise de conteúdo e do discurso e as análises estatísticas com a utilização de softwares. Quanto ao papel social dos entrevistados, foi possível compreender que não se restringe ao de docência e pesquisa, mas se relaciona com outros papéis como de coordenação, administrativos, avaliador, editor, consultor entre outros. Foi relevante a relação entre teoria e prática apresentada pelos entrevistados, relação esta que permeou desde a seleção dos mestrados até o produto final da pesquisa desenvolvida pelos discentes nos mestrados profissionais. Por fim, no diagnóstico desenvolvido, foi possível compreender que a divulgação dos dados da pesquisa pode contribuir para os avanços no campo da estratégia nos mestrados profissionais em administração.

Palavras-chave: Estratégia, Ensino, Pesquisa, Mestrados Profissionais, Administração.

ABSTRACT

The purpose of this study is to understand how teaching and research in strategy is constituted in professional masters in administration from the perspective of teachers. For this, the body of knowledge in strategy, teaching and research methods and techniques, as well as the pedagogical schools used by teachers, from the perspective of Sociology of Knowledge, are used in the social construction of the reality of the field. The research is qualitative, using the multiple case study method, through the application of semistructured interviews with the strategy teachers of the 28 professional master's programs in management that have in their curriculum the discipline of strategy. In addition, a data triangulation was developed with the curricula of research subjects, menus and teaching plans. It was possible to understand that as regards the body of knowledge used by the teachers / researchers, the same one approaches the main authors of the field of the strategy, but it includes different authors related to the field of research, knowledge and academic formation of the teachers. Among the most used teaching techniques are the case method, the expository and dialogic classes, the debates and discussions and the seminars, being the written evaluations, individual and group work and the composition of articles the main evaluation methodologies. The main research methodologies were the qualitative ones, however, a direct relation with the research objectives was perceived, causing an alternation between the qualitative and quantitative methodologies. The most frequent methods of data collection were interviews, documents and surveys. The most used methods of analysis were content and speech analysis and statistical analysis with the use of software. Regarding the social role of the interviewees, it was possible to understand that it is not restricted to teaching and research, but it is related to other roles such as coordination, administrative, evaluator, editor, consultant and others. It was relevant the relationship between theory and practice presented by the interviewees, a relationship that permeated from the selection of students to the final product of research developed by students in professional masters. Finally, in the developed diagnosis it was possible to understand that the dissemination of the research data can contribute to the advances in the field of strategy in the professional masters in administration.

Keywords: Strategy, Teaching, Research, Professional Master's, Administration.

LISTA DE SIGLAS

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

BCG - *Boston Consulting Group*

BSC - *Balanced Scorecard*

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

EAESP - Escola de Administração de Empresas de São Paulo

EBAP - Escola Brasileira de Administração Pública

ELT - *Experiential Learning Theory*

FGV - Fundação Getúlio Vargas

GE - *General Electric*

HBR - *Harvard Business Review*

HBS - *Harvard Business School*

IES - Instituição de Ensino Superior

ISM - *International Strategy Management*

LSE - London School of Economics

MAC - *Machintosh*

MBA - Master in Business Administration

MEC - Ministério da Educação

MPA - Mestrados Profissionais de Administração

P – Profissional

P/A – Profissional e Acadêmico

PNPG - Plano Nacional de Pós-Graduação

PNTE - Plano Nacional de Treinamento de Executivos

RAC - Revista de Administração Contemporânea

RAE - Revista de Administração de Empresas

RBV - *Resource-Based View*

SAP - *Strategy as Practice*

SWOT - Forças, Fraquezas, Ameaças e Oportunidades

USP - Universidade de São Paulo

WSE - *Winter Survival Exercise*

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Situações Recomendadas para Cada Tipo de Caso.....	54
Figura 2. Resumo dos Métodos de Ensino em Estratégia.	62
Figura 3. Resumo das Técnicas de Ensino em Estratégia.	68
Figura 4. Esquema Teórico para Investigação do Ensino e Pesquisa em Estratégia.....	83
Figura 5. Mestrados Profissionais em Administração.....	86
Figura 6. Instituições com Mestrados Profissionais e Disciplinas de Estratégia.....	88
Figura 7. Alinhamento Metodológico da Pesquisa.....	94
Figura 8. Relação de Entrevistados.	97
Figura 9. Formações na Graduação.	99
Figura 10. Formações em Mestrado.	100
Figura 11. Formações de Doutorado.	101
Figura 12. Socialização Primária.....	103
Figura 13. Socialização Secundária - Modelo de Docência.	105
Figura 14. Socialização Secundária - Trajetória Acadêmica.....	108
Figura 15. Socialização Secundária - Vivência Profissional.....	110
Figura 16. Socialização Secundária - Necessidades Institucionais.	111
Figura 17. Socialização Secundária e Metodologias.....	111
Figura 18. Perfis Assumidos pelos Docentes.	113
Figura 19. Perfil de Formalidade.....	114
Figura 20. Diferentes Perfis - Motivacionais.....	116
Figura 21. Diferentes Perfis - Centralizador e Exigente.....	117
Figura 22. Condutas de Reprovação.....	118
Figura 23. Percepções de Condutas do Pesquisador.....	119

Figura 24. Distribuição das Publicações.....	120
Figura 25. Artigos Publicados por Ano.	121
Figura 26. Hábitos de Publicação - Autoria.	122
Figura 27. Rede de Relacionamento - Sujeitos da Pesquisa.....	123
Figura 28. Rede de Relacionamento - Demais Pesquisadores.....	124
Figura 29. Rotinas dos Sujeitos de Pesquisa.	125
Figura 30. Relação de Afetividade com a Docência e Pesquisa.....	128
Figura 31. Demais Papéis Assumidos.	129
Figura 32. Impacto de Demais Papéis Sociais Assumidos.....	129
Figura 33. Participação em Bancas e Orientações.....	131
Figura 34. Papéis de Coordenação.	132
Figura 35. Relacionamento com Atores da Instituição.....	134
Figura 36. Interação com Atores Externos à Instituição.	136
Figura 37. Influência do MEC no Ensino e na Pesquisa.	138
Figura 38. Influência da CAPES sobre o Ensino e a Pesquisa.	140
Figura 39. Influência da ANPAD no Ensino e Pesquisa.	143
Figura 40. Influência dos Eventos no Ensino e na Pesquisa.	144
Figura 41. Influência dos Periódicos no Ensino e Pesquisa.	146
Figura 42. Formação como Influência no Corpo de Conhecimento.....	149
Figura 43. Teoria e Ambiente Organizacionais.....	151
Figura 44. Subuniversos de Significação.	152
Figura 45. Nuvem de palavra das ementas.....	153
Figura 46. Principais Autores Referenciados.	154
Figura 47. Menções de Autores pelos Entrevistados.....	155
Figura 48. Obras utilizadas por Período de Ano.	163
Figura 49. Conceitos de Estratégia.....	164

Figura 50. Pedagogia Compartilhada entre Professor e Aluno.	167
Figura 51. Pedagogia Centrada Prioritariamente no Aluno.	167
Figura 52. Socialização Secundária – Influência de Outros Atores.	168
Figura 53. Abordagem Técnica de Casos.	169
Figura 54. Abordagem Técnica de Debates.	170
Figura 55. Diversidade de Técnicas.	171
Figura 56. Exemplos Práticos.	172
Figura 57. Assessorias e Intervenções nas Empresas.	173
Figura 58. Relação entre Teoria e Prática.	174
Figura 59. Avaliações Escritas.	175
Figura 60. Avaliação por Trabalhos.	176
Figura 61. Participação e Frequência nas Aulas.	177
Figura 62. Preferência por Abordagem Quantitativa.	181
Figura 63. Preferência por Métodos Qualitativos.	182
Figura 64. Métodos de Coleta de Dados.	184
Figura 65. Métodos de Análise de Dados.	185
Figura 66. Limitações Metodológicas.	186
Figura 67. Preferências de Pesquisas.	190
Figura 68. Linhas ou Projetos de Pesquisas.	191
Figura 69. Especialização nas Orientações.	193
Figura 70. Geração de Novos Conhecimentos.	198
Figura 71. Relação com Mestrado Acadêmico.	200
Figura 72. Utilização de Modelos.	201
Figura 73. Perfil do Discente.	202
Figura 74. Dimensão Prática do Mestrado Profissional.	204
Figura 75. Interação com o Ambiente Empresarial.	205

Figura 76. Métodos de Avaliação dos Discentes.....	207
Figura 77. Exigências dos Regulatórias.	208
Figura 78. Contraponto às Visões de Diferenciação	208
Figura 79 - Esquema Teórico Empírico para o Ensino e a Pesquisa em Estratégia nos Mestrados Profissionais em Administração.	218

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: As Quatro Perspectivas Sobre a Estratégia.....	45
Tabela 2: Graduações por Período de Ano.....	100
Tabela 3: Mestrado por Período de Ano.....	101
Tabela 4: Doutorados por Período de Ano.....	102
Tabela 5: Fontes Bibliográficas.....	157
Tabela 6: Artigos mais Citados nos Planos de Ensino.....	158
Tabela 7: Periódicos mais Referenciados nos Planos de Ensino.....	159
Tabela 8: Livros mais Referenciados nos Planos de Ensino.....	161

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	19
1.1	PROBLEMA DE PESQUISA	22
1.1.1	Questão de Pesquisa	23
1.2	OBJETIVOS	23
1.2.1	Geral	23
1.2.2	Específicos.....	23
1.3	JUSTIFICATIVA E CONTRIBUIÇÃO DA PRODUÇÃO TÉCNICA	24
1.4	ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	25
2	REFERÊNCIAL TEÓRICO	26
2.1	A SOCIOLOGIA DO CONHECIMENTO	26
2.1.1	Tipificação e Papel social	28
2.1.2	Institucionalização e Legitimação e a Relação com o Papel Social	30
2.1.3	Construção Social do Conhecimento.....	34
2.2	ENSINO EM ESTRATÉGIA	36
2.2.1	O Arranjo Histórico da Estratégia	37
2.2.2	Perspectivas Teóricas e Práticas do Ensino em Estratégia	41
2.2.3	Métodos de Ensino em Estratégia	49
2.2.4	Técnicas de Ensino em Estratégia	63
2.3	PESQUISA EM ESTRATÉGIA	68

2.3.1	Métodos de Pesquisa em Estratégia.....	73
2.4	OS PAPÉIS DOS PROFESSORES DE ESTRATÉGIA.....	75
2.5	MESTRADOS PROFISSIONAIS EM ADMINISTRAÇÃO	78
2.6	ESQUEMA TEÓRICO PARA INVESTIGAÇÃO DO ENSINO E PESQUISA EM ESTRATÉGIA.....	82
3	DELINEAMENTO DA PESQUISA	85
3.1	CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA	85
3.2	CATEGORIAS DE ANÁLISE E DEFINIÇÕES CONSTITUTIVAS E OPERACIONAIS	88
3.2.1	Categoria de Análise: Papéis Assumidos pelos professores de estratégia.....	89
3.2.2	Categoria de Análise: Corpo de Conhecimento em Estratégia.....	89
3.2.3	Categoria de Análise: Escolhas Pedagógicas no Ensino em Estratégia	89
3.2.4	Categoria de Análise: Escolhas Metodológicas no Ensino e Pesquisa.....	90
3.2.5	Categoria de Análise: Construção do Conhecimento em Estratégia	90
3.3	PROCEDIMENTOS DE COLETA DOS DADOS.....	95
3.4	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS	96
4	RESULTADO DA ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	98
4.1	PAPEL SOCIAL.....	98
4.1.1	Perfil de Formação dos Docentes/Pesquisadores	99
4.1.2	Socialização Primária e Secundária.....	103
4.1.3	Papel Social do Docente	112

4.1.4	Papel do Pesquisador em Estratégia	118
4.1.5	Papel do Docente e Pesquisador	125
4.1.6	Diversidade de Papéis Sociais	128
4.1.7	Relação com Outros Atores e Instituições do Campo	132
4.2	CORPO DE CONHECIMENTO EM ESTRATÉGIA NOS MESTRADOS PROFISSIONAIS EM ADMINISTRAÇÃO	147
4.3	ESCOLHA METODOLÓGICA E PEDAGÓGICA	165
4.3.1	Escolhas Pedagógicas de Ensino	165
4.3.2	Escolhas Metodológicas de Pesquisa	179
4.4	CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO	188
4.4.1	Especialização do Conhecimento	188
4.4.2	Perpetuação do Conhecimento	194
4.4.3	Geração de Novos Conhecimentos.....	197
4.5	DIFERENCIAÇÃO DO MESTRADO PROFISSIONAL.....	199
5	CONTRIBUIÇÃO PARA A PRÁTICA.....	209
5.1	DIAGNÓSTICO SOBRE ENSINO E DA PESQUISA EM ESTRATÉGIA NOS MESTRADOS PROFISSIONAIS, SOB A ÓTICA DOS DOCENTES.....	210
5.2	PROPOSTA DE AÇÕES PRÁTICAS	219
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	220
7	REFERÊNCIAS.....	222

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA BASE PARA APLICAÇÃO JUNTO AOS PROFESSORES/PESQUISADORES DE ESTRATÉGIA DOS MESTRADOS PROFISSIONAIS EM ADMINISTRAÇÃO	232
--	------------

1 INTRODUÇÃO

O estudo apresentado nesta Dissertação intitulado “Construção social da realidade no ensino e na pesquisa em estratégia dos mestrados profissionais em administração sob a ótica dos docentes”, encontra-se vinculado ao projeto de pesquisa coordenado pela professora doutora Silvana Anita Walter, do Programa de Pós-graduação em Administração – Mestrado Profissional da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, na linha de pesquisa de Estratégia e Competitividade.

A administração enquanto prática humana de plantar, colher, caçar, construir edificações e controlar todo tipo de atividade, remonta tempos bastante longínquos da humanidade, muito antes de ser constituída como área de estudo em uma estrutura universitária (Alcadipani, 2011).

Sua origem universitária, bem mais recente, remete às escolas da Inglaterra, França e Alemanha, porém, com maior relevância e compromisso, a administração como área de estudo teve seu vigor com o surgimento da *Wharton School* em 1881 e com a *Harvard Business School* (HBS) em 1908, que desenvolvia por meio de métodos indutivos (Bertero, de Vasconcelos, & Binder, 2003) e estudos de casos a transferência de conhecimento de gerentes de destaque em grandes empresas americanas (Bower, 2008).

No Brasil, as escolas de administração foram produtos de uma parceria entre o governo brasileiro e americano, devido a uma necessidade percebida a partir do governo de Getúlio Vargas e mais intensamente no de Juscelino Kubitschek, que demandaram uma melhor formação profissional em administração pública, para o desenvolvimento do estado (Nicolini, 2003). Em 1944, a Fundação Getúlio Vargas (FGV) iniciou o primeiro curso de Administração Pública do Brasil, e dez anos mais tarde, por meio da Escola de Administração de Empresas de São Paulo (EAESP), também da FGV, desenvolveu a primeira escola de administração direcionada ao ambiente empresarial, sendo em ambos os casos moldadas às influências americanas (Bertero, 2006).

Pouco tempo depois, a partir da reforma do ensino no Brasil em 1969, entre as décadas de 1960 e 1970, iniciaram-se os primeiros cursos de pós-graduação no Brasil, compreendendo uma formação direcionada aos profissionais que buscavam uma especialização em determinada área de conhecimento em administração, tendo, portanto, um

cunho profissional de formação (Bertero, 2006). Neste mesmo momento foi desenvolvido o conceito que diferenciava as pós-graduações *latu senso* e *strictu senso*, a segunda para cumprir uma demanda de formação de professores e pesquisadores para as universidades, o que teoricamente, separava a formação de um profissional em relação a um pesquisador, inviabilizando conceitualmente o desenvolvimento de mestrados profissionais (Bertero, 2006).

Mesmo havendo esta separação conceitual, já reconhecida por meio do Parecer 977/65, o antigo Conselho Federal de Educação, percebeu a necessidade de um ensino direcionado à formação profissional, porém, foi somente a partir de 1995 que a Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), rompendo-se um viés acadêmico, editou portarias para a criação dos cursos de mestrados profissionais (Fischer, 2011), que atualmente são regidos pela Portaria Normativa n. 17 e pela Portaria Normativa n. 193 .

Foi neste contexto histórico da concepção da administração que se desenvolveu a disciplina de estratégia como parte do currículo de formação dos administradores, e originalmente figurava como disciplina de nome “Política de Negócios” na HBS a partir de 1912, e tinha como método de ensino o compartilhamento de situações problemas trazidos por profissionais de destaques de grandes empresas, sendo que tais situações eram discutidas no intuito de criação de alternativas de forma intuitiva (Bower, 2008; Greiner, Bhambri, & Cummings, 2003). Este curso inicial foi desenvolvido por Carl Roland Christensen e Kenneth Andrews (Grant, 2008), que com Igor Ansoff e, em especial Alfred Chandler, forneceram as bases teóricas para os estudos iniciais em estratégia (Whittington, 2008).

A partir de seu desenvolvimento inicial, a disciplina de estratégia passa a incorporar em seu arcabouço teórico diferentes abordagens teóricas, tanto no ensino, como na pesquisa, sendo considerada em sua composição, multiparadigmática e complexa (Hoskisson, Hitt, Wan, & Yiu, 1999). Neste sentido para Whittington (2002), a estratégia se desenvolve em quatro diferentes abordagens teóricas, inicialmente com uma abordagem clássica, a estratégia é caracterizada como formal e de longo prazo, analítica e com os objetivos voltados à maximização dos lucros, tendo como influências chave o militarismo e a economia, e teve como autores expoentes Andrews (1971); Ansoff (1965); Chandler (1962); Porter (1980, 1985), a partir de 1960.

A segunda abordagem apresentada por Whittington (2002) se refere à processual, que entende a estratégia como elaborada ou emergente, tem seu foco interno com processos de negociação e aprendizagem como bases de ação, foi influenciada pela psicologia, tendo como autores expoentes Cyert e March (1963); Mintzberg (1987); Pettigrew (1977), e se desenvolveu a partir dos anos de 1970. Em seguida, a partir de 1980 se desenvolveu uma abordagem evolucionária da estratégia, considerando como a busca pela eficiência e sobrevivência, voltada para os mercados externos, tem sua base na teoria Darwiniana, na economia e na biologia, com os principais autores sendo Freeman (1997); Williamson (1985) (Whittington, 2002).

A quarta abordagem apresentada por Whittington (2002) é a sistêmica, considera a estratégia como inserção a um sistema mais amplo e considera as questões locais como importantes, tem seu foco de análise externo e voltado para a sociedade, tem influências da sociologia e tem como autores expoentes Granovetter (1985); Whitley (1999). Por fim, uma abordagem adicional da estratégia, como prática social, mais recente, é apresentada por Jarzabkowski, Balogun, e Seidl (2007); Jarzabkowski e Whittington (2008a); Whittington (2002), tem seu foco mais micro e interno, e sofre influência da sociologia, a estratégia é desenvolvida pelo *strategizing* e é de longo e curto prazo, não tendo uma formalização consolidada.

Vistas as diferentes abordagens teóricas, a própria estratégia se desenvolveu como um desafio para o ensino e pesquisa, uma vez que muitas de suas abordagens são parciais, exigindo dos estudiosos um esforço metodológico e técnico na busca de suprir inúmeras lacunas de estudos anteriores (Arora *et al.*, 2016), trabalho este que tornam complexas também as abordagens metodológicas no enfrentamento aos problemas de pesquisa e de ensino (Hoskisson *et al.*, 1999).

Ciente desta complexidade quanto à estratégia, é preciso inserir nas análises novas disciplinas que possam contemplar óticas diferentes frente aos problemas propostos (Whittington, 1996). A sociologia, neste caso, possibilita um olhar diferenciado para a estratégia, possibilitando um entendimento sob a perspectiva mais social das práticas (metodológicas, teóricas e pedagógicas) do professor/pesquisador dos mestrados, como estrategista, cuja cátedra é a institucionalização e perpetuação do conhecimento na área (Berger & Luckmann, 2013; Villar, 2014).

Nesta seara, o entendimento dos hábitos e do papel social do professor/pesquisador possibilita a compreensão de como a estratégia tem sido institucionalizada por meio das condutas, normas e hábitos dos atores no campo de ensino e pesquisa e, além disso, permite o juízo de como se desenvolve o processo de socialização da estratégia para os novos sujeitos que escolhem por estudar e se lançar no campo de conhecimento especializado (Berger & Luckmann, 2013).

Compreender como se constitui o ensino e a pesquisa em estratégia a partir da perspectiva dos docentes dos mestrados e doutorados se apresenta como um campo de apreciação, que possibilita o entendimento do próprio conceito de estratégia enquanto realidade social objetivada (Berger & Luckmann, 2013). Nesse sentido, Villar (2014) desenvolveu uma pesquisa com os docentes de estratégia dos programas de mestrado e doutorado em administração do Brasil, porém, não contemplou no estudo os professores e pesquisadores dos mestrados profissionais. Desse modo, tomando como base o trabalho desenvolvido por Villar (2014) e as pesquisas de Bach (2013); Fávero, Guedes Villar, e Walter (2016); Muller, Oliveira, e Walter (2016); Villar, Silva, e Walter (2013) esta pesquisa teve a abrangência de um novo objeto de estudo, ou seja, os professores e pesquisadores dos mestrados profissionais em administração do Brasil.

1.1 PROBLEMA DE PESQUISA

Considerando a estratégia como disciplina institucionalizada no campo da administração, se revelando também como um campo de conhecimento de grande complexidade teórica e metodológica, devido em especial ao seu contexto multiparadigmático de diversas abordagens teóricas (Arora *et al.*, 2016; Whittington, 2002).

Analisando também que os mestrados profissionais em administração são de constituição recente, uma vez que, datam da década de 1990 (Fischer, 2011), como campo de expansão em pesquisa e ensino no Brasil.

Entendendo a existência de uma lacuna de estudo no que se refere ao objeto do estudo abrangido pelos trabalhos desenvolvidos por (Bach, 2013; Fávero *et al.*, 2016; Muller *et al.*, 2016; Villar, 2014; Villar *et al.*, 2013) o qual não envolveu a análise da disciplina de estratégia nos mestrados profissionais de administração.

Expõe-se como problema de pesquisa a compreensão de como se controla a realidade social no ensino e na pesquisa em estratégia dos mestrados profissionais de administração do Brasil, sob a ótica dos docentes, buscando-se, portanto, a compreensão de como se constrói socialmente a realidade do campo da estratégia nos mestrados profissionais, analisando a perspectiva dos atores que desenvolvem um papel social de destaque na legitimação e perpetuação deste conhecimento nas universidades brasileiras.

1.1.1 Questão de Pesquisa

Como se desenvolve a construção social da realidade no ensino e na pesquisa em estratégia dos mestrados profissionais em administração do Brasil, sob a ótica dos docentes?

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Geral

Compreender como se desenvolve a construção social da realidade no ensino e na pesquisa em estratégia dos mestrados profissionais em administração.

1.2.2 Específicos

a) avaliar o papel social dos professores e pesquisadores de estratégia dos mestrados profissionais em Administração;

b) identificar quais os conhecimentos (teorias, modelos, ferramentas e abordagens) destacados pelos docentes como essenciais para seu trabalho (ensino ou pesquisa);

c) averiguar as escolhas pedagógicas (métodos e técnicas de ensino) efetivadas pelos professores do campo para promover a aprendizagem de estratégia;

d) interpretar as escolhas metodológicas (métodos de coleta e análise de dados) realizadas pelos pesquisadores na execução de suas pesquisas na área;

e) compreender como ocorre a perpetuação, a especialização e a geração de novos conhecimentos nesta área;

f) desenvolver um diagnóstico quanto ao ensino e pesquisa em estratégia nos mestrados profissionais, propondo uma reflexão sobre o tema estudado e divulgando os resultados auferidos à comunidade acadêmica.

1.3 JUSTIFICATIVA E CONTRIBUIÇÃO DA PRODUÇÃO TÉCNICA

O estudo se desenvolve dentro da realidade do mestrado profissional em administração, que pela sua recente constituição por meio dos órgãos governamentais ainda demanda um estudo sobre sua legitimação, institucionalização e perpetuação como um campo diferente dos mestrados e doutorados acadêmicos, com moldes já institucionalizados no Brasil.

Neste contexto o ensino de estratégia, como outros campos de ensino e pesquisa compreendida pela nova modalidade de ensino *strictu senso* pode sofrer uma diferenciação, seja pelas pedagogias e metodologias de ensino, pelas condutas e hábitos de pesquisa, seja pela influência exercida pelas próprias universidades ou pelo governo, por meio de seus mecanismos de concessão, avaliação e controle.

Assim, a referida pesquisa se justifica à medida que busca compreender em profundidade, como os docentes percebem o ensino e a pesquisa em estratégia nos mestrados profissionais com seus elementos de socialização, legitimação e perpetuação do conhecimento pelas estruturas sociais existentes.

Outra questão pertinente se refere à análise desenvolvida, pois a mesma envolve um universo amplo de organizações no campo do ensino e da pesquisa, abrangendo um total de 28 instituições, que contribuíram para um melhor entendimento do processo de construção social da realidade em estratégia nos mestrados profissionais, possibilitando, portanto, esboçar um perfil do campo quanto às metodologias, pedagogias, métodos e ferramentas despendidos pelos docentes/pesquisadores nesta construção social.

Além disso, pretende-se compreender o papel social dos professores/pesquisadores e sua contribuição para o campo, entendendo como eles influenciam a estratégia e seu desenvolvimento nos programas de mestrados profissionais em administração. Ademais,

pretende-se notar a percepção dos professores/pesquisadores sobre a influência das instituições (universidades, eventos, governo e revistas) para o desenvolvimento da estratégia.

Por fim, será apresentado um diagnóstico sobre a constituição do ensino e da pesquisa em estratégia nos mestrados profissionais em administração, relacionando ações práticas para a ampliação das discussões acadêmicas na busca de avanços para o campo da estratégia.

1.4 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Esta dissertação é estruturada em seis seções de pesquisa, sendo que a primeira apresenta a teoria de base para análise da construção social da realidade com base nos estudos de Berger e Luckmann (2013), sendo seguida pela apresentação da fundamentação quanto ao corpo de conhecimento voltado ao ensino e pesquisa em estratégia com os métodos e técnicas utilizadas. Na terceira seção é exposto o delineamento metodológico da pesquisa. Na quarta seção são apresentados os resultados auferidos, com discussões, interpretações, finalizando com a análise dos mestrados profissionais em administração. Na quinta seção é exibido um diagnóstico sobre o ensino e pesquisa de estratégia nos mestrados profissionais em administração com a composição de um modelo teórico-empírico, sendo seguido de proposta de ações práticas frente ao diagnóstico. Na sexta e última seção são apresentadas algumas conclusões e considerações finais sobre o estudo.

Para a composição do referencial teórico proposto, são apresentados na primeira subseção a sociologia do conhecimento de Berger e Luckmann (2013), que se torna base da análise da subseção seguinte, que trata do ensino e da pesquisa em estratégia. Nessa são apresentados os tópicos de corpo de conhecimento e dos métodos de ensino e pesquisa conhecidos para o campo de estratégia.

Na seção de delineamento metodológico, com a apresentação dos métodos e técnicas, são expostos os métodos de pesquisa, como também as ferramentas metodológicas que possibilitarão tanto a coleta de dados como as análises do que foi coletado em campo. Como a pesquisa se desenvolverá por uma coleta e análise de dados por meio de métodos qualitativos de pesquisa, é a luz da teoria de base que se desenvolverá a construção do conhecimento em estratégia.

Em seguida são apresentados os resultados da pesquisa na quarta seção, utilizando-se tanto os métodos de análise de dados, como a base teórica em estratégia, para o desenvolvimento do modelo teórico de construção do conhecimento em estratégia nos mestrados profissionais do Brasil.

Na quinta seção é apresentado um diagnóstico sobre a compreensão de como se constitui a construção social da realidade para o campo da estratégia nos mestrados profissionais de administração do Brasil, possibilitando assim a definição de algumas ações práticas que poderão ser implementadas a partir deste estudo.

Na sexta seção são apresentadas as conclusões da pesquisa, com a apresentação das limitações do estudo, como também a existência de lacunas de pesquisa que podem possibilitar o desenvolvimento de novas inferências no campo de estratégia, em específico nos mestrados profissionais em administração.

2 REFERÊNCIAL TEÓRICO

2.1 A SOCIOLOGIA DO CONHECIMENTO

Nesta subseção são apresentados os postulados de Berger e Luckmann (2013) sobre a sociologia do conhecimento, considerando no constructo os termos legitimação, institucionalização, papel social, tipificação e tipificação de papéis e construção social do conhecimento.

Antes de ser abordado o termo “sociologia do conhecimento” como apresentado por Berger e Luckmann (2013), é importante situarmos a área de conhecimento dentro de sua grande área que é a sociologia. O sociólogo, ou cientista social, preocupa-se com o entendimento das realidades subjetivas dos homens em sua vida cotidiana e ao mesmo tempo interpretam este mundo a partir de uma observação de como se desenvolve o pensamento humano, enquanto inserido em sua vida diária em relação ao mundo social em que vive (Schutz, 1979).

Dentro da grande área, a sociologia do conhecimento se desenvolveu na Alemanha, a partir da década de 1920. Porém, suas origens derivam de autores que possibilitaram um fundamento para a construção dos objetivos principais e ao mesmo tempo a metodologia e o objeto de análise, enquanto campo das ciências sociais (Berger & Luckmann, 2013). O termo

em si foi forjado pelo filósofo alemão Max Scheler naquela década, sendo que a matéria não despertou de imediato o interesse dos sociólogos da época, devido ao seu caráter de fraqueza teórica e sua contextualização como uma história de ideias (Berger & Luckmann, 2013).

As raízes da sociologia do conhecimento, no entanto, remontam outro filósofo e sociólogo alemão, Karl Max, que forneceu para a área de estudo seus pressupostos básicos, ou seja, a consciência humana como determinada enquanto ser social, tendo como conceitos fundamentais os termos “ideologia” (ideias que são utilizadas para interesses sociais) e o conceito de “falsa consciência” (como pensamento alienado do ser social). Estes dois elementos, atrelados ao entendimento do conceito de trabalho, postulado pelo autor como uma atividade humana de “infraestrutura” e o mundo produzido por esta atividade como “superestrutura”, possibilitam o entendimento de como se desenvolve a sociologia do conhecimento no mundo social (Berger & Luckmann, 2013).

Juntamente com Karl Marx, Friedrich Nietzsche possibilitou, com seu anti-idealismo, o entendimento do pensamento humano como resultado da luta por sobrevivência e pela necessidade de poder. Entretanto, foi com o postulado de Wilhelm Dilthey, com o historicismo, que a sociologia do conhecimento incorporou um dos principais métodos de construção em termos teóricos, a análise da história. Porém, esse foi o pressuposto que marginalizou a matéria de estudo entre os sociólogos americanos da época (Berger & Luckmann, 2013).

Como citado anteriormente, foi Max Scheler que cunhou inicialmente o termo sociologia do conhecimento como uma serva da filosofia (*ancilla philosophiae*) para o entendimento das dificuldades postuladas pelo relativismo. Assim, a sociologia do conhecimento é um procedimento pelo qual deve ser estudada a seleção sócio histórica dos conteúdos idealizados, de modo a penetrar no entendimento dos mesmos, porém, esta causalidade sócio histórica é independente e inacessível à própria sociologia (Berger & Luckmann, 2013).

Com base no trabalho de Scheler, Karl Mannheim relaciona que o pensamento humano enquanto tal não existe fora do contexto social em que ele esteja inserido, assim, para o autor, os postulados epistemológicos e da sociologia histórica são importantes na formação do conhecimento humano. A partir disso, Robert Merton, um dos mais importantes sociólogos americanos, apresenta os termos das funções “latentes” e “manifestas”, fazendo a distinção entre a consciência, como funções intencionais e manifestas e as funções não manifestas e não

intencionais, o que possibilitou, posteriormente, o entendimento de conceitos como realidade objetiva e subjetiva para a sociologia do conhecimento (Berger & Luckmann, 2013).

Outra contribuição para o campo foi de Werner Strak, que, mais alinhado ao pensamento de Scheler, concebe a sociologia do conhecimento como uma área que deve se preocupar com a formação do conhecimento como tal, e não com o objetivo de desvendar ou desmascarar a influência social sobre o conhecimento (Berger & Luckmann, 2013).

Por fim, para Berger e Luckmann (2013) a sociologia do conhecimento deve se ocupar no entendimento de como os homens têm o conhecimento de sua realidade na vida cotidiana, não teórica ou pré-teórica, ou seja, o conhecimento desenvolvido pelo senso comum e não pelas ideias ou ideologias existentes, deve, portanto, ocupar-se da construção social da realidade enquanto tal. Neste sentido, Schutz (1979) apresenta a vida cotidiana na sua interação direta com o senso comum, relação essa que desvincula o conhecimento da causalidade, genética ou fenômenos analisados, anterior a qualquer uma destas análises e de caráter indubitável, sendo por fim, o conhecimento do senso comum, um conhecimento natural e compartilhado com os outros nas rotinas diárias da vida (Berger & Luckmann, 2013).

Desse processo de compartilhamento de conhecimento presente no senso comum, desenvolvem-se na sociedade elementos como a tipificação e o papel social (Berger & Luckmann, 2013), que são tratados na próxima seção.

2.1.1 Tipificação e Papel social

A pesquisa que se desenvolve está baseada no trabalho de Berger e Luckmann (2013) por meio do seu livro “A construção social da realidade”, utilizado no entendimento de como se desenvolve a sociologia do conhecimento no campo da estratégia, tendo como objeto da pesquisa os docentes de estratégia dos mestrados profissionais em administração do Brasil.

Primeiramente é necessário o entendimento da definição de realidade e conhecimento, conforme postulado pelos autores. O termo “realidade” se refere a todo fenômeno que permeia nossa vida cotidiana e que, de forma independente de nossa vontade, faz parte de nosso mundo. Já “conhecimento” é entendido como a certeza que estes fenômenos são reais e que possuem características distintas entre si (Berger & Luckmann,

2013). Assim, na busca do entendimento da formação do conhecimento é necessário à sociologia do conhecimento entender como se formam estas realidades e o que é admitido por ela como conhecimento (Berger & Luckmann, 2013).

Quando nascemos somos inseridos na realidade social de forma objetiva, ou seja, tudo nos é predisposto de forma acabada, como concebida pelos outros antes de nossa entrada em cena na vida cotidiana. Tudo o que passamos a conhecer já estava pronto e somos ensinados a entender o mundo a partir desta realidade pré-concebida antes de nós (Berger & Luckmann, 2013). Por meio desta realidade, do aqui e do agora, passamos a formar nosso conhecimento do mundo, de forma consciente e intencional, absorvemos esta realidade como natural e comum a nova vida e passamos a admiti-la como parte intrínseca de nós mesmos (Berger & Luckmann, 2013).

É a partir desta perspectiva que se concebe o senso comum, como aquilo que é próprio a todos os seres humanos, um conhecimento que destoa de toda especialidade de ideias, causalidades ou fenômenos e faz parte da intersubjetividade do próprio mundo social e do qual todos partilham como sendo natural da vida cotidiana (Berger & Luckmann, 2013; Schutz, 1979).

É a partir da relação do homem com a sociedade que se desenvolvem as tipificações, ou seja, é a partir do dia a dia e da temporalidade da vida cotidiana e do senso comum que se desenvolvem as diferenciações entre os mais variados objetos que se tem contato com suas características distintas. Esta tipificação possibilita a própria distinção entre as coisas e o melhor entendimento da própria realidade experimentada (Berger & Luckmann, 2013).

As tipificações por sua vez se desenvolvem nas relações do ser humano com objetos e também com os outros seres humanos na sua relação social, estas, são externalidades representadas por meio de sinais ou sistemas de sinais que se configuram na linguagem utilizada para sua caracterização (Berger & Luckmann, 2013; Schutz, 1979).

A tipificação dos papéis toma como base as externalidades dos seres humanos em sua forma de ação, fala e modos relacionados a determinado tipo de pessoa inserida na sociedade (Schutz, 1979). Normalmente, esta tipologia se apresenta pelas especialidades ou especialização do conhecimento apresentado por determinado grupo de pessoas ou pelo próprio agir individual com um conjunto de características próprias que lhe imprimem um *modus operandi* próprio para um determinado papel admitido socialmente (Berger & Luckmann, 2013).

Neste sentido, o primeiro dos papéis apresentados socialmente pelo objeto desta pesquisa é o de “professor” ou “docente”, que desenvolve dentro do meio social características, especialidades ou, por fim, um papel próprio do ser professor. Ao mesmo tempo, além de ser professor outra tipificação correlata à primeira, porém diferente, é o papel de “pesquisador” que, por mais que no mesmo sujeito, pode assumir diferentes papéis em sua relação social. Por fim, o terceiro e último papel evocado é o de estrategista, enquanto professor e pesquisador no campo da estratégia. Assim, nosso indivíduo objeto de análise é o professor/pesquisador de estratégia.

Esta relação entre estes três papéis surge de um processo de institucionalização que exige do indivíduo um conjunto de atitudes e conhecimentos necessários à manutenção deste papel conferido pelo conjunto social do qual faz parte (Berger & Luckmann, 2013). Esta relação entre a institucionalização e a tipificação dos papéis sociais assumidos pelo professor e pesquisador de estratégia será melhor detalhado na próxima subseção.

2.1.2 Institucionalização e Legitimação e a Relação com o Papel Social

Para Berger e Luckmann (2013), a institucionalização é um processo precedido por dois elementos, o hábito e os atores. Assim, a institucionalização ocorre sempre que houver a tipificação recíproca de determinados hábitos realizados por determinados tipos de atores. Nesse sentido, atores e hábitos fazem parte de uma determinada tipificação que se apresenta na relação social.

Uma vez que os atores e hábitos estão tipificados em conjunto, apresenta-se, portanto, a instituição que, posteriormente, precede até mesmo o próprio ser humano, seu formador (Berger & Luckmann, 2013). Daí o caráter de infraestrutura e superestrutura que se incorporou também na sociologia do conhecimento, pois o homem como ator da instituição, pelos hábitos partilhados reciprocamente com outros homens, cria a instituição por meio de seu “trabalho”, porém, uma vez criada, ela é transferida aos outros como algo acabado e pronto, sendo, posteriormente, condicionante para as ações dos outros atores sociais como uma superestrutura (Berger & Luckmann, 2013).

Uma vez posta, a instituição passa a tipificar atores e hábitos, que são aceitos no meio social, criando estruturas de sustentação que envolvem um controle social exercido pela instituição sobre estes atores, e o faz por meio de mecanismos como a aniquilação e a

terapêutica (Berger & Luckmann, 2013), como forma de corrigir possíveis anomalias identificadas nos hábitos de certos atores (Schutz, 1979). Assim, “a estratégia, se entendida como uma instituição social objetivada, contribuirá para a tipificação dos atores individuais (professores de estratégia) e suas ações (modos e comportamentos para ensinar estratégia)” (Villar, 2014, p. 60).

A instituição persiste em sua temporalidade, uma vez que, mantém viva a ordem social que a sustenta por meio do conhecimento que os atores têm dela, e poderá se sustentar à medida que este conhecimento a legitima (Berger & Luckmann, 2013). Neste sentido, conhecimento e relevância, conferem a instituição os pressupostos básicos de sua continuidade no tempo e configuram a dinâmica que motiva uma conduta institucionalizada, que por sua vez determinam os papéis existentes que devem ser desempenhados dentro do contexto institucional (Berger & Luckmann, 2013; Schutz, 1979).

O pressuposto básico da sustentação de uma instituição está na medida em que existe um “reconhecimento social dessa instituição como solução “permanente” de um problema “permanente” da coletividade dada” (Berger & Luckmann, 2013, p. 95). Esse reconhecimento se dá pelo conhecimento da importância da instituição e sua relevância enquanto produtora de soluções para a realidade social, que é transmitido para novos atores através de um processo educacional que a legitima (Berger & Luckmann, 2013; Schutz, 1979). Assim, para a perpetuação da estratégia, enquanto núcleo de conhecimento e depois instituição, há a necessidade de um processo educacional (Villar, 2014, p. 60).

Para Berger e Luckmann (2013), os seres humanos são caracterizados por sua dificuldade de aprendizagem e de retenção de conhecimento, exigindo, portanto, por parte das instituições, a capacidade de além de transferir o conhecimento e rememorar-lo constantemente, também a necessidade de criar mecanismos simplificados de transmissão deste conhecimento (Berger & Luckmann, 2013).

Por mais sedimentada que esteja a instituição, uma vez que seus pressupostos básicos não auxiliam a coletividade na resolução de determinados problemas, ela é colocada em “cheque” e pode abrir espaço para a ocorrência de divergências internas a sua estrutura, muitas vezes caracterizada pela dúvida, questão ou escolha dos próprios atores institucionais (Schutz, 1979). Estas divergências podem, ao mesmo tempo, ser um problema para a instituição que aplica processos de controle social, como pode também ser definida como uma quebra de paradigmas existentes dentro da própria instituição (Berger & Luckmann, 2013;

Kuhn, 1998), tendo como possíveis resultados a incorporação de novos conhecimentos de forma construtivista ou no rompimento total com o paradigma anterior por meio da criação de novas teorias (Kuhn, 1998).

Quando se relaciona o postulado no enunciado anterior com a historicidade da estratégia apresentada nas seções anteriores, pode-se perceber que o corpo teórico da estratégia se desenvolveu mais precisamente por meio de um processo de incorporação dos mais variados conhecimentos, e criando, a medida do tempo, uma identidade própria enquanto instituição. Neste sentido não se verifica uma ruptura total com a criação de novas teorias, mas uma incorporação histórica de conhecimentos, que ainda hoje são compartilhados por meio do ensino de estratégia nas universidades.

Este conhecimento, no entanto, não pode ser caracterizado pelo senso comum, pois está mais relacionado a uma especialização, processo em que os indivíduos desenvolvem um subuniverso de significação próprios e por meio deles resolvem demandas sociais que não estavam previstas anteriormente (Berger & Luckmann, 2013). Assim, na estratégia, as diferentes abordagens trazidas por Whittington (2002) são mais caracterizadas como a existência destes subuniversos de significação, como postulado por Berger e Luckmann (2013), do que propriamente de uma ruptura de paradigma, conforme apresentado por Kuhn (1998).

Seguindo o que é proposto neste capítulo, a legitimação se desenvolve, conforme Berger e Luckmann (2013), dentro do âmbito da justificação e explicação da relevância de determinada instituição. A linguagem, neste sentido, é uma das principais ferramentas utilizadas na caracterização e composição deste processo. Assim, o acervo de conhecimento existente é organizado e utilizado como forma de explicar e justificar determinada instituição de forma a demonstrar sua importância para o mundo social (Berger & Luckmann, 2013).

Este processo de legitimação acontece em níveis diferentes que, para Berger e Luckmann (2013) são quatro. O primeiro deles, caracterizado como incipiente se caracteriza logo que as primeiras objetivações humanas são repassadas a outrem, a exemplo da linguagem, em que determinada palavra é representada de forma empírica por sua imagem. Assim, afirmações como “é assim que as coisas são”, delimitam este primeiro nível de legitimação.

O segundo nível de legitimação se desenvolve com pressupostos teóricos de forma rudimentar, que normalmente estão relacionados às ações concretas e ao pragmatismo. Neste

sentido, os elementos de legitimação são relacionados às regras morais, provérbios, contos que possibilitam o entendimento por parte dos indivíduos (Berger & Luckmann, 2013).

Já no terceiro nível de legitimação ocorre com maior complexidade, em que são constituídas teorias elaboradas e apresentadas de forma bastante organizada, com um corpo de conhecimento diferenciado. Para que seja legitimado, este conhecimento necessita de especialistas que são incumbidos de repassar para os novos atores o que se sabe (Berger & Luckmann, 2013). Neste nível, “a esfera das legitimações começa a atingir um grau de autonomia em relação às instituições legitimadas e finalmente podem gerar seus próprios procedimentos institucionais” (Berger & Luckmann, 2013, p. 126).

Por fim o quarto nível é constituído como um universo simbólico, que é imperceptível ao senso comum e a vida cotidiana. Sua existência está relacionada às objetivações sociais e, ao mesmo tempo, sobrepõem as mesmas. Este universo é factível até mesmo na subjetividade do indivíduo, faz parte da vida dele, sem ao menos se perceber e é cristalizado por um processo histórico e complexo de “objetivação, sedimentação e acumulação de conhecimento” (Berger & Luckmann, 2013, p. 128). Nesse nível, todos os setores da ordem institucional estão “integrados num quadro de referência global, que constitui então um universo no sentido literal da palavra, porque toda a experiência humana pode agora ser concebida como se efetuando no interior dele” (Berger & Luckmann, 2013, p. 127).

Neste estágio final de legitimação, toda uma realidade de mundo é criada e essa é entendida de forma transcendente, ou seja, a participação nela ganha um sentido fora da própria realidade e é tomada como pressuposto dos seres humanos em dela participar. Muito mais que o produto de sua consciência ela se sobrepõe e a modifica, transformando-se em elemento da própria subjetividade dos atores que dela participam. É neste nível que a tradição acontece e é sedimentada, sendo os atores por ela moldados em suas ações, condutas e teorizações (Berger & Luckmann, 2013).

Após o entendimento dos pressupostos básicos da legitimação e institucionalização e sua relação com a sedimentação dos papéis sociais, na próxima seção será abordada a construção social do conhecimento conforme apresentado por Berger e Luckmann (2013).

2.1.3 Construção Social do Conhecimento

Para Berger e Luckmann (2013), os seres humanos não nascem como membros da sociedade, mas com uma pré-disposição à sociabilidade, que posteriormente se concretiza com seu contato com o ambiente social.

O indivíduo, ao desenvolver seu contato com a sociedade, se coloca como um receptáculo de experiências empíricas que são absorvidas por ele por um processo de interiorização, que se caracteriza pela apreensão e interpretação de acontecimentos que se desenvolvem ao seu redor, sendo que é a partir deste momento que este indivíduo é considerado membro da sociedade (Berger & Luckmann, 2013).

A este processo de inserção na sociedade os autores nomeiam de “socialização”, sendo que essa tem duas etapas: (a) socialização primária: o indivíduo tem contato com a sociedade na infância e é caracterizado pelo processo de interiorização; (b) socialização secundária: são todos os contatos subsequentes que insere o ser já socializado em outros setores da sociedade (Berger & Luckmann, 2013).

Na socialização primária, pelo processo de interiorização, o indivíduo assimila o conhecimento através de mecanismos carregados de emoção e significações emotivas. Assim o sujeito passa a absorver objetivamente as características do meio, se adaptando a ele. Neste processo se desenvolve o senso comum, aquilo que concede ao indivíduo a segurança e pertença em sua relação com a sociedade (Berger & Luckmann, 2013).

A segunda etapa se caracteriza pela vinculação do indivíduo a determinados grupos sociais ou funções direta ou indiretamente ligadas à divisão de trabalho. Neste sentido, o conhecimento passa a ser mais especializado e teorizado, em que é adquirido o entendimento mais profundo de conhecimentos específicos e que se desenvolvem em submundos que se sobrepõem à socialização primária de forma parcial, pois ainda carrega características da primeira etapa (Berger & Luckmann, 2013).

Existe nesta etapa um sentimento de pertença a um determinado grupo, que ao mesmo tempo desenvolve no indivíduo uma tipificação de papéis específicos e possibilita ao mesmo o entendimento da relevância de sua atribuição dentro do grupo em que está socializado, uma vez que isso se desenvolva, o processo final se caracteriza por uma

homogeneização de modos, condutas e ações desenvolvidas pelos participantes (Schutz, 1979).

Esta identificação do indivíduo com suas características subjetivas a setores específicos da sociedade se desenvolve pelo processo de especialização, sendo assim, a pessoa encontra suas atribuições e os papéis desempenhados que “ocorre no contexto de um acervo objetivado de conhecimentos comum a uma coletividade de atores. Os papéis são tipos de atores neste contexto” (Berger & Luckmann, 2013, p. 99). Assim, a especialização acontece na medida em que é exigido destes especialistas conhecimentos necessários à resolução de determinados problemas sociais, sendo que todos devem ter conhecimento sobre as especialidades de cada indivíduo (Berger & Luckmann, 2013).

O desempenho de certos papéis é motivado pela necessidade que a sociedade, como um todo, tem de determinadas especialidades, que por sua vez são carregadas de motivações não só sociais, mas também da relevância de se desenvolver determinado papel que seja reconhecido não só pela sociedade, mas pelo grupo ao qual o especialista faz parte (Berger & Luckmann, 2013; Schutz, 1979).

Enseja-se neste sentido que, o professor de estratégia, uma vez caracterizado como especialista, desenvolve um conhecimento específico que lhe é próprio pela participação neste grupo especializado, é importante assim, ressaltar que não só este conhecimento secundário pode ser levado em conta na formação de sua maneira de agir, mas também é caracterizado por elementos atribuídos à primeira etapa de socialização que também devem ser analisados.

Além disso, o processo de especialização considera que o indivíduo é incapaz de absorver todo o estoque de conhecimento da sociedade, portanto, o direcionamento de seus papéis remete à necessidade de adquirir um estoque de conhecimento relacionado à sua especialização (Berger & Luckmann, 2013). Não se pode neste caso descartar que, além do próprio conhecimento, os meios de conduta, ações, normas, valores, emoções e teorias são internalizados no desenvolvimento do papel adquirido objetivamente (Berger & Luckmann, 2013).

Todo o acervo de conhecimento adquirido pelos especialistas precisa ser sistematizado e padronizado, para que institucionalizado se desenvolva o processo de legitimação, sendo repassado para as novas gerações que possam ser perpetuados ao longo dos anos pela incorporação dos conhecimentos representados nos papéis desempenhados (Berger & Luckmann, 2013).

A relação entre conhecimento e papéis é apresentada como uma ordem institucional que se desenvolve sob dois pontos de vista: (a) “os papéis aparecem como representações institucionais e mediações de conjuntos de conhecimento institucionalmente objetivados” (Berger & Luckmann, 2013, p. 105): (b) “visto na perspectiva dos vários papéis, cada um destes transporta consigo um apêndice socialmente definido de conhecimentos” (Berger & Luckmann, 2013, p. 105).

As duas perspectivas se resumem em dois sentidos, a primeira é que a sociedade só é real à medida que os indivíduos têm consciência de sua existência, a segunda apresenta que o indivíduo em sua subjetividade é socialmente construído (Berger & Luckmann, 2013). Por fim, a ordem institucional só é existente à medida que é realizada em papéis executados e esses, ao mesmo tempo, são representativos à medida que se adequam à ordem institucional que a define (Berger & Luckmann, 2013).

Assim, o que se apresentou até o momento possibilita o entendimento de como o estoque de conhecimento em estratégia desenvolve no especialista da área a configuração de um papel por ele assumido, este carrega consigo as normas, valores, emoções e condutas próprias de sua especialidade e as transmite aos novos especialistas por meio da institucionalização do acervo de conhecimento assimilado. Assim, o professor e pesquisador de estratégia caracteriza a ordem institucional da qual faz parte e ao mesmo tempo desenvolve os papéis por ela determinados. Este processo se perpetua à medida “que explica com bastante sucesso a maior parte das observações e experiências facilmente acessíveis aos praticantes” (Kuhn, 1998, p. 91).

2.2 ENSINO EM ESTRATÉGIA

O ensino em estratégia se desenvolve dentro de uma pluralidade de entendimento do que é estratégia e como ela se desenvolve no ínterim de várias teorias ou abordagens teóricas que se apresentam como pressupostos de uma visão das pessoas e empresas (Whittington, 2002). É importante assim considerar a evolução histórica destas teorias, como também, entender as origens da estratégia em desenvolvimento para então desenvolver uma análise crítica sobre o ensino de estratégia (Bennis & O’Toole, 2005). Nas próximas subseções são apresentadas as origens e as teorias de estratégia e, conseqüentemente, o arcabouço teórico que fundamenta a opção dos professores de estratégia no ensino da matéria para os mestrados

profissionais em administração, para que então sejam apresentadas as discussões em relação ao ensino de estratégia.

2.2.1 O Arranjo Histórico da Estratégia

Na abordagem do ensino em estratégia a ser desenvolvido nesta seção será considerado, inicialmente, as origens da escola, inserida no contexto da administração, visto que a mesma surge em meados dos anos de 1912 dentro da *Harvard Business School* (HBS), reconhecida dentro dos currículos como Política de Negócios (Bertero *et al.*, 2003; Bower, 2008; Greiner *et al.*, 2003) e, posteriormente, se desenvolve no Brasil, com a mesma nomenclatura, sendo também tratada como Estratégia ou Diretrizes Administrativas e adotada pelo programa de Administração de Empresas da Fundação Getúlio Vargas (Bertero *et al.*, 2003)

Para Alcadipani (2011), o ato de gerir ou administrar é muito mais antigo do que o surgimento formal da administração como a conhecemos, pois atos como o adestramento de animais, a gestão de plantações e comunidades já exigia do ser humano habilidades administrativas. Porém, no que se refere às origens do curso de administração, são duas as escolas que disputam o título de desenvolvedoras do tema, a *Wharton School*, dos Estados Unidos e a *École des Hautes Études Commerciales*, da França (Bertero, 2006; Spender, 1989).

Na Europa, além da Escola francesa em 1811, a *London School of Economics (LSE)* no ano de 1895 e o *Handelshochschule Leipzig* em 1898 sofreram influências de uma reestruturação universitária desenvolvida por Frederick William, pai de Frederico, o Grande, que em 1727, introduziu as cadeiras do *Cameralism* nas Universidades de Halle e Frankfurt. Estas cadeiras tinham a importante função de profissionalizar a condução das funções públicas (Spender, 1989). Para Frederick o desenvolvimento de uma escola que estudasse os assuntos do Estado, poderiam melhor preparar o próprio Estado para mudanças sociais, legais, teológicas e políticas (Spender, 1989). Assim, é mister considerar que a administração de negócio se desenvolve como filha da administração pública não só no mundo (Spender, 1989), mas também no Brasil (Bertero, 2006).

A importância de situar a realidade da estratégia na administração se deve ao fato de que não se pode negar que desde o início dos cursos de Administração de Negócio, desenvolvida com base na escola de economia trazida por Joseph Wharton, na *Wharton*

School (Wood & Paula, 2004), final do século XIX e, posteriormente, já no século XX, inserida na *Harvard Business School* (Spender, 1989), já desenvolviam uma preocupação com questões de natureza estratégica (Bertero *et al.*, 2003).

Um dos principais fatores que motivou a criação do curso de política de negócios foi o desenvolvimento no mercado de um tipo de profissional que não era proprietário de negócios, e não tinha conhecimento de um técnico ou um advogado, porém, sua influência no desenvolvimento das empresas era notável (Bower, 2008). Estes profissionais careciam de um conhecimento mais técnico dos ambientes empresariais, o que motivou Dean Gay a desenvolver um curso que se preocupasse especificamente com o funcionamento da empresa no seu todo, a esse curso, conforme citado anteriormente, foi dado o nome de política de negócios. A metodologia de ensino era baseada em trazer para dentro da universidade estes profissionais e ali eram apresentadas situações do dia a dia empresarial para o desenvolvimento da resolução, posteriormente, os participantes do curso traziam as soluções e isso era discutido por todos os presentes. A partir de 1920 essas visitas foram substituídas por discussões de casos, bastante parecidos com o que entendemos hoje como estudos de caso (Bower, 2008; Spender, 1989).

Após o período da Segunda Guerra mundial a maior preocupação da estratégia se referia principalmente aos objetivos financeiros, a partir de planejamentos com extrapolação de um ano para o outro (Greiner *et al.*, 2003). No campo do ensino o desenvolvimento de um curso mais estruturado no campo da Política de Negócios começa a se desenvolver por meio de um processo de estudo de múltiplos casos, de forma que se tornassem proficientes na resolução de problemas de negócios (Bower, 2008). Em 1948 representantes das escolas de Administração Pública da FGV participaram de encontros com escolas norte-americanas no intuito de cooperação técnica, como resultado, no ano de 1952 cria-se a Escola Brasileira de Administração Pública (EBAP), para formação de profissionais na área (Nicolini, 2003).

Na década de 1950 foram introduzidos nos currículos de estratégia a noção e o desenvolvimento de ferramentas de planejamento de longo prazo, incluindo questões como a gestão de recursos humanos, alocação de recursos e o desenvolvimento de novos produtos (Greiner *et al.*, 2003).

Neste mesmo período, um relatório da Fundação Ford e Carnegie (Bennis & O'Toole, 2005) questionava a administração como profissão, visto a ausência de uma sistematização do conhecimento e a justificação de seu caráter profissional, o que acabou

desenvolvendo nos currículos de administração e estratégia uma ênfase nos elementos quantitativos, técnicos e científicos (Spender, 1989).

Já no Brasil se desenvolvem os primeiros cursos de Administração Pública (1952) na criação da EBAP e de empresas (1954) com a criação da Escola de Administração de Empresas de São Paulo (EAESP), baseado em um convênio dos governos brasileiro e norte-americano, que desenvolveu um currículo voltado às técnicas de gerenciamento empresarial em atendimento ao contexto empresarial local (Nicolini, 2003; Wood & Paula, 2004). Além das escolas citadas, também em 1954 foi criado o Instituto de Administração e gerência (IAG), na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, posteriormente, no ano de 1959, implantou-se a Escola de Administração da Universidade Federal da Bahia (Wood & Paula, 2004).

Nos anos de 1960 a maior preocupação estratégica dos executivos das empresas se manteve em uma definição mais conceitual e de identidade do negócio, observando-se o foco em definir as características que identificavam suas empresas (Greiner *et al.*, 2003). A ideia central da estratégia se apresentava em disponibilizar ferramentas e técnicas estratégicas que auxiliassem a tomada de decisão e o direcionamento do negócio (Whittington, 1996).

Nesta mesma década houve uma consolidação dos programas de *Master in Business Administration* (MBAs) e a expansão dos programas de PhD, concretizando-se assim uma era de ouro para as escolas de Administração (Wood & Paula, 2004). No Brasil começaram a ser criados os programas de pós-graduação, movimento motivado pela FGV, sendo que foi em 1966 a primeira regulamentação do ensino em Administração (Nicolini, 2003).

No ano de 1965 com o Livro “*Corporate strategy: business policy for growth and expansion*” (Ansoff, 1965) foi apresentada de forma estruturada a formulação de estratégia analítica, passível de ser utilizado pelos estudantes. O autor desenvolveu ainda os conceitos de pontos fracos e fortes (Ansoff, 1991), inserida na ferramenta de Análise SWOT (Forças, Fraquezas, Ameaças e Oportunidades) como também o de competência distintiva, utilizadas para caracterização de um negócio (Greiner *et al.*, 2003).

A partir da década de 1970 insere-se o conceito de Gestão Estratégica como um processo formal, estruturado e sequencial de obtenção de sucesso em ambientes turbulentos (Ansoff, 1991). Além disso, emergem os conceitos de Vantagem Competitiva Analítica, os quadros de análise apresentados pela Matriz da *Boston Consulting Group* (Matriz BCG) e

Matriz GE McKinsey, utilizadas na multiplicidade de unidades de negócios (Greiner *et al.*, 2003).

No final da década, consagra-se no campo da estratégia Michael Porter com seu Livro “*Competitive Strategy*” (Porter, 1980), inserindo uma análise mais robusta da microeconomia e o impacto no ambiente industrial (Greiner *et al.*, 2003), obra esta que alcançou um impacto tão expressivo na área que sua influência perdura até nossos dias (Bertero *et al.*, 2003). Buscou-se também nessa época novas direções estratégicas a partir de novos focos de *pay-offs* organizacionais (Whittington, 1996).

No campo do ensino no Brasil, na década de 1970 desenvolveram-se os primeiros cursos de pós-graduação *stricto-sensu* por meio do Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) de 1973, que obteve na área de administração o fomento do Plano Nacional de Treinamento de Executivos (PNTE), desenvolvendo-se inicialmente com programas de mestrados, sendo que na mesma década se desenvolveram na Universidade de São Paulo (USP) e na FGV os primeiros dois programas de doutorado em administração (Bertero, 2006).

Já na década de 1980 desenvolveu-se os conceitos de estratégia de implementação, em que passa a ser entendida como um processo de construção interna que sofre a ação dos atores *ad intra* à organização. Assim, a vantagem competitiva estava ligada às capacidades e habilidades do corpo funcional e sua diferenciação. A noção de recursos não substituíveis ganhou força, e isso adveio como consequência de um ambiente inconstante que se desenvolvia a partir desta década (Greiner *et al.*, 2003).

Neste período, a noção de separação entre concepção e implementação da estratégia se enfraqueceu, considerando que ambas deveriam estar unidas no desenvolvimento de uma estratégia eficaz, destacam-se aqui autores como Andrew Pettigrew e Gerry Johnson (Whittington, 1996).

No início dos anos de 1990, as escolas de administração norte-americanas se solidificam como um modelo mundialmente aceito (Wood & Paula, 2004). No Brasil, consolidaram três tipos de pós-graduação, os conhecidos MBAs, algumas escolas passaram a atuar em Mestrados Profissionais de Administração (MPAs) e, por fim, os programas executivos, direcionados ao público restrito de empresas financiadoras (Wood & Paula, 2004).

Neste período vigora o conceito de Gestão Estratégica e não mais Planejamento Estratégico, que em uma análise conceitual une a concepção e a implementação da estratégia

definitivamente (Bertero *et al.*, 2003). Abre-se nesta década a importância da liderança estratégica em um processo de reengenharia que aconteceu no ambiente corporativo. Neste sentido, o líder estratégico adquire um papel preponderante na sua capacidade de motivar equipes e encaminhá-los para a obtenção de sucesso nos objetivos corporativos, assim, o estrategista ganha papel de destaque no campo da estratégia (Greiner *et al.*, 2003).

A partir dos anos 2000 a principal preocupação estratégica se caracteriza pela necessidade de ação rápida e eficaz em um ambiente extremamente turbulento. A questão da globalização, internet, virtualização e terceirização são elementos irreversíveis que influenciam o dia a dia das empresas (Greiner *et al.*, 2003). No campo do ensino no Brasil, a expansão dos cursos de administração toma uma proporção em que, no ano 2000, havia 969 cursos de graduação, 28 programas de mestrado e 10 programas de doutorado (Wood & Paula, 2004).

Desenvolve-se também nesta década um novo foco sobre a estratégia, em que a perspectiva prática se insere no ensino e na pesquisa (Whittington, 1996). Neste sentido, apresenta-se de uma forma mais relevante a necessidade de se analisar as práticas e *praxis* dos estrategistas no desenvolvimento da estratégia, em que as ferramentas, normas e ações desempenhadas são levadas em consideração no entendimento da concepção e implementação da estratégia do dia a dia (Jarzabkowski & Whittington, 2008c). Uma das bases teóricas utilizadas para os estudos nesta perspectiva está relacionada à sociologia prática, que visa apresentar o estrategista como um ser necessário de ser estudado, devido a sua complexidade, sociabilidade e reflexividade. Assim, o olhar da estratégia como prática está muito mais voltado para uma estratégia muito mais descritiva do que prescritiva, analisando o como e o porquê os estrategistas desenvolvem suas ações no ambiente corporativo (Jarzabkowski & Whittington, 2008c)

2.2.2 Perspectivas Teóricas e Práticas do Ensino em Estratégia

Após um breve entendimento sobre a origem da estratégia dentro da administração, será tomada como base a classificação das diferentes teorias de estratégia trazida por Whittington (2002), que define uma separação das diferentes interpretações sobre estratégia em quatro principais abordagens, a clássica, a processual, a evolucionária e a sistêmica (Whittington, 2002). A abordagem de estratégia sob a ótica deste autor se apresenta

interessante quando é considerada como uma das últimas a serem desenvolvidas no tema sobre estratégia (Villar, 2014).

Segundo Whittington (2002), a abordagem separada em teorias possibilita o melhor entendimento de como se compreende determinada questão e quais são os pressupostos básicos para a vida das pessoas e empresas.

Primeiramente, no contexto da abordagem clássica, Sloan (1964) em sua obra *My Years with General Motors*, apresenta como pressuposto básico para a estratégia de uma empresa a obtenção de retorno de capital. Em suas considerações, o autor exibiu alguns pressupostos básicos em sua teoria, como os conceitos de forma divisional descentralizada, o retorno sobre investimentos e a separação entre operações e políticas da empresa (Whittington, 2002).

Outro autor ligado a General Motors, trazendo de dentro da empresa experiências compartilhadas nas escolas de administração foi Alfred Chandler (1962), que compartilhava do entendimento que a estratégia se desenvolvia através da definição de metas de longo prazo, em que se deveria executar a alocação de recursos e ações para garantia destas metas, o que resume a essência do pensamento clássico na estratégia (Whittington, 2002).

Igor Ansoff (1965) com sua obra "*Corporate Strategy*", desenvolve uma sistematização da estratégia, considerando assim a possibilidade de uma programação antecipada com a definição de etapas no desenvolvimento da estratégia corporativa (Bertero *et al.*, 2003). Nesta mesma obra o autor apresenta os conceitos de pontos fracos e pontos fortes como também uma formulação de estratégia analítica (Ansoff, 1991).

No centro da visão estratégia da abordagem clássica se desenvolve a estratégia militar, em que a figura do general que desenvolve e conduz a estratégia de guerra é preponderante, sendo que para os autores inseridos neste contexto a figura do general se personifica no empreendedor, que leva em frente e de forma individual seu empreendimento e desenvolve nele as características de seu pensamento estratégico (Whittington, 2002). Por mais que as estratégias sejam um conjunto de ações desempenhadas pelos departamentos que compõem as empresas, ela deve se desenvolver com um fim último, ou seja, as metas globais que a direção da empresa definiu (Porter, 2004).

Outro fator importante sobre a abordagem clássica, é que ela se apresenta entre a concepção e implementação da estratégia, em que se verifica uma separação temporal entre a formulação da estratégia e sua efetivação por meio de ações dentro da empresa o que,

posteriormente, é rebatido pela abordagem processual (Mintzberg, 1990). Esta perspectiva tem ainda como desvantagem colocar o estudante como um analista do ambiente empresarial, desvinculando-o de uma posição de implementação sem considerar todos os problemas que se apresentam neste processo (Kachra & Schnietz, 2008).

Uma segunda abordagem de estratégia apresentada por Whittington (2002) é a evolucionista. Os autores que desenvolvem esta teoria se fundamentam no pressuposto da teoria evolucionista de Darwin, considerando a limitação em se desenvolver estratégias que abarquem todas as características e variações do ambiente empresarial. Sendo assim, os mesmos consideram como perigosa a definição de estratégias de longo prazo, sendo o importante para o gestor a experimentação das mais variadas situações que possam lhe garantir o entendimento das decisões no momento em que elas ocorram, ou seja, fazendo agora e bem feito.

Uma consideração importante desta abordagem está relacionada ao conceito de seleção natural entre as empresas, conforme Whittington (2002), a adaptação ao ambiente de competição selecionará automaticamente aqueles que se adaptam melhor às novas condições, tornando-se estes sobreviventes no ambiente competitivo.

Ao considerar a visão apresentada pelos teóricos da abordagem evolucionista, Whittington (2002) apresenta que tal visão enfraquece a importância da visão de longo prazo o que, conseqüentemente, apresenta o papel do gerente como secundário, pois é o ambiente que promove uma seleção natural. Destacam-se nesta abordagem trabalhos de Freeman (1997) e Williamson (1985).

A próxima teoria apresentada por Whittington (2002) é intitulada de abordagem processual. O principal conceito desta abordagem se desenvolve através do incrementalismo lógico, que advém da tentativa e erro, o que fornece uma aprendizagem estratégica. Esta consideração se apresenta dentro do pressuposto de que o estrategista reconhece sua limitação em entender a complexidade do ambiente e atua dentro dessas limitações, aprendendo a fazer estratégia de forma emergente, ou seja, a estratégia se constrói e surge por meio das experiências vividas pelos estrategistas (Whittington, 2002).

Na perspectiva processual a estratégia é concebida de forma intencional, porém, existe o entendimento de uma estratégia emergente que se desenvolve no processo de implementação da estratégia, sendo por vezes desconexas de um conceito de estratégia puramente deliberada (Mintzberg, Lampel, Quinn, & Ghoshal, 2006). A validade deste

conceito se aplica de forma bastante válida quando considerados ambientes em constantes mudanças ou descontínuos, possibilitando, portanto, o entendimento do fraco desempenho de algumas organizações (Ansoff, 1991).

Para os autores da abordagem processual, como postulado por Quinn (1978) com seu artigo “*Strategic change: logical incrementalism*”, é impossível que os estrategistas considerem de forma holística todos os fatores que permeiam o ambiente em que atua, neste sentido a questão da limitação do estrategista remete à necessidade de um incrementalismo lógico, em que a estratégia se desenvolve por meio de um processo de pequenas mudanças (Whittington, 2002). Assim, a visão trazida pela abordagem clássica é ingênua ao abordar a possibilidade de um estrategista ter pleno conhecimento sobre todas as possibilidades de desenvolvimento da estratégia (Villar, Walter, & Braum, 2016; Whittington, 2002). Além disso, a partir desta abordagem, a estratégia passa a ser considerada responsabilidade de todos e seu desenvolvimento engloba vários atores da organização e não somente o gerente de topo (Bertero *et al.*, 2003).

Por mais que a visão clássica sobre estratégia foi profundamente considerada como ingênua e limitada (Whittington, 2002), para Spender (1989) existe uma complementariedade entre a estratégia processual e clássica, sendo que as duas são modos opostos de entendimento do conceito, porém não antagônicos.

Assim, a abordagem processual não se propõe a descartar todas as ferramentas de análise trazidas pela escola clássica, mas desenvolve um olhar mais voltado à utilização destas ferramentas no dia a dia do estrategista, desenvolvendo um processo reflexivo sobre a real necessidade de cada uma das ferramentas e qual o momento mais oportuno em sua utilização no contexto organizacional (Giacalone, 2004).

Por fim, é apresentada por Whittington (2002) a abordagem sistêmica da estratégia. Nessa abordagem, os teóricos que a defendem consideram que a estratégia precisa se desenvolver considerando as particularidades do ambiente ou país em que a empresa está situada, ou o sistema econômico em que ela se desenvolve (Whittington, 2002). Assim, os mesmos consideram que não há uma estratégia universal e fundamental que cada região ou sistema regional em que a empresa está situada desenvolve as características que devem ser analisadas pelas empresas no desenvolvimento de suas estratégias (Whittington, 2002).

A abordagem sistêmica se apresenta com elementos característicos da escola clássica, como a consideração da necessidade de um planejamento de longo prazo,

englobando, além disso, a questão social de ajustes e alinhamentos ao ambiente e são utilizadas e consideradas em sua utilidade para o ensino (Greiner *et al.*, 2003; Whittington, 2002). Uma obra que se destaca neste íterim é apresentada por Richard Whitley em seu livro “*Divergent capitalisms: The social structuring and change of business systems*”, em que o autor faz uma análise das diferentes abordagens do capitalismo entre Ásia, América e Europa e verifica que existem diferenças entre os sistemas, considerando que estas características devem ser levadas em conta para a estratégia das empresas (Whitley, 1999).

Baseada na explicitação das abordagens apresentadas por Whittington (2002), o próprio autor apresenta uma tabela resumo sobre as principais características da cada uma das abordagens e seus principais autores, apresentado na Tabela 1.

Tabela 1:
As Quatro Perspectivas Sobre a Estratégia.

	Clássica	Processual	Evolucionária	Sistêmica
Estratégia	Formal	Elaborada	Eficiente	Inserida
Justificativa	Maximização de Lucros	Vaga	Sobrevivência	Local
Foco	Interna (planos)	Interna (política/cognições)	Externa (mercados)	Externa (sociedades)
Processos	Analítica	Negociação/Aprendizagem	Darwiniana	Social
Influências/Chave	Economia/ Militarismo	Psicologia	Economia/ Biologia	Sociologia
Autores-chave	Chandler; Porter	Ansoff; Cyert & March; Mintzberg; Pettigrew	Freeman; Williamson	Hannan & Granovetter; Whitley
Surgimento	Anos 1960	Anos 1970	Anos 1980	Anos 1990

Fonte: Whittington (2002, p. 48).

A Tabela 1 apresenta a divisão das quatro perspectivas de visão sobre o mesmo tema, ou seja, estratégia, o que remete ao que Whittington (2002) demonstra o que cada uma das abordagens representam, a importância que seus principais autores consideram, as práticas de gerenciamento estratégico e ao mesmo tempo ao próprio conceito de estratégia. O que se demonstra assim é que não há um conceito universal e amplamente aceito sobre a estratégia (Mintzberg *et al.*, 2006).

Na sequência das abordagens apresentadas, a estratégia como prática se desenvolveu dentro de um contexto de questionamento e revisão das abordagens clássicas, evolucionárias, processuais e sistêmicas, todas estas desenvolvidas no campo da estratégia a partir dos anos de 1960, sendo que a concepção de estratégia e estrategista são pressupostos para o entendimento da abordagem da estratégia como prática, que conforme Whittington (1996) tem um foco nos estrategistas e *strategizing*, ao invés das organizações e estratégias. Ela se desenvolve dentro do campo de ‘como’ e ‘porquê’ os gerentes desenvolvem as práticas

estratégicas em suas unidades e como essas práticas são incorporadas pelos futuros ocupantes de cargos gerenciais (Whittington, 1996). Além disso, conforme Whittington (2006), esta mudança de abordagem sobre a estratégia requer também a inclusão de outras teorias ao campo da administração, como é o caso da sociologia, da psicologia, da antropologia e da etnologia, pois, para entender as atuações individuais dos estrategistas é preciso o maior conhecimento de como essa relação acontece não só no caráter da individualidade do estrategista, mas também sua relação com a sociedade a qual está inserido, o que é referido pelo autor como os campos intraorganizacionais e extraorganizacionais.

O estrategista, por sua vez, é aquele que tem algum papel de influência sobre a estratégia organizacional, uma conseqüente ampliação na quantidade destes atores dentro da organização, não se limitando ao topo das organizações em que atuam, mas estão espalhados por toda a hierarquia organizacional (Jarzabkowski *et al.*, 2007). O que não diminui o papel dos executivos de topo, porém, corrobora para um melhor conhecimento dos autores de estratégias no âmbito organizacional.

Corroborando com este entendimento, Johnson, Langley, Melin, e Whittington (2007) trazem à tona o conceito da pluralidade de atores, considerando que existe no campo da estratégia uma quantidade grande de atores como consultores, gerentes de nível médio e banqueiros de investimento. Além da pluralidade de atores são apresentados mais três contextos para a pluralidade, ou seja, a pluralidade de variáveis dependentes que se refere aos indivíduos, sistemas, planejamentos estratégicos e grupos; a pluralidade de níveis de análise como micro atividades, instituições e organizações, em especial, na interação entre estas; por fim, a pluralidade de teorias, que considera a influência das outras teorias estratégicas no campo de estudo e atuação dos estrategistas.

Esta nova abordagem teórica da estratégia tem como principais fundamentos os conceitos de práticas, *praxis* e praticantes (Jarzabkowski & Whittington, 2008c). As práticas se referem às ferramentas simbólicas, sociais e materiais pelas quais a estratégia é feita e se revelam como muitas das ferramentas estratégicas já conhecidas, como as cinco forças de Porter, sistemas de decisão, tecnologias e sistemas utilizados pelo estrategista (Jarzabkowski & Whittington, 2008c). As *práxis* se apresentam como as atividades que são utilizadas no dia a dia do estrategista no desempenho de suas funções na empresa, e se revela por meio de formulários, reuniões, gráficos, discursos entre outras ações de cunho estratégico (Jarzabkowski & Whittington, 2008c). Por fim, os praticantes são as pessoas que fazem uso da estratégia em seu trabalho (Jarzabkowski & Whittington, 2008c), e na junção destes três

conceitos temos o conceito de *strategizing* que “consiste na construção de atividades por meio das ações e das interações dos múltiplos atores, bem como das práticas que esses atores utilizam” (Walter & Augusto, 2011, p. 134).

No trabalho de Maciel e Augusto (2013) é demonstrado que ainda persiste a necessidade de continuarem as pesquisas no campo da estratégia como prática, considerando na análise de 59 artigos, que, a visão micro dos estudos precisa tomar maior consciência da organização, ou até mesmo redefinir o seu conceito, sendo então, as práticas estratégicas parte de um todo organizacional, não podendo ser analisadas sem a consideração deste contexto. O desafio, conforme os autores, é inserir nos estudos da estratégia como prática este contexto organizacional, sem descaracterizar as práticas e *práxis* e seus praticantes. Além disso, é preciso considerar melhor o papel dos estrategistas e como são formados em seu processo de construção, considerando, assim, a interação entre o micro e o macro, entre as práticas e as instituições, como também entre as atividades e as medidas de desempenho.

Para Carter, Clegg, e Kornberger (2008), críticos à abordagem da estratégia como prática, a teoria faz uma replicação de conceitos já amplamente estudados no próprio corpus teórico da estratégia como planejamento estratégico e enfoques já pertinentes à abordagem processual. Alguns conceitos trazidos por autores consagrados da teoria, como Jarzabkowski, no conceito de prática, se revelam um tanto quanto confuso em sua abordagem, causando ambiguidade em seu entendimento, pelo fato que a autora apresenta diferenças conceituais entre “prática” e “práticas”. Além disso, os autores propõem alguns questionamentos quanto à abordagem teórica, como a relevância de trabalhos que realmente trouxeram novos *insights* para o campo da estratégia e a necessidade de se ampliar os estudos para novas abordagens sociológicas que impactam diretamente na estratégia como as relações de poder (Carter *et al.*, 2008; Clegg, Carter, & Kornberger, 2004).

Rebatendo muitas das críticas apresentadas por Carter *et al.* (2008), os autores Jarzabkowski e Whittington (2008b) apresentam um contra-argumento demonstrando pontos em concordância e outros em discordância àquilo que afirmam Carter *et al.* (2008) e Clegg *et al.* (2004). Dentre uma das contra argumentações apresentadas, os autores delimitam os conceitos de práticas, *práxis* e praticantes, o primeiro se referindo às práticas socialmente aceitas e institucionalizadas na execução das ações estratégicas, sendo como exemplos citados, rotinas, discursos e conceitos; o segundo termo – *práxis* – está relacionado ao “grande trabalho de estratégia”, ou seja, as reuniões, fluxos de atividades, conversas, cálculos e preenchimentos de formulários; já os praticantes, são aqueles que executam as *práxis* e as

práticas, ou seja, são os atores da estratégia, que fazem a estratégia, que estão envolvidas direta e indiretamente a organização a influenciando, ou modificando sua estratégia no dia-a-dia.

Ainda para Jarzabkowski e Whittington (2008b) a estratégia como prática se desenvolve na análise de outras abordagens estratégicas, utilizando-se dessas na justificativa ou no estudo das práticas estratégicas, assim os autores apresentam que muitos dos estudos do campo da estratégia como prática têm seus conceitos engendrados nas antigas noções de estratégia. Por fim, os autores rebatem efusivamente a alusão de que a abordagem da estratégia como prática seja exclusivista e europeia, apresentando que a comunidade do site criado para pesquisa em rede é aberta, aceitando filiações das mais variáveis nações, como também, há muitos dos trabalhos publicados pelos pesquisadores que são de fora do território europeu.

No ambiente acadêmico a abertura às críticas é importante na manutenção do avanço das pesquisas, sendo até mesmo necessário para o incremento das teorias apresentadas pelos estudiosos das abordagens clássicas, evolucionárias, sistêmica e processual, este é o caso da estratégia como prática, que conforme afirma (Jarzabkowski & Whittington, 2008b) está aberta às várias posições teóricas e até mesmo críticas com relação à teoria, postuladas por autores como Carter *et al.* (2008). Para Stenfors (2007), o desafio do nível estratégico deve ser a exploração do novo, sem esquecer o que já é conhecido, assim a relevância da criatividade deve ser considerada, sendo que dentro desta perspectiva se apresenta a estratégia como prática. Analisando, o que foi apresentado é importante ressaltar que a abertura teórica às novas abordagens é caracterizada pela aceitação e análise da crítica, não esquecendo de que essa pode preconizar criativamente novas postulações e hipóteses. Ainda, para Villar *et al.* (2016), a utilização das bases teóricas destas vertentes estratégicas cabe a cada pesquisador, que deve ser esclarecida à medida que desenvolve os estudos.

Após uma revisão teórica sobre as principais vertentes de pensamento sobre a estratégia conforme Whittington (2002), na próxima seção são apresentados os métodos e ferramentas utilizadas pelos docentes no ensino de estratégia, e ao mesmo tempo suas implicações para a formação dos novos estrategistas.

2.2.3 Métodos de Ensino em Estratégia

Uma vez apresentadas as vertentes teóricas da estratégia, é importante considerar no campo do ensino os métodos e ferramentas utilizados pelos docentes no desenvolvimento do tema em sala de aula, que ao mesmo tempo, como dito anteriormente, deve ponderar o impacto deste ensino nas organizações (Argyris, 1980). Desvincular o ensino do campo organizacional pode se apresentar como um risco na própria formação do discente, pois conforme apresentado por Mintzberg e Gosling (2002), os gestores não podem ser criados em uma sala de aula.

Avaliando as diferentes perspectivas sobre a estratégia é importante frisar o desafio que se desenvolve para os docentes em apresentar maneiras diferentes de realizar a estratégia, e ao mesmo tempo como ela é realizada na prática da gestão empresarial (Whittington, 1996). Dentre algumas habilidades exigidas dos docentes, o tratar a estratégia com criatividade, integrada à capacidade de gestão, à relação entre mercado e organização, a complementaridade do currículo integrado à realidade do negócio e o reconhecimento dos docentes como contribuintes para a melhoria do processo de estabilidade dos negócios são apenas alguns dos desafios exigidos na busca de um ensino atrativo aos novos estudantes (Mahoney & McGahan, 2007).

A busca por um ensino que desenvolva uma mentalidade estratégica deve envolver um tratamento equilibrado entre os conteúdos, disciplinas e os temas abordados, considerando a capacidade de formação global sobre a gestão estratégica (Greiner *et al.*, 2003). Assim, currículos que contemplam uma multiplicidade de pontos de vista teóricos, práticos, éticos e analíticos (Bennis & O'Toole, 2005; Prahalad & Hamel, 1994) podem desenvolver nos discentes o questionamento de suas opiniões, crenças e suposições de forma que ampliem para novos quadros de conhecimento (Grant, 2008), possibilitando uma das principais habilidades que deve ser desenvolvida nos estudantes, que é a de integração destes conhecimentos entendendo os impactos das decisões nos mais variados campos funcionais para a gestão estratégica do negócio (Greiner *et al.*, 2003; Kachra & Schnietz, 2008).

O impacto de uma vinculação entre a estratégia dentro da academia e sua influência no ambiente de negócios deve ser avaliado como um dos objetivos mais importantes do desenvolvimento de um currículo no campo da estratégia, sendo que a desvinculação do profissional de seu ambiente para a instrução na academia deveria ser repensada na formação

de gestores (Mintzberg & Gosling, 2002). Para Kachra e Schnietz (2008), a integração aplicada e teórica deve findar em uma integração prática, ou seja, o ambiente de gestão deve ser abordado e vivenciado constantemente pelos estudantes de gestão, atuando como facilitador na resolução de lacunas tanto na teoria quanto na prática estratégica (Dean, 2004).

Muito do que é estudado nas matérias de gestão estratégica é alimentado por experiências de gestores que desenvolveram maneiras de resolução dos problemas que enfrentavam em suas organizações, sendo várias as teorias desenvolvidas neste contexto, como exemplo, as cinco forças de Porter e a visão baseada em recurso validam este argumento (Greiner *et al.*, 2003). Neste sentido, inúmeros acadêmicos têm desenvolvido uma necessidade de integração entre a teoria estudada e a aplicação prática da mesma em um ambiente de gestão estratégica (Baldrige, Floyd, & Markóczy, 2004), sendo a experiência prática de fundamental importância na gestão da educação (Bevan, Kipka, Haro, & Turgut, 2012). Nesse sentido, o reconhecimento da intuição perpassa a simples necessidade de conhecimento racional e se insere nesta capacidade intuitiva de entendimento do ambiente de gestão (Spender, 1989).

Para Bennis e O'Toole (2005), não se pode imaginar um professor da área de gestão sem nenhuma experiência gerencial, como também é enriquecedor que os estudantes da área de gestão precisem permanecer em seus negócios, tecendo um aprendizado através da prática, entendendo que a via experiencial é enriquecedora de novas técnicas e ideias, como também eficaz no desenvolvimento de uma crítica inteligente (Gosling & Mintzberg, 2006). A conexão entre conhecimento e prática deve caracterizar o processo de aprendizado do aluno de estratégia, que por meio de uma discussão da prática estratégica em sala de aula pode desenvolver uma aprendizagem crítica que extrapola a teoria simplesmente conceitual e de leitura (Greiner *et al.*, 2003)

Outra questão relevante no desenvolvimento de um ensino que aborde questões importantes para o desenvolvimento do perfil de um gestor estratégico, está relacionada à capacidade de expandir além das habilidades teóricas, analíticas e práticas, também habilidades comportamentais (Greiner *et al.*, 2003), éticas (Giacalone, 2004), intrapessoais e interpessoais (Kayes, 2002) e de liderança (Doh, 2003) que transcendam a responsabilidade puramente econômica e financeira de um gestor em estratégia (Giacalone, 2004).

Considerar, portanto, que os novos gestores em estratégia devem desenvolver habilidades comportamentais que os distingam daqueles que não tenham vivenciado o contato

com os conhecimentos adquiridos em sala de aula, pode revelar a eficácia do ensino que promove capacidade de um comportamento gerencial que consiga obter os resultados e objetivos definidos (Kayes, 2002). É muito importante que os novos currículos para formação dos gestores considerem a necessidade de desenvolver comportamentos gerenciais voltados para a variabilidade de um ambiente dinâmico, que exige decisões rápidas e eficientes e a multiplicidade de possíveis decisões (Greiner *et al.*, 2003). Assim, ter um comportamento que seja coerente com a posição de um gestor precisa também ser considerado como necessário no campo de ensino em estratégia dentro dos pré-requisitos de habilidades práticas necessárias aos estudantes (Kachra & Schnietz, 2008).

Um comportamento gerencial eficaz deve levar em consideração a ética profissional como um fator de extrema importância que norteie as ações dos gestores em direção de um bem maior e um legado a ser deixado para as próximas gerações (Dean, 2004). Este comportamento pode evitar decisões antiéticas tomadas pelos gestores de algumas empresas nos últimos anos (Giacalone, 2004). As questões éticas devem ser consideradas no campo de aspirações civis a serem repassadas aos novos gestores como ponto importante em sua formação acadêmica, não podendo esta ser mais negligenciada sua ausência nos currículos para formação de novos gestores (Dean, 2004; Giacalone, 2004; Prahalad & Hamel, 1994; Spender, 1989).

Neste sentido os planos de aula devem prever uma formação que oriente os estudantes no campo da moral e da ética e que tenham a capacidade em trabalhar não somente com objetivos puramente econômicos, mas que busque a implementação de uma consciência crítica e reflexiva em direção às questões mais altruísticas e que superem metas puramente supérfluas e superficiais (Giacalone, 2004). Assim, a formação dos novos estrategistas deve levar em consideração as questões humanas envolvidas e o vínculo com as decisões dos gestores e os impactos que tais decisões desempenham sobre a gestão estratégica do negócio e sua responsabilidade sobre o coeficiente humano envolvido nesta gestão (Kachra & Schnietz, 2008). Ao mesmo tempo, incluir a ética no campo do ensino de administração pode mitigar as possibilidades de casos correlatos aos ocorridos na Enron, que ao captar acadêmicos das melhores MBAs norte-americanas, lançava-os em um mundo organizacional de “vale-tudo” sem esta consciência ética necessária a todos os profissionais (Clegg *et al.*, 2004).

Neste ponto, o entendimento mais acurado de como os estrategistas tomam determinadas decisões e o porquê o fazem leva em consideração a importância não somente da empresa, mas em especial da pessoa do estrategista como ponto de partida no

entendimento do que é a estratégia (Whittington, 1996). Ao considerar como objeto de estudo o estrategista, a estratégia como prática baseada em *insights* da escola de processos (Whittington, 1996), está buscando uma teoria muito mais explicativa do que prescritiva sobre a estratégia, considerando que as práticas, as *práxis* e os estrategistas são elementos de grande importância no entendimento conceitual da própria estratégia e seu impacto sobre o estudo do tema (Jarzabkowski & Whittington, 2008c; Whittington, 1996).

O entendimento desta nova perspectiva prática está ligado a um olhar voltado para questões mais micro, considerando que existe uma necessidade de se analisar a estratégia sob um aspecto mais individual do estrategista, do que macro ou da coletividade da organização (Jarzabkowski & Wilson, 2004; Whittington, 2001). Os atores da estratégia deixam de ser estritamente compostos somente pelos estrategistas de topo da organização e passam a figurar em outras funções, como os gerentes, consultores, planejadores dos mais variados níveis da organização ou externos a ela (Whittington, 1996) e que desenvolvem algum tipo de influência sobre sua estratégia (Johnson, Melin, & Whittington, 2003).

Neste sentido, retornamos às questões práticas da estratégia e a necessidade de vincularmos o conhecimento teórico ao prático no desenvolvimento de uma aprendizagem mais eficaz no campo da estratégia, que deve considerar como fim primordial não somente o aprender sobre a prática, mas em se tornar efetivamente um praticante de estratégia (Whittington, 2001). Este tornar-se um praticante envolve a própria participação na prática, à medida que se aprende sobre ela, não havendo aqui uma desvinculação entre uma e outra (Spender, 1989; Whittington, 2001).

O campo da estratégia tem se apresentado cada dia mais desafiador aos gestores (Bevan *et al.*, 2012) e, como consequência de uma abordagem mais prática da estratégia, é importante ressaltar que a ampliação do currículo dos estudantes deve prever novas abordagens teóricas, como a sociologia, antropologia, psicologia, história entre outros campos além da própria economia, que podem possibilitar uma análise mais acurada do ser humano como estrategista, entendendo o porquê de suas ações, como também as implicações das mesmas no campo social e pessoal (Mahoney & McGahan, 2007; Whittington, 2004). Como resultado desta multidisciplinaridade (Bennis & O'Toole, 2005) de campos de ensino será possível entender o impacto da atuação dos estrategistas e suas habilidades práticas para o próprio desempenho global do negócio e do próprio gestor estratégico (Whittington, 1996).

Após uma explanação sobre os aspectos que devem ser considerados na formação dos discentes de estratégia, verifica-se a complexidade de se desenvolver métodos e ferramentas que contemplem de forma holística todos os pontos abordados (Hoskisson *et al.*, 1999). Assim, o primeiro método utilizado no ensino em estratégia foi o método de casos, amplamente empregado pelos autores da escola clássica (Whittington, 2002) da disciplina de Política de Negócios da HBS, a partir do ano 1912 (Greiner *et al.*, 2003). O método de ensino era composto pela apresentação em sala de aula dos problemas e experiência dos profissionais de administração, exigindo dos participantes uma abordagem reflexiva e analítica quanto à situação apresentada, a partir daí esperava-se que o aluno pudesse desenvolver uma habilidade na resolução de problemas de ordem estratégica e, ao mesmo tempo, compusesse suas próprias ideias e conceitos sobre a gestão na organização (Grant, 2008; Greiner *et al.*, 2003).

A importância do método de casos foi tamanha que inúmeras escolas de todo o mundo se dirigiam até a HBS para conhecer mais sobre o método e sua aplicação prática (Greiner *et al.*, 2003). Após a Segunda Guerra mundial o método se tornou pedra angular no ensino de estratégia, permanecendo mesmo depois de uma revisão curricular ocorrida no curso após 1946 (Greiner *et al.*, 2003).

Mesmo após vários anos, o estudo de casos ainda se mantém como um dos principais métodos de ensino nas escolas de administração de todo o mundo (Assis, Paula, Oliveira Barreto, & Viegas, 2013; Greiner *et al.*, 2003), estando entre as técnicas de maior dinamismo (Ikeda, Veludo-de-Oliveira, & Campomar, 2005), dada a sua capacidade de inserir no ambiente acadêmico as experiências do ambiente de negócios, sendo ao mesmo tempo meio para um processo reflexivo sobre uma questão prática e uma poderosa ferramenta na preparação da resolução de problemas reais e no desenvolvimento das habilidades mais complexas dos alunos (Bower, 2008; Ikeda *et al.*, 2005).

Algumas características são elencadas para que o método de caso seja realmente eficaz na obtenção de seu objetivo de ensino. A primeira delas está relacionada à atratividade do caso, ou seja, o mesmo deve ser excitante e que atraia a atenção dos estudantes, ao mesmo tempo deve ter começo, meio e fim, sem, no entanto, oferecer um fim resolutivo (Freeman, 1997). Ao mesmo tempo deve colocar o aluno no papel do gestor da organização, exigindo dele um processo analítico, reflexivo e indutivo na obtenção de uma resposta para o que é proposto (Assis *et al.*, 2013; Kachra & Schnietz, 2008).

O caso deve envolver situações e enredos atuais, com problemas que estão inseridos no contexto dos estudantes, incluindo um enredo envolvente, e com a possibilidade de mensuração por parte dos estudantes (Freeman, 1997), e ao mesmo tempo, não esquecer de fornecer dados possíveis de serem analisados e, também, passíveis de serem mensuradas as consequências das decisões tomadas pelos alunos nas questões financeiras para a organização (Kachra & Schnietz, 2008).

Um método de casos completo deve conter detalhes que abordem situações reais do contexto empresarial, como questões financeiras, recursos humanos, relações com fornecedores e clientes, liderança e entre outros fatores que possibilitem elementos de análise ao estudante (Kachra & Schnietz, 2008), além disso, deve conter elementos gerais e fazer uma congruência entre vários contextos dentro da empresa, abordando áreas de forma conjunta (Freeman, 1997). Ao mesmo tempo, para que não se perca a atenção do educando, os métodos de casos devem ser curtos e simples em sua composição, possibilitando elementos claros de análise e reflexão (Freeman, 1997). Do mesmo modo devem ser ricos em situações e promover a integração entre a realidade teórica e prática dos negócios, sem esquecer a abordagem de consequência das decisões tomadas frente aos problemas apresentados (Kachra & Schnietz, 2008).

Um método de casos precisa ser composto por perguntas bem elaboradas e incutir no estudante a capacidade de fornecer as melhores possibilidades de resoluções para os problemas apresentados (Greiner *et al.*, 2003). Os casos precisam ter uma clara finalidade pedagógica (Freeman, 1997) que, conforme Ikeda *et al.* (2005), precisa conter uma das seguintes finalidades: (a) ilustrar um determinado conceito a ser estudado; (b) desenvolvimento de múltiplas habilidades ou (c) gerar descobertas ou *insights*. Os autores ainda apresentam a composição apresentada na Figura 1 sobre as aplicações pedagógicas de cada tipo de caso e sua utilização no ensino.

Tipos de casos	Recomendações de uso
a) Casos Harvard	Em cursos de pós-graduação ou últimos anos de graduação. Quando o conteúdo apresenta alto grau de interdisciplinaridade, envolvendo teorias de diversas áreas de administração. Exemplo: em cursos de planejamento estratégico, em que o aluno precisa conhecer estratégia, contabilidade e marketing.
b) Incidentes críticos	Quando se deseja realçar a importância da busca de informações para a tomada de decisão, considerando uma única disciplina. Exemplo: na disciplina de sistema de informações, em que o caso necessita de mais dados para ser resolvido, mostrando o papel dos sistemas de inteligência das organizações.
c) Casos curtos	No início do curso de graduação, considerando os primeiros contatos do aluno com o assunto e com o método do caso. Exemplo: na ilustração do conceito de eficiência e eficácia na disciplina de administração geral.

Continua...

... Continuação.

Tipos de casos	Recomendações de uso
d) Anedoctes	Na introdução de um novo conteúdo. Exemplo: o professor pode apresentar o novo conceito, pedir que os alunos resolvam o caso e em seguida descrever o que ocorreu de fato.
e) Casos de resolução de problemas técnicos	No reforço ou fixação de conceitos teóricos ou modelos. Exemplo: na aplicação da matriz BGG (Boston Consulting Group) ou do CPV (ciclo de vida do produto) a produtos ou linhas de produtos de uma empresa.
f) Ground-breaking	Em cursos de pós-graduação ou cursos para executivos. Quando há necessidade de se avançar no conhecimento da área e/ou o assunto não está totalmente consolidado. Exemplo: na discussão sobre governança corporativa em instituições do terceiro setor.
g) Casos Iceberg	Quando o conteúdo apresenta interdisciplinaridade, envolvendo teorias de diversas áreas de administração. Quando se deseja realçar a importância da busca de informações para a tomada de decisão. Exemplo: em cursos de gerência de produtos, em que o gerente deve buscar informações da concorrência ou solicitar pesquisas de mercado, mantendo interações constantes com os departamentos financeiros e de pesquisa e desenvolvimento (P&D).
h) Casos Ilustrativos	Quando se deseja enfatizar as barreiras ou as dificuldades na implementação de algum conceito ou modelo. Exemplo: na disciplina de planejamento, levantando discussões sobre as barreiras que impedem a confecção eficaz de um plano e como os conflitos entre as áreas interferem nesse processo.
I) Casos head	Quando se quer dar ênfase à atuação de um personagem histórico importante na área. Exemplo: em questões do tipo “como o aluno, no lugar de Elton Mayo, explicaria os resultados do experimento de Hawthorne?”.
J) Casos Diálogo	Quando se deseja enfatizar a dinâmica de interação entre dois atores, como dois gerentes ou dois personagens. Exemplo: em disciplinas de finanças, questionando como o gerente financeiro e o auditor contábil devem agir para garantir a clareza e a transparência das informações.
l) Casos Aplicação	Quando o intuito é esclarecer a aplicação de uma ferramenta gerencial. Exemplo: na disciplina de recursos humanos, questionando como o gerente da área poderia realizar a avaliação de desempenho de seus funcionários e quais métodos deveriam ser seguidos.
m) Casos com Dados	Quando se pretende enfatizar a importância de se filtrar informações na tomada de decisões. Exemplo: na análise da concorrência, discutindo os dados que são relevantes ou não à tomada de decisões referentes àquela situação de mercado descrita.
n) Casos questão	Quando se deseja introduzir questões polêmicas ou que gerem discussões sob diferentes pontos de vista. Exemplo: em disciplinas que abordem a ética na administração, discutindo o papel do gerente ao tomar uma decisão.
o) Casos de Prognóstico	Quando é conveniente apresentar situações em etapas consecutivas, enfatizando ações e reações. Exemplo: na disciplina de gerência de produtos, abordando as condições de mercado para lançamento de um novo produto; na etapa seguinte, discutindo as decisões de lançamento e, por fim, os resultados alcançados.
p) Casos de avaliação	Quando o objetivo é realçar situações do passado, ilustrando o que deu ou não deu certo na prática gerencial. Exemplo: na disciplina de comportamento do consumidor, discutindo o desconhecimento da empresa ao lidar com um novo perfil de consumidor no mercado internacional e os erros estratégicos cometidos.
q) Casos com foco de decisão	Quando a intenção é além de destacar os fatos passados, também discutir como poderão se desenvolver ou evoluir no futuro. Exemplo: na disciplina de recursos humanos, discutindo a questão da diversidade e sua tendência para os próximos anos.
r) Casos vivos	Quando se deseja chamar atenção para um fato ou situação que está ocorrendo no momento. Exemplo: em disciplinas de contabilidade, questionando a atuação contábil de uma empresa que recentemente pediu falência e acompanhando esse processo na realidade.

Figura 1. Situações Recomendadas para Cada Tipo de Caso.

Fonte: Ikeda *et al.* (2005, pp. 153-154).

Diante da Figura 1, apresentada por Ikeda *et al.* (2005), o método de estudo de caso se expõe mais complexo do que aparenta, visto sua aplicação no ensino (Assis *et al.*, 2013),

sendo necessária, como visto, uma análise mais acurada sobre sua utilização e seu objetivo pedagógico dentro de sala de aula (Ikeda *et al.*, 2005).

Além do método de casos, outro método que se apresenta no ensino das escolas de administração e estratégia, é a utilização de modelos teóricos que, segundo Grant (2008), possibilitam aos estudantes uma análise mais acurada sobre determinadas situações dos negócios, baseada em um modelo previamente apresentado. Estes modelos funcionam como lentes, que diante da complexidade do ambiente de negócios, permitem um foco sobre determinado aspecto do que é analisado, melhorando a compreensão do que é estudado (Kachra & Schnietz, 2008). Além disso, estas lentes teóricas possibilitam ao aluno ter contato com situações dos negócios antes mesmo de estar diretamente inserido dentro deste ambiente, o que pode levar a um conhecimento prévio das possíveis resoluções de problemas, baseado em uma teoria previamente conhecida (Grant, 2008).

Outro modelo que se apresenta, em especial na década de 1990, são os de liderança estratégica. Estes estavam relacionados aos gestores apresentados como exemplo de líderes de negócios, como é o caso de Jack Welch da GE (*General Electric*), que devido a sua forma de liderar e conduzir os negócios da empresa se tornou um arquétipo a ser seguido em liderança estratégica (Greiner *et al.*, 2003).

Uma desvantagem da utilização de modelos teóricos se refere à minimização do contexto de determinadas situações, ou seja, o foco direcional do modelo pode impedir um olhar mais amplo sobre a situação, sendo conseqüentemente uma abstração simplista da realidade vivida pelo gestor (Gosling & Mintzberg, 2006). Além disso, a concepção de modelos pode limitar a observância de situações emergentes e incrementais nos negócios, o que dificultaria novamente um entendimento mais amplo das mais variadas situações do dia a dia da gestão estratégica (Mintzberg, 1990). Com relação aos modelos de liderança, existe a dificuldade em se transferir as ações e decisões de um líder, devido às características de contextos e habilidades inerentes ao próprio líder e situação, assim, considerar modelos de liderança pode não ser uma forma eficaz de ensinar a liderança, servindo possivelmente como uma inspiração ao estudante (Doh, 2003).

O que se propõe, portanto, é um olhar menos parcimonioso e que englobe a prática estratégica (Jarzabkowski & Whittington, 2008c), que tenha ênfase na aprendizagem das circunstâncias de incertezas e imprevisibilidade dos negócios, concedendo uma visão mais ampliada sobre as mais variadas possibilidades de resolução de problemas e leve em

consideração os mais variados atores que se apresentam na composição das estratégias de negócios (Mintzberg, 1990).

Além dos métodos de estudo de casos e modelos, se apresenta também para o ensino o método de ação defendido por Kayes (2002) como uma abordagem de aprendizagem por meio da experiência, que ao mesmo tempo desenvolve no gestor estratégico um método de reflexão sobre a ação ou experiência que se apresenta. Além disso, o fato de colocar os estudantes em contato com a experiência organizacional possibilita aos mesmos entender e assimilar de forma cognitiva situações que por meio da teoria é difícil seu entendimento, como é o caso de decisões estratégicas, liderança de equipes, relação com o status e a burocracia (Kayes, 2002).

O processo de aprendizagem por meio da ação se desenvolve conforme Kayes (2002) em duas dimensões: aquisição e transformação. A primeira é caracterizada pelo contato do gestor ou estudante de gestão com as experiências do dia a dia da empresa, absorvendo de forma dialética as tensões e experiências percebidas no ambiente. Esta dimensão está relacionada a dois processos de aprendizagem, a apreensão que é a capacidade de absorver as experiências vividas e a compreensão, que está relacionada com a capacidade de abstração do aluno frente aos conhecimentos prévios e a experiência real.

A segunda dimensão também está relacionada a outros dois processos cognitivos e dialéticos, sendo que a intenção do conhecimento que se revela como um movimento interno do aluno no intuito de reflexão. Já o segundo processo está relacionado à extensão do conhecimento, ou seja, o aluno passa do polo passivo da reflexão para um polo ativo de interação com o ambiente, decidindo perante o ambiente e aprendendo com seus erros e acertos (Kayes, 2002). Este processo de aprendizagem se caracteriza pela interação entre o contexto pessoal e o ambiente de aprendizado apresentado na ELT (*Experiential Learning Theory*) ou Teoria da Aprendizagem Experiencial (Kolb, 1984).

Neste mesmo caminho, Bailey e Ford (1996) defendem que o ensino em estratégia deve ter sua fundamentação na ação e deve ter seus elementos enraizados paralelamente nas organizações empresariais e educacionais. Os currículos devem prever métodos que incentivem a criatividade, a experiência e o julgamento dos educandos, já as empresas devem fornecer o ambiente capaz de incentivar os seus gestores no desenvolvimento das habilidades estudadas e debatidas no ambiente acadêmico como a liderança e comunicação, tornando-se, portanto, local da experiência de gestão.

Críticos à abordagem trazida pela ELT reforçam a falta de critérios científicos na relação entre a experiência e uma teoria capaz de explicar como acontece a aprendizagem no contexto pessoal do indivíduo por meio da experiência vivenciada (Kayes, 2002). Assim, sem critérios específicos e apresentação de resolução para possíveis limitações da teoria, seus críticos apresentam possíveis ambiguidades e omissões e propõe algumas mudanças, que conforme Kayes (2002) levariam à descaracterização dos pressupostos básicos da própria teoria.

Dentro da mesma perspectiva de aprendizagem experiencial Joshi, Davis, Kathuria, e Weidner (2005) apresentam uma abordagem sobre o WSE ou “*Winter Survival Exercise*”, metodologia esta que apresenta pela utilização de uma situação de um pouso emergencial no inverno e busca desenvolver nos alunos dinâmicas de tomada de decisão, desenvolvimento e envolvimento de equipes, implicações críticas da comunicação no processo de construção de equipes. Para os autores, a utilização da metodologia no ensino pode desenvolver ainda a interação entre os estudantes, revelando suas capacidades intrapessoais e interpessoais, possibilitando ainda sua utilização na apresentação de conceitos básicos de gestão estratégica, fatores críticos de decisão e as implicações das decisões tomadas individualmente ou pelo grupo (Joshi *et al.*, 2005). Em comparação com a abordagem trazida por Kayes (2002), o que se apresenta é a particularização de uma situação específica que leva os alunos a uma atitude perante o quadro crítico de um avião em situação emergencial e a interação dos estudantes diante desta circunstância.

Na mesma linha de aprendizagem por meio da ação é apresentada outra abordagem metodológica que está relacionada à criação de comunidades práticas, que visam modificar o contexto individual da aprendizagem para um contexto comunitário, conforme apresentado por Monaghan (2010) em seu artigo “*Communities of practice: A Learning Strategy for Management Education*”. Para a autora, a aprendizagem individual contém limitações que podem ser dirimidas por meio do que ela propõe como comunidades de prática, que se caracterizam pela formação de grupos de aprendizagem que inicialmente definem seus objetivos para sua composição do grupo com os principais temas de compartilhamento e posteriormente, executam a própria formação por meio da comunidade (Monaghan, 2010) com as seguintes características: (a) autonomia; (b) compartilhamento de interesses e paixões comuns em determinado tópico; (c) criação de novos conhecimentos; (d) contexto ocorre em tempo real; (e) desenvolvimento de qualquer área da vida do indivíduo e (f) desenvolvimento de identidade e significado profissional compartilhado.

O desenvolvimento das comunidades práticas, para Monaghan (2010), foi concebida por meio de uma experiência com seus alunos durante cinco anos, sendo que a autora observou uma capacidade de incremento da aprendizagem dos estudantes em diversas áreas do ensino de administração, tendo os seguintes objetivos: (a) desenvolver habilidades em um ambiente colaborativo; (b) desenvolvimento de habilidades profissionais; (c) identificação de habilidades, utilização de recursos de aprendizagem e redes de colaboração e (d) aumento de tópicos relevantes para a vida do indivíduo participante.

Alguns resultados foram apresentados por (Monaghan, 2010) com a utilização da metodologia, dentre essas a ampliação do aprendizado dos estudantes, maior desenvolvimento do pensamento crítico e a melhoria na qualidade dos trabalhos apresentados pelos estudantes em sala de aula, o aprofundamento de temas de interesse, como também possibilita ao aluno o sentido de pertencer a uma profissão, concedendo ao mesmo um melhor entendimento da profissão de sua escolha.

Seguindo a apresentação de metodologia de ensino em estratégia, Gosling e Mintzberg (2006) consideram que o maior problema na formação dos administradores está relacionado ao excesso de ensino e não em sua falta. Para os autores, aulas em que os docentes simplesmente expõem conteúdos e modelos em meio a longas conversas e depois disponibilizam questões a serem respondidas, limitando a possibilidade dos estudantes em discutir e refletir sobre pontos importantes do ambiente de gestão.

A educação de gestão deve ter seu foco direcionado ao ambiente de trabalho e a sala de aula deve ser um local em que se reflita sobre os acontecimentos daquele ambiente, sendo, portanto, no ambiente de trabalho o impacto direto da aprendizagem em sala de aula (Gosling & Mintzberg, 2006). Dentro desta perspectiva, a educação para a gestão estratégica deve começar com a seleção dos candidatos à escola de negócios, ou seja, em primeiro lugar os mesmos devem estar previamente inseridos nas empresas, para que as experiências trazidas deste ambiente possam ser aprimoradas em sala e discutidas com outros profissionais (Spender, 1989).

Em segundo lugar, as experiências devem ser aprimoradas a partir de um plano de aula que apresente questões como atividades interpessoais, de decisão, negociação, delegação de poder e entre outros fatores e, posteriormente, incluindo conceitos de como as organizações funcionam e como a sociedade funciona (Spender, 1989). Neste sentido o professor é um facilitador de aprendizagem, sendo o aluno o verdadeiro autor de suas

habilidades práticas e teóricas. O impacto desta abordagem deve se estender não só ao ambiente corporativo, mas à sociedade como um todo, sempre avaliando que a decisão tomada pelo gestor é refletida na sociedade da qual ele é partícipe (Gosling & Mintzberg, 2006; Spender, 1989).

Prosseguindo na direção da prática como método de ensino em estratégia, a partir do trabalho de Whittington (1996) com seu artigo “*Strategy as Practice*”, é incrementada a visão de que é necessária a vinculação do ensino teórico à prática estratégica das empresas com uma análise mais sociológica sobre os praticantes, as práticas e as *práxis* considerando como impreterível o estudo do ambiente, das ações, das ferramentas e demais artifícios na composição e execução da estratégia no dia a dia da empresa (Jarzabkowski & Whittington, 2008c; Whittington, 1996).

O ator principal para a confecção da estratégia não é a empresa ou corporação, mas os gerentes dos mais variados níveis organizacionais, sendo a principal preocupação da abordagem como e porquê estes tomam determinadas ações, ou utilizam determinadas ferramentas, práticas ou *práxis* para o desenvolvimento de suas atividades (Whittington, 1996). Assim, a estratégia passa de um âmbito macro e organizacional para um micro, em que as pequenas ações diárias compõem o objeto de estudo e análise por parte dos estudantes e pesquisadores de administração e estratégia (Johnson *et al.*, 2003).

Com relação ao ensino, a estratégia como prática abre campos para um melhor entendimento de como se desenvolve a prática estratégica dos gestores, possibilitando *insights* para novas abordagens teóricas e práticas no desenvolvimento da aprendizagem de novos campos de análise como a etnologia, as teorias institucionais e de poder, como também a comunicação empresarial (*sensemaking*) entre outros campos (Jarzabkowski & Whittington, 2008c). Além disso, a abordagem pode ampliar a análise de novos estudos de caso e gerar novos conceitos da interação dos múltiplos atores da estratégia (Whittington, 1996). Um cuidado que se deve ter com relação ao foco da estratégia como prática é a ênfase demasiada na figura do estrategista como ícone a ser seguido como modelo de ação heroico na estratégia, o que pode levar às dificuldades no reconhecimento das falhas e ao mesmo tempo do processo de aprendizagem possibilitado pelos erros destes agentes humanos (Clegg *et al.*, 2004).

Além disso, Clegg *et al.* (2004) destacam a necessidade de se considerar no âmbito da estratégia como prática seis áreas de fundamental importância no desenvolvimento da corrente teórica: o poder, a ética, a identidade profissional, os agentes não humanos, a

linguagem e as instituições. Conforme os autores, estas áreas podem maximizar a importância da teoria para um melhor desenvolvimento das organizações atuais.

Como pode-se perceber nas exposições anteriores, e ao mesmo tempo, sem esgotar o tema de metodologias de ensino em estratégia, é múltipla a abordagem metodológica de ensino aplicado à estratégia. Neste sentido, na Figura 2 é apresentado um resumo das metodologias e as suas principais características, tomando como enfoque a abordagem do método, os atores (Aluno e Professor) e seus papéis na utilização do método, o processo de aprendizagem e algumas limitações verificadas.

	Método de casos	Método de Modelos	Método de Ação (<i>Experiential Learning Theory</i>)	Exercício de Sobrevivência no Inverno (<i>Winter Survival Exercise</i>)	Comunidades de Prática (<i>Communities of practice</i>)	Mentalidade estratégica	Método analítico	Estratégia como prática
Protagonista	Aluno	Aluno e Professor	Aluno	Aluno e Professor	Aluno e Professor	Aluno	Aluno e professor	Aluno
Papel do professor	Orientador	Expositor	Facilitador	Facilitador	Incentivador	Educador e praticante	Incentivador	Indefinido
Papel do aluno	Solucionador de situações-problema (Ótica da gestão)	Internalização e Replicação	Apreensão e Compreensão	Solucionador de Problema	Relacionamento Interpessoal	Profissional	Questionador	Praticante de estratégias
Foco - teoria e prática	Prática (realização de <i>cases</i>)	Prática	Teoria e Prática	Prática com base teórica	Prática	Prática	Teoria	Teoria e Prática
Principais autores	(Bower, 2008; Freeman, 1997; Ikeda <i>et al.</i> , 2005)	(Greiner <i>et al.</i> , 2003)	(Kayes, 2002; Kolb, 1984)	(Joshi <i>et al.</i> , 2005)	(Monaghan, 2010)	(Gosling & Mintzberg, 2006)	(Grant, 2008)	(Jarzabkowski & Whittington, 2008c; Whittington, 1996)
Característica da aprendizagem	Simulação e Reflexão	Repetição	Experiencial e Reflexiva	Experiencial e Reflexiva	Experiencial e participativa	Reflexão	Analítica	Integração
Processo de aprendizagem	Participativo	Internalização	Experiência de gestão	Internalização e Reflexão da Situação Problema	Reflexão e compartilhamento	Por meio da internalização	Compreensão	Dinâmico
Crítica ao método	Simplificação Inibe questionamentos	Simplificação e Foco no Modelo	Critérios Científicos e Subjetividade	Subjetividade	Subjetividade	Não identificada	Distância da realidade dos alunos	Não Identificada

Figura 2. Resumo dos Métodos de Ensino em Estratégia.

Fonte: Dados da pesquisa.

2.2.4 Técnicas de Ensino em Estratégia

Um grande número de pesquisadores e treinadores tem se detido nas análises de técnicas de ensino que efetivamente desenvolvem uma melhoria das capacidades de gestão dos educandos submetidos a estas técnicas e, esse interesse se deve a uma necessidade de legitimação de que estas técnicas realmente são eficazes (Hunt & Baruch, 2003).

As utilizações de técnicas de ensino memoram o desenvolvimento das abordagens de temas do ambiente da estratégia empresarial dentro da sala de aula e, para tanto, precisam ser verificadas *a priori* alguns fatores antes de sua aplicação, conforme apresentam Hunt e Baruch (2003). Para os autores, é importante alguns questionamentos quanto à utilização de técnicas de ensino antes de serem aplicadas aos discentes, em especial no que diz respeito: (a) é possível identificar a habilidade que se quer desenvolver?; (b) existe alguma técnica que pode auxiliar no desenvolvimento desta habilidade?; (c) a técnica se desenvolve de forma simples e de fácil assimilação? (d) existe uma teoria simples, porém robusta, que dê sustentação à habilidade que se quer aprender?; (e) estas habilidades se enquadram nos seguintes aspectos: estruturação de comportamento, metas, comunicação, práticas empresariais, motivação e feedback. Uma vez respondidas estas perguntas, é possível, que as técnicas aplicadas possibilitem uma melhoria do desempenho dos novos empresários e daqueles que já estejam atuando no ambiente organizacional (Hunt & Baruch, 2003).

Dentre as técnicas de ensino que se apresentam, para Haro e Turgut (2012) as simulações possibilitam ao educando a experiência prática como o material que se está estudando teoricamente, entretanto, existem limitações, como o desenvolvimento de certas habilidades gerenciais, em especial, aquelas mais relacionadas às relações humanas. Mais que palestras e aulas expositivas, as simulações possibilitam o desenvolvimento de habilidades de gestão de forma prática, desenvolvendo maior qualidade no ensino (Trapp, Peel, & Ward, 1995).

A técnica normalmente carrega um alto custo com os *softwares* de simulação e necessita que os professores demandem tempo no conhecimento da ferramenta e também na própria utilização em sala de aula (Haro & Turgut, 2012). Dentre outras questões, exigem que os educadores desenvolvam nos alunos habilidades decisórias sobre pressão, ações sobre situações imprevistas e ao mesmo tempo analisando sempre os resultados das deliberações

executadas, sem que para isso o professor participe ativamente deste processo, o que o coloca nas simulações no desenvolvimento de um papel passivo de ensino (Haro & Turgut, 2012).

Dentre as habilidades que se espera desenvolver com a utilização das simulações estão: (a) busca de novas oportunidades de negócios; (b) encontrar novos mercados; (c) definir produtos e serviços e desenvolvendo uma estratégia competitiva; (d) a apresentação dos sistemas organizacionais necessários; (e) desenvolvimento dos balanços e demonstrações de resultados em conjunto com a identificação dos principais riscos e contingências (Jennings, 2002).

A utilização de seminários no ensino de estratégia também é uma técnica bastante recorrente nas aulas de administração. A técnica se desenvolve com o intuito de criar grupos nas salas que explanaram para seus colegas determinados temas do plano de ensino da matéria (Pownall, 2012). Os seminários, por sua vez, podem apresentar o desenvolvimento de algumas habilidades nos alunos, que conforme Pownall (2012) se desenvolvem com os seguintes resultados em sua pesquisa: (a) a formação dos grupos de ensino estão relacionados ao incentivo dos alunos na participação das aulas; (b) existe uma parcial evidência de que a identificação com a classe esteja relacionada à participação nas aulas; (c) não há correlação entre a motivação em assistir às aulas e a influência da classe; (d) foi parcialmente evidenciado que a participação no grupo incentiva a participação em sala.

Noutro aspecto, a pesquisa desenvolvida por Pownall (2012) revelou que existe a necessidade de alguns cuidados no desenvolvimento dos seminários, o primeiro deles se revela na formação dos grupos. Para o autor, no primeiro ano de ensino os grupos devem ser formados por afinidades entre os estudantes, como nacionalidade, gênero, grupos étnicos, ou outros aspectos, não se preocupando com a formação de novas amizades. Além disso, o foco voltado para formação profissional e desenvolvimento pessoal, instiga nos alunos maior participação em aula. Outro aspecto se relaciona à necessidade de estabelecimento da frequência em sala, que deve ser considerada no desenvolvimento dos seminários (Pownall, 2012). Os seminários, como percebido, apresentam-se como uma técnica de ensino em que o professor alterna de uma posição ativa para passiva à medida que houver a necessidade de melhorar o conteúdo apresentado e, ao mesmo tempo, desenvolver habilidades para melhoria de posturas e hábitos dos alunos.

Uma técnica que é utilizada pelas universidades de administração no incremento do ensino são os jogos de empresa que foram desenvolvidos para soldados que estavam sendo

preparados para a segunda guerra mundial e, posteriormente, a partir de 1956 foram inseridos como técnica de ensino nas universidades americanas, mas foi a partir de 1963, com a utilização de computadores que os mesmos ganharam maior importância e resultado, tanto no ambiente acadêmico como empresarial (Martinelli, 1988). Esta técnica é amplamente utilizada nas áreas de negócios, treinamento de pessoal em áreas econômicas e financeiras, em treinamentos de guerras (Sequeira & Martins, 2013).

Dentre as características básicas dos jogos de empresas, Martinelli (1988) apresenta os seguintes: (a) um ambiente simulado em que os alunos podem avaliar e refletir sobre suas ações; (b) todas as variáveis estão inseridas no modelo, algumas de forma explícita e outras não muito claras; (c) se desenvolve interação entre os participantes, o meio simulado e os mesmo entre si; (d) sua complexidade não estará comparado ao mundo real.

No que se refere à eficácia nos resultados em sala de aula, os jogos de empresas precisam conter duas finalidades, a simulação de decisões estratégicas e o desenvolvimento da dinâmica de equipes. No primeiro ponto, algumas ferramentas como *balanced scorecard*, indicadores financeiros e de mercado podem ser incorporados para que os alunos possam desenvolver suas decisões. No que se refere à segunda finalidade, esta depende mais da própria equipe do professor tutor do que do próprio *software*, porém é algo a ser desenvolvido, principalmente nas alocações de responsabilidades de seus membros (Ritchie, Fornaciari, Drew, & Marlin, 2012). Além disso, para Sequeira e Martins (2013) os jogos de empresas, com o avanço tecnológico, poderão incorporar outras características como a criatividade, relacionamento humano, multidisciplinariedade, comunicação e resolução coletiva de problemas, aspectos estes que se desenvolvem nas duas fases de aplicação da técnica: (a) implementação: em que é exigida uma capacidade de organização, integração e elaboração da estratégia antes do lançamento dos dados no jogo; (b) pós-desenvolvimento: aqui é realizado um processo reflexivo sobre os resultados auferidos a partir da organização, integração e elaboração das estratégias, abordando erros e acertos e possibilidades de mudanças (Zantow, Knowlton, & Sharp, 2005).

Além das técnicas apresentadas até aqui outra também aplicada é a utilização de filmes na aprendizagem de negócios (Lee & Lo, 2014). Esta técnica, conforme as autoras, se apresenta como auxiliar ao processo de aprendizagem, à medida que desenvolve nos alunos a capacidade de deduzir e também induzir uma análise quanto às situações expostas nos filmes e, ao mesmo tempo, podem ser utilizadas no intuito de instigar nos estudantes a procura por outros exemplos de filmes que tragam novas questões para a aprendizagem em sala. Do

mesmo modo, demanda para os professores tempo para preparação e indicação de caminhos de percepções que os alunos podem ter durante a seção, existindo também o problema com alunos que não participaram e que terão que recuperar o conteúdo (Lee & Lo, 2014).

A técnica do diálogo apresentada por Bigelow, Elsass, e Arndt (2015), que é diferente das discussões ou debates tem a finalidade de desenvolver uma compreensão mais profunda do outro. Assim, a técnica tem o objetivo de desenvolver maior proximidade entre os alunos entre si e com o professor. Não tem como pressuposto o questionamento de verdades, mas a partilha das verdades de cada interlocutor, desenvolvendo quatro pressupostos básicos, a empatia, a escuta, os argumentos e a vocalização, sendo que dentro destes pressupostos apresentam-se elementos como crenças, posições, opiniões sobre negócios, possibilitando *insights* em sala de aula. Neste sentido, o papel dos professores se desenvolve como facilitadores e organizadores do diálogo (Bigelow *et al.*, 2015).

Na mesma linha da técnica do diálogo é apresentado por Fischbacher-Smith e Fischbacher-Smith (2013) a simulação de crise, que se refere à utilização de situações de crise pertinentes ao ambiente de negócio, com o intuito de desenvolvimento de habilidades interpessoais e decisórias nos alunos. Questões como diferenças culturais, atitudes, preconceitos, comportamentos e atitudes gerenciais são abordadas e colocadas para reflexão em sala de aula. Para os autores, a maior dificuldade é a coleta de materiais que deve ser desenvolvida, pois deve levar em consideração situações de crise, que estão presentes em jornais, revistas, vídeos, internet, o que demanda tempo e dedicação, tanto por parte dos professores e dos alunos. Mesmo assim, o maior foco da técnica está em refletir sobre determinadas situações e não propriamente em resolvê-las, ou seja, busca-se neste sentido abranger a maior quantidade de problemas organizacionais no intuito de analisá-los e utilizá-los no desenvolvimento reflexivo sobre eles (Fischbacher-Smith & Fischbacher-Smith, 2013).

Sem mencionar a técnica de casos, que também é entendida como um método e já amplamente discutida anteriormente, a última técnica apresentada na bibliografia estudada é a de consultoria. Essa técnica no âmbito do ensino se refere à imersão do aluno em empresas que aderem ao programa de ensino e se disponibilizam a fornecer seus ambientes como um local de análise e reflexão dos problemas encontrados pelos acadêmicos (Jennings, 2002). Este método, conforme Jennings (2002) deve contemplar três desígnios básicos: (a) pessoas que aceitam as responsabilidades de agir em uma tarefa ou problema exclusivo; (b) estes problemas ou tarefas são respeitadas; (c) um conjunto de colegas que apoiam e se desafiam no dever de procurar as melhores soluções para os problemas apresentados.

Para Lamond (1995), a consultoria se desenvolve em três etapas. A primeira se refere à análise inicial da empresa e seu ambiente de negócio, considerando todos os fatores que podem influenciar na estratégia do negócio, desde legislação, competitividade, entre outros fatores. A segunda etapa se desenvolve por meio da análise interna da empresa, sua organização funcional, seus pontos fortes e fracos, o planejamento estratégico, a identificação de oportunidades e ameaças, uma vez isso feito é apresentada esta análise para os responsáveis pela empresa. A terceira etapa compreende a apresentação de um relatório formal e detalhado do problema com as recomendações para sua resolução e a apresentação de um plano de ação que deve ser exposto e discutido com os representantes da empresa (Lamond, 1995).

Por fim, segundo Jennings (2002), a consultoria desenvolve no estudante alguns resultados interessantes: (a) a capacidade de reconhecer melhor a si próprio e os outros, seus papéis, crenças organizacionais, políticas e culturais de mudança; (b) melhoria na visão dos resultados da aplicação ou má aplicação de determinado conceito, ação ou teoria; (c) reflexão crítica que a prática desenvolve no indivíduo enquanto autor da ação e; (d) melhora nas habilidades interpessoais e aumento da capacidade de aprender a partir das próprias experiências.

Uma vez expostas as diversas técnicas de ensino, a Figura 3 apresenta um resumo das técnicas de ensino estudadas e apresentadas, elencando algumas das características de sua utilização sob a ótica do professor, do aluno e da própria técnica.

	Simulações	Seminários	Jogos de empresa	Material audiovisual	Diálogo	Simulações de Crise	Consultoria
Protagonista	Aluno	Aluno	Aluno	Professor	Aluno e Professor	Aluno e Professor	Aluno
Papel do professor	Facilitador	Facilitador	Facilitador	Educador	Incentivador	Facilitador	Incentivador e Facilitador
Papel do aluno	Analista e Decisor	Internalização, reflexão e Exposição	Analista e Decisor	Reflexão e compreensão	Interação e Exposição	Reflexivo e Decisor	Consultor
Foco - teoria e prática	Prática	Teoria	Prática	Teoria e Prática	Teoria e Prática	Prática	Teoria e Prática

Continua...

...Continuação.

	Simulações	Seminários	Jogos de empresa	Material audiovisual	Diálogo	Simulações de Crise	Consultoria
Principais autores	(Haro & Turgut, 2012; Trapp <i>et al.</i> , 1995)	(Pownall, 2012)	(Martinelli, 1988)	(Lee & Lo, 2014)	(Bigelow <i>et al.</i> , 2015)	(Fischbacher-Smith & Fischbacher-Smith, 2013)	(Jennings, 2002; Lamond, 1995)
Característica da aprendizagem	Simulação	Reflexiva e expositiva	Experiencial e Reflexiva	Reflexiva e Analítica	Dialogo	Reflexão e Decisão	Analítica e Expositiva
Processo de aprendizagem	Participativo e Decisório	Exposição do conteúdo	Experiência de gestão	Dedução e Indução	Interação entre os pares	Compreensão e tomada de decisão	Análise, compreensão e revisão
Crítica à técnica	Alto Custo e mecanização	Minimização do papel do docente	Mecanização	Não Identificada	Subjetividade	Subjetividade	Não Identificada

Figura 3. Resumo das Técnicas de Ensino em Estratégia.

Fonte: Dados da pesquisa.

Após serem tratadas as perspectivas do ensino de estratégia sob a perspectiva histórica, metodológica e técnica, na próxima subseção será tratado sobre o contexto da pesquisa em estratégia.

2.3 PESQUISA EM ESTRATÉGIA

A pesquisa é “geradora ou produtora de conhecimento” (Bertero, 2006, p. 82) e deve caminhar em conjunto com o ensino, no intuito de transmitir este conhecimento à frente. No Brasil a pesquisa está diretamente atrelada aos programas de pós-graduação *stricto sensu* e advém de um modelo norte-americano e prussiano de separação entre ensino e pesquisa, que, no entanto, a partir da criação da CAPES, no final da década de 1990, tem sido tratado em conjunto no seu papel de formação de professores e pesquisadores (Bertero, 2006).

Ainda conforme Bertero (2006), o sistema adotado pela CAPES para pontuação dos programas de mestrado e doutorado priorizam as publicações de pesquisas em revistas científicas de classificação reconhecida pela entidade. Assim, em caráter quantitativo, a entidade se tornou uma das maiores impulsionadoras da pesquisa no Brasil. Além da cobrança das publicações dos docentes, a CAPES também pontua os programas por publicações dos discentes, sendo, logo, outra questão também bastante importante para a manutenção dos programas *stricto sensu* do país. Mesmo que este sistema gere críticas por parte de alguns pesquisadores (Alcadipani, 2011; Nicolini, 2003), ainda se encontra vigente e estabelece o atual sistema de pesquisa do Brasil.

Já no que se refere à pesquisa em estratégia, mesmo diante de uma jovem história no ambiente da administração (Boyd, Gove, & Hitt, 2005; Guerras-Martín, Madhok, & Montoro-Sánchez, 2014; Miller, 1987; Ramanujam & Varadarajan, 1989), o campo de exploração não tem um paradigma singular, exigindo, portanto, diferentes perspectivas teóricas e metodológicas no desenvolvimento das pesquisas (Hoskisson *et al.*, 1999). Ronda-Pupo e Guerras-Martín (2012) ao analisarem lacunas na existência de pesquisas direcionadas às definições sobre estratégia, conduziram uma análise em que foi identificado entre os anos de 1962 e 2008 um total de 91 diferentes significados de estratégia, sendo que ao utilizarem uma técnica de desmembramento dos enunciados foram obtidos um total de 239 substantivos, 148 verbos e 85 adjetivos, totalizando 472 termos. Em suas conclusões, os autores identificaram que não há consenso na definição de estratégia, sendo que as palavras mais recorrentes destes conceitos se referem aos termos “ambiente”, “ações” e “recursos”.

Uma proposição que explicita esta variação entre os diferentes conceitos e definições de estratégia é trazida por Hoskisson *et al.* (1999), apresentando que, como um pêndulo, as pesquisas em estratégia tem uma variação entre diferentes abordagens teóricas e metodológicas, considerando os focos internos e externos e, ao mesmo tempo, os focos micro e macro da estratégia (Guerras-Martín *et al.*, 2014). Nesse direcionamento, os primeiros teóricos da abordagem clássica dos anos iniciais das escolas de estratégia da HBS defenderam uma análise mais internalizada da estratégia, defendendo a estratégia como a definição de características internas à empresa, revelado nos trabalhos de Chandler (1962), Ansoff (1965) e Andrews (1971), que desenvolveram uma característica mais ampla e conceitual da estratégia, com preocupações mais gerais e que tinham um olhar tanto em aspectos internos quanto externos à empresa. Nesta época foram desenvolvidos conceitos como análise SWOT e as Matrizes BCG e McKinsey (Guerras-Martín *et al.*, 2014).

Posteriormente, com os trabalhos de Porter (1980), entre outros autores que abordaram as teorias de custo de transação e RBV (*Resource-Based View*) e a Teoria da Agencia, lançaram este pêndulo na direção mais central entre as abordagens micro e macro e ao mesmo tempo com uma preocupação mais externa do ambiente empresarial (Guerras-Martín *et al.*, 2014). Neste sentido, em especial Michael Porter, lançou vários fundamentos teóricos que foram atrelados ao alicerce central da estratégia, com a inclusão de conceitos econômicos na análise das empresas e seu relacionamento com o ambiente externo (Hoskisson *et al.*, 1999). Alguns conceitos como as cinco forças de Porter, a Vantagem competitiva e a Diversificação foram incorporados à tradução da própria estratégia e ao

mesmo tempo conferiram um caráter de cientificidade aos trabalhos desenvolvidos na área (Hoskisson *et al.*, 1999). O próprio postulado da “Diversificação” se revela como um campo que pode apresentar inúmeras perspectivas de análise e pesquisa e, ao mesmo tempo, uma grande gama de questões a serem respondidas (Ramanujam & Varadarajan, 1989).

No caso da visão baseada em recursos, inicialmente conferiu um olhar focado nos recursos externos de vantagem competitiva, o que demonstrou que a capacidade de sobrevivência da empresa estava relacionada a sua obtenção de recursos do ambiente que lhe coloquem a frente de seus concorrentes (Hoskisson *et al.*, 1999), esses aspectos trouxeram novas lentes teóricas de análise ao campo de estratégia, gerando novos *insights* e possibilitando novas pesquisas na área (Bruton, Lohrke, & Lu, 2004). Esta nova visão originou críticas a sua abordagem, que por sua vez possibilitaram novos focos de análise e pesquisa, questionando que o simples foco na vantagem devido aos recursos pode ser inviável, à medida que tais recursos podem ser levados à obsolescência (Dess, Gupta, Hennart, & Hill, 1995).

Após um processo de maturidade pelas muitas críticas à RBV, ocorreu um olhar mais interno sobre os recursos que podem gerar vantagem competitiva. Assim, desenvolveu-se uma análise focada na capacidade da empresa em gerar e utilizar eficazmente recursos internos como o conhecimento gerado pelas pessoas da empresa como uma vantagem competitiva, ou seja, de que maneira as empresas poderiam arranjar seus recursos para obtenção desta vantagem perante seus concorrentes (Furrer, Thomas, & Goussevskaia, 2008; Guerras-Martín *et al.*, 2014).

Outra perspectiva teórica que conduz o pêndulo novamente para o ambiente interno das empresas é a Teoria da Agência. Como seu foco está na compreensão dos contratos e conflitos existentes entre as agências, sua busca por esta compreensão se desloca para uma análise mais internalizada ao ambiente organizacional (Furrer *et al.*, 2008; Guerras-Martín *et al.*, 2014; Hoskisson *et al.*, 1999). Neste mesmo sentido, a escola austríaca de estudos organizacionais desenvolveu uma análise mais micro das atividades organizacionais, buscando uma compreensão sobre os comportamentos e fatores internos de sucesso das organizações, analisando, além disso, os micro fundamentos da estratégia (Guerras-Martín *et al.*, 2014).

Seguindo esta mesma linha de pesquisa, o enfoque da estratégia como prática, já abordado nas seções anteriores, possibilitou trabalhos que buscaram o entendimento de

fatores mais internos e micro da estratégia, sob os aspectos das *práxis*, práticas e praticantes da estratégica (Jarzabkowski & Kaplan, 2015; Jarzabkowski & Whittington, 2008a, 2008c; Johnson *et al.*, 2003; Whittington, 1996, 2004).

Outra linha de pesquisa que tem se desenvolvido nos campos da estratégia nos últimos anos, está relacionada aos estudos sobre a internacionalização das empresas. O processo de internacionalização e estratégia tem sido estudado por pesquisadores como Melin (1992), Dess *et al.* (1995), Lu (2003), Bruton *et al.* (2004), que apresentam a multiplicidade de abordagens de pesquisa, seja com relação ao método ou à teoria que têm sido aplicados no entendimento desse processo de internacionalização.

No estudo de Bruton *et al.* (2004), os autores apresentam que as primeiras pesquisas no campo da internacionalização ou ISM (*International Strategy Management*), foram apresentadas a partir da década de 1990 e nos últimos 15 anos, até a conclusão do referido estudo, verificou-se uma multiplicidade de abordagens teóricas sobre o tema, abrangendo pesquisas que utilizaram análise por meio de teorias como da institucionalização, RBV, Teoria de aprendizagem organizacional e Teoria de Redes, o que situa os estudos sobre o tema por vezes voltados ao ambiente externo e uma visão macro, alternando para uma análise mais interna e micro do processo de internacionalização.

Apesar disso, o principal foco teórico abordado pela internacionalização está conexo primordialmente às perspectivas internas da estratégia, sendo que uma das principais motivações para a adoção de tal estratégia está relacionada à possibilidade de utilização de recursos intangíveis que acumulou em seu país de origem e, ao mesmo tempo, que poderá agregar ao desenvolver uma expansão geográfica (Dess *et al.*, 1995). Nesse sentido, verifica-se que ao tratar de recursos intangíveis à teoria se movimenta para uma pesquisa infra firma, considerando que o pressuposto principal de sua ação estratégica esteja relacionado a uma abordagem interna da estratégia. Não se pode desconsiderar que o processo de internacionalização apresenta um complexo conjunto de possibilidades de estudos, seja de caráter interno como externo (Pettigrew, 1992), porém, existe a necessidade de expansão das pesquisas para uma melhor análise das motivações ao processo de internacionalização que possam demonstrar mais claramente as verdadeiras motivações para as empresas empreenderem tal estratégia (Melin, 1992).

Além das pesquisas até agora apresentadas, e ao mesmo tempo, na impossibilidade de esgotar um assunto tão complexo quanto à pesquisa em estratégia (Arora *et al.*, 2016;

Hoskisson *et al.*, 1999; Ronda-Pupo & Guerras-Martin, 2012) é mister citar outros campos que estão sendo estudados dentro da estratégia. Nesse sentido, análises trazidas pela Teoria de Custo de Transação, que busca entender melhor até mesmo o processo de internacionalização das empresas (Dess *et al.*, 1995); o conceito de racionalidade limitada que tendeu o pêndulo de um campo macro e externo para um mais interno e micro da estratégia, devido sua busca de um maior entendimento das limitações racionais dos gestores na tomada de decisão estratégica (Eisenhardt & Zbaracki, 1992); e, por fim, as teorias de liderança estratégica podem apresentar-se como *insights* interessantes demandando pesquisas futuras (Hoskisson *et al.*, 1999).

O que se verifica nestas abordagens apresentadas pelos autores citados é o desenvolvimento de uma visão focal em características específicas do contexto da estratégia, o que pode levar a uma limitação de pesquisa, uma vez que desenvolve um olhar limitado a determinados aspectos da organização. O que deve ser levado em consideração para novas pesquisas é a possibilidade de uma ampliação das abordagens, não tendo seu foco em características micro ou macro e internas ou externas, buscando, portanto, um equilíbrio entre as duas abordagens, objetivando com uma visão mais holística e mais para a área central do pêndulo, conforme postulado por Guerras-Martín *et al.* (2014) e Hoskisson *et al.* (1999). O que tem, conforme Furrer *et al.* (2008), é uma tendência de integração entre as várias influências acadêmicas no sentido de um equilíbrio entre estas visões.

Por fim, em seu livro *Safari de Estratégia* de Mintzberg, Ahlstrand, e Lampel (2009) os autores apresentam a parábola “Os Cegos e o Elefante” de John Godfrey Saxe (1816-1887), em que o autor exibe a imagem de um elefante e vários cegos tocando em apenas uma parte dele, sendo que cada um expunha sua interpretação do que percebia. Da mesma forma, os autores comparam o conhecimento em estratégia, em que vários são os entendimentos sobre um mesmo “corpo” de conhecimento em estratégia, nenhum deles diz completamente o que é o “corpo” como um todo, porém, nenhum destes entendimentos pode ser desconsiderado como estratégia. Na exposição desta parábola podemos entender ao mesmo tempo, a complexidade da própria estratégia e ao mesmo tempo os desafios que se apresentam na composição de um consenso que se apresente como a completude da visão conceitual sobre estratégia.

Neste sentido, da mesma forma que existe uma complexidade conceitual na abordagem da pesquisa em estratégia, outra questão que se apresenta como complexa são as

abordagens metodológicas de pesquisa (Hoskisson *et al.*, 1999), tema este a ser tratado na próxima subseção.

2.3.1 Métodos de Pesquisa em Estratégia

Seguindo o desenvolvimento histórico ocorrido na questão de ensino, os métodos de pesquisa em estratégia iniciaram por meio da abordagem de estudo de caso em que a preocupação básica era adquirir o conhecimento das empresas sem, no entanto, ter como objetivo a generalização (Hoskisson *et al.*, 1999). O caráter pouco científico do método rendeu muitas críticas, devido à impossibilidade de generalização, o que motivou a apresentação de novas abordagens de pesquisa para o campo, uma dessas abordagens foi a de sistemas que visou apresentar métodos de caráter de cientificidade aos estudos e, ao mesmo tempo, que permitisse sua quantificação e replicação (Hoskisson *et al.*, 1999), com técnicas econométricas e adaptado ao tipo de estudo que se desenvolvesse (Guerras-Martín *et al.*, 2014).

O que se apresentou, portanto, foi um deslocamento de análises focadas nas melhores práticas (Guerras-Martín *et al.*, 2014) para uma visão mais científica com base em uma maior amplitude de empresas nas amostras, utilizando-se para isso técnicas estatísticas trazidas por meio de uma abordagem mais organizacional e industrial da estratégia, tornando, portanto, uma coleta e análise de dados mais objetiva e replicável (Guerras-Martín *et al.*, 2014; Hoskisson *et al.*, 1999).

A utilização de métodos qualitativos ou quantitativos tem sido uma das questões mais controversa entre os pesquisadores de estratégia e, a opção por um ou outro método, varia de acordo com a questão de pesquisa a ser respondida e a compreensão do problema em sua essência (Hoskisson *et al.*, 1999; Uygun & Altın, 2011), o que pode também direcionar a utilização de métodos múltiplos de pesquisa, utilizando-se uma abordagem quantitativa e qualitativa na mesma pesquisa (Molina-Azorin, 2010).

Em direção a uma abordagem de construção de teoria em estratégia, Arora *et al.* (2016) afirmam que a pesquisa na área assumiu desde sua origem um desafio de estar aberta as mais variadas abordagens, que mesmo incompletas em suas conclusões conduzem um processo de acréscimo de conhecimento que possibilita o incremento dos estudos em estratégia.

Para os autores, naturalmente os métodos consolidados visam normalmente convalidar determinada teoria ora postulada, mas é necessária para a estratégia estar aberta a novos métodos de construção de conhecimento que façam, portanto, o processo inverso, ou seja, dos métodos, dados e análises a construção de novas teorias e *insights*.

Um método que tem sido utilizado correntemente na análise da relação estrutura/estratégia, como também da internacionalização das empresas é o método de corte transversal, que analisa os dados de determinado tempo ou momento histórico, considerando-os como constantes, o que, no entanto, versasse como um erro metodológico à medida que para se fazer tal análise é necessário um estudo mais alongado no tempo, o que caracterizaria a utilização de métodos longitudinais de pesquisa, que possibilitem a incorporação de variáveis explicativas, que podem ser ocultas no método de corte transversal. (Bowen & Wiersema, 1999; Melin, 1992).

Também na abordagem de estudos das ferramentas estratégicas Jarzabkowski e Kaplan (2015) compreendem que é necessário as abordagens metodológicas que possibilitem a análise do conjunto de indivíduos que fazem uso de tais ferramentas e, ao mesmo tempo, com uma participação maior no dia a dia dos atores estratégicos. Métodos como o de pesquisa-ação, estudos de caso, questionários são alguns dos métodos que podem ser utilizados na obtenção dos dados necessários às questões de pesquisas que buscam tais dados (Chakravarthy & Doz, 1992).

Assim, no que refere às abordagens de pesquisa relacionadas aos processos de estratégia, em que a variável tempo é de extrema importância para obtenção dos dados de pesquisa, verifica-se como necessária a utilização de estudos longitudinais em detrimento aos de corte transversais (Chakravarthy & Doz, 1992).

Uma vez incluso, inicialmente, a apresentação dos pressupostos básicos da construção social da realidade postulado por Berger e Luckmann (2013) e finalizado a composição do arcabouço teórico, metodológico e técnico das vertentes de conhecimento em estratégia conforme Whittington (2002), na próxima seção será apresentado como se desenvolve este vínculo entre os papéis dos professores e pesquisadores de estratégia e o desenvolvimento do próprio campo teórico.

2.4 OS PAPÉIS DOS PROFESSORES DE ESTRATÉGIA

Apresenta-se nesta subseção o papel dos professores de estratégia conforme ratificado na literatura pesquisada. É importante ressaltar que o papel de professor remete também ao de pesquisador, uma vez que são executados pela mesma pessoa no âmbito da academia e não podem ser concebidos em separado, para não gerarmos uma dicotomia desnecessária entre ensino e pesquisa (Pearce, 2007).

A variedade de abordagens teóricas e até mesmo de obras que compõe o arcabouço de conteúdos de estratégia possibilitam aos professores/pesquisadores da área uma amplitude de direcionamentos de seus trabalhos de ensino e pesquisa na estratégia e se estabelecem como um desafio aos docentes na aplicação de conteúdo em sala de aula (Bevan *et al.*, 2012; Greiner *et al.*, 2003; Villar, 2014).

Como já evidenciado anteriormente, além da complexidade com relação ao conteúdo é importante ressaltar a grande quantidade de métodos e técnicas de ensino e pesquisas apresentadas na área e que se apresentam à disposição do professor/pesquisador no desenvolvimento de suas atividades diárias (Arora *et al.*, 2016; Eisenhardt & Zbaracki, 1992; Melin, 1992).

Um dos resultados desta variedade e complexidade de conteúdos disponíveis no campo da estratégia está relacionado à heterogeneidade entre as várias instituições que lecionam a matéria (Greiner *et al.*, 2003; Villar, 2014), o que se apresenta como a possibilidade de existência de uma dificuldade por parte dos docentes na priorização deste ou daquele conteúdo a ser aplicado.

Neste sentido Greiner *et al.* (2003) destacam que os docentes de estratégia devem ter experiência prática nos negócios, sendo que um dos problemas apresentados por Gosling e Mintzberg (2006) não se refere às deficiências na área, mas um excesso de ensino. Assim, demonstra-se a necessidade de que se retorne a um antigo modelo de professores que lecionavam estratégia, estes eram normalmente ligados às diversas áreas funcionais das empresas e, posteriormente, se dirigiam as escolas de negócios no intuito de repassar as experiências vivenciadas (Bertero *et al.*, 2003). Assim o papel do professor de estratégia não se limita a ser um simples conferencista ou facilitador de ensino, mas um conselheiro e treinador para os alunos (Whittington, 1996).

A ênfase no ensino focado em um método puramente científico se desenvolveu em decorrência da exigência às escolas de negócio na necessidade de adoção de um método que fosse plausível de ser utilizado de forma acadêmica, o que resultou em uma ênfase exagerada nos métodos científicos em detrimento da experiência e proximidade com o ambiente de gestão das empresas (Bennis & O'Toole, 2005). Assim, para os autores deve haver um resgate de um perfil de professores que tragam para o ambiente de ensino as experiências do ambiente de negócios.

Ao ser abordado a necessidade deste vínculo contumaz entre o ensino e a prática empresarial, é mister a consideração do modo de ação do professor em sala de aula, no que se refere aos métodos e técnicas de ensino que é utilizado pelos docentes, que pode ser os mais variados (Bevan *et al.*, 2012). Assim, os professores são desafiados a constantemente procurar melhores maneiras de ensinar gestão em sala de aula, utilizando-se para tanto de maneiras criativas no desenvolvimento das aulas (Dean, 2004).

Um dos métodos mais utilizados pelos docentes de estratégia é o método de estudos de casos (Greiner *et al.*, 2003). Por meio deste método o professor expõe o conteúdo teórico de forma prática, relacionando elementos da teoria de sala de aula com elementos práticos do ambiente de negócios, o que possibilita aos alunos a possibilidade de desenvolver um raciocínio analítico e reflexivo com relação ao caso apresentado (Bower, 2008).

Outro método que exige o envolvimento tanto de professores quanto de alunos no desenvolvimento do conhecimento são as simulações, essas se apresentam como uma excelente ferramenta para o desenvolvimento da tomada de decisão e integração entre a teoria e a prática gerencial, o que possibilita também ao aluno um olhar mais experiencial em relação aos negócios e ao professor uma postura de facilitador e orientador no processo decisório (Kachra & Schnietz, 2008; Zantow *et al.*, 2005).

Outro desafio lançado aos professores de estratégia quanto ao seu papel se refere à capacidade de repassar aos discentes, além dos objetivos puramente financeiros e econômicos dos negócios, noções das áreas de humanas como liderança, ética, entre outros aspectos. Nesse sentido, não pode o docente passar a imagem que em troca de um benefício unicamente financeiro se possa esquecer de outras características do negócio e da responsabilidade com a sociedade como um todo (Giacalone, 2004).

Já para Grant (2008), um dos maiores desafios para os docentes de estratégia é desenvolver nos alunos a capacidade analítica frente as mais variadas abordagens da própria

estratégia, conferindo aos mesmos a capacidade de não simplesmente aceitar esta ou aquela concepção sobre o negócio, mas refletir e decidir pela melhor ação a ser desenvolvida com base na teoria disponível para o campo, questionando possíveis crenças ou suposições e decidindo com base sólida e bem estruturada.

Sintetizando o exposto até aqui, para Bower (2008) o professor de estratégia tem que ter características relacionadas à carga profissional que desempenha, de forma que repasse para os alunos suas experiências práticas no ambiente de negócios, para que os mesmos tenham a competência de desenvolver as estratégias e, ao mesmo tempo, tenham a capacidade de implementá-las. Em uma abordagem mais processual, Gosling e Mintzberg (2006) consideram que o ensino deve considerar alunos que já tenham uma experiência profissional de gestão e que possibilitem a aprendizagem em turma de forma mais prática, compartilhando suas experiências e ao mesmo tempo aplicando e compartilhando os resultados do próprio ambiente de trabalho no qual estão inseridos.

Já na abordagem analítica, para Grant (2008), o professor deve ter formação acadêmica bem completa, como o doutorado e, ao mesmo tempo, conhecimentos aprofundados nas áreas de economia, organizações e sistemas, tendo como ênfase nas teorias que proporcionam decisões mais fundamentadas no ambiente empresarial, tomando como base o conceito de lucro e vantagem competitiva conforme desenvolvida por Porter (1980). Por fim, conforme apresenta Jarzabkowski e Whittington (2008c), o professor de estratégia também deve deter uma formação acadêmica completa e necessita focar seu ensino em aspectos sociológicos, antropológicos e etnológicos, buscando entender como os profissionais de estratégia realmente desenvolvem a estratégia em sua prática social do dia a dia organizacional.

Ainda no que se refere ao principal método de abordagem apresentada por Bower (2008), o mesmo apresenta o estudo de caso como o mais adequado no ensino de estratégia. Neste mesmo sentido, o papel preponderante do professor é de expositor de experiências e dialogador, pois expõe situações práticas e estimula o diálogo entre os estudantes no que se refere à situação apontada. Na abordagem de Gosling e Mintzberg (2006), o papel do professor é de facilitador, à medida que instiga nos alunos a romper as fronteiras da academia e levar o conhecimento para o ambiente de negócios, e ao mesmo tempo trazer desse ambiente situações que possam enriquecer as discussões em sala de aula.

Nesta mesma abordagem metodológica, para Bower (2008), o professor atua como expositor de conceitos teóricos e analíticos e predispõe para os alunos uma estrutura teórica direcionada à análise estratégica da empresa fundamentada na teoria e que possa servir de amparo nas decisões tomadas pelos alunos, sempre considerando uma análise positivista do ambiente de negócio focada em estratégias de sustentação (Porter, 1980). Já na perspectiva de Jarzabkowski e Whittington (2008c), o professor atua como educador e orientador com um envolvimento nas atividades de aprendizagem desenvolvidas pelos alunos de forma a orientá-los no aprofundamento das práticas desenvolvidas pelos estrategistas no desenvolvimento das atividades diárias em consideração à teoria aprendida no ambiente acadêmico.

Uma vez abordado os papéis desenvolvidos pelos professores de estratégia, apresenta-se na próxima seção o objeto de estudo desta pesquisa, ou seja, os mestrados profissionais em administração que tenham em seu currículo a disciplina de estratégia.

2.5 MESTRADOS PROFISSIONAIS EM ADMINISTRAÇÃO

A contextualização do mestrado profissional em administração, antes de tudo, está inserida em uma exigência do próprio mercado de trabalho e das empresas na obtenção de profissionais altamente qualificados, visto as próprias necessidades de sustentação econômica, financeira e social das empresas e, ao mesmo tempo, a exigência por parte da sociedade civil para com as universidades em uma maior contribuição social e econômica de seu papel de ensino (Ribeiro, 2011; Ruas, 2003).

Existem neste sentido três níveis de necessidades envolvidas na concepção dos mestrados: (a) das empresas, para as mais variadas funções do ambiente empresarial; (b) das instituições de ensino, que demandam de profissionais que se diferenciem dos mestres e doutores com foco acadêmico (Castro, 2011); (c) da sociedade, que precisam de profissionais com qualificação teórica e prática para melhoria de aspectos sociais como educação e saúde (Ribeiro, 2011).

Assim, no que se refere aos mestrados profissionais em administração, para Ruas (2003) essa modalidade de ensino deve ocupar lugar de destaque na formação dos gestores de empresa, proporcionando às empresas uma melhoria substancial de seu quadro funcional e a sustentabilidade financeira do negócio ao longo dos anos. Ao mesmo tempo, no desenvolvimento do profissional, deve possibilitar melhor empregabilidade e uma satisfação

peçoal em poder utilizar seu conhecimento técnico e teórico e competências adquiridas. As instituições de ensino, concomitantemente, podem absorver as experiências técnicas e profissionais, agregando a estes o que é próprio do ambiente acadêmico, a habilidade de leitura, reflexão e exposição de melhorias ao ambiente organizacional. Por fim, o incentivo às parcerias entre universidades e empresas pode possibilitar ainda mais o desenvolvimento dos programas de mestrado profissional e das organizações empresariais (Ruas, 2003).

Neste processo de legitimação dos mestrados profissionais, tem papel importante a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), órgão que regula em nível nacional todo contexto de ensino superior no Brasil, sendo, portanto, preponderante no desenvolvimento desta modalidade de ensino. Neste sentido, desde o ano de 1995 a CAPES já reconhece os mestrados profissionais como parte da estrutura de ensino do Brasil, porém, desde 1965 pelo parecer 977/65 do Conselho Federal de Educação, já havia a proposição da criação de cursos de pós-graduação voltados para profissionais (Fischer, 2011).

A partir do parecer 977/65 do Conselho Federal de Educação, intensificou-se a criação de modalidades de ensino direcionadas aos profissionais, o que se percebeu pela grande quantidade de pós-graduações *latu senso*, sendo que no contexto da administração, incluem-se as MBAs, que se desenvolveram com um foco de especializar os profissionais em determinada área da administração, atuando na qualificação dos estudantes nesta área (Quelhas & França, 2011). A grande dificuldade desta modalidade de ensino está relacionada a um maior aprofundamento sobre determinados aspectos dos negócios, pois está focado na prática profissional, não se atendo a um processo reflexivo mais aprofundado apresentados na modalidade *strictu senso* (Ruas, 2003).

Já nos mestrados profissionais, conceito que tem se construído nos últimos anos (Castro, 2011), o foco na prática profissional, não deixa de ser entendida como importante, porém, inclui o que é próprio de cursos caracterizados como *strictu senso*, ou seja, a pesquisa e a inovação. Seu foco, portanto, se desenvolve verticalmente e horizontalmente, no desenvolvimento profissional, da sociedade e das organizações promotoras (universidades) e receptoras (empresas) do modo de formação proporcionado pelo mestrado profissional (Quelhas & França, 2011). Assim, o trabalho de conclusão do curso de mestrado profissional deve ter seu foco no domínio teórico necessários à resolução de problemas encontrados nos ambientes organizacionais e sociais, proporcionando para esses, alternativas aplicadas de resolução de problemas percebidos no processo de pesquisa (Fischer, 2011).

A CAPES, por sua vez, por meio da Portaria Normativa n. 7 do Ministério da Educação, que foi revogada e reeditada pela Portaria Normativa n. 17, entendendo muitas dessas demandas, estabeleceu institucionalmente um modelo próprio para os mestrados profissionais. Nesta portaria, primeiramente é contextualizada as demandas sociais e de ensino no Brasil, que revelavam a necessidade de criação da modalidade de ensino, conforme segue:

CONSIDERANDO a necessidade de estimular a formação de mestres profissionais habilitados para desenvolver atividades e trabalhos técnico-científicos em temas de interesse público;

CONSIDERANDO a necessidade de identificar potencialidades para atuação local, regional, nacional e internacional por órgãos públicos e privados, empresas, cooperativas e organizações não-governamentais, individual ou coletivamente organizadas;

CONSIDERANDO a necessidade de atender, particularmente nas áreas mais diretamente vinculadas ao mundo do trabalho e ao sistema produtivo, a demanda de profissionais altamente qualificados;

CONSIDERANDO as possibilidades a serem exploradas em áreas de demanda latente por formação de recursos humanos em cursos de pós-graduação *stricto sensu* com vistas ao desenvolvimento socioeconômico e cultural do País;

CONSIDERANDO a necessidade de capacitação e treinamento de pesquisadores e profissionais destinados a aumentar o potencial interno de geração, difusão e utilização de conhecimentos científicos no processo produtivo de bens e serviços em consonância com a política industrial brasileira;

CONSIDERANDO a natureza e especificidade do conhecimento científico e tecnológico a ser produzido e reproduzido;

CONSIDERANDO a relevância social, científica e tecnológica dos processos de formação profissional avançada, bem como o necessário estreitamento das relações entre as universidades e o setor produtivo; e, finalmente,

CONSIDERANDO o disposto na Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e as deliberações do Conselho Técnico-Científico da Educação Superior - CTC-ES e do Conselho Superior da CAPES, resolve: ... (Portaria Normativa n. 17, pp. 1-2).

Após apresentadas as demandas motivadoras da criação dos mestrados profissionais, a Portaria apresenta as estruturas básicas para abertura e manutenção dos cursos, como também os critérios de avaliação e qualificação dos mesmos no sistema CAPES, sendo, ao mesmo tempo, submetido a outras portarias que também regulam os mestrados e doutorados acadêmicos, como é o caso da Portaria Normativa n. 193.

Uma diferenciação importante a desenvolver se revela entre os mestrados acadêmicos e profissionais que, para Ribeiro (2011), está relacionada ao resultado que se almeja com eles. Assim, para o autor, o mestrado acadêmico almeja em essência a formação de um pesquisador, já no caso do mestrado profissional o objetivo é “formar alguém que, no

mundo profissional externo à academia, saiba localizar, reconhecer, identificar e, sobretudo, utilizar a pesquisa de modo a agregar valor a suas atividades, sejam essas de interesse mais pessoal ou mais social” (Ribeiro, 2011, p. 15).

Com relação aos objetivos relacionados ao mestrado profissional, a própria CAPES define em sua Portaria Normativa n. 17 (p. 2) este quesito:

Art. 4º São objetivos do mestrado profissional:

I - capacitar profissionais qualificados para o exercício da prática profissional avançada e transformadora de procedimentos, visando atender demandas sociais, organizacionais ou profissionais e do mercado de trabalho;

II - transferir conhecimento para a sociedade, atendendo demandas específicas e de arranjos produtivos com vistas ao desenvolvimento nacional, regional ou local;

III - promover a articulação integrada da formação profissional com entidades demandantes de naturezas diversas, visando melhorar a eficácia e a eficiência das organizações públicas e privadas por meio da solução de problemas e geração e aplicação de processos de inovação apropriados;

IV - contribuir para agregar competitividade e aumentar a produtividade em empresas, organizações públicas e privadas.

Verifica-se neste caso um claro alinhamento do órgão com as demandas apresentadas no caput inicial da portaria, percebendo-se neste sentido uma clara resposta da CAPES às demandas sociais e organizacionais identificadas.

Outro fator importante a ressaltar sobre a Portaria Normativa n. 17 se refere à estrutura acadêmica necessária aos mestrados profissionais no quesito da docência. Para a CAPES, o corpo docente deve ser “altamente qualificado, conforme demonstrado pela produção intelectual constituída por publicações específicas, produção artística ou produção técnico-científica, ou ainda por reconhecida experiência profissional, conforme o caso” (Portaria Normativa n. 17, p. 2). O que se observa no texto é consideração de profissionais, que além da formação acadêmica, também agreguem um conhecimento técnico do ambiente de estudo, que no caso da administração, seria compreendido por profissionais que comportassem experiência no âmbito empresarial.

Com o exposto nesta seção, fica clara a importância desta modalidade de ensino que se estabelece em sua capacidade de desenvolver na sociedade, organizações empresariais e até mesmo no ensino, a melhoria contínua de seus campos de atuação. Assim, além da preponderância da própria pesquisa, os mestrados profissionais têm seu foco na apresentação de soluções que extrapolem o ambiente acadêmico e se sobressaem em um contexto externo à academia.

Neste sentido, cabe às universidades, empresas e demais instituições incentivar e colaborar para que os profissionais advindos desta modalidade de ensino tenham a possibilidade de aplicar o conhecimento adquirido, cumprindo os objetivos propostos na Portaria Normativa n. 17 , atendendo as demandas que motivaram sua institucionalização no sistema de ensino brasileiro (Castro, 2011; Fischer, 2011; Quelhas & França, 2011; Ruas, 2003).

É nesta realidade apresentada que o referido estudo se lança, com o intuito de conhecer como se constitui a construção da realidade social do conhecimento no campo da administração, em específico nas disciplinas de estratégia dos programas de mestrados profissionais do Brasil. Na próxima seção será apresentado o esquema que possibilitará o desenvolvimento da análise dos dados coletados pela pesquisa proposta.

2.6 ESQUEMA TEÓRICO PARA INVESTIGAÇÃO DO ENSINO E PESQUISA EM ESTRATÉGIA

Nesta seção será apresentado e explicitado o esquema teórico que será tomado como base nas análises que se desenvolveram sobre os dados coletados, com o intuito de identificar como se desenvolve o ensino e a pesquisa em estratégia nos mestrados profissionais em administração do Brasil. O esquema apresentado na Figura 4 foi desenvolvido na pesquisa de Villar (2014) com os professores de mestrados e doutorados acadêmicos. Assim, esta pesquisa seguirá o mesmo esquema de análise, aplicando-se o mesmo em um outro objeto de pesquisa, ou seja, os professores/pesquisadores em estratégia dos mestrados profissionais de administração.

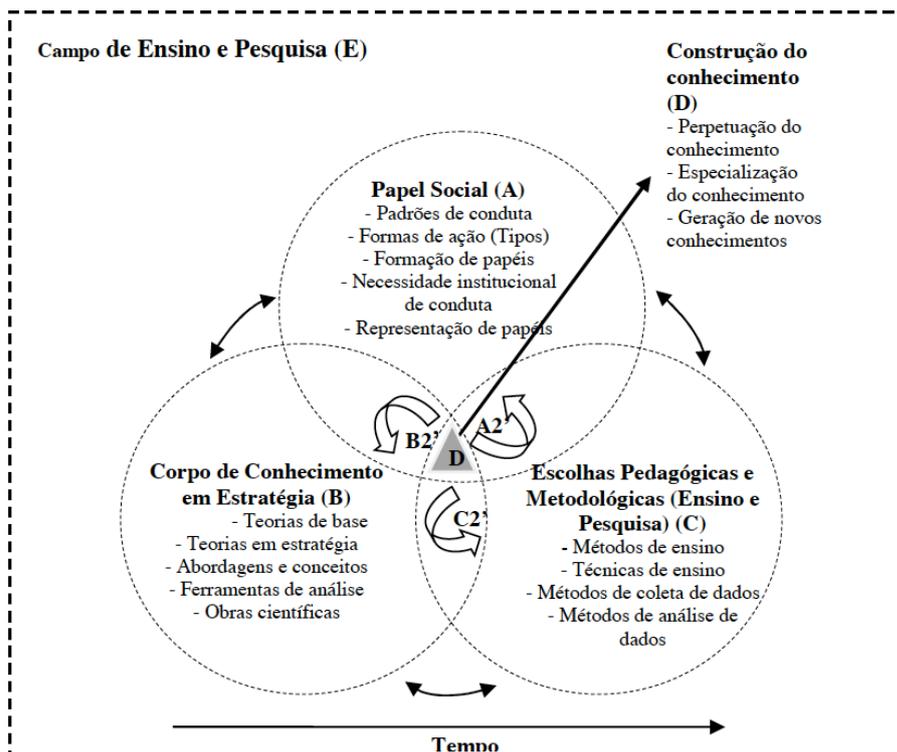


Figura 4. Esquema Teórico para Investigação do Ensino e Pesquisa em Estratégia.

Fonte: Adaptado de Villar (2014, p. 69)

No intuito de clarificar o esquema, são propostos três campos que se relacionam entre si na construção do conhecimento em estratégia. O campo (A) está relacionado ao Papel Social desempenhado pelo professor/pesquisador de estratégia, relacionando, portanto, seus hábitos e condutas comuns, que, posteriormente, são tipificadas como aceitas pelos atores que sofreram um processo de socialização secundária em estratégia (Berger & Luckmann, 2013), socialmente aceita em uma necessidade de conduta institucionalizada de representação de papéis.

O Papel Social (A) se relaciona com o Corpo de Conhecimento em Estratégia (B) e com as Escolhas Pedagógicas e Metodológicas de Ensino e Pesquisa (C), sendo por eles influenciado e influenciando os mesmos, à medida que os atores definem e utilizam os campos A e B no desenvolvimento de seu Papel Social. O campo B, por sua vez, é formado pelas teorias de base em estratégia, suas abordagens e conceitos e as obras científicas mais influentes na formação do conhecimento (Whittington, 2002) já institucionalizado e absorvido pelos atores em sua socialização secundária (Berger & Luckmann, 2013). Assim, a intersecção (B2) está relacionada às escolhas do corpo de conhecimento em estratégia utilizadas pelo professor/pesquisador no desenvolvimento de seu papel social.

A intersecção (C2) está relacionada às técnicas, ferramentas, pedagogias, metodologias e métodos utilizados pelos professores/pesquisadores no processo de

transmissão do conhecimento socializado aos novos atores do campo (discentes e demais pesquisadores), no intuito de estabelecimento do processo seguinte de perpetuação do conhecimento no campo de estratégia. Ao mesmo tempo, a intersecção A2 se refere ao modo como os métodos, técnicas, ferramentas e metodologias de ensino e pesquisa se relacionam na formação do papel social do professor/pesquisador.

Assim, a construção do conhecimento é resultado da intersecção (D), dos três campos (A, B e C) e se configura por meio da perpetuação, especialização e criação de novos conhecimentos em estratégia desenvolvidos pela forma como o professor/pesquisador assume seu papel social, repassando ciclicamente através do tempo o conhecimento em estratégia, utilizando-se das metodologias disponíveis para a execução de seu papel de especialista (Berger & Luckmann, 2013).

Este processo cíclico no decorrer do tempo caracteriza o campo de estratégia já institucionalizado e que sofre constantemente as ações dos atores e, ao mesmo tempo, influencia no papel social desempenhado por eles, como campo de ensino e pesquisa em estratégia (E) (Berger & Luckmann, 2013; Villar, 2014). A aplicação de tal esquema aos professores dos mestrados profissionais pode inserir novos conhecimentos, metodologias ou condutas dos atores na construção da realidade social em estratégia no Brasil, identificando sua influência enquanto professores desta modalidade de mestrado. Ao mesmo tempo, pode-se apresentar *insights* quanto à influência das instituições nas condutas dos professores/pesquisadores inseridos nesta nova realidade.

Na próxima seção será apresentado o delineamento metodológico com o método de coleta e análise de dados, como também as categorias de análise e definições constitutivas e operacionais que são considerados para o desenvolvimento da pesquisa.

3 DELINEAMENTO DA PESQUISA

Nesta seção é apresentada a caracterização da pesquisa, os procedimentos de coletas e análise de dados, como também, as categorias de análise e as definições constitutivas e operacionais.

3.1 CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA

No que se refere à caracterização da pesquisa em relação aos seus objetivos, ela classifica-se como explicativa, pois busca entender como se desenvolve a construção do conhecimento no ensino e pesquisa em estratégia. A pesquisa explicativa é *post-factum* e tem um intuito explicativo (Lakatos & Marconi, 1991) de algum fenômeno observado (Vergara, 2000).

No que concerne à abordagem do problema, a pesquisa tem cunho qualitativo, pois busca um entendimento em profundidade do fenômeno estudado. Essa abordagem de pesquisa envolve a utilização de variados métodos de coleta e interpretação de dados que visam um entendimento do mundo, de forma naturalista e interpretativa (Denzin & Lincoln, 2006).

Desenvolve-se por meio de abordagem teórico-empírica, à medida que apresenta em seu objetivo a obtenção do conhecimento das experiências de ensino e pesquisa na área de estratégia dos docentes dos mestrados profissionais do Brasil.

No que se refere aos procedimentos adotados, a pesquisa se encontra sob o espectro de estudos de caso coletivo ou múltiplos, pois visa compreender o conjunto de conhecimento teórico, experiencial e prático de ensino e pesquisa por meio de múltiplos casos. A opção por esta abordagem se fixa no fato de que, a partir dela se permite o entendimento de um conjunto de características relacionadas ao objeto da pesquisa e, ao mesmo tempo, se possibilita de forma instrumental uma teorização (Stake, 1995) sobre os aspectos do ensino e pesquisa.

Optou-se pelo estudo direcionado aos mestrados profissionais em administração, pois conforme Ikeda *et al.* (2005) seu foco se direciona aos profissionais, sendo uma lacuna de estudo presente no trabalho de Villar (2014). Neste sentido é apresentada de forma

quantitativa na Figura 5 os mestrados profissionais em administração do Brasil que contemplam em seu currículo disciplinas do campo da estratégia.

Região	Estado	Instituições por Estado	Instituições por Região	Total
Centro-Oeste	Goiás	1	1	28
Nordeste	Ceará	2	4	
	Pernambuco	1		
	Rio Grande do Norte	1		
Sudeste	Minas Gerais	1	14	
	Rio de Janeiro	6		
	São Paulo	7		
Sul	Paraná	2	9	
	Rio Grande do Sul	3		
	Santa Catarina	4		

Figura 5. Mestrados Profissionais em Administração.

Fonte: Plataforma Sucupira (2016)

Como se pode verificar no Brasil são 28 mestrados profissionais em administração que contemplam em seu currículo a disciplina de estratégia, sendo que na região norte não há nenhum curso da modalidade em administração. A região em que se verifica a maior quantidade é a Sudeste, seguida pela região Sul, Nordeste e Centro-Oeste, respectivamente. O estado que mais tem cursos na modalidade é São Paulo, seguido de Rio de Janeiro, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. É importante apresentar também o nome das instituições de ensino e as respectivas disciplinas que cada uma tem em sua estrutura de ensino, possibilitando assim uma melhor visualização do objeto de estudo da pesquisa que se propõe, isto é apresentado na Figura 6.

Instituição De Ensino	Disciplina	Estado	Disciplinas	Por Região	Total
Faculdade Alves Faria	Tópicos Avançados em Estratégia (E)	Goiás	2	2	59
	Administração Estratégica (E)				
Universidade De Fortaleza	Estratégia Empresarial (E)	Ceará	1	5	
Universidade Federal Do Ceará	Gestão Estratégica (E)		1		
Universidade Federal De Pernambuco	Estratégia e Competitividade nas empresas (E)	Pernambuco	1		
Universidade Potiguar	Gestão Estratégica e Competitividade nas PMES (E)	Rio Grande do Norte	2		
	Tópicos Especiais em Estratégia e Competitividade (E)				
Centro Universitário Una	Dinâmica Social, Estratégia e Prática (E)	Minas Gerais	2	40	
	Estratégia e Competitividade (E)				
Universidade Federal Fluminense	Tópicos Especiais em Estratégia e Operações I, II, III, IV (E)	Rio de Janeiro	4		

Continua...

... Continuação.

Instituição De Ensino	Disciplina	Estado	Disciplinas	Por Região	Total
Universidade Federal Fluminense	Estratégia Organizacional (O)				
Faculdade De Economia E Finanças Do Ibmec	Estratégia de Empresa para a Base da Pirâmide (E)	São Paulo	3		
	Estratégia Empresarial (E)				
	Gestão Estratégica de Serviços (E)				
Pontifícia Universidade Católica Do Rio De Janeiro	Estratégias de Empresas (O)		2		
	Estratégia Avançada de Empresas (E)				
Universidade Estácio De Sá	Estratégias Empresariais (O)		1		
Universidade Federal Rural Do Rio De Janeiro	Estratégias de Empresas (O)		1		
Fundação Getúlio Vargas/RJ	Estratégia de Empresas (E)		5		
	Estratégia Empresarial (E)				
	Estratégia, Sociedade e Governo (E)				
	Estratégias Globais (E)				
	Liderança e Estratégia: Estudos de Caso Brasileiros (E)				
Universidade Est.Paulista Júlio De Mesquita Filho	Administração Estratégica aplicada na agroindústria (E)	1			
Instituto de Ensino e Pesquisa (INSPER)	Alianças Estratégicas e Redes de Empresas (E)	8			
	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)	1			
Faculdade Campo Limpo Paulista	Pensamento Estratégico e Competitividade (E)	1			
Fundação Getúlio Vargas/SP	A Economia da Estratégia (E)	6			
	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)	1			
Faculdade FIA De Administração E Negócios	Estratégia em Novos Negócios (E)	4			
	Estratégia Empresarial (O)				
	Prospecção do Futuro e Estratégia (E)				
	Tópicos Avançados de Estratégia: Simulação Empresarial (E)				
Universidade Estadual Do Centro-Oeste	Estratégia e Desenvolvimento (E)	Paraná	2	15	

Continua...

... Continuação.

Instituição De Ensino	Disciplina	Estado	Disciplinas	Por Região	Total
Universidade Estadual Do Oeste Do Paraná	Cenários Estratégicos e Competitivos (O)		3		
	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)	Rio Grande do Sul	3		
	Estratégias Organizacionais e Interorganizacionais (E)				
	Planejamento Estratégico (E)				
Universidade Do Vale Do Rio Dos Sinos	Controle de Gestão (O)		2		
	Gestão Estratégica (O)				
Univ. Reg. Integrada Do Alto Uruguai E Das Missões	Gestão Estratégica das Organizações (O)		1		
Universidade De Santa Cruz Do Sul	Estratégia Empresarial (O)	Santa Catarina	1		
Universidade Do Oeste De Santa Catarina	Estratégia Competitiva (E)		1		
Universidade Do Estado De Santa Catarina	Estratégia Organizacional (E)		1		
Universidade Do Vale Do Itajaí	Estratégia e Vantagem Competitiva (E)		1		

Figura 6. Instituições com Mestrados Profissionais e Disciplinas de Estratégia.

Fonte: Plataforma Sucupira (2016).

Ademais, na Figura 6 apresenta-se uma quantidade total de 59 disciplinas de estratégia, a maior parte delas está alocada em universidades do Sudoeste, com 40 disciplinas, na região Sul, com 15 disciplinas, seguida pela região Nordeste com 5 e a região Centro-Oeste com 2 disciplinas. É importante mencionar também que as 28 Universidades apresentadas são resultados de uma filtragem de 81 instituições que apareciam na pesquisa, porém as outras 53 não apresentaram a disciplina de estratégia, ou não estavam relacionadas à área de Administração. Além disso, das disciplinas localizadas como objeto de pesquisa 49 delas são eletivas e as outras 10 são obrigatórias.

3.2 CATEGORIAS DE ANÁLISE E DEFINIÇÕES CONSTITUTIVAS E OPERACIONAIS

Apresentam-se nesta seção as categorias de análise com suas respectivas definições constitutivas (DC) e definições operacionais (DO). Como categorias de análise são apresentadas: (a) Papéis assumidos pelos professores de estratégia; (b) Corpo de conhecimento em estratégia; (c) Escolhas Pedagógicas no ensino em estratégia; (d) Escolhas

metodológicas no ensino e pesquisa em estratégia; e (d) Construção do conhecimento em estratégia (Villar, 2014).

3.2.1 Categoria de Análise: Papéis Assumidos pelos professores de estratégia

DC: Os papéis desempenhados são construções sociais objetivadas por meio de condutas e hábitos socialmente aceitas e repetidas pelos atores. Normalmente se caracterizam por meio de um processo de legitimação e especialização relacionada a um grupo de condutas tipificadas a determinado conjunto de atores sociais, que perpetuam tais condutas e normas como seu modo de ser na sociedade (Berger & Luckmann, 2013).

DO: Identificação dos hábitos e condutas apresentadas pelos professores e pesquisadores em estratégia, que caracterizam padrões comuns de ação e tipificam um papel social assumido pelos atores, considerando, neste sentido, normas, condutas e emoções e que podem evidenciar o processo de socialização primária e secundária.

3.2.2 Categoria de Análise: Corpo de Conhecimento em Estratégia

DC: O corpo de conhecimento em estratégia se desenvolve de maneira complexa quanto ao seu conteúdo (Greiner *et al.*, 2003), como também nas múltiplas abordagens teóricas que a área de estudo englobou até estes dias (Villar, 2014; Whittington, 2002).

DO: Verificar as teorias de base, os conceitos, ferramentas de estratégia que são utilizados pelos docentes em suas pesquisas e ensino em sala.

3.2.3 Categoria de Análise: Escolhas Pedagógicas no Ensino em Estratégia

DC: O modo de perpetuação de conhecimento remete à necessidade de transmissão deste conhecimento aos novos autores que estão inseridos na classe ao qual se quer ensinar. Neste sentido, a forma de perpetuação se desenvolve por um processo de socialização secundária que os atores “professores e pesquisadores” inserem os “discentes” na instituição

estratégia, transmitindo as estas as tipificações e objetivações próprias da instituição (Berger & Luckmann, 2013).

DO: Reconhecer e entender as escolhas de métodos (estudo de caso, seminários, entrevistas, estudos práticos e teóricos como práticas sociais utilizadas) e técnicas de ensino e pesquisa (aulas com seminários, expositivas, consultorias e assessorias, artigos, pesquisas aplicadas e bibliográficas, etc) utilizadas na pesquisa e ensino em estratégia, que são utilizadas pelos professores e pesquisadores.

3.2.4 Categoria de Análise: Escolhas Metodológicas no Ensino e Pesquisa

DC: A transmissão e perpetuação dos conhecimentos adquiridos em estratégia são reafirmados e repassados por meio de metodologias de ensino e modo de pesquisa utilizadas no processo de perpetuação da realidade que se tem como própria do campo de estudo. Estas escolhas seguem normalmente um padrão já adquirido anteriormente e que foram institucionalizados e são repetidos para as novas gerações, reafirmando as tipificações e objetivações dos conteúdos (Berger & Luckmann, 2013).

DO: Apresentar as escolhas metodológicas utilizadas pelos pesquisadores/professores nas pesquisas e no ensino em estratégia, identificando na pesquisa a forma de coleta de dados (entrevistas semiestruturadas, *survey*, documental, metodologias qualitativas ou quantitativas) e análise de dados (análise de conteúdo, estatística descritiva, escalas, simulações, cenários, repertório de aula, análise amostral).

3.2.5 Categoria de Análise: Construção do Conhecimento em Estratégia

DC: O conhecimento se constrói a partir de uma realidade objetivada e percebida como instituída. Esta realidade é transmitida às novas gerações que passam de uma realidade subjetiva para objetiva e consideram-na como instituto objetivado por meio do conhecimento reconhecido como real e confiável. Existe assim um processo de perpetuação por meio da legitimação e socialização secundária, com a consequente especialização do indivíduo socializado (Berger & Luckmann, 2013).

DO: Entender como o conhecimento de estratégia é construído e repassado por meio do ensino e da pesquisa, quais são os mecanismos utilizados para isso, e se há uma evidência desta perpetuação e até mesmo criação de novos conhecimentos no campo de estratégia.

Objetivo	Categoria de Análise	Subcategorias
<p>Avaliar o papel social dos professores e pesquisadores de estratégia dos mestrados profissionais em Administração;</p>	<p>Papéis Assumidos pelos professores de estratégia</p>	<p>Padrões de conduta (Berger & Luckmann, 2013)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Linha de atuação (conduta) do professor pesquisador (Postura/estilo perante os alunos, nível de exigência, formas de negociação durante a disciplina, cobrança de atividades) - Formação de conduta (Influências recebidas pelo professor pesquisador durante sua formação) <p>Formas de ação (Tipos) (Berger & Luckmann, 2013)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comportamento/Conduta atual do Professor Pesquisador de Estratégia <p>Formação de papéis (Berger & Luckmann, 2013)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Construção da forma de agir do professor pesquisador (rotinas, normas, valores, comportamento) (Influências recebidas pelos professores durante sua formação) - Construção da forma de agir do professor pesquisador no Campo de Ensino e Pesquisa em Estratégia (rotinas, normas, valores, comportamento) - Influências recebidas pelos professores durante os processos de socialização primária e de socialização secundária <p>Representação de papéis (Berger & Luckmann, 2013)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rotinas/atividades diárias (tarefas, atribuições, atividades periódicas) - Aspectos emotivos e afetivos da representação do papel de professor pesquisador - Estilo e forma de atuar (conduta) predominante do professor pesquisador no Campo de Ensino e Pesquisa em Estratégia <p>Necessidade institucional de conduta (Berger & Luckmann, 2013)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relacionamento com outros professores pesquisadores - Relacionamento do professor pesquisador com outros professores pesquisadores de estratégia - Participação do professor pesquisador em entidades representativas - Influência e relações com outros atores da área - Influência externa (nacional ou internacional)

Continua...

... Continuação.

Objetivo	Categoria de Análise	Subcategorias
Identificar quais os conhecimentos (teorias, modelos, ferramentas e abordagens) destacados pelos docentes como essenciais para seu trabalho (ensino ou pesquisa)	Corpo de Conhecimento em Estratégia	<p>Teorias de base (Whittington, 2002)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Economia, biologia, psicologia, sociologia econômica e sociologia <p>Teorias em estratégia (Kachra & Schnietz, 2008)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Teoria baseada em recursos, competências essenciais, capacidades dinâmicas, teoria dos jogos, custos de transação, teoria institucional, teoria evolucionária, teoria ecológica, teoria do caos, tomada de decisão, tomada de decisão política, poder e dependência, gestão do conhecimento, integração e opções reais <p>Abordagens e conceitos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Clássica (Andrews, 1971; Ansoff, 1965; Chandler, 1962; Porter, 1980, 1985) - Evolucionária (Aldrich, 1979; Hannan & Freeman, 1988; Williamson, 1991) - Processual (Cyert & March, 1963; Mintzberg, 1987; Pettigrew, 1977; Quinn, 1978) - Sistêmica (Granovetter, 1985; Whitley, 1999) - Estratégia como prática (Jarzabkowski <i>et al.</i>, 2007; Whittington, 1996, 2006) <p>Ferramentas de análise (Bowman, Singh, & Thomas, 2006; Stenfors, 2007)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Análise SWOT, Matriz Boston Consulting Group (BCG), Matriz General Electric (GE) de Atratividade de Forças de Mercado, Análise de Impacto das Estratégias de Mercado no Lucro (PIMS), Análise Industrial das 5 Forças de Porter e Análise do Valor Econômico Adicionado (EVA) <p>Obras científicas</p> <p>Análise de obras por meio de pesquisa documental nos planos de ensino e entrevistas com professores pesquisadores de estratégia (mestrados profissionais).</p>
Averiguar as escolhas pedagógicas (métodos e técnicas de ensino) efetivadas pelos professores do campo para promover a aprendizagem de estratégia	Escolhas Pedagógicas no Ensino em Estratégia	<p>Métodos de ensino de estratégia</p> <ul style="list-style-type: none"> - Método de caso (Bower, 2008) - Estudo analítico (Grant, 2008) - Mentalidade estratégica (Gosling & Mintzberg, 2006) - Ensino por meio da lente da prática social (Jarzabkowski & Whittington, 2008c) <p>Técnicas de ensino de estratégia</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estudos de casos (Freeman, 1997; Ikeda <i>et al.</i>, 2005; Kachra & Schnietz, 2008) - Textos, jogos de negócios, projetos de campo, vídeos e palestrantes convidados (Martinelli, 1988; Sequeira & Martins, 2013; Trapp <i>et al.</i>, 1995) - Simulações (Haro & Turgut, 2012; Kayes, 2002) - Diálogos e Comunidades de Prática (Bigelow <i>et al.</i>, 2015; Fischbacher-Smith & Fischbacher-Smith, 2013; Monaghan, 2010) - Palestrantes convidados, vídeos, trabalhos sobre atualidades ou artigos científicos, seminários, projetos aplicados a organizações e projetos de consultoria (Jennings, 2002; Pownall, 2012)

Continua...

...Continuação.

Objetivo	Categoria de Análise	Subcategorias
Interpretar as escolhas metodológicas (métodos de coleta e análise de dados) realizadas pelos pesquisadores na execução de suas pesquisas na área	Escolhas Metodológicas no Ensino e Pesquisa	Métodos de coleta de dados (Hoskisson <i>et al.</i> , 1999; Uygun & Altın, 2011) - Surveys, entrevistas, observações, coleta documental, pesquisa online e pesquisa em banco de dados Métodos de análise de dados (Hoskisson <i>et al.</i> , 1999; Uygun & Altın, 2011) - Event studies, análises de conteúdo, escalas, experimentos, simulações, análise histórica de eventos, modelos de equações estruturais, escalas multidimensionais, análise de dados em painel, grade de repertório, mapeamento cognitivo, análise de redes e modelo de seleção de amostras
Compreender como ocorre a perpetuação, a especialização e a geração de novos conhecimentos nesta área	Construção do Conhecimento em Estratégia	Perpetuação do conhecimento (Berger & Luckmann, 2013) - Transmissão do conhecimento para as gerações seguintes - Orientações dos trabalhos nos diferentes níveis de ensino - Influência sobre futuros professores pesquisadores (ex-alunos) Especialização do conhecimento (Berger & Luckmann, 2013) - Especialização do ensino e da pesquisa - Influência sobre futuros professores (ex-alunos) Geração de novos conhecimentos (Berger & Luckmann, 2013) - Contribuição em eventos científicos; periódicos - Influência externa (nacional ou internacional) (Órgãos, publicações, cursos, professores visitantes, leituras em base de dados, abordagens recentes, pós-doc, “sanduíche” no doutorado)

Figura 7. Alinhamento Metodológico da Pesquisa.

Fonte: Adaptado de Villar (2014, pp. 83 - 86).

A visualização do alinhamento da pesquisa demonstrado na Figura 7 possibilita um melhor entendimento de como se desenvolverá as análises dos dados obtidos na pesquisa, à medida que seja feita a categorização frente aos objetivos e as categorias de análises propostas e que foram inseridas no *software* Atlas Ti.

3.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DOS DADOS

Nesta subsecção são apresentados os procedimentos de coleta de dados que são utilizados na pesquisa proposta.

Como mencionado anteriormente, a pesquisa em questão se apresenta como qualitativa, utilizando para tanto o método de estudo de casos múltiplos (Stake, 1995; Vergara, 2000). Neste sentido, a ferramenta da coleta de dados utilizada foi entrevista com roteiro semiestruturado, que possibilita ao pesquisador maior flexibilidade na alternância e disposição da entrevista, omitindo ou modificando as perguntas de acordo com as respostas que já contemplaram o objetivo da pergunta (Godoi, Bandeira-de-Mello, & Silva, 2006).

Assim, como os sujeitos da pesquisa são os professores das disciplinas de estratégia dos mestrados profissionais em administração do Brasil, buscou-se além da disponibilidade dos sujeitos de pesquisa aplicar-se à maior quantidade possível de docentes dos programas, até que se tenha atingido o fenômeno da saturação (Bardin, 2010; Godoi *et al.*, 2006), em que a produção de conteúdo se apresenta contra produtiva, ou seja, o “novo que é revelado não acrescenta muita coisa à explicação naquele momento” (Strauss & Corbin, 2008, p. 135).

Neste sentido, no processo de localização dos docentes/pesquisadores, foi possível relacionar 35 sujeitos de pesquisa que lecionam a disciplina de estratégia nos mestrados profissionais em administração, sendo que 22 se disponibilizaram em participar da entrevista. A informação dos contatos com os docentes foi possibilitada pelas coordenações dos programas de mestrados profissionais, pela indicação dos próprios entrevistados no processo de entrevista e também pelos contatos da rede de relacionamento da orientadora desta pesquisa.

Além das entrevistas realizadas com os sujeitos de pesquisa, foram reunidos os currículos lattes de todos os 35 docentes/pesquisadores, como também as ementas e planos de ensino das 22 disciplinas ministradas pelos docentes entrevistados. Esses dados secundários foram utilizados para triangulação de fontes de pesquisa.

3.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

No intuito de facilitar a análise do conteúdo transcrito das entrevistas, foi utilizado o software AtlasTi, versão 1.5.2 (MAC). Esta ferramenta possibilita a análise das mais variadas bases qualitativas de conteúdo, como vídeos, áudios e documentos (jornais, revistas, artigos e todo tipo de arquivo escrito), vinculando todas estas bases em uma mesma unidade hermenêutica de apreciação, facilitando o processo de análise de uma grande quantidade de conteúdo, por meio de uma codificação de unidades de significação criadas pelo usuário (Godoi *et al.*, 2006).

Nesta mesma unidade hermenêutica também foram reunidos os planos de aula disponibilizados pelos docentes, seus respectivos currículos lattes e ementas das disciplinas, possibilitando uma triangulação dos dados e evidências entre as afirmações apresentadas nas entrevistas e os documentos mencionados (Eisenhardt, 1989; Godoi *et al.*, 2006; Walter & Bach, 2015).

As entrevistas foram executadas via Skype e telefone celular e após a sua execução geraram um total de 24h40min25s de gravação, sendo as mesmas integralmente transcritas com o intuito de conferir ao estudo uma análise mais cuidadosa de seu conteúdo (Gaskell & Bauer, 2002), totalizando 359 páginas (formatação Times New Roman 12, espaçamento simples), o que gerou um total de 1215 trechos de falas analisados e codificados de forma temática (Bardin, 2010). As entrevistas foram realizadas com os três primeiros entrevistados ainda no ano de 2016 entre os meses de agosto e setembro, sendo que os outros 19 entrevistados, entre os meses de fevereiro e março de 2017. Na Figura 8 são apresentados os entrevistados e as disciplinas ministradas.

Entrevistado	IES	Disciplina
Entrevistado 1	UNISC	Estratégia Empresarial
Entrevistado 2	UNIOESTE	Gestão Estratégica e Análise Econômica nas Organizações
Entrevistado 3	UNOESC	Estratégia Competitiva
Entrevistado 4	UFF	Estratégia, Governo e Sociedade
Entrevistado 5	UDESC	Estratégia Empresarial
Entrevistado 6	INSPER	Estratégia Corporativa e Organizacional
Entrevistado 7	FGVSP	Strategy in International Perspective
Entrevistado 8	ALFA	Administração Estratégica
Entrevistado 9	UFC	Gestão Estratégica
Entrevistado 10	FGVRJ	Estratégia, Sociedade e Governo
Entrevistado 11	FACCAMP	Pensamento Estratégico e Competitividade
Entrevistado 12	UFRRJ	Estratégia Empresarial Avançada
Entrevistado 13	URI	Gestão Estratégica das Organizações

Continua...

... Continuação.

Entrevistado	IES	Disciplina
Entrevistado 14	UNIMEP	Estratégia e Inovação
Entrevistado 15	UFPE	Estratégia e Competitividade nas empresas
Entrevistado 16	MACKENZIE	Estratégias de Desenvolvimento de Negócios
Entrevistado 17	INSPER	Estratégia Corporativa e Organizacional
Entrevistado 18	FGVRJ	Estratégia de Empresas
Entrevistado 19	UNISINOS	Gestão Estratégica
Entrevistado 20	UNICENTRO	Estratégia Organizacional
Entrevistado 21	UNP	Gestão Estratégica e Competitividade nas PMES
Entrevistado 22	FIA	Estratégia Empresarial

Figura 8. Relação de Entrevistados.

Fonte: Dados da Pesquisa.

Além das entrevistas foram analisados os currículos lattes dos 35 docentes/pesquisadores, mesmo que somente 22 desses tenham participado da entrevista. Esse material gerou um total de 1193 páginas e 16913 trechos textuais analisados. Os currículos foram gerados por meio do sistema lattes e analisados entre os dias 05/03/2017 e 22/04/2017.

Foram analisados ainda os planos de ensino e ementas das 22 disciplinas, material esse disponibilizado pelos docentes entrevistados ou também localizados nos sites das instituições e na Plataforma Sucupira. Este conteúdo gerou um total de 81 páginas e 456 trechos analisados.

A utilização de diferentes fontes de dados, além de buscar a compreensão em profundidade do fenômeno estudado, pretende ainda conferir maior confiabilidade e validade à compreensão obtida pelo pesquisador na análise dos dados por meio de uma triangulação de dados (Denzin & Lincoln, 2006; Flick, 2009; Yin, 2001). Além disso, a clareza e o detalhamento do processo utilizado e apresentado na coleta e análise pretende ainda demonstrar a transparência da pesquisa, reduzindo possíveis incoerências quanto às conclusões sobre o fenômeno estudado (Gaskell & Bauer, 2002).

Foi apresentado nesta subseção o delineamento metodológico, com as referidas definições constitutivas (DC) e operacionais (DO), como também o detalhamento dos procedimentos de coleta e análise de dados. A partir disso é apresentado na seção seguinte os resultados da pesquisa desenvolvida.

4 RESULTADO DA ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Nesta seção são apresentados os principais resultados da análise dos dados coletados durante o processo de pesquisa. Assim, são apresentados: a composição do corpo de conhecimento utilizado no ensino e na pesquisa em estratégia; as escolhas metodológicas das pesquisas e metodológicas empregadas no ensino das disciplinas de estratégia; e os papéis sociais assumidos pelos sujeitos da pesquisa no desempenho de suas funções enquanto docentes/pesquisadores da área nos mestrados profissionais em administração. Além disso, apresenta-se a percepção dos pesquisados quanto à diferença entre os mestrados acadêmicos e profissionais.

Com a composição das diferentes fontes de dados, apresenta-se também elementos da perpetuação e geração de novos conhecimentos e suas interações com os demais autores da área de estratégia no Brasil, compondo-se assim a rede de relacionamentos entre os pesquisados e os demais pesquisadores e suas relações de orientação e construção do universo simbólico (Berger & Luckmann, 2013) no campo de conhecimento em estratégia nos mestrados profissionais em administração.

Para tanto, conforme mencionado, foram analisadas as vinte duas entrevistas e os planos de ensino das disciplinas lecionadas pelos entrevistados, e os currículos lattes dos trinta e cinco docentes/pesquisadores reconhecidos como vinculados às disciplinas de estratégia dos vinte e oito programas de mestrados profissionais em administração, objetos de pesquisa.

4.1 PAPEL SOCIAL

Nesta seção são analisados o Papel Social desempenhado pelo Docente/Pesquisador no desempenho de suas funções, como também as influências recebidas em seu processo formativo por meio da socialização primária e secundária, da interferência de outros atores e instituições com os quais mantém relação no desempenho de seu papel social.

4.1.1 Perfil de Formação dos Docentes/Pesquisadores

Nesta subsecção será apresentado o perfil de formação dos docentes/pesquisadores, visto que deve-se considerar a formação acadêmica como parte do processo de especialização do conhecimento e também da socialização secundária que os sujeitos da pesquisa vivenciaram na formação do papel social que desempenham atualmente (Berger & Luckmann, 2013). Sendo assim foram analisados os currículos lattes dos trinta e cinco docentes de estratégia identificados no desenvolvimento da pesquisa. Será apresentado desde a formação da graduação até o pós-doutorado. É importante ressaltar que alguns destes docentes executaram uma ou mais graduações e mestrados. Sendo que no caso do doutorado cada sujeito da pesquisa formou-se em somente um programa.

Assim na Figura 9 são representadas as formações de graduação dos sujeitos de pesquisa, sendo possível identificar quais os principais cursos executados como também a variedade desses cursos.

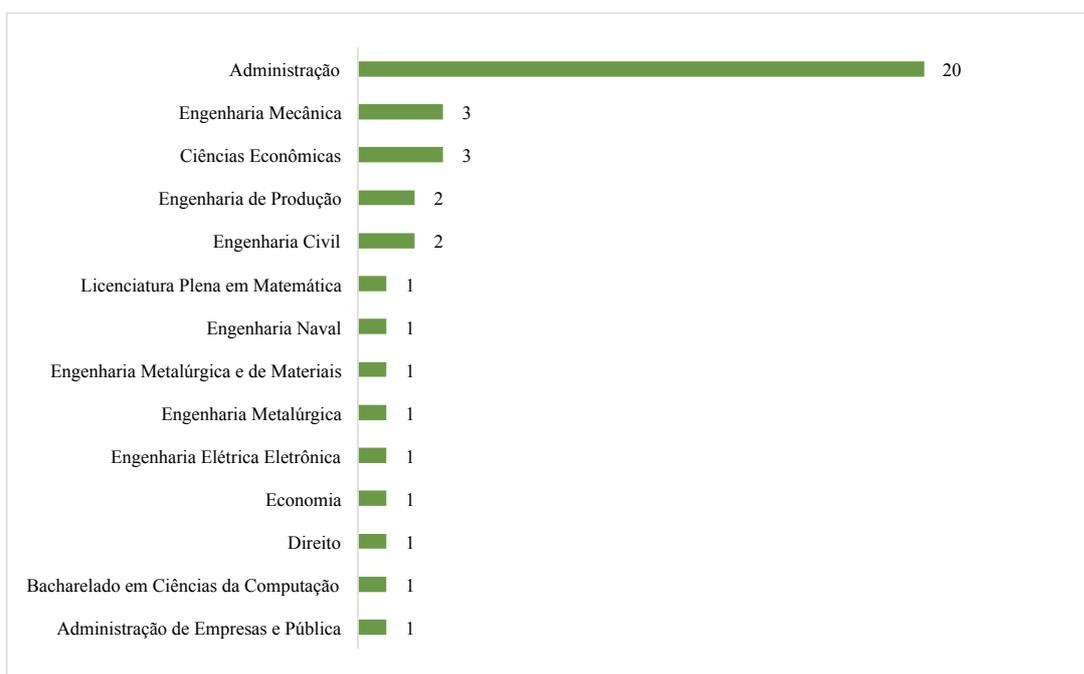


Figura 9. Formações na Graduação.

Fonte: Dados da Pesquisa.

Majoritariamente a principal graduação executada pelos Docentes/Pesquisadores de estratégia está relacionada à administração, com 20 formações no curso. Seguido por ciências econômicas e economia com quatro graduações e engenharia mecânica com 3 graduações. Foram no total 39 graduações realizadas pelos docentes/pesquisadores, sendo que no quesito variedade, se desenvolveram em quatorze diferentes cursos, sendo esta fragmentação um dos fatores identificados como possível diversificação do campo de estratégia (Roczanski, Tosta,

de Almeida, & Pereira, 2010; Villar, 2014). Na Tabela 2 é possível verificar a quantidade de formações na graduação por período de ano.

Tabela 2:
Graduações por Período de Ano.

Graduação/Período	1971 a 1979	1980 a 1989	1990 a 1999	2000 a 2009	Total
Graduação	6	9	17	7	39

Fonte: Dados da Pesquisa.

Como observado na Tabela 2, as conclusões dos cursos se estabeleceram entre os anos de 1971 até 2009, sendo estas últimas formações adicionais. As maiores quantidades de conclusões ocorreram entre as décadas de 1980 e 1990, especificamente até o ano de 1994, podendo-se considerar que a maior quantidade dos docentes tem mais de 20 anos de graduação.

Com relação às formações de mestrado, os docentes/pesquisadores desenvolveram as conclusões dos programas entre os anos de 1974 e 2009, como será possível observar na Figura 10, a maior quantidade de mestrados também está relacionada à administração.

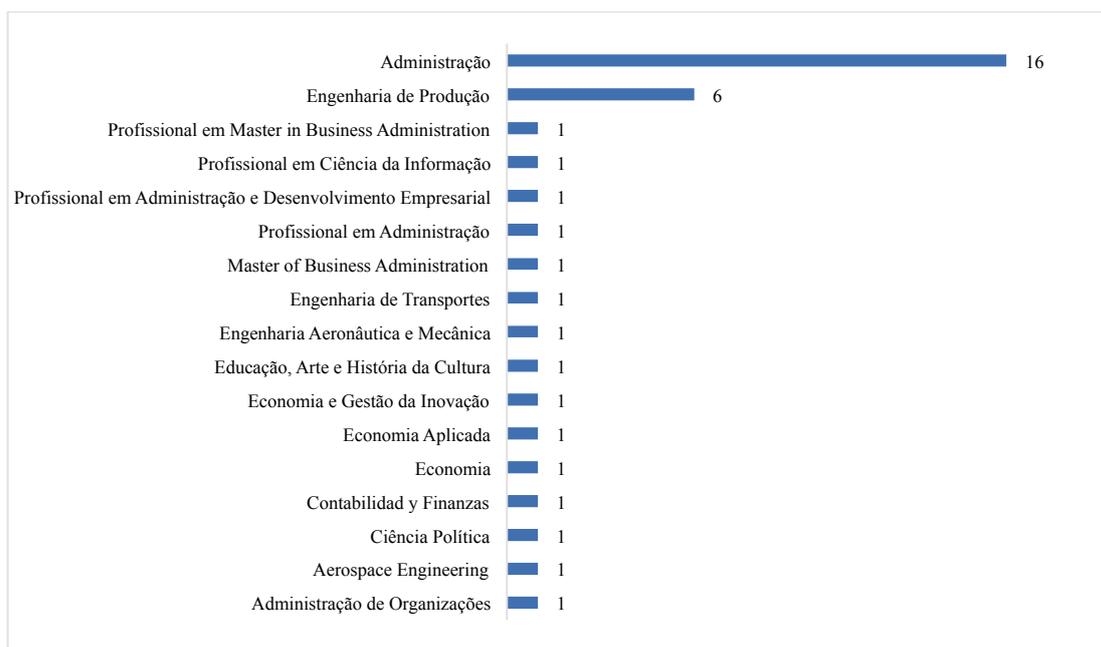


Figura 10. Formações em Mestrado.

Fonte: Dados da Pesquisa.

Como observado na Figura 10, dezesseis docentes/pesquisadores tiveram sua formação de mestrado em administração, sendo seguido pela formação em Engenharia de Produção por seis sujeitos de pesquisa. Quanto à variedade de formações, é possível observar a ocorrência de dezessete diferentes formações. Na Tabela 3 é possível visualizar as conclusões dos mestrados por período de ano.

Tabela 3:
Mestrado por Período de Ano.

Mestrados/Ano	1974 a 1989	1990 a 1999	2000 a 2009	Total
Mestrados por Período	6	12	19	37

Fonte: Dados da Pesquisa.

Com relação ao período de maior concentração de conclusões, conforme observado na Tabela 3, as mesmas compreenderam-se entre as décadas de 1990 e 2000, especificamente entre os anos de 1997 e 2009, sendo que o total de mestrados concluídos de trinta e sete.

É importante ressaltar também na Figura 10 a ocorrência de formações nos Mestrados Profissionais, com quatro ocorrências no total, sendo o primeiro o Mestrado Profissional em Ciência da Informação no ano de 1999, em que o próprio entrevistado 14 revela que “eu tive que refazer o meu mestrado porque o meu mestrado profissional da disciplina não tinha sido reconhecido ainda” o que, posteriormente, aconteceu. O segundo foi o Mestrado Profissional em *Master in Business Administration* com conclusão no ano 2000 (cursado pelo docente no exterior). Já os Mestrados Profissionais em Administração e Administração e Desenvolvimento Empresarial foram concluídos, respectivamente, entre os anos de 2002 e 2009. Estas informações confirmam que a recente homologação desta modalidade de Mestrado pela Portaria Normativa n. 7 , que acabou validando os cursos concluídos antes e abrindo espaço para novos cursos.

No caso das formações no âmbito do doutorado, cada um dos docentes/pesquisadores realizou um doutorado, sendo que a formação complementar foi realizada por alguns dos sujeitos de pesquisa com o pós-doutorado. Na Figura 11 são apresentados os doutorados concluídos com os respectivos títulos.

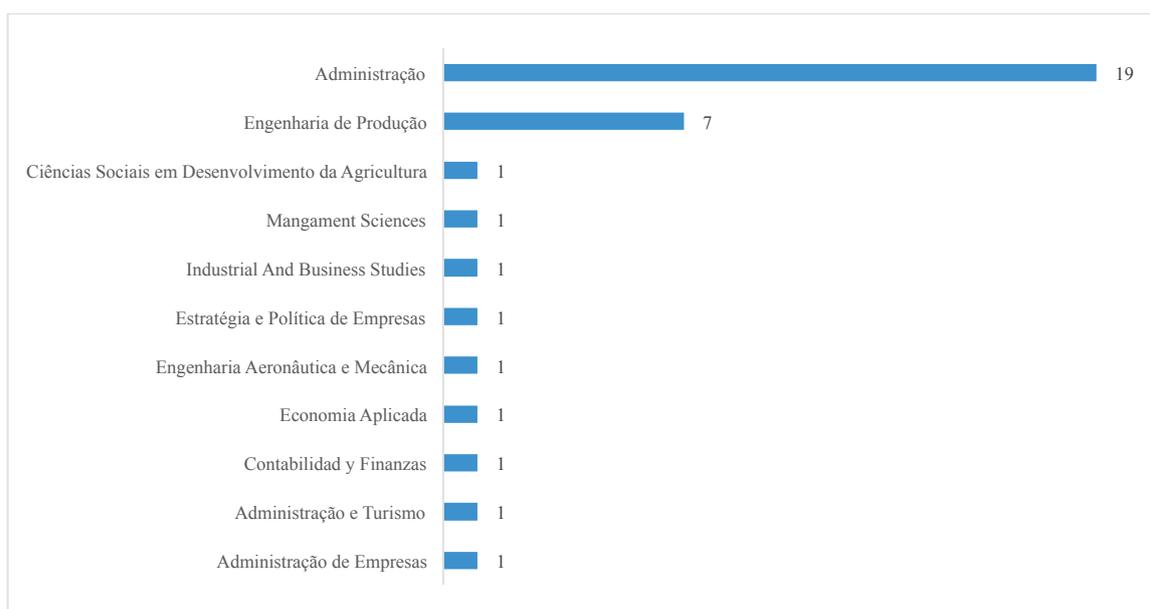


Figura 11. Formações de Doutorado.

Fonte: Dados da Pesquisa.

De forma análoga as Figuras 9 e 10, a formação principal de doutorado apresentada na Figura 11 é em Administração com dezenove formações, sendo seguida pela Engenharia de Produção com sete ocorrências e as outras nove modalidades cursadas com uma ocorrência cada, perfazendo um total de 35 doutorados cursados. Também com relação ao período em que os doutorados foram concluídos, na Tabela 4 são apresentadas as formações em sua relação com o período do ano de conclusão.

Tabela 4:
Doutorados por Período de Ano.

Doutorado/Período	Antes de 1990	1982 a 1999	2000 a 2009	2010 a 2014
Doutorados	3	6	16	10

Fonte: Dados da Pesquisa.

Conforme observado na Tabela 4, a maior quantidade de conclusões de doutorado ocorreu entre as décadas de 2000 e 2010, sendo a última formação no doutorado concluída no ano de 2014. O primeiro docente/pesquisador com doutorado concluiu o programa no ano de 1982. Pelos dados apresentados na Tabela 4, pode-se ressaltar que 26 dos 35 docentes/pesquisadores que atuam nas disciplinas de estratégia dos mestrados profissionais em administração tem sua formação de doutorado bastante recente, com menos de vinte anos, e alguns com menos de 10 anos.

Ainda com relação ao perfil de formação dos docentes/pesquisadores, foi possível verificar os pós-doutorados executados pelos sujeitos de pesquisa. Foram cursados 9 pós-doutorados entre os anos de 1998 e 2016, sendo que entre os anos 2008 e 2016, oito dos nove pós-doutorados foram concluídos. Neste sentido, percebe-se que dentre os trinta e cinco docentes/pesquisadores com a formação de doutorado, apenas oito ou 22,85% dos sujeitos de pesquisa tem o pós-doutorado, sendo que um deles possui um segundo pós-doutorado.

O que se apresentou nesta subseção possibilitou ao estudo identificar alguns elementos da formação dos docentes que tem relação com suas escolhas pedagógicas, metodológicas, de corpo de conhecimento, de postura e de formação de seu papel social enquanto docente e pesquisador de estratégia. Na próxima subseção são apresentadas as análises relacionadas aos demais elementos de formação do papel social.

4.1.2 Socialização Primária e Secundária

Ao se entender as influências do processo de socialização primária e secundária ao qual o docente/pesquisador foi sendo constituído, apresentam-se elementos que possibilitam a melhor compreensão de escolhas feitas pelo sujeito no desempenho de seu papel social perante os outros atores e às instituições (Berger & Luckmann, 2013).

Quando tratado especificamente da socialização primária, elementos como a internalização de determinadas atitudes que datam desde o período da infância ganham relevância nas futuras escolhas dos sujeitos (Berger & Luckmann, 2013). Assim, a percepção da figura dos pais, dos primeiros professores e das primeiras situações enfrentadas ganham uma importância considerável no desempenho do papel social futuro e ao mesmo tempo tem relação com as atitudes desenvolvidas pelo indivíduo quanto as suas escolhas secundárias. Para Berger e Luckmann (2013) o indivíduo só pode ser considerado inserido na sociedade a partir do momento que interioriza e compreende as diferentes ações que deve tomar para ser considerado parte do ambiente social.

Neste sentido, no processo de pesquisa foi solicitado aos sujeitos de pesquisa que identificassem elementos que tivessem influenciado nas escolhas atuais quanto a sua postura enquanto docente/pesquisador. Na Figura 12 são apresentados alguns relatos dos docentes quanto aos elementos de socialização primária identificados.

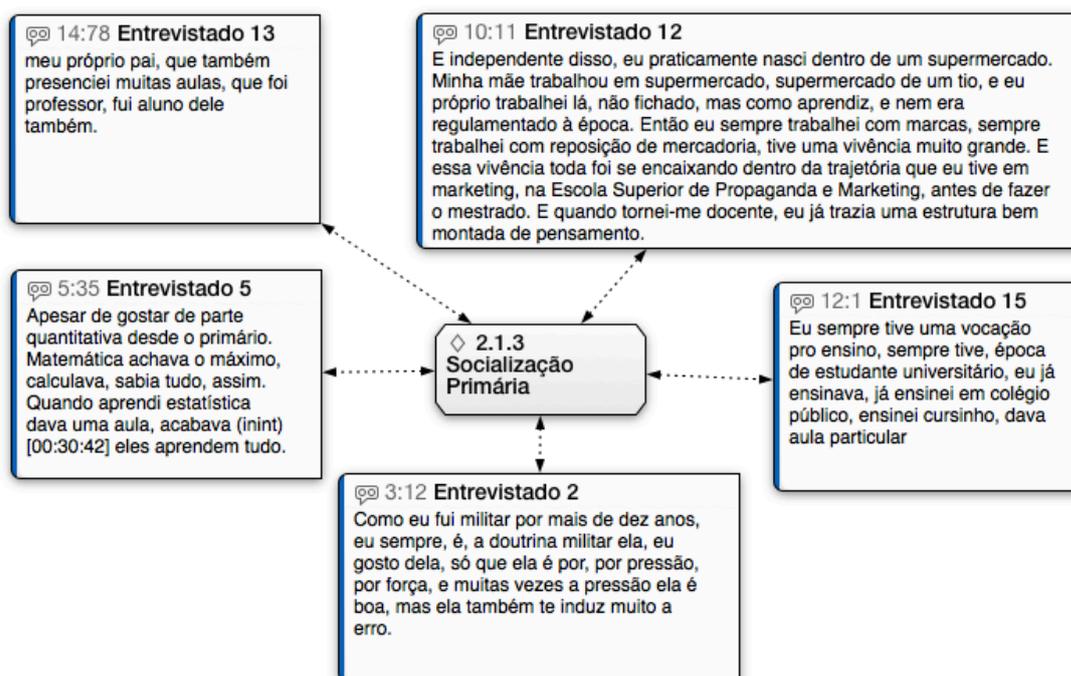


Figura 12. Socialização Primária.

Fonte: Dados da Pesquisa.

Algumas considerações podem ser feitas perante o que é apresentado na Figura 12. O relato do entrevistado 12 faz referência direta a sua vida desde a infância, o mesmo relata que sempre viveu dentro de um supermercado, e isto teve interferência direta na relação com a formação inicial futura na área de marketing. O entrevistado 13 apresenta a influência de seu pai que também era professor, o que possibilitou ao mesmo capturar elementos de conduta incorporados por ele posteriormente. O entrevistado 5 relata sua relação com a matemática o que o fez identificar posteriormente com métodos estatísticos de pesquisa, porém, o próprio entrevistado ressalta que trabalha bastante com métodos qualitativos.

Com relação ao entrevistado 2, o mesmo ressalta a influência de sua formação militar, que, no entanto, o fez ser mais flexível no desenvolvimento de suas aulas, o contrário da própria cultura militar. Já o entrevistado 15 relata que sua pré-disposição ao ensino ocorreu desde muito cedo, sendo um incentivo à carreira acadêmica.

O que se apresenta é que em todos os relatos foram perceptíveis a presença de elementos da socialização primária no desenvolvimento de sua postura enquanto docente/pesquisador. Sendo assim é possível identificar alguns elementos da socialização primária: a) influência dos pais; b) influência das condições sociais da infância; c) relação com formação pós-infância; c) relação com corpo de conhecimento inicial.

Além dos elementos de socialização primária, também foi possível colher nas entrevistas relatos que revelaram a socialização secundária nas posturas e atitudes dos docentes/pesquisadores. Dentre os elementos de socialização secundária identificados foi possível referenciá-los a alguns elementos do processo de formação do papel social do docente/pesquisador: a) Modelos de Docência; b) Trajetória Acadêmica; c); Vínculo Profissional; d) Necessidades Institucionais e; e) demais elementos.

Como primeiro elemento identificado como importante na formação do papel social do docente/pesquisador, o modelo de docência referente a antigos professores, ou até mesmo a relação com outros docentes que atuam no contexto social atual do sujeito de pesquisa foram considerados nos relatos.

Este processo, vinculado aos modelos de docência estão relacionados ao que Berger e Luckmann (2013) tratam de especialização do corpo de conhecimento que demandam do sujeito de pesquisa uma determinada conduta aceita e afirmada pelos demais autores do campo de conhecimento frequentado pelo indivíduo (Berger & Luckmann, 2013). Assim, a relação dos sujeitos de pesquisa com os antigos docentes são de grande importância para sua

própria afirmação no campo da estratégia, de forma que os mesmos adequam sua própria forma de agir e os próprios papéis sociais, assumindo uma referência pré-concebida como ideal ou socialmente aceita. Na Figura 13 são apresentados alguns relatos relacionados ao Modelo de docência.

Entrevistado	Relato
Entrevistado 7	“eu lembro de um professor meu de estatística, que era um camarada que entrava na sala de aula sem anotação e sem lousa no mestrado, eu lembro de uma aula, ele que me impressionou, ele chegou na aula, não colocou nada na lousa e começou a responder perguntas, perguntas que os alunos faziam, e a partir dessas perguntas ele foi construindo o que ele tinha para falar naquele dia e foi uma aula excepcional”.
Entrevistado 12	“ele foi a minha grande influência enquanto aluno de graduação. (Professor) é um baita teórico, ele é um intelectual de ponta, e foi executivo também. De certa forma ele me influenciou tanto que eu tentei sair da graduação e ir para o mercado de trabalho”.
Entrevistado 13	“eu te diria assim, é por contato com professores que a gente... que eu percebo que são os grandes tutores nossos. Então, eu diria assim, o professor (...) que é aqui da universidade, é um dos grandes tutores meus, principalmente para estratégia. Tanto quando eu fui definir a disciplina e tal, eu conversei muito com ele e tal para ter certas definições. Que poxa, você tem uma pessoa que está há 20 anos atuando em mestrados e na área, tem que escutar essas pessoas”. “E também outras pessoas, outros professores que eu tive ao longo da história que marcaram, ou seja, marcaram positivamente ou negativamente, alguma coisa eu tento incorporar nas minhas disciplinas e aulas, e tal”.
Entrevistado 16	“quando você olha, assim, a carreira tem sempre um pedacinho de cada um. Não dá para dizer assim “olha, tem essa característica que foi de fulano de tal”. É difícil. Por exemplo, apontar lápis para poder fazer reunião, vem da minha orientadora. Eu não gostava de lápis e hoje só uso lápis”.
Entrevistado 17	“é uma colagem de vários professores que eu tive ao longo do tempo, a gente sempre se inspira em alguns professores”. “eu sempre tive aqueles professores que eram exemplos. Mas, talvez, eu tenha me inspirado mais nos não exemplos, aquilo que eu olhava “Cara, se eu der aula um dia, eu nunca vou fazer isso”. Eu tenho alguns exemplos, alguns bons exemplos, mas os bons exemplos são em menor número do que os maus exemplos, aí eu tento evitar tudo aquilo que eu sempre odiei num professor, que é aquele cara que fica repetindo transparência, que é aquele cara que não muda o plano de curso, que é aquele cara que não está atualizado, que é aquele cara que não faz a ponte entre a teoria, o conceito abstrato e a raridade de negócio, aquele cara que não consegue explicar a realidade, ou se explica a realidade, explica a realidade mal”. “eu tenho aí essa questão de ter trabalhado com isso, algumas influências aí que foram aí me puxando para a área de estratégia, também, o (Professor de Estratégia) como coautor e amigo, também, a gente acabou se consolidando mais nessa área aqui. Muito, embora, eu achava a área de sessões públicas, um pouquinho mais legal, sentia mais tesão pela administração pública do que com a estratégia, em si”.
Entrevistado 21	“Um ou outro professor que é que o (Professor) lá da (IES) que depois saiu foi para a (IES) e hoje ele está em, ele está em (Cidade) é uma pessoa que eu gosto da metodologia dele, tinha um colega lá que mineiro, que a gente dava aula de uma maneira muito parecida, então esse colega acabou me inspirando, depois a gente fez doutorado junto, mas assim, nada em especial, nenhuma coisa, assim marcante”.
Entrevistado 22	“sem dúvida muito disto foi construído, inspirado em outros professores, eu tive a oportunidade de fazer meus cursos e também a oportunidade com vários docentes, e ver a postura deles em sala de aula para tentar me espelhar, é lógico que uma referência, visão que a gente acaba tendo que moldar também na prática. E ali na hora do ao vivo, o que eu tinha de experiência, o que sempre, o caminho da negociação é sempre o mais interessante, a gente tentar simplesmente bater de frente ou impor alguma situação sem conversa, sem alinhamento”.

Figura 13. Socialização Secundária - Modelo de Docência.

Fonte: Dados da Pesquisa.

Como se pode perceber pelos relatos dos entrevistados destacado na Figura 13, os mesmos relacionaram uma influência no seu modo de conduta relacionado à influência de vários docentes que perpassaram sua trajetória acadêmica. O interessante é que esta referência acontece tanto na questão positiva quanto negativa, é o que relata o entrevistado 17 em sua fala:

“é uma colagem de vários professores que eu tive ao longo do tempo, a gente sempre se inspira em alguns professores". "eu sempre tive aqueles professores que eram exemplos. Mas, talvez, eu tenha me inspirado mais nos não exemplos, aquilo que eu olhava: Cara, se eu der aula um dia, eu nunca vou fazer isso” [Entrevistado 17].

E a influência se relaciona à postura, mas também a outros contextos, como é o caso da metodologia, neste sentido o entrevistado 22 relata que se espelhou também nas metodologias de docentes que teve em seu processo formativo: “Um ou outro professor que é que o (Professor) lá da (IES) que depois saiu foi para a (IES) e hoje ele está em (Cidade) é uma pessoa que eu gosto da metodologia dele”.

Também com relação à conduta e à pedagogia de ensino, o entrevistado 7 relata uma influência de um docente no seu modo de atuação em sala de aula: “ele chegou na aula, não colocou nada na lousa e começou a responder perguntas, perguntas que os alunos faziam, e a partir dessas perguntas ele foi construindo o que ele tinha para falar naquele dia e foi numa aula excepcional”. O entrevistado referencia o docente e o considera como um ideal de pedagogia de ensino que ele mesmo busca replicar em suas aulas.

Os entrevistados 16 e 22 são congruentes em seu argumento de que os antigos docentes têm suas condutas e posturas, como também, têm seus métodos de ensino incorporados ao seu atual modo de docência: 16) “quando você olha, assim, a carreira tem sempre um pedacinho de cada um” e 22) “sem dúvida muito disto foi construído, inspirado em outros professores”.

Além das influências passadas no campo da estratégia, os docentes/pesquisadores relatam a influência atual de docentes sobre sua maneira de atuar em sala de aula. É o caso do entrevistado 13 que relata sua relação atual com um professor de estratégia que está a mais de 20 anos atuando no campo de conhecimento: “eu diria assim, o professor (...) que é aqui da universidade, é um dos grandes tutores meus, principalmente para estratégia. Tanto quando eu fui definir a disciplina e tal, eu conversei muito com ele e tal para ter certas definições”.

Também o entrevistado 17 apresenta em seu relato a influência atual de um docente com quem mantém relação de publicações e estudos, é interessante a percepção de amizade

com o docente citado, “algumas influências aí que foram aí me puxando para a área de estratégia, também o (Professor de Estratégia) como coautor e amigo, também, a gente acabou se consolidando mais nessa área aqui”.

Além das influências relacionadas ao modelo de docência, também foi possível identificar outro padrão de socialização secundária que permeia a formação do papel social do docente/pesquisador, que se refere às diferentes trajetórias acadêmicas dos docentes. Assim, são apresentados na Figura 14 alguns relatos dos sujeitos de quanto à trajetória acadêmica que desenvolveram.

Entrevistado	Relatos
Entrevistado 1	“a minha formação, a graduação é em economia, o meu mestrado é em economia, em economia industrial, então todo o foco, todo o meu mestrado foi em economia industrial sempre voltado para inovação, processo, produto, etc. E o meu doutorado é em administração". acho que eu tenho, não sei se esse ganho ou uma facilidade adicional que na economia tu tem muito contexto histórico de todos os modelos, tenho uma base teórica boa, muito boa, de micro e macro, enfim, você conhece, e no meu doutorado em administração consegui então alinhar com toda essa parte mais de gestão da ciência administrativa em si, e para mim, eu vejo assim economia e administração, conversam muito entre si e uma ajuda a outra, são duas áreas do conhecimento muito próximas”.
Entrevistado 8	“Ela começou na minha dissertação de mestrado na verdade, porque inicialmente eu ia fazer uma dissertação de mestrado em finanças, mas aí houve um problema com meu orientador e aí eu estava cursando uma disciplina de administração estratégica, e gostei muito e acabei aproveitando e mudando um pouco meu tema. E aí no doutorado eu continuei com administração estratégica, e quando eu comecei a dar aula já comecei a dar aula sobre administração estratégica". "comecei a ter contato com essa parte de estratégia quando eu estava na (IES) e aquela ideia de Michel Porter ele estava no auge também, então eu me empolguei muito com essa história. E também um fator muito interessante que acabou mudando toda minha trajetória, que foi quando meu orientador teve que se afastar da escola, eu tive que buscar outro orientador, e aí foi muito interessante porque aquele momento eu estava fazendo a disciplina de Administração estratégica e me empolguei pelo assunto, aí juntou tudo”.
Entrevistado 9	“Quando eu vim para a academia, o mestrado que eu fiz na (IES), era mestrado em estratégia. Apesar da minha pesquisa ter sido na área de marketing, mas o mestrado era em estratégia. Então, eu tive o aprofundamento dessas teorias no mestrado. E o doutorado que eu fiz na (IES) foi na área de marketing, tive um pouco mais distante de estratégia”.
Entrevistado 12	“Assim, estratégia enquanto tema, eu tive no mestrado, mas muito ligado às dimensões de transporte, não era uma visão carregada em teoria, mas era uma teoria básica, estratégica, mas tinha uma vivência de planejamento e estratégia para as estruturas de transporte”.
Entrevistado 13	“se a gente for ver as finanças tem uma relação muito grande com a área de estratégia, então assim, como o marketing, acabam se cruzando. Então, essas três áreas do conhecimento se relacionam bastante". "a minha relação com a estratégia veio a partir de trabalhos que eu fiz durante a graduação e também depois de formado, tudo, atuando em uma empresa de consultoria de planejamento estratégico. Então, o foco principal era planejamento estratégico e depois inicia-se com o BSC e tal. Então, a partir dali eu tive o contato, o primeiro contato veio dali. Claro que atuando muito mais com... o planejamento estratégico sendo produzido pelos outros, mas ali vivenciando”.
Entrevistado 17	“só descobri o que era estratégia mais no mestrado, depois que foi uma linha meio... economia das organizações, economia da estratégia e, enfim. Então, ela vem desde sempre até antes de eu saber que eu estava trabalhando com estratégia, ((acha graça)) sem saber que estava trabalhando com estratégia”.

Continua...

... Continuação.

Entrevistado	Relatos
Entrevistado 19	“Como eu sou economista, eu vejo a empresa, das portas para fora, sempre a formação tem um olhar para dentro das empresas, então a estratégia é meio que um caminho tradicional de quem teve essa área de formação, mas no meu caso especificamente acabou acontecendo por 2010 uma série de convergência para área, ao mesmo tempo eu assumi a disciplina de estratégia no doutorado, fui convidado para assumir uma liderança de uma área de estratégias colaborativas na ANPAD e fui também convidado a participar do grupo da DSND de estratégia e ao mesmo tempo assumi o mestrado profissional a disciplina de estratégia, daí eu pensei, nossa tanta coisa junto, eu acho que pessoal quer que eu trabalhe com estratégia, então essas coincidências acabou me levando mas fortemente a partir de 2010 a ser professor aplicado mais em estratégia”.
Entrevistado 20	“tanto o mestrado quanto o doutorado eu fiz na linha de pesquisa de estratégia organizacional, tanto os dois trabalhos, de dissertação e de tese, eles focaram em redes interorganizacionais a partir de uma visão estratégica usando algumas teorias de estratégia”. “desde o início, então o mestrado da (IES), a área de concentração dele também é estratégia. Na verdade, assim, a maioria dos programas <i>strictu</i> no (ESTADO) eles têm o foco em estratégia. Você pega a (IES), (IES), (IES) o mestrado da (IES) [00:05:40], todos eles têm o foco em estratégia, são poucos que se diferenciam. E a Federal do Paraná, acho que com esse foco, acho que até é uma das pioneiras. E aí no mestrado eu me vinculei à linha de estratégia, me vinculei a um orientador que sempre foi reconhecido como referência nacional na área de estratégia”. “A experiência que eu tive enquanto aluno de mestrado e doutorado. Um pouco para mostrar para eles que o que eles estão passando, digamos, em termos de dificuldades, angústias, faz parte de um processo que todo o estudante que curse um programa de mestrado com certo nível de qualidade também passa”.

Figura 14. Socialização Secundária - Trajetória Acadêmica.

Fonte: Dados da Pesquisa.

Conforme os relatos apresentados na Figura 14 verifica-se a influência de fatos e do próprio processo de formação acadêmica dos docentes/pesquisadores como balizadores de sua conduta futura.

O entrevistado 1 apresenta que sua formação em economia foi de extrema importância na facilidade em trabalhar o conteúdo da estratégia. Na visão do entrevistado as áreas de economia e administração são correlatas e complementares, o que facilitou ao entrevistado estabelecer-se como docente/pesquisador na área. A mesma relação com a área da economia foi ressaltada pelo entrevistado 19, no entanto, com um enfoque mais relacionado à sua visão da estratégia mais relacionada às externalidades das empresas – “eu vejo as empresas, das portas para fora” – e além desta questão, o entrevistado 19 resalta as congruências que a sua formação condicionou no decorrer de sua trajetória acadêmica, que por sua proximidade com a disciplina o demandou em diversos papéis e funções assumidas posteriormente no campo da estratégia.

Os entrevistados 8, 9 e 12 vinculam-se ao campo da estratégia a partir do mestrado. O entrevistado 8 pretendia executar seu mestrado na linha de finanças, no entanto, devido à questões institucionais houve mudanças no seu orientador que acabou levando-o para o campo da estratégia, posteriormente, o que houve foi também um vínculo afetivo com o

campo da estratégia – “me empolguei pelo assunto”, o que demonstra uma relação mais estreita com o tema após o seu aprofundamento acadêmico que se desenvolveu no mestrado e, posteriormente, no doutorado.

No mesmo sentido, o entrevistado 9 relata que seu vínculo inicial com a área de estratégia foi a partir do mestrado, em que teve a oportunidade de aprofundar os conceitos da disciplina, porém, este vínculo diminuiu a partir do doutorado. Quanto ao entrevistado 12 seu vínculo se desenvolveu de forma lateral, ou seja, vinculado à área de transportes em que desenvolveu seus estudos.

O entrevistado 13 relata que os primeiros trabalhos desenvolvidos na área de estratégia ocorreram na graduação, porém, o foco de seus estudos sempre se relacionou às áreas de finanças e marketing, que na visão do entrevistado interagem bastante, o mesmo ainda vincula sua relação contínua com a estratégia à trajetória profissional, que dentro da academia é rememorada.

O entrevistado 17 relata que já tivera contato anterior ao meio acadêmico com a estratégia, porém, foi no ambiente acadêmico, a partir do mestrado que o mesmo compreendeu que os conceitos com que trabalhava estavam relacionados à estratégia, neste sentido, sua relação se desenvolveu na trajetória profissional, mas ganhou sentido ao cursar o mestrado.

Para o entrevistado 20 a relação com a estratégia permeou sua trajetória acadêmica a partir do mestrado, a exemplo dos demais entrevistados apresentados na Figura 25, no entanto, no caso do entrevistado 20, esta relação se desenvolveu de forma intensa devido às instituições em que cursou o mestrado e o doutorado terem suas linhas de pesquisas voltadas ao campo da estratégia, além disso, ressalta que toda esta trajetória é utilizada em sala de aula no seu relacionamento com os discentes e na exposição do conteúdo.

Outro fator relatado pelos entrevistados, que influencia sua forma de atuação enquanto docente/pesquisador está relacionada à sua trajetória profissional, ou o vínculo profissional que desenvolveram ou continuam desenvolvendo em consonância com a atividade de docência e pesquisa. Neste sentido são apresentados na Figura 15 alguns trechos relatados pelos entrevistados relacionados à sua atuação profissional.

Entrevistado	Relato
Entrevistado 7	“Comecei trabalhando na área de sistemas, porque a consultoria em que eu trabalhava era na área de sistemas, daí no mestrado, final da graduação, começo do mestrado, comecei a me interessar mais por estratégia, por ter uma visão mais ampla, o mestrado era ainda muito focado em sistemas, mas quando eu fiz a conversão dos créditos para o Doutorado eu já fiz um misto entre a estratégia e tecnologia da informação, a partir daí eu comecei a migração para a área de estratégia”.
Entrevistado 9	“Foi inevitável, foi natural. Porque eu desde a graduação quando eu comecei a trabalhar como trainee já foi na área de planejamento de um grande grupo empresarial. Então, a minha prática profissional, ela já me fornecia essa experiência”.
Entrevistado 18	“Então eu sempre, nas minhas consultorias, no meu trabalho em empresas, eu sempre me foquei nessas questões. Eu diria que de alguma maneira, da forma como você escolhe uma disciplina que mais se adequa ao seu perfil, o meu caso foi esse. Há uma identificação com o tipo de problemática, o tipo de ferramentas que me atraíam”.
Entrevistado 22	“Desde o início da minha carreira, uma das, a minha forma de atuação foi voltado a consultoria, e na, e os projetos que mais me brilhavam os olhos assim, eram os projetos mais relacionados a temas mais estratégicos da organização”. “eu tinha contato enfim com CEOs, enfim, com pessoas que já lidavam com estratégia, então foi o tema que começou a me chamar o interesse. Dentro disto eu comecei a trabalhar com professores da (IES), professores da (IES), que também são pesquisadores do tema de estratégia. E tudo isto foi me despertando o interesse sobre o tema”.

Figura 15. Socialização Secundária - Vivência Profissional.

Fonte: Dados da Pesquisa.

Como se pode analisar pela Figura 15, os entrevistados relatam sua trajetória profissional que desenvolvem influência sobre o desenvolvimento de suas atividades enquanto docente e pesquisador. O pesquisador 22 relata sua inserção no campo acadêmico a partir dos contatos que desenvolvia no campo profissional, vinculando até seu interesse pelo tema a partir do seu próprio trabalho pregresso à docência. O entrevistado 18 vincula sua experiência profissional à própria escolha da disciplina de estratégia, conferindo também um destaque pelas ferramentas utilizadas pelo campo da estratégia como de seu interesse, como também a problemática desenvolvida na disciplina.

O entrevistado 7 apresenta que seu interesse pela estratégia ocorreu dentro de seu ambiente profissional, na área de sistemas. O mesmo percebe que a visão mais ampla trazida pela estratégia chamou sua atenção, o que vem ao encontro do contexto de multiplicidade de temas e metodologias relacionadas ao estudo no campo da estratégia (Bennis & O’Toole, 2005; Bruton *et al.*, 2004; Dess *et al.*, 1995; Grant, 2008; Lu, 2003; Prahalad & Hamel, 1994).

No relato do entrevistado 9 percebe-se seu vínculo com uma das áreas de conhecimento da estratégia, ou seja, o planejamento estratégico, o mesmo menciona que esta proximidade se deu inicialmente pelo vínculo com a área de planejamento estratégico na qual atuava profissionalmente. O mesmo considerou como inevitável esta proximidade com o tema.

Em continuidade à influência de elementos da socialização secundária no desenvolvimento do papel social do docente/pesquisador, também foi perceptível a inserção de alguns docentes no campo motivado pelas necessidades institucionais, assim, na Figura 16 são expostos alguns trechos dos entrevistados que evidenciam este fato.

Entrevistado	Relato
Entrevistado 12	“E eu tornei-me professor de estratégia porque os professores foram saindo”.
Entrevistado 14	“O coordenador, o nosso coordenador até o ano passado era o professor (...) então ele falou: "olha, eu vou te deslocar para a área de estratégia porque saiu um profissional aqui, a gente... essa é uma área importante porque ela é transversal, ela praticamente todas as... não só as linhas de pesquisa, mas também grupos de trabalho de gestão de pessoas, marketing e operações, eles têm essa... esse viés também para a estratégia. Então, e a partir daí eu comecei a desenvolver trabalhos nessa área”.
Entrevistado 15	“Aí me deram as mesmas disciplinas pra ensinar em Engenharia, eu disse: “Ah, eu sou professor de Estratégia, passei quase cinco anos estudando Estratégia.” Aí tinha um colega lá que ensinava, eu sei que no semestre seguinte me deram as disciplinas de Estratégia, ou talvez até no primeiro semestre que eu cheguei, e a partir daí eu tenho dado, ao longo desses quase 25 anos, não de forma contínua, porque eu passei dois períodos fora da Universidade, implantando projeto de uma Faculdade particular, mas lá também, não, lá eu cheguei a lecionar Estratégia, cheguei, que normalmente Estratégia é por fim do curso, oitavo ou nono período”.

Figura 16. Socialização Secundária - Necessidades Institucionais.

Fonte: Dados da Pesquisa.

Como apresentado na Figura 16 os docentes 12, 14 e 15 vincularam a sua docência em estratégia a uma necessidade da instituição de ensino na qual estavam vinculados. No caso do entrevistado 12, a falta de docentes da área levou a seu remanejamento para a disciplina da estratégia, já o entrevistado 14 vinculou-se à disciplina de estratégia em decorrência de um pedido do coordenador do curso, para entrar no lugar de um docente que havia saído da instituição. O entrevistado 15 relata que sempre atuou na área de estratégia, porém, também por mudanças na estrutura da instituição de ensino à qual estava vinculado, acabou assumindo permanentemente a disciplina.

Por fim, através dos relatos dos entrevistados é possível também identificar a influência da socialização secundária no processo da metodologia de ensino e pesquisa utilizada pelos docentes/pesquisadores no desenvolvimento de suas atividades. Na Figura 17 são apresentados trechos desta vinculação.

Entrevistados	Relatos
Entrevistado 13	“Mas, eu gosto mais quanti, porque eu venho também das finanças”. "Então, a gente escuta, vê, troca ideias”.

Continua...

... Continuação.

Entrevistados	Relatos
Entrevistado 18	“Nada se cria, então o modelo de casos, eu venho trabalhando nele já há uns 25 a 30 anos, desde que começou essa discussão no Brasil, no Brasil poucos aplicam casos da forma que digamos, foi concebida a aplicação de casos, quem aplica eu acho que é aqui na... o (IES) faz alguma coisa agora, o (IES) faz alguma coisa, você tem a (IES) a (IES) foi pioneira nisso, o professor Agrícola foi o grande inspirador, inclusive foi a pessoa que me inspirou, o falecido professor Agrícola, e muita, digamos assim... depois eu estive na (IES) onde eu usava o caso, mas em geral eu tinha que fazer algumas adaptações ou basicamente usar casos mais resumidos, porque se trabalha com executivos, os executivos não gostam de ler”.
Entrevistado 5	“Minha formação começou em estudos com métodos quantitativos, no mestrado e no doutorado eu preciso disso”. "Quando aprendi estatística dava uma aula, acabava (inint) [00:30:42] eles aprendem tudo. Estudei estatística na graduação, mestrado e doutorado. Depois do doutorado tive que reestudar de novo. Isso é pouco, assim, preciso de apoio, vou buscar alguém que entenda para me ajudar. Essa é a minha formação mais quantitativa”.

Figura 17. Socialização Secundária e Metodologias.

Fonte: Dados de Pesquisa.

No que se refere à Figura 17, ressalta-se que os três entrevistados 5, 13 e 18 vinculam alguma forma de interferência de sua socialização secundária relacionada ao método de pesquisa ou de ensino que utilizam. No caso do entrevistado 13, apresenta-se a vinculação de sua formação acadêmica ao método que utiliza na composição de suas pesquisas. No mesmo sentido, o entrevistado 18 apresenta que o método de casos, com que trabalha é produto da aplicação do próprio método por diferentes docentes que se fizeram presentes em seu processo de formação acadêmica também.

O entrevistado 5 vincula-se aos métodos qualitativos em referência à sua formação acadêmica no mestrado e no doutorado. Sendo assim, o entrevistado menciona seus estudos nos métodos estatísticos desde a graduação.

Nesta subseção pode-se analisar os relatos dos entrevistados quanto às influências de sua socialização secundária em suas escolhas metodológicas de ensino e pesquisa, como também do corpo de conhecimento optado pelos entrevistados enquanto docentes/pesquisadores no campo da estratégia. Na próxima subseção são apresentados os elementos relacionados ao desenvolvimento do papel social do docente de estratégia no mestrado profissional em administração e suas implicações no desenvolvimento do ensino em sala de aula.

4.1.3 Papel Social do Docente

Nesta subseção são apresentados, com base nos relatos dos docentes, suas condutas enquanto professores, possibilitando apresentar o perfil de atuação dos sujeitos de pesquisa

enquanto às características de atuação em sala de aula. Como é apresentado, o perfil dos docentes é relacionado à determinada forma de condução de suas condutas de ensino no ambiente acadêmico, o que não elimina a possibilidade de nomenclaturas diferentes das aqui adotadas. No final desta seção são também apresentadas algumas condutas relacionadas à reprovação dos discentes e que são ressaltadas pelos docentes como parte do processo de docência.

Na Figura 18 são apresentados os diferentes perfis assumidos pelos docentes em sua condução do ensino, neste sentido, o termo perfil entende-se pelo conjunto de atitudes habituais adotadas pelos docentes em relação aos outros (discentes e demais atores) na condução do processo de compartilhamento do conhecimento (Berger & Luckmann, 2013). Estas atitudes habituais podem ser diferentes, de acordo com o contexto institucional em que o indivíduo (docente) esteja inserido (Berger & Luckmann, 2013). Os diferentes perfis assumidos são parte integrante de seu papel social enquanto docente que pode assumir diferentes atitudes em diferentes situações institucionais (Berger & Luckmann, 2013).

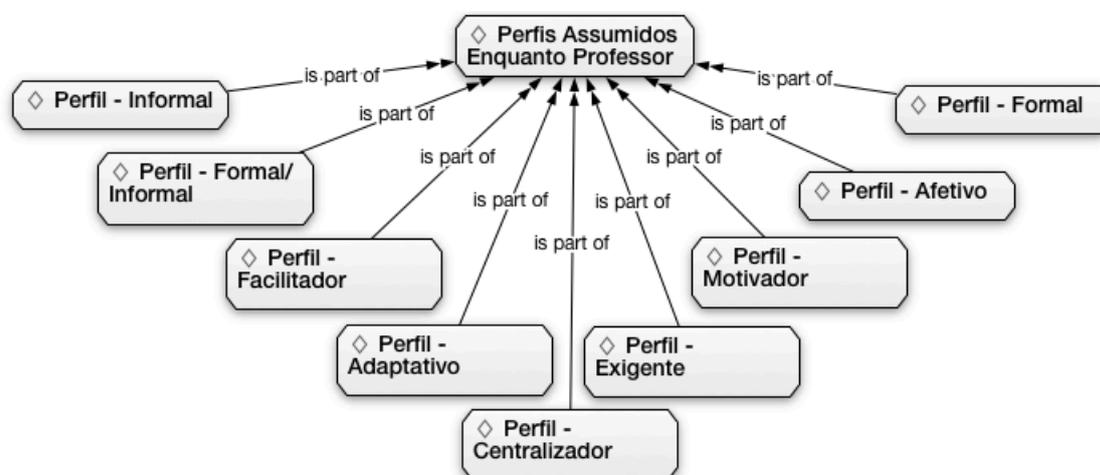


Figura 18. Perfis Assumidos pelos Docentes.

Fonte: Dados da Pesquisa.

Como se pode observar na Figura 18, são apresentados os nove diferentes perfis de atuação dos docentes na condução de suas disciplinas de estratégia. Os perfis Informal, Formal/Informal e Informal são os inicialmente apresentados, pois remetem à postura do docente perante a turma de discentes no quesito formalidade na condução das atividades da disciplina. Em um segundo momento são apresentados aspectos motivacionais na condução dos mestrandos, com atitudes motivadoras, afetivas, de facilitação e de adaptabilidade. Por fim, são apresentados elementos de exigência e de centralização do papel educador no docente.

Neste sentido, o aspecto inicial avaliado na constituição do papel social do docente se refere a sua atuação quanto à formalidade ou informalidade em sua relação com os discentes em sala de aula, assim é apresentado na Figura 19, com relatos dos entrevistados quanto a este quesito.

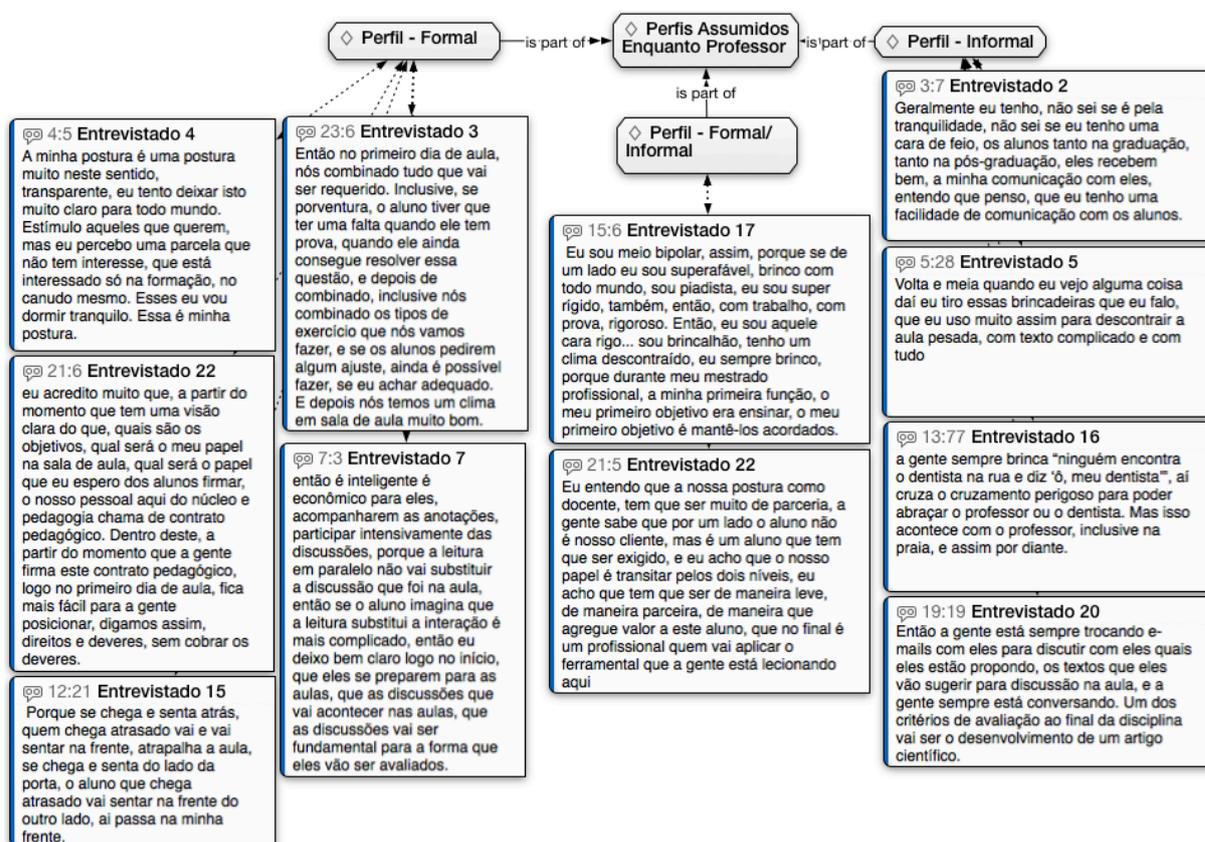


Figura 19. Perfil de Formalidade.

Fonte: Dados da Pesquisa.

Como é apresentado na Figura 19, são relacionados três diferentes perfis de atuações dos docentes. Os entrevistados 3, 4, 7, 15 e 22, apresentam em seus relatos uma formalidade na tratativa na condução do processo de ensino em sala. Neste sentido os entrevistados 3 e 4 remetem ao papel do docente enquanto promotor de uma transparência quanto aos procedimentos a serem seguidos pelos discentes em sua relação com a disciplina de estratégia, ressaltando a transparência com que abordam a necessidade dos discentes no seguimento do acordo firmado nos primeiros momentos em sala de aula. O entrevistado 22 também é bastante formal ao firmar seu contrato pedagógico com os alunos quanto à condução dos trabalhos na disciplina de estratégia.

Complementando, o entrevistado 7 resalta que é inteligente, por parte dos discentes, uma atitude em participar das aulas, interagir no intuito de obter um bom conceito na disciplina. Neste mesmo sentido, o entrevistado 15 apresenta o formalismo com que trata

determinadas atitudes dos discentes na condução de suas aulas, apresentando a necessidade de uma condução organizada de sua disciplina.

No sentido oposto, a conduta mais informal na condução das aulas é apresentada pelos entrevistados 2, 5, 16 e 20. Atitudes estas relacionadas às palavras, “brincadeira”, “tranquilidade”, “a gente brinca” como também atitudes mais informais, como “trocando e-mails”, o que revela uma apresentação mais informal na condução que o entrevistado tem em relação à turma de discentes.

Em uma posição mais central estão os entrevistados 17 e 22 que apresentam atitudes que se relacionam à formalidade e à informalidade. Neste sentido o entrevistado utiliza a expressão “parceria” para tratar da forma como se relaciona com os discentes. Já o entrevistado 17 aborda a “bipolaridade”, de forma irônica, com que conduz sua relação com os discentes, o que demonstra que o docente entende que existem momentos de mais formalismo e momentos em que há a possibilidade de mais informalidade ou de “brincalhão”, como ressalta o entrevistado.

No relato do entrevistado 22 apresenta que o papel do docente é “transitar pelos dois níveis”, a parceria e a exigência. É interessante frisar que o entrevistado 22 está vinculado à universidade particular, e que no seu entendimento existe uma relação cuidadosa com aluno, pois além de mestrando, o mesmo é cliente da instituição, por isso este cuidado entre a formalidade e a informalidade no tratamento com os discentes.

Outra observação importante relacionada à Figura 19 está relacionada aos diferentes perfis assumidos pelos docentes no desempenho da docência, ou seja, como se pode verificar, o entrevistado 22 assume, no mesmo relato, um posicionamento de formalidade e de informalidade, o que não se trata de incoerência por parte do docente, mas sim de adequação à determinada situação institucional a que é submetido.

Neste mesmo sentido, a próxima análise, apresentada na Figura 20 e, posteriormente, a Figura 21, remetem aos diferentes perfis assumidos pelos docentes no seu relacionamento com os discentes em sala de aula, que podem ser voltados a uma atitude mais motivadora ou mais exigente, dependendo do contexto de turma que os docentes estão inseridos.

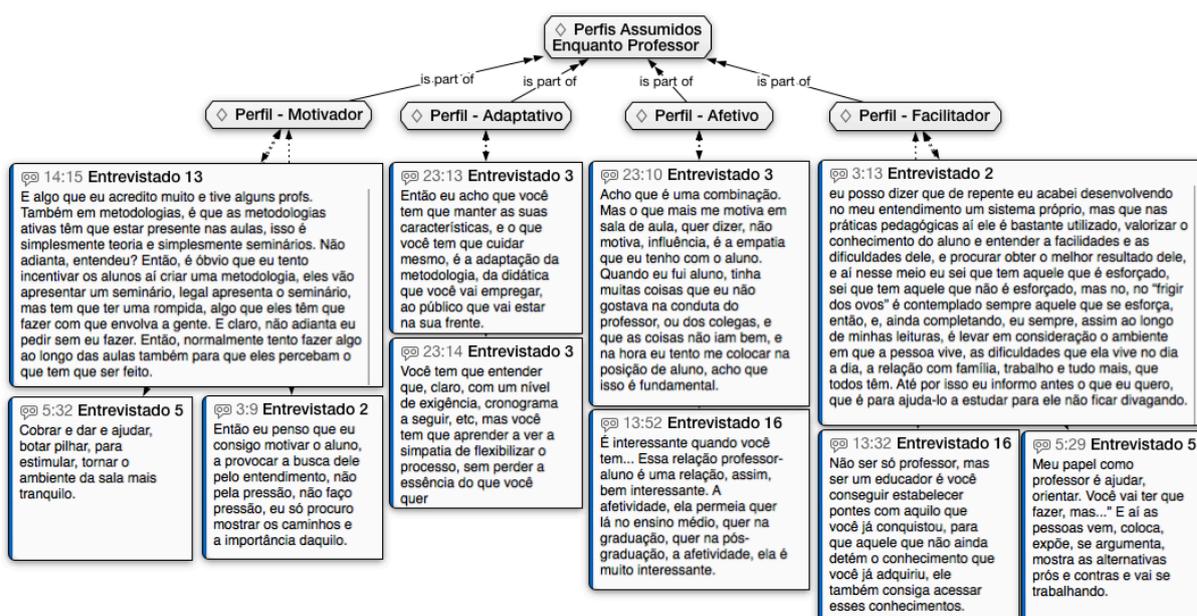


Figura 20. Diferentes Perfis - Motivacionais.

Fonte: Dados da Pesquisa.

Conforme apresentado na Figura 20, exibem-se quatro diferentes perfis de atuações em relação aos docentes. Com relação ao perfil motivador é perceptível que os entrevistados 2, 5 e 13 desenvolvem sua visão de docência relacionada ao papel motivador do professor em relação aos discentes. O entrevistado 2 ressalta “eu penso que eu consigo motivar o aluno, provocar a busca dele pelo entendimento, não pela pressão ...”, demonstrando seu papel de motivador da aprendizagem do aluno. O entrevistado 13 aborda as metodologias como forma de motivar a participação dos discentes no processo de aprendizagem no mestrado, já o entrevistado 5 apresenta que a cobrança e o auxílio aos discentes está relacionado a um fim que é estimular os discentes, de forma a tornar o ambiente de sala de aula mais “tranquilo”.

Em um perfil de atitudes mais adaptativas e afetivas destacam-se os entrevistados 3 e 16. Especificamente o entrevistado 3 apresenta que, por mais que existem regras e normas de condução do mestrado, existe a necessidade de uma adaptação do processo de aprendizagem que precisa ser compartilhado com os discentes, de forma que os mesmos possam compreender e se adequar às exigências da instituição e ao mesmo tempo negociar questões passíveis de negociação. No relato do entrevistado 16, relacionado à relação mais afetiva com os discentes, o entrevistado lembra da relação de afetividade entre docente e aluno, que no seu entendimento é permeada em todo os níveis de ensino especializado.

Completando, o perfil facilitador apresentado nos relatos dos entrevistados 2, 5 e 16, se relaciona ao papel do docente enquanto facilitador da aprendizagem, como orientador e

educador. Nos três posicionamentos são apresentados elementos de que os docentes partem dos pressupostos dos discentes para facilitar a aprendizagem dos mesmos.

Em uma análise diferenciada, no entanto, dicotômica ou oposta, os entrevistados representados na Figura 21 apresentam um argumento diferenciado em seu modo de condução da relação com os discentes em sala de aula.

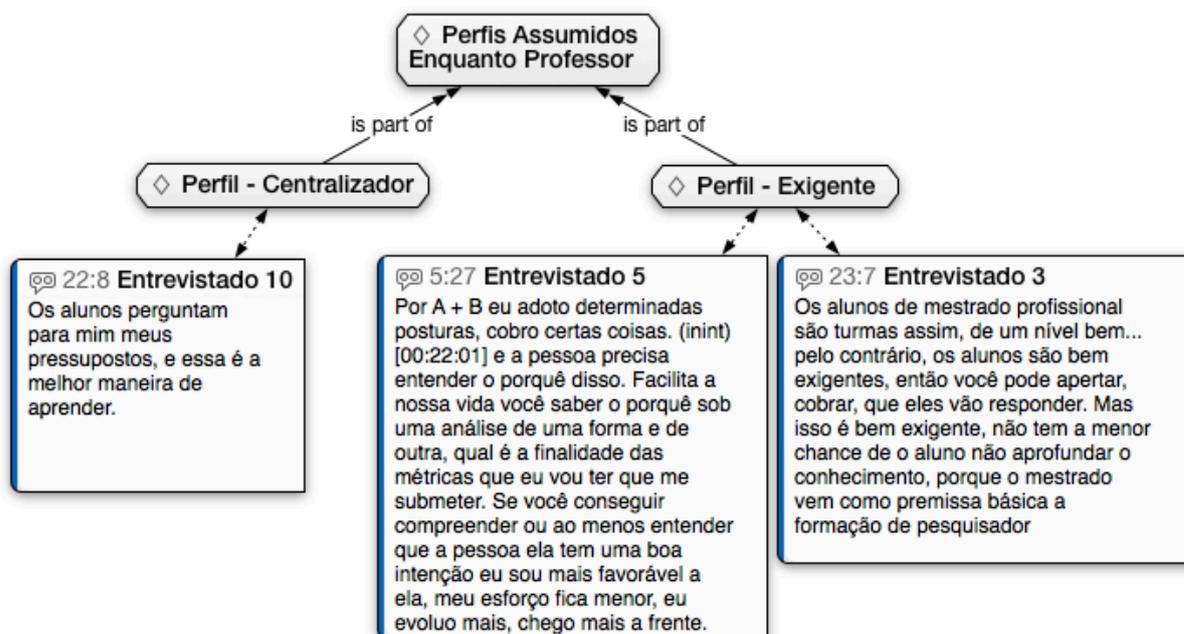


Figura 21. Diferentes Perfis - Centralizador e Exigente.

Fonte – Dados da Pesquisa.

Com relação ao exposto na Figura 21 é possível observar as atitudes exigentes apresentadas pelos entrevistados 3 e 5. Ambos apresentam que os alunos precisam estar cientes das exigências do curso e corresponder a estas exigências para sua formação no mestrado. Com relação à fala do entrevistado 10 é perceptível que a referência para a aprendizagem dos discentes é o docente, pois os “pressupostos” de aprendizagem tem como referência o próprio docente.

Uma vez analisado os perfis habituais dos docentes na condução dos trabalhos em sala de aula, foi possível identificar na fala dos entrevistados algumas condições de reprovação dos discentes, e os desafios enfrentados pelos docentes nesta atitude perante os discentes. Na Figura 22 são apresentados alguns relatos dos docentes com relação a estas situações.

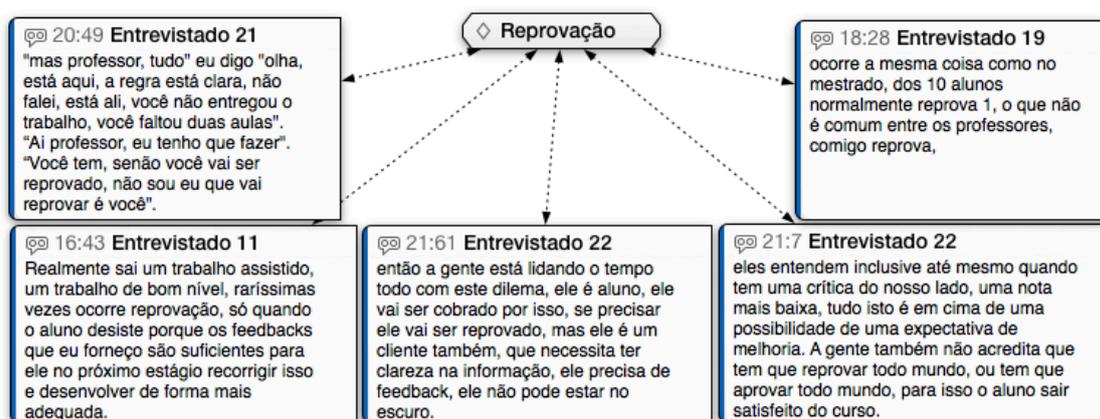


Figura 22. Conduitas de Reprovação.

Fonte: Dados da Pesquisa.

Como apresentado na Figura 22, o entrevistado 19 apresenta que com ele acontecem reprovas, o que não é comum com os demais professores, isso é levado em consideração perante sua forma de avaliação dos discentes, que demanda dos mesmos o cumprimento de todas as atividades apresentadas em sala de aula. No mesmo sentido, o entrevistado 21 ressalta que ele tem uma cobrança bastante grande quanto às atividades definidas na disciplina “senão você vai ser reprovado, não sou eu que vai reprová-lo”, diz o entrevistado.

No caso do entrevistado 21, sua percepção é de que de acordo com sua condução dos ensinamentos é difícil a ocorrência de reprovação, isso só acontece se o aluno desiste do curso. Já o entrevistado 22 apresenta-se dentro de um dilema, enquanto instituição privada, que é do aluno/cliente, que para o entrevistado se desenvolve como um desafio, pois ao mesmo tempo que é aluno, também é cliente da instituição, neste sentido o docente informa que sua maneira de atuar é por meio da transparência e da comunicação clara com os discentes. Para ele, o aluno precisa estar ciente das regras e a partir daí ele pode ser cobrado e até reprovado por não cumpri-las.

Nesta subseção foi possível analisar os diferentes perfis de atuações dos docentes na condução do ensino em sala de aula, possibilitando assim a percepção dos papéis assumidos pelos docentes em sala de aula. Na próxima subseção é apresentado o papel de pesquisador que também é assumido pelos sujeitos de pesquisa nas suas rotinas.

4.1.4 Papel do Pesquisador em Estratégia

Nesta subseção são apresentadas as condutas dos docentes/pesquisadores no desenvolvimento de suas pesquisas. São analisadas as formas de atuação ou condutas por

meio dos relatos dos entrevistados, o perfil de publicação apresentado nos currículos lattes, com relação a ano, autoria.

O entrevistado 10 apresenta a seguinte afirmação do papel do docente (acadêmico) e pesquisador:

“Você deve ser um acadêmico, deve ser um pesquisador, você tem algumas obrigações dentro da sua área. E uma delas é emancipar aqueles para quem você dá aula. A outra é dominar esses para quem você dá aula, você tem, essa tensão entre o seu papel como educador, sempre pesquisando, divulgando seus resultados para a sociedade, como sendo um libertador” [entrevistado 10].

Conforme observado pelo entrevistado 10, o papel do pesquisador se divide entre os diferentes papéis de ser também docente, nesse sentido, o entrevistado ressalta a dificuldade destes sujeitos em assumir estes diferentes papéis, primeiramente conhecendo o conteúdo do campo e seus autores – “para quem você dá aula” – de forma que tenha que dominar o conteúdo desses para transferência aos discentes no papel de educador e, ao mesmo tempo, produzir e divulgar seus resultados para a sociedade, como “sendo um libertador”, ou seja, no papel de disseminador deste conhecimento que por vezes está restrito ao ambiente acadêmico. Na Figura 23 são apresentados alguns relatos dos entrevistados quanto às condutas e percepções deste papel de pesquisador assumido pelos sujeitos de pesquisa.

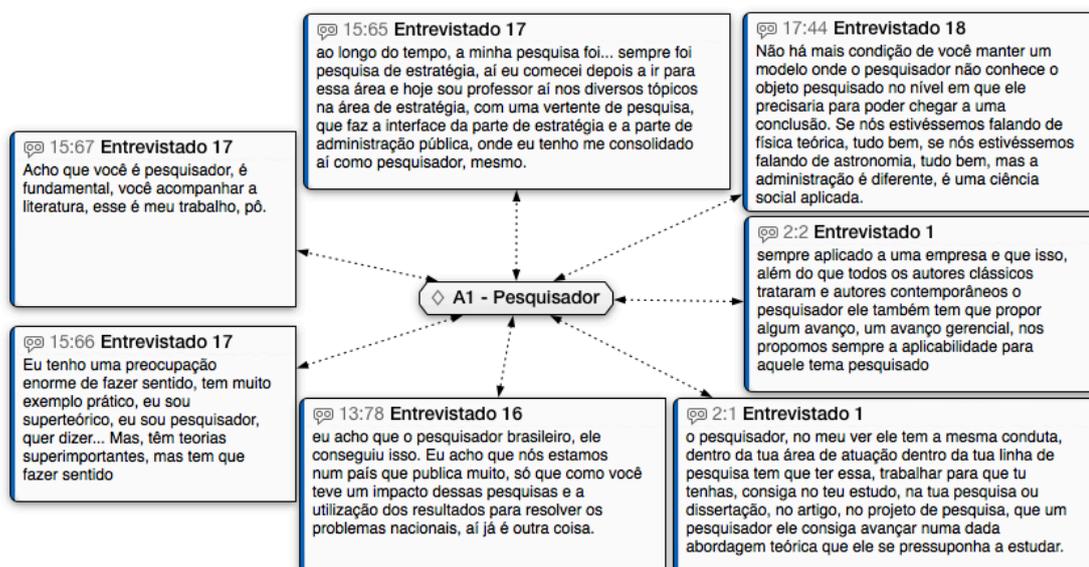


Figura 23. Percepções de Condutas do Pesquisador.

Fonte: Dados da Pesquisa.

Quanto à conduta, o entrevistado 1 não percebe diferença entre um pesquisador da área de estratégia e das demais áreas, para o entrevistado o pesquisador precisa apresentar avanços nos estudos que se determina em desenvolver. Para o entrevistado 17 apresenta que é necessário ao pesquisador conhecer seu objeto de estudo, para isso deve acompanhar a literatura do campo de estudo. Além disso, o mesmo ressalta a necessidade de estudos que

para ele tenham um sentido, no contexto prático, ressaltando que sua pesquisa nos últimos tempos tem sido na área de estratégia.

No mesmo sentido de argumentação, o entrevistado 18 entende que a pesquisa desenvolvida deve ter um vínculo com a prática empresarial, para tanto reitera que no campo da administração, como em outros campos das ciências em geral, dever haver a aplicação dos conceitos estudados. Por fim, quanto às publicações brasileiras, o entrevistado 16 ressalta que os pesquisadores brasileiros têm publicado muito, porém, é necessário avaliar agora o impacto dessas publicações para que se tenha uma utilização prática destes estudos no sentido de resultados na resolução de problemas.

Em continuidade à análise das entrevistas, foram examinados também os currículos lattes dos trinta e cinco docentes com relação às suas publicações. Foram consideradas as publicações em congressos e revistas especializadas em estratégia ou que em seu título fossem apresentados termos relacionados ao campo da estratégia. Assim, do total de 3363 publicações, 998 foram relacionadas à estratégia, compreendendo 29,68% do total. Na Figura 24 é apresentada a divisão das publicações quanto a sua categoria no lattes.

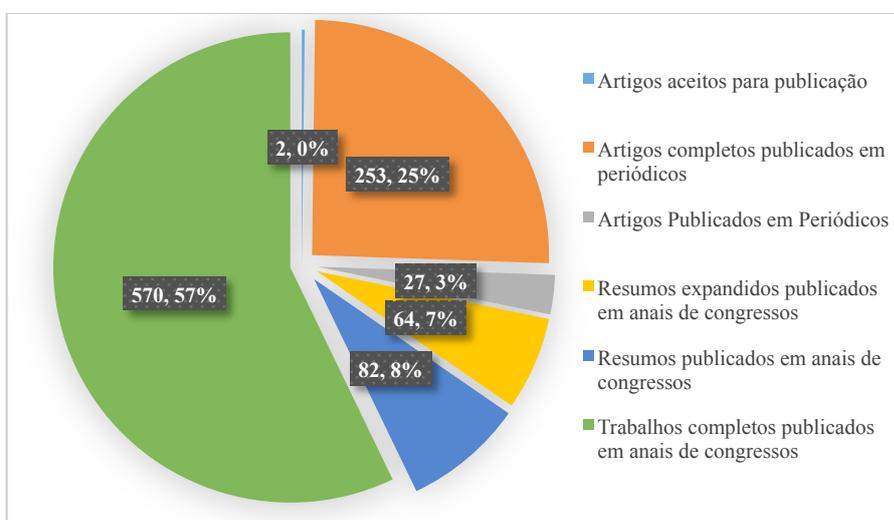


Figura 24. Distribuição das Publicações.

Fonte: Dados da Pesquisa.

Conforme apresentado na Figura 24, 57% das publicações em estratégia foram veiculadas em congressos, considerando ainda que os resumos e resumos expandidos somam juntos mais 15% das publicações, majoritariamente as publicações da área, relacionados aos pesquisadores estão relacionadas aos congressos, compreendendo um total de 72% das publicações.

Cabe ainda uma análise histórica das práticas de publicações dos pesquisadores, considerando em uma linha de tempo como tem sido estas publicações e como elas vêm

evoluindo nos últimos anos. Assim, na Figura 25 é apresentada a distribuição das publicações por ano.

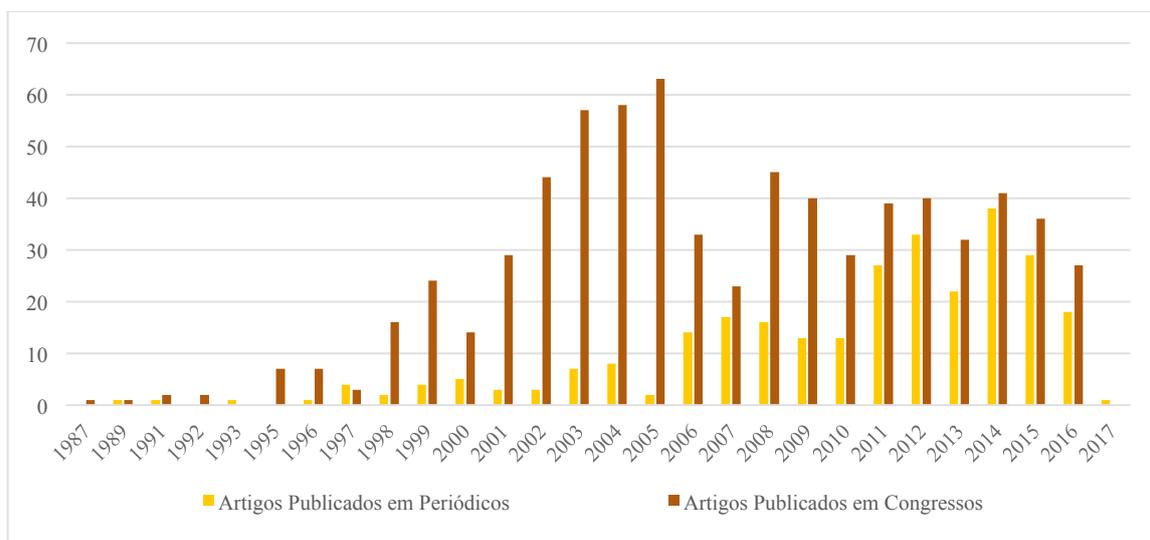


Figura 25. Artigos Publicados por Ano.

Fonte: Dados da Pesquisa.

A Figura 25 apresenta ao longo dos anos uma mudança no hábito de publicação dos pesquisadores estudados. Como se verifica, entre os anos de 2002 a 2005, as publicações estavam direcionadas aos eventos, no entanto, a partir de 2006 inicia-se um aumento gradativo nas publicações direcionadas a periódicos, sendo que em 2014 ambas as categorias praticamente se igualaram em quantidade.

Esta mudança de atitude de publicação percebida está relacionada às alterações no processo de avaliação da CAPES nas publicações dos docentes vinculados aos programas *stricto sensu*, que passou a não mais considerar as publicações em congressos na somatória de pontuação da avaliação Qualis-CAPES (Bertero, Vasconcelos, Binder, & Wood Jr., 2013; Villar, 2014).

Outra questão a ser analisada nas publicações dos docentes/pesquisadores está relacionada aos hábitos de pesquisa relacionados à colaboração. Neste sentido, alguns entrevistados mencionaram como desenvolvem as pesquisas na área, indicando que a colaboração entre pesquisadores é importante. É o que apresenta o entrevistado 22: “O caminho natural também é começar a usar melhor este *networking* para começar, para desenvolver projetos conjuntos, mas eu acho que o caminho natural é buscar estes parceiros”.

Além disso, o entrevistado 13 relaciona as publicações que desenvolve como compartilhadas com os discentes que têm. Neste sentido afirma:

“Então, não tem como fazer milagre, não posso escrever por eles. Mas, eu tento cobrar, tento falar e tal, para... como eu digo para eles, “o bem é para eles, não é para mim”, em conjunto, eu ganho a publicação também, junto, a gente trabalha junto, leio, indico” [entrevistado 13].

Na afirmação do entrevistado 13 se evidencia a cobrança por publicações na disciplina que desenvolve, alinhado às exigências da CAPES quanto às pontuações dos programas de mestrados. Ao mesmo tempo ele relaciona esta produção compartilhada com os discentes como um processo de parceria, em que ambos ganham. Assim, alinhado às colocações dos entrevistados 13 e 22, foi analisado também os hábitos de publicação sob três aspectos: a) Único autor; b) Primeiro autor (com coautores) e; c) Coautor (em colaboração com outros autores). Os dados são apresentados na Figura 26.

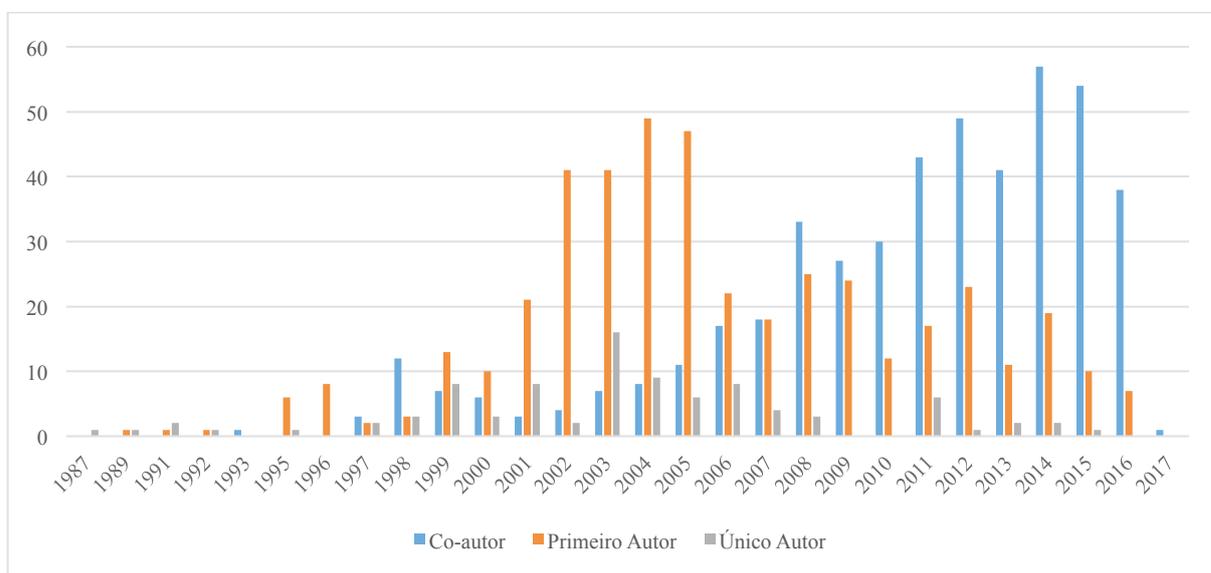


Figura 26. Hábitos de Publicação - Autoria.

Fonte: Dados da Pesquisa.

Conforme apresentado na Figura 26, percebe-se que a colaboração com outros autores é preponderantemente no hábito de publicação dos sujeitos de pesquisa, seja como coautor ou como primeiro autor, sendo ainda evidente a redução de publicações como único autor nos últimos anos da série apresentada.

Outro dado manifesto é a redução de publicações enquanto primeiro autor e o aumento das publicações como coautor, colaborando com outros pesquisadores. Este fato vai ao encontro com a afirmação do entrevistado 13, da colaboração do docente com os discentes. Além disso, analisando a Figura 26 conjuntamente à Tabela 4, percebe-se que a formação no nível de doutorado dos sujeitos de pesquisa se alinha ao aumento das publicações como coautores.

Outra análise que foi possível desenvolver se refere à rede de colaboração dos docentes/pesquisadores. Essa análise possibilita verificar a relação de publicação entre os atores do campo possibilitando o entendimento da ação humana e organizacional (Marques de Mello, Crubellante, & Rossoni, 2009). Ainda, conforme Marques de Mello *et al.* (2009), a análise de rede possibilita um melhor entendimento das relações institucionais e de construção do conhecimento. Assim, na Figura 27 é apresentada a rede de relacionamento de publicação entre os docentes pesquisadores de estratégia dos mestrados profissionais.

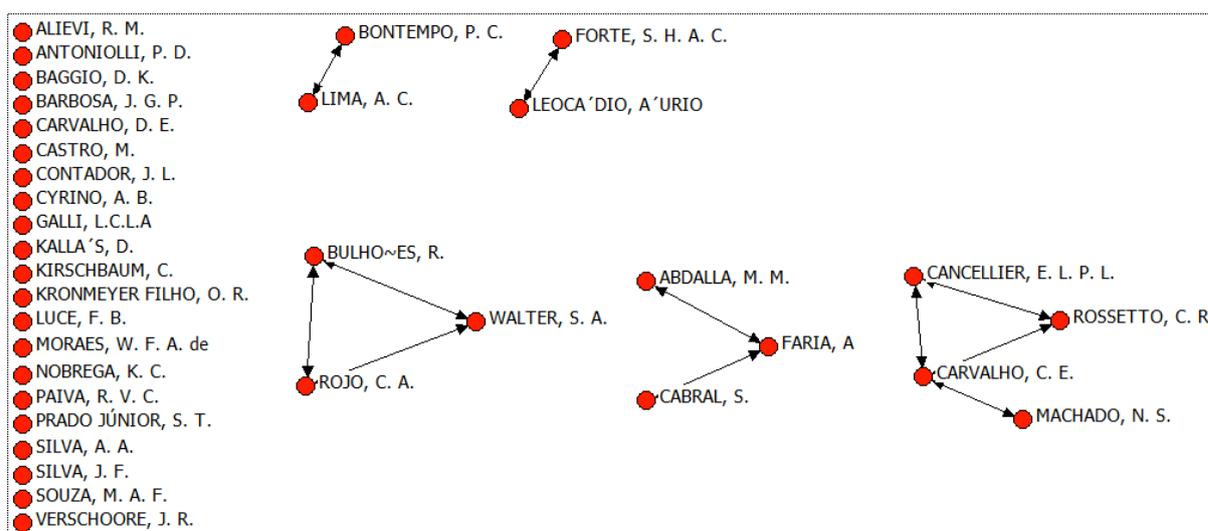


Figura 27. Rede de Relacionamento - Sujeitos da Pesquisa.

Fonte: Dados da Pesquisa.

Conforme apresentado na Figura 27, as redes formadas pelos docentes/pesquisadores se desenvolvem com poucas conexões de publicação. No caso da rede formada pelos pesquisadores CANCELLIER, E. L. P. L., ROSSETTO, C. R., CARVALHO, C. E. e MACHADO, N. S., como também ABDALLA, M. M., FÁRIA, A e CABRAL, S., BONTTEMPO, P. C. e LIMA, A. C. e FORTE, S. H. A. C. e LEOCÁDIO, ÁURIO, são motivadas por proximidade regional, ou seja, sua relação de publicação se deve à região territorial que suas instituições estão localizadas, o que pode facilitar o contato entre os pesquisadores no intuito de formação de rede de colaboração.

No caso da rede formada pela rede entre os pesquisadores BULHÕES, R., ROJO, C. A. e WALTER, S. A., é motivada pela relação institucional entre os pesquisadores, que são da mesma instituição de ensino. Os demais pesquisadores, no total de 21, não desenvolveram entre si relação de publicação. Ao se analisar a rede em sua totalidade, percebe-se que a mesma não possibilita um fluxo de informação entre os seus autores, demonstrando que as pesquisas realizadas entre os docentes/pesquisadores dos programas de mestrado profissionais do Brasil se desenvolvem com baixo fluxo de informação (Marques de Mello *et al.*, 2009) e

de forma regionalizada, não havendo assim o fluxo de conhecimento entre os sujeitos de pesquisa.

Ampliando a análise da rede de relacionamento entre os pesquisadores, foi possível verificar os 16 pesquisadores que tinham 3 ou mais publicações com os sujeitos de pesquisa. Esta análise resultou em uma nova rede de relacionamentos entre os pesquisadores, que é apresentada na Figura 28.

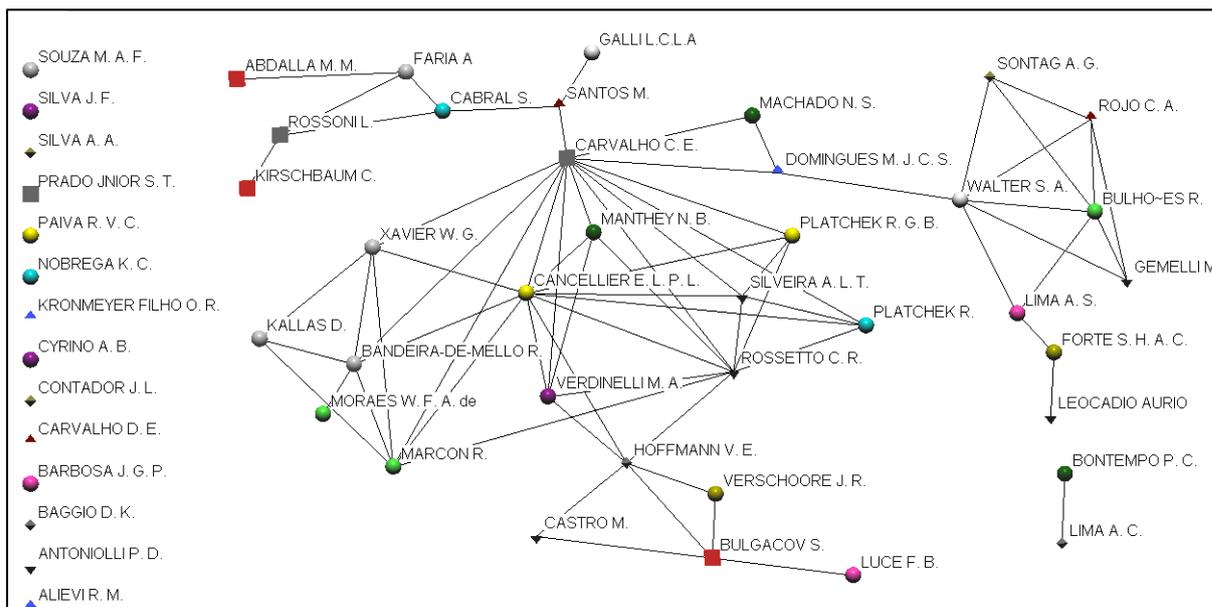


Figura 28. Rede de Relacionamento - Demais Pesquisadores.

Fonte: Dados da Pesquisa.

Ao se analisar a Figura 28, é possível perceber uma ampliação dos relacionamentos entre as redes de pesquisadores e, conseqüentemente, do fluxo de informação. Como se pode perceber, alguns dos pesquisadores são centrais na relação com os demais. É o caso de CANCELLIER, E. L. P. L. e CARVALHO, C. E., que desenvolvem uma grande quantidade de relacionamento de pesquisa e acabam sendo ponto de conexão de outras redes de pesquisadores.

Além disso, dos 51 pesquisadores relacionados, 14 deles não desenvolvem relação de publicações com os demais e houve apenas uma rede isolada, em que não houve relacionamento com os demais pesquisadores, formada por LIMA, A. C. e BONTEMPO, P. C. Assim, conforme Hanneman e Riddle (2005), esse tipo de rede remete ao baixo fluxo de conhecimento entre seus atores.

Nesta subseção foi possível visualizar alguns papéis dos pesquisadores sujeitos de pesquisa e seus hábitos de pesquisa, de forma que se compreendeu que os mesmos desenvolveram ao longo de suas pesquisas o relacionamento com um grupo maior de

pesquisadores e optaram por pesquisas de coautoria, motivadas por sua relação com outros pesquisadores/docentes e também com os discentes que lecionam.

4.1.5 Papel do Docente e Pesquisador

Nesta subseção são apresentados elementos de interação do papel desenvolvido pelos docentes e pesquisadores em estratégia, de forma a relacionar o desempenho destes dois papéis em um mesmo ator do campo de estratégia.

Nesta perspectiva são analisados elementos da rotina diária dos docentes/pesquisadores em estratégia no que se refere aos diferentes modos de tratativas desta rotina. Na Figura 29 são apresentados alguns relatos dos entrevistados quanto às suas rotinas diárias e que se relacionam com a autonomia e flexibilidade que tem no desenvolvimento de suas atividades.

Relação	Entrevistado	Relatos
Autonomia	Entrevistado 8	“Eu tenho bastante liberdade hoje, não estou mais em uma empresa, então eu tenho bastante liberdade com horário, estar numa consultoria ou outra a medida que for conveniente e também eu limito bastante esse trabalho de consultoria atualmente, não o que mais me interessa atualmente”. “Tenho muita autonomia, eu faço o curso e desenvolvo minhas orientações do jeito que eu quero, eu não tenho influencia nenhuma, não. Até onde eu estou hoje, não tenho”.
Flexibilidade	Entrevistado 14	“A gente tem uma rotina, bem flexível, do ponto de vista de horário. A gente tem que estar na universidade, claro que não pode deixar de estar na faculdade”.
Gestão Focada no Ensino	Entrevistado 11	“Praticamente dedicação exclusiva, estou dando mestrado, só que isso também é mestrado profissional, ele prevê também outras... outras atividades que eu... acadêmica não prevê, que é exatamente isso: inserção social, a divulgação de tecnologia, ou seja, produção tecnológica. Então, você tem que evidentemente que fazer alguma coisa a mais, eu estar na empresa as vezes, ou estar desenvolvendo alguma coisa que tenha utilidade tecnológica, então normalmente se faz pesquisa e ensino e extensão nesse sentido de poder vincular o trabalho também ao público externo. Então aí exige algumas tarefas também que realmente não estariam sendo realizados no mestrado acadêmico”.
	Entrevistado 12	“E para mim tinha que ser uma escola de negócios, ou uma escola de gestão focada no relacionamento com as organizações, extensão mesmo, fortemente extensão e pesquisa. Só que não houve isso na universidade onde eu trabalho, não houve. Dos professores, 98 por cento são ligados apenas a disciplinas deles, poucos fazem pesquisa, então eu sempre fiquei muito assim, “o que eu vou focar?”, aí eu foquei no ensino e eu estou muito ligado ao trabalho fora da universidade”.
	Entrevistado 17	“Estou no (IES), onde o pacote que nos foi oferecido aqui com uma carga horária bem mais leve, então, eu dou pouca aula. Então, eu perco um certo tempo aqui, preparando curso, então, eu sempre penso, assim, para cada hora de aula que eu dou aqui, é três ou quatro de preparação.
	Entrevistado 3	“Então assim, é uma rotina, é um fluxo... na verdade eu até 31 de janeiro, nesse ano, eu sempre tive combinado com atividade de pesquisador e docente, uma atividade de direção de gestão, dentro da própria universidade.

Continua...

... Continuação.

Relação	Entrevistado	Relatos
	Entrevistado 7	“Eu tento focar muito na aula, eu minimizo também o meu próprio trabalho, não existem muitas entregas intermediárias para os caras fazerem não, eu tento fazer sempre questões, quando eu faço atividades intermediárias são questões breves, objetivas, discursivas quando uma situação concreta é colocada e o cara tem que interpretar, minhas provas são curtas também, são rápidas, então sabe ou não sabe, não é um exercício de erudição”
Gestão do Tempo	Entrevistado 11	“Então tem que fazer, isso é uma quarta atividade da gente: ensino, pesquisa, orientação e esses que não são de extensão de serviço, já ligado ao desenvolvimento de trabalhos tecnológicos. Então é obrigado, é obrigatório”.
	Entrevistado 13	“Precisa ter essa organização, se não tiver organização, não consegue. Ainda mais por reuniões que ocorre, tanto do programa do mestrado aqui, programa do mestrado lá, reuniões departamentais, NDS que a gente acaba se inserindo. Família, filho, disciplinas e outras coisas mais. Então, para nós do programa do mestrado da (IES), que eu trabalho, tenho 40 horas, eu acabo vindo manhã e tarde todas as semanas. E aí de noite eu tenho aula na graduação aqui. Na (IES) eu sou liberado das aulas da graduação e lá eu acabo indo uma vez, duas vezes por mês para reuniões departamentais e tal. E as disciplinas lá são de sexta, tarde e noite, sábado de manhã”.
	Entrevistado 16	“Se você se perder na gestão do tempo fica muito complicado. Eu procuro muito conciliar os meus tempos livres dedicados à família. Eu não levo trabalho para casa, não gosto de fazer isso. Faço uma gestão do meu tempo aqui, em termos de... a questão de administrativo. Procuro gerir muito bem isso. E a preparação para as aulas, isso é primordial. Toda aula, por mais que você já tenha lecionado aquele tema, ou feito aquela discussão, sempre tem que trazer coisas novas, tem que se preparar para uma aula. Se você não se prepara para uma aula é a mesma coisa que ir para a guerra sem levar uma arma”.
	Entrevistado 22	“Nós temos que ter espaço na agenda bem definida para conviver com todas estas, com todas essas demandas, isto é um assunto que, como eu te disse, não tenho uma receita de sucesso para compartilhar, eu nem sei se eu tenho sucesso nisto
Gestão Focada na Diversidade de Atividades	Entrevistado 19	“Eu trabalho hoje por projetos, eu tenho a minha semana dividida em projetos que eu atuo, nesses projetos, entenda, orientações, consultorias, aulas, preparação de aulas, artigos, então eu vou encaixando dentro do meu trabalho, tenho um dia específico para as consultorias, um dia das aulas, tenho um dia das orientações, tenho um dia com contatos com os colegas do grupo de pesquisas, então eu divido minhas atividades exatamente assim”.
	Entrevistado 21	“Então a rotina mesmo que eu vejo é de estar participando além de, das leituras, publicações, orientações de aula, ele tem que estar próximo à realidade empresarial, participando de algum trabalho de intervenção seja como consultoria ou na pior das hipóteses como pesquisa de resultados práticos para a empresa onde ele faça recomendações de caráter gerencial”.
	Entrevistado 4	“Minha rotina docente, digamos aí que ela ocupe mais ou menos metade da minha carga horária semanal, e tem ainda o ensino a distância. O restante são tarefas administrativas, orientação toma bastante tempo. Por exemplo para, só para te dar um exemplo, estou trabalhando desde semana passada, mas oficialmente volto de férias amanhã. Então eu voltei antes para poder dar conta das coisas. Mas é basicamente isso, é uma rotina bastante atribulada”.
	Entrevistado 8	“Não tem uma rotina pré-definida, a gente trabalha muito em função do momento, então eu tenho procurado trabalhar bastante com meus orientandos na verdade, e acabo assim desenvolvendo as pesquisas junto com eles na verdade, então a rotina tem sido mais essa, na medida que eu vou orientando as pessoas, eu procuro canalizar esses temas para as minhas áreas de pesquisa, na verdade isso é feito logo no início que eles entram, eles já escolhem um orientador a partir do interesse mutuo, e eles tem umas coisas que eu tenho interesse em pesquisar. Então a minha rotina vai muito em função das orientações que eu estou conduzindo, isso influencia bastante no meu rendimento de trabalho”.

Figura 29. Rotinas dos Sujeitos de Pesquisa.

Fonte: Dados da Pesquisa

Como apresentado na Figura 29, são as diferentes rotinas dos docentes/pesquisadores que delineiam o modo como os mesmos direcionam a ocupação do seu tempo. Nesse sentido, alguns demandam um foco na gestão das diversas atividades, como é o caso dos entrevistados 4, 8, 19 e 21, que apresentam as atividades de pesquisa, de docência e demais atividades como parte do processo de gerenciamento da rotina.

No caso dos entrevistados 11, 13, 16 e 22 apresentam que a gestão do tempo é crucial no desenvolvimento das atividades, então o foco na organização da agenda representa-se como uma necessidade para o cumprimento de todas as atividades de docência e pesquisa.

Para os entrevistados 3, 7, 11, 12 e 17, suas atividades rotineiras são organizadas em um condicionamento às atividades do ensino que desempenham, assim, por mais que tenham outras atividades, a principal em ordem de importância está relacionada ao desenvolvimento da docência.

Já os entrevistados 8 e 14 apresentam que sua rotina está vinculada à autonomia e flexibilidade, em que os docentes/pesquisadores desenvolvem suas atividades sem uma preocupação excessiva com horário, podendo gerenciar suas atividades de forma mais livre e autônoma, ou flexível.

Quanto aos padrões de conduta dos entrevistados relacionados na Figura 29, foi possível perceber que a dedicação às atividades não se demonstrou uma dificuldade. Enquanto as atividades de docência são realizadas em sua grande maioria no ambiente institucional, outras atividades como pesquisa, leituras, preparação de aulas, artigos e consultorias tem certa flexibilidade de serem executadas em espaços diversos.

A questão da organização na gestão das atividades predomina como uma necessidade para o cumprimento de todas as atividades relacionadas à docência e pesquisa, de forma que o cumprimento de prazos e horários possa ser cumprido. Além disso, a preocupação com a família, apresentado pelo entrevistado 16, reporta à vida pessoal dos docentes, que também é considerada neste processo de gerenciamento do tempo e atividades.

Outro fator que se apresenta é a variedade e constantes mudanças relacionadas à rotina, conforme apresentado pelo entrevistado 8 e 3, relacionados ao ambiente institucional em que estão inseridos, o que remete ao gerenciamento de mudanças sempre constantes com que se deparam.

É interessante perceber que a opção por esta rotina por vezes está relacionada a uma carga afetiva, ou um gosto por estas atividades desempenhadas, assim, é apresentada na Figura 30 alguns relatos dos entrevistados que revelam esta relação afetiva com as atividades de ensino e pesquisa que desempenham.

Entrevistados	Relatos
Entrevistado 3	“Eu gosto, eu gosto, para mim é uma paixão, lecionar e pesquisar estratégia para mim é uma paixão, e é uma paixão que não vem de agora”. “Então pesquisar estratégia, e lecionar estratégia é pra mim é muito gratificante, eu gosto, eu, e o mais interessante ainda, eu não escondo nada do que eu sei, tipo assim, é o pulo do gato, eu não vou ensinar, por que eu aprendi, eu descobri, não, eu tenho o prazer em passar isso daí”.
Entrevistado 4	“Mas academia eu acho que foi uma grande sacada. Coisa que realmente me agrada eu faço eu gosto. Graças a Deus eu achei um caminho que me encontrei”.
Entrevistado 15	“Eu gosto de ser professor, eu digo o seguinte: no dia que eu entrar pra começar um curso e não sentir um friozinho na barriga, eu acho que eu devo ser professor, no dia em que eu saio de uma aula energizado, a alma leve, cheio de entusiasmo, [T:02:27:26...], eu deixo, eu gosto muito de dar aula”.

Figura 30. Relação de Afetividade com a Docência e Pesquisa.

Fonte: Dados da Pesquisa.

Como se pode verificar na Figura 30, que dentro os entrevistados 3, 4 e 15, que mencionaram seu gosto pela docência e pesquisa, não mencionaram sua motivação relacionada às questões financeiras, mas sim o gostar pela identificação com a atividade de docência e pesquisa.

As análises desenvolvidas nesta subseção revelam a relação dos docentes às atividades de docência e pesquisa, apresentando-se como uma relação que demanda um esforço dos docentes/pesquisadores no gerenciamento de sua própria vida pessoal e profissional e, ao mesmo tempo, revelam que tal opção ocorre por um vínculo afetivo de satisfação pelas atividades que estão realizando em seu cotidiano.

No entanto, além dos papéis de docente e pesquisador é importante ressaltar que os sujeitos de pesquisa desenvolvem outros papéis que são tratados na próxima subseção.

4.1.6 Diversidade de Papéis Sociais

Além dos papéis de docente e pesquisador dos sujeitos de pesquisa, foi possível identificar também outros papéis sociais assumidos no desenvolvimento de suas atividades diárias. Nesta perspectiva foi possível identificar os seguintes papéis sociais: a) Coordenador ou vice-coordenador de curso; b) Orientador; c) Editor ou membro de editorial; d) Desenvolvedor de material bibliográfico; e) Consultor; f) Palestrante; g) Avaliador *ad hoc* e

de artigos; h) Membro de banca de mestrados e doutorados; i) Organizador de Eventos; e j) Funções administrativas na universidade.

Com a análise dos currículos lattes dos sujeitos de pesquisa foi possível identificar algumas dessas funções realizadas. Na Figura 31 é possível identificar alguns desses papéis assumidos e a quantidade de atividades desenvolvidas nos últimos anos.

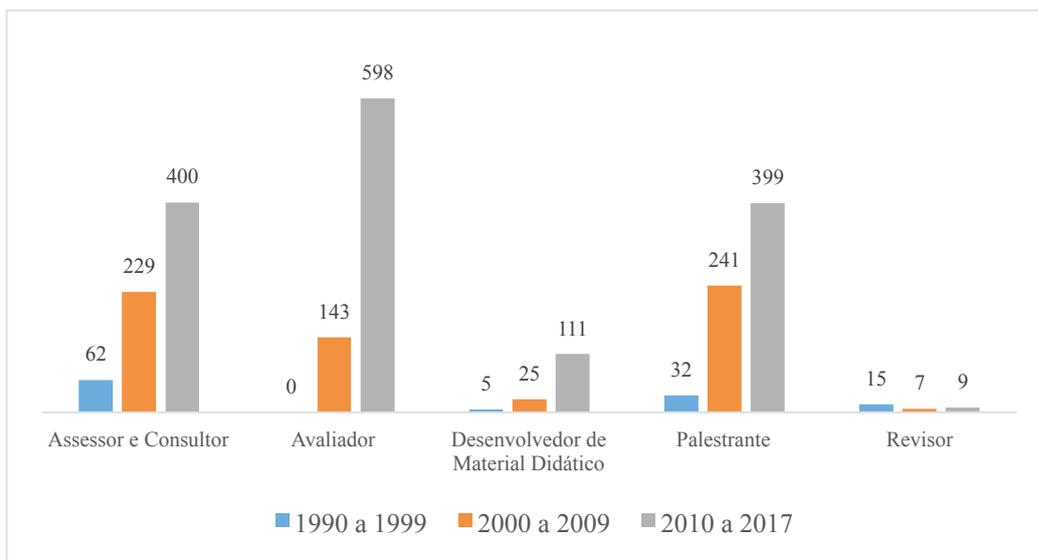


Figura 31. Demais Papéis Assumidos.

Fonte: Dados da Pesquisa.

Conforme apresentado no Figura 31, percebe-se que após o ano de 2010 houve um acréscimo na frequência de papéis assumidos pelos docentes/pesquisadores, conforme mencionado anteriormente, é importante considerar que boa parte dos sujeitos de pesquisa se formaram no nível de doutorado, o que pode ser relacionado a este aumento considerável nessas atividades.

Alguns docentes fizeram menção do impacto destas outras funções assumidas no desenvolvimento da docência e da pesquisa, mencionando a necessidade de se distribuir o tempo semanal com estas outras atividades. Na Figura 32 são apresentados alguns relatos.

Entrevistados	Relatos
Entrevistado 1	“É bem difícil, bem difícil, a minha vida é um pouco mais difícil porque além de ser professora e tenho que pesquisar e publicar, sou coordenadora do programa, então assim como, como é que eu faço para tentar ter tempo para tudo, aula em graduação eu só tenho uma então eu reduzo bastante as minhas aulas na graduação”.

Continua...

... Continuação.

Entrevistados	Relatos
Entrevistado 3	“eu tenho sempre em pauta pesquisa em andamento e publicações a desenvolver e orientações. Orientações eu privo por fazer elas semanalmente para aqueles que estão próximos a Chapecó e podem estar comigo, e no máximo quinzenalmente, então estou acompanhando muito de perto o cronograma, etc., então basicamente é isso, e as aulas são preparadas, organizadas com antecedência.
Entrevistado 4	“Minha rotina docente, digamos aí que ela ocupe mais ou menos metade da minha carga horária semanal, e tem ainda o ensino a distância. O restante são tarefas administrativas, orientação toma bastante tempo. Por exemplo para, só para te dar um exemplo, estou trabalhando desde semana passada, mas oficialmente volto de férias amanhã. Então eu voltei antes para poder dar conta das coisas.”
Entrevistado 6	“É difícil principalmente o dia-a-dia enquanto profissional da instituição, como coordenador, então não tem sido fácil, mas a gente tenta levar todos os pratinhos ao mesmo tempo.
Entrevistado 11	“a gente tem que trazer assim, para dentro do nosso expediente, a gente tem um número de horas lá que são relativos a consultorias e atividades externas”.
Entrevistado 14	“Se percebe também muitos profs. Levando muito tempo para disponibilizar notas, tempo para fechar cadernos, tempo para avaliar os artigos dos alunos, retornar os alunos. Porque parece que a carga de trabalho está muito grande”.
Entrevistado 16	“Faço uma gestão do meu tempo aqui, em termos de... a questão de administrativo. Procuo gerir muito bem isso. E a preparação para as aulas, isso é primordial”.
Entrevistado 19	“eu tenho a minha semana dividida em projetos que eu atuo, nesses projetos, entenda, orientações, consultorias, aulas, preparação de aulas, artigos, então eu vou encaixando dentro do meu trabalho”.
Entrevistado 22	“Nós temos que ter espaço na agenda bem definida para conviver com todas estas, com todas essas demandas, isto é um assunto que, como eu te disse, não tenho uma receita de sucesso para compartilhar, eu nem sei se eu tenho sucesso nisto. É algo que assim, a preocupação que eu tenho a todo momento, é algo que eu tenho discutido bastante com os meus colegas, com os professores que a gente tem aqui”.

Figura 32. Impacto de Demais Papéis Sociais Assumidos.

Fonte: Dados da Pesquisa.

Como é possível analisar com os relatos da Figura 32, as outras atividades assumidas pelos docentes demandam dos mesmos um esforço na conciliação e gestão do tempo dedicado para elas. O que se apresenta é que atividades como as orientações e demais atividades administrativas e em alguns casos a gestão do próprio programa demandam tempo e dedicação dos sujeitos de pesquisa.

De forma especial, a dedicação com as orientações e a participação em bancas de graduação, mestrados e doutorados são atividades frequentes e relacionadas nos currículos lattes dos docentes. Na Figura 33 são apresentadas participações em Banca e as orientações desenvolvidas pelos docentes/pesquisadores.

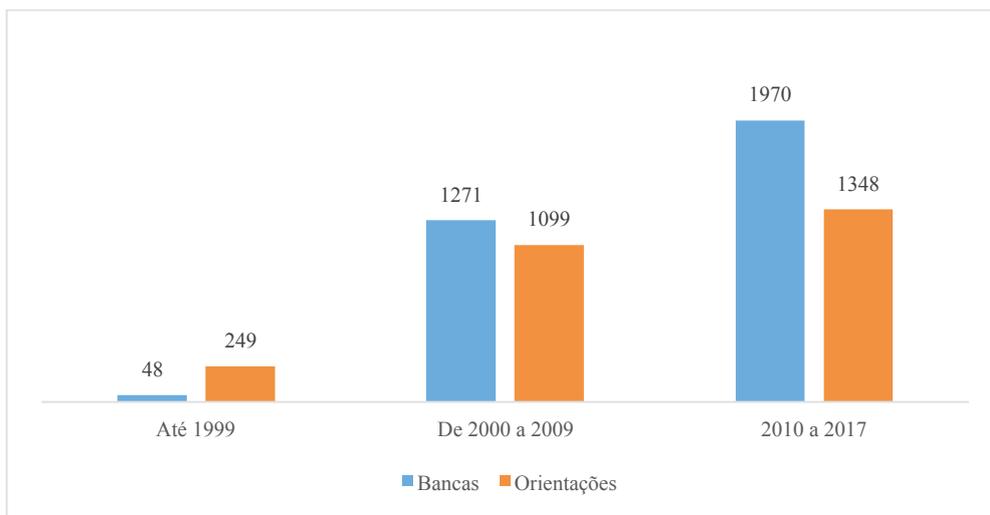


Figura 33. Participação em Bancas e Orientações.

Fonte: Dados da Pesquisa.

Conforme se apresenta na Figura 33, a quantidade de participação em bancas e as orientações desenvolvidas pelos docentes têm sido cada vez maior nos últimos anos. O total de participação em bancas foi de 3289, sendo que foram orientados um total de 2696 discentes pelos sujeitos de pesquisa.

Ao mesmo tempo estes dados refletem duas situações, sendo a primeira a necessidade de gestão de tempo dos docentes/pesquisadores com estas atividades e a segunda reflexão é a contribuição que este papel de orientador e participante de banca tem para os que foram impactados por estas duas atividades. No que se refere às orientações, estes dados são analisados nas próximas seções.

Um papel já mencionado anteriormente e que desenvolve um impacto no desenvolvimento das atividades de alguns dos docentes/pesquisadores entrevistados está relacionado à coordenação de curso. Na Figura 34 são apresentados alguns relatos dos entrevistados quanto à conciliação da função de coordenação com as demais atividades de docência e pesquisa.

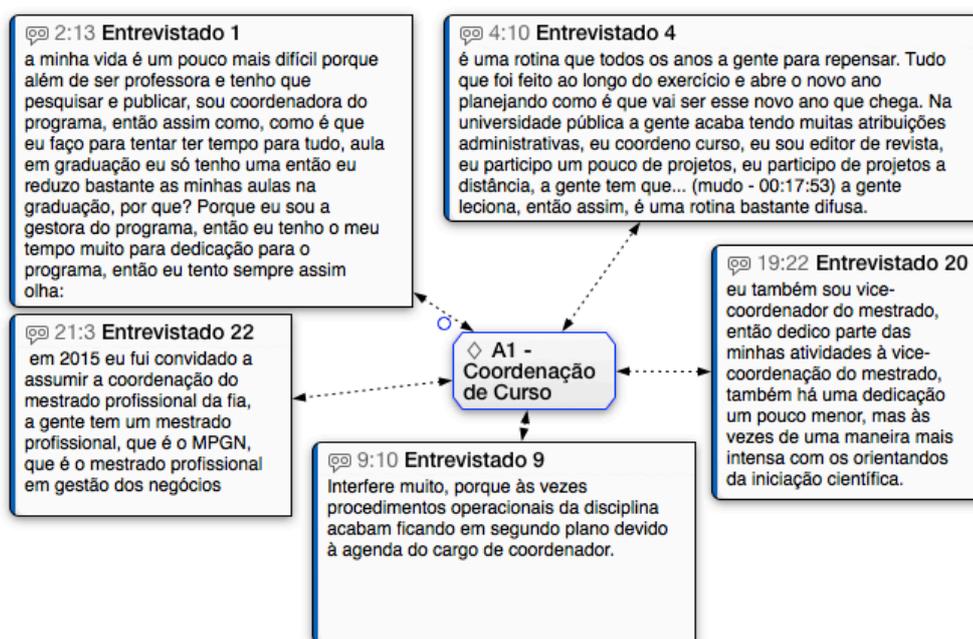


Figura 34. Papéis de Coordenação.

Fonte: Dados da Pesquisa.

Pelo que é apresentado na Figura 34 é possível observar que o papel de coordenadores de curso se desenvolve como uma exigência a mais ao docente/pesquisador no desenvolvimento de suas atividades diárias. Conforme menciona o entrevistado 9, o mesmo acaba “sacrificando” outras atividades para que possa desenvolver a atividade de coordenação de curso.

No relato do entrevistado 4, apresenta-se que é necessário o “repensar” a cada ano suas rotinas, o que demanda uma gestão de todas as atividades que desempenha. No caso do entrevistado 1, tem reduzido algumas atividades relacionadas à graduação para poder desenvolver o papel de coordenação.

Assim, o que se percebe por meio desta seção é que além das atividades da rotina de docente e pesquisador, os sujeitos de pesquisa acabam desenvolvendo outros papéis relacionados ao dia a dia institucional, tomando sobre si a própria representação da instituição que assumem (Berger & Luckmann, 2013).

4.1.7 Relação com Outros Atores e Instituições do Campo

Nesta subseção são apresentadas as relações dos docentes/pesquisadores com outros atores do campo, ou seja, com os demais docentes/pesquisadores da própria instituição, das

instituições externas, com o MEC, a CAPES e ANPAD, como também suas percepções quanto à contribuição dos eventos e periódicos para o campo.

Inicialmente é tratado nesta seção o aspecto do relacionamento do sujeito de pesquisa com os outros docentes da própria instituição e, em especial, qual o tipo de relação e quais são os objetivos dessas interações. Na Figura 35 são apresentados alguns relatos, posteriormente analisados.

Entrevistado	Relato
Entrevistado 1	“Olha eu troco informação mais com dois professores da área que dão a mesma disciplina do departamento de administração, são professores que dão essa disciplina na graduação, então eu converso muito com eles, nós trocamos experiências, o que a gente faz, o que pode ser feito enfim, mas nessa linha de informação e aprendizado mesmo”.
Entrevistado 2	“É compartilhamento de conhecimento, e vivências comuns. Então quando a gente vive é, situações comuns, agente discute, amadurece e compartilha, e sempre compartilha, a divisão das experiências, e aí, é, ela não acontece necessariamente, tal dia e tal hora. Ela acontece de uma forma espontânea, no corredor, numa reunião de centro, de colegiado, onde é se forma o grupo com uma ou duas pessoas e discute o assunto, então, e, talvez isso até seja uma coisa bacana e dinâmica”.
Entrevistado 3	“Eu sempre li muito, e você conhece o que os outros estão lecionando sobre estratégia porque os professores no nosso nível de mestrado e doutorado tem que escrever, ninguém pode ficar com suas impressões pra si, então gera um conhecimento”.
Entrevistado 4	“Eu considero que tenha uma relação bastante boa com a minha rede. Aqui dentro, é, eu diria que todos os professores de gestão estratégica pensam de forma diferente, uma forma bastante distinta do que eu penso, mas tenho uma amizade, por exemplo, divido sala com um professor de estratégia que a gente é bem, muito amigo, a gente brinca até com as diferenças mesmo, mas acima de tudo a gente se respeita”.
Entrevistado 6	“Eu acho que hoje em dia conversando com meus colegas, vendo os desafios que eles enfrentam, provavelmente são desafios que eu irei enfrentar, então eu acho que, uma das ideias que eu passo para eles podem ser até que precisam melhorar no desempenho da minha disciplina”.
Entrevistado 7	“Por focar na prática e na docência, eu acredito que a pesquisa ficou em segundo plano mesmo, e na docência de pessoas que estão na prática, que não tem grande ambição acadêmica, eu acho realmente que a minha publicação ficou em segundo plano mesmo, eu tento fazer dissertações que atendam às demandas acadêmicas, que tenham uma metodologia sólida, que apliquem o método consistentemente, mas eu realmente não publiquei e a publicação nunca foi uma ambição minha e continua não sendo”.
Entrevistado 14	“O corpo docente, ele é unido nesse aspecto, então a gente tem uma relação muito boa. E um acaba ajudando o outro, ou passa o feedback (inint) [00:19:27] se discente está com problema, a gente reforça, "olha, vai ter seminário, disciplina de seminário de dissertação. Eu acho que é legal para você para você poder eventualmente desenvolver melhor o seu projeto, ter uma ideia mais clara do que é que você vai pesquisar". Então, a gente tem essa... essa abertura entre nós, docentes”.
Entrevistado 16	“Aqui na nossa universidade nós trabalhamos muito o espírito de equipe. Trabalhamos muito em equipe. Então, os projetos, sempre envolvemos os elementos do grupo. Nós temos aqui muitos professores de tempo integral, cerca de 100 professores tempo integral, e uma interação muito forte com aqueles que atuam no stricto sensu. Então, essa articulação nos leva, assim, à busca de pesquisa, a melhorar as nossas práticas, e os professores que atuam só na graduação também produzem muito na área, outras áreas, tanto de pessoas como nas áreas de finança, por esse nível de interação com os professores do stricto sensu e com os próprios alunos que entram no mestrado em administração científica, nos TCCs. Então, muito forte a nossa metodologia e sempre saem trabalhos muito bons da graduação também. Essa interação nos ajudou bastante a desenvolver essa linha de pesquisa na parte de estratégia”.
Entrevistado 13	“Eu te diria assim, é por contato com professores que a gente... que eu percebo que são os grandes tutores nossos. Então, eu diria assim, o professor (Professor) que é aqui da universidade, é um dos grandes tutores meus, principalmente para estratégia. Tanto quando eu fui definir a disciplina e tal, eu conversei muito com ele e tal para ter certas definições. Que poxa, você tem uma pessoa que está há 20 anos atuando em mestrados e na área, tem que escutar essas pessoas”.
Entrevistado 18	“A universidade é um lugar solitário, a universidade – Peter Drucker já dizia isso nos anos 1960 –, é um conjunto de professores e alunos ligados por um estacionamento comum. Você tem pouca colaboração porque o sistema não incentiva esse tipo de colaboração. O que há são colaborações que você tem por identificação e que você conhece a pessoa, porque a pessoa está trabalhando na mesma área que você e de repente você resolve, sei lá, escrever um paper conjunto ou fazer uma pesquisa em conjunto e assim por diante”.

Continua...

... Continuação.

Entrevistado	Relato
Entrevistado 22	<p>“Certamente a troca de experiência, algumas oportunidades de trabalhos conjuntos, de pesquisas, de consultorias, parcerias em aulas”.</p> <p>“Eu posso falar, o DNA da (IES) se relacionar com o mercado, a gente tem muito desta experiência de buscar oportunidade, seja um curso <i>in Company</i>, uma pesquisa, uma consultoria, e montar times ad hoc, de consultoria personalizados, a primeira fonte de, digamos assim, de busca de profissionais especializados é o nosso time de professores”.</p>

Figura 35. Relacionamento com Atores da Instituição.

Fonte: Dados da Pesquisa.

Com relação ao que se apresenta na Figura 35, percebe-se que a relação dos docentes/pesquisadores com os demais atores da instituição se desenvolve de forma amigável e respeitosa, sendo uma interação constante e próxima. O que apresenta na maior parte dos relatos é que dentre os docentes existe a percepção de que sua rede de relacionamento interna é importante para seu próprio desenvolvimento enquanto docente e pesquisador.

Somente o entrevistado 18 apresenta uma condição antagônica aos demais sujeitos de pesquisa. Em sua opinião, a universidade é um “lugar solitário” em que há pouca colaboração, é quando há colaboração, este processo acontece por afinidade de área, por estar trabalhando ou pesquisando na mesma área.

Com relação aos demais docentes/pesquisadores, existe uma percepção inversa ao que é relacionado pelo entrevistado 18. As motivações das interações desenvolvidas com os outros docentes/pesquisadores têm ocorrido em especial pela troca de experiência de docência e pelo desenvolvimento de pesquisas conjuntas, mas também são motivadas pelo próprio vínculo institucional que exige esta postura de interação.

Ressalta-se em alguns casos relatados o clima organizacional em que os docentes/pesquisadores têm desenvolvido suas atividades, é o caso do entrevistado 16 que ressalta o “espírito de equipe” que existe na instituição. Já o entrevistado 22 apresenta que a relação com o mercado exige que se busque profissionais para o desenvolvimento dos cursos “*in company*”, em que o entrevistado ressalta a busca de profissionais da própria instituição para o desenvolvimento dos cursos.

Ainda o entrevistado 22 apresenta um rol de relações desenvolvidas com os outros docentes, como consultorias, pesquisas em conjunto, parcerias de aulas e demais oportunidades de trabalhos conjuntos.

Os entrevistados 2, 4 e 6 denotam uma relação espontânea e por vezes informal da relação com os demais atores da instituição, muitas vezes motivada por troca de experiência de aula, metodologias e outras questões relacionadas ao desenvolvimento da docência.

Além da relação com os atores da própria instituição foi possível identificar fatores motivacionais quanto à relação com atores externos à própria instituição. Assim, o que se percebe é que a principal motivação deste tipo de interação está relacionada ao desenvolvimento de pesquisas conjuntas. Na Figura 36 será possível analisar as perspectivas dos docentes/pesquisadores em alguns relatos.

Entrevistado	Relatos	Motivações
Entrevistado 1	“Nós trabalhamos assim, os professores de operações sempre de forma conjunta nos projetos na troca de ideias e de publicação conjunta com professores de outros programas também dentro da grande área de operações, não estratégia sozinha, estratégia dentro deste grande tema”.	Troca de Informação
Entrevistado 2	“Você troca muito de informação, na verdade você ganha mais na cadeia de relacionamento, que já é o evento, e ganha com as exposições que você assiste, então participar de evento, seja congresso, seja, rodadas de negócio, seja produção de artigo científico, há um crescimento, há uma interação, há uma rede de contato e isso é muito importante”.	Troca de Informação
Entrevistado 4	“Tem colegas de fora que, seguem uma linha parecida com a que eu sigo, uma troca naturalmente, eu, é um achismo, com quase certeza, que essa linha que eu sigo, é uma linha muito pequena”.	Troca de Informação
Entrevistado 6	“Eu converso muito com o pessoal nos encontros científicos, e alguns autores que eu converso de vez em quando aqui no Brasil, tenho colegas de outras instituições fora do Brasil, que as vezes até converso com mais frequência e aqui no Insper é onde eu tenho maior interação, onde eu converso com um monte de gente, principalmente para coautoria. “Como coordenador acabo conversando com todo mundo, para falar sobre ementas, para falar sobre objetivos de aprendizado e eu acompanho qualquer reformulação dos cursos eu acompanho”.	Desenvolvimento de Pesquisa
Entrevistado 7	“É esses colegas eles têm uma influência sim, eu vejo o que eles estão fazendo e acabo replicando de uma certa maneira que sim. "eu utilizei essas experiências para modificar procedimentos meus, ampliar, melhorar”.	Troca de Experiência
Entrevistado 8	“É mais via conversa mesmo, institucional é zero. É mais quando você conhece a pessoa, estuda na mesma escola que você, ou encontrou em algum congresso alguma coisa assim, e acaba as vezes fazendo um trabalho junto, mas também é pouco, ao longo dos anos tem sido pouco”.	Desenvolvimento de Pesquisa
Entrevistado 9	“Em pesquisas, bancas que a gente acaba participando conjuntamente. Eu pelo menos, as minhas participações em banca, elas geralmente acabam se transformando em pesquisa conjunta, porque eu acabo fazendo colaborações e contribuições para os trabalhos que inevitavelmente me colocam na condição de coautor, isso é muito comum acontecer. Então, essas pesquisas conjuntas elas ocorrem e em termo de metodologia de maneira informal, de algo que a gente fica sabendo ou alguma dica, mas isso ocorre de maneira não regular, não formalizada”.	Desenvolvimento de Pesquisa, Bancas
Entrevistado 13	“Na área da instituição tem, lá na outra instituição, lá na (IES) também tem. Na Europa também tem, eu tenho relação com professores ainda da Universidade de Zaragoza, estratégia financeira, nós mantemos uma relação. "Normalmente, o que puxa tudo é banca." "É, banca puxa muito. E as bancas são interessantes porque ela meio que prolifera". "A partir da revista também, você vai conhecendo pessoas, estabelecendo relações e tal”.	Bancas

Continua...

... Continuação.

Entrevistado	Relatos	Motivações
Entrevistado 14	<p>“Eu pretendo exatamente desenvolver algumas parcerias, que isso é um ponto importante, não só na questão de avaliação de CAPES mas também em relação à área, a essas linhas de pesquisa dentro de estratégia.</p> <p>“No meu plano de trabalho, essa é uma das atividades que eu pretendo desenvolver, também: interação maior com outros programas”.</p>	Desenvolvimento de Pesquisa
Entrevistado 16	<p>“A participação em banca é muito interessante. Você vê uma outra abordagem, você vê às vezes professores que estão estudando o tema em outra universidade, aí você consegue fazer, assim, essas pontes entre as organizações. Isso é bem interessante, sim. A gente faz estudos cruzados, e isso é muito bom”.</p>	Bancas
Entrevistado 19	<p>“Os do RS mais proximamente e os outros por meio das bancas e das viagens encontramos por meio de palestras em congressos e nos mantemos atualizados do que as pessoas estão fazendo, Pós-doc o que estão pesquisando. Eu mantenho uma boa relação com os colegas”.</p> <p>“Eu praticamente vou todo ano no congresso nacional, isso foi para mim um grande aprendizado, para a minha produção, como se apresenta, métodos, como é feito a discussão de um artigo e até comparar, poxa no Brasil podia ser melhor, podia ser mais bem organizado, mas ainda assim, mesmo nos congressos nacionais é um momento fundamental para o pesquisador”.</p>	Bancas, Troca de Experiências
Entrevistado 20	<p>Basicamente a questão da pesquisa e na verdade, assim, isso é fruto de contatos que ainda permanecem muito fortes, desde a época do doutorado, até mesmo colegas do mestrado, que têm afinidades em termos de interesse de pesquisa, então eu faço parte de um grupo de pesquisa de um colega meu que até é lá da (IES), nós fizemos a tese na mesma época, então tem um bom relacionamento e aí nós temos projetos... temos um projeto aprovado e subsidiado pelo CNPq”.</p> <p>“Eles têm uma importância para a discussão acadêmica e, acima de tudo, para o desenvolvimento em redes de contatos. Vários artigos que eu escrevi com pessoas de outras regiões, pessoas que eu conheci em eventos, isso é bastante comum nos eventos. Os alunos também, tenho visto muito isso nos nossos alunos, como eles ampliam a rede de contatos, participando de eventos quando o evento tem um bom nível”.</p>	Desenvolvimento de Pesquisa e Troca de Informação
Entrevistado 21	<p>“Aqui, em alguns congressos que a gente faz. Aqui da... a gente tem tido a participação em banca de colegas. Pela facilidade e pela limitação de recursos nos últimos tempos, tenho tido com professores aqui da Universidade Federal, alguma coisa lá da USP, que é onde eu fiz doutorado também. E INSPER. Tenho tido, não é um contato sistemático, mas acontece”.</p>	Bancas
Entrevistado 22	<p>“Este networking se dá através da participação de eventos, tem SEMEAD, 3es que é específico de estratégia”.</p> <p>“O caminho natural também é começar a usar melhor este Networking para começar, para desenvolver projetos conjuntos, mas eu acho que o caminho natural é buscar estes parceiros que eu já tenho próximo por outras razões”.</p> <p>“Sendo corpo docente de um programa de pós Stricto isso se identifica um pouco, mas também pela participação em bancas. Então a gente acaba convidando também estes colegas também para virem até a fía, eu sou convidado para participar outras instituições, isto acaba também mexendo com Network”.</p>	Desenvolvimento de Pesquisa

Figura 36. Interação com Atores Externos à Instituição.

Fonte: Dados da Pesquisa.

Conforme se apresenta na Figura 36, o desenvolvimento de pesquisas, as participações em bancas e as trocas de experiência e informação são os principais fatores motivacionais relacionados à interação com atores externos à instituição.

Verifica-se também a importância dos eventos e congressos para o desenvolvimento destas interações entre os sujeitos de pesquisa e os demais atores do campo. Vários relatos dos docentes/pesquisadores relacionam a importância de eventos, conforme pode-se verificar nos relatos dos entrevistados 2, 8, 19, 21 e 22.

Já os entrevistados 9, 13, 16 e 21 ressaltam a importância das bancas no desenvolvimento de “*networking*” com atores externos, que em consequência rende troca de experiências e desenvolvimento de novas pesquisas. Estes relatos vão ao encontro do que é apresentado na Figura 33, com relação ao aumento no número de participação em bancas.

Os entrevistados 1, 2, 4 e 20 relacionam a troca de informação como um dos principais motivos de relacionamento com atores externos. Já no caso dos entrevistados 7 e 19 ressaltam a troca de experiência como principal motivo de interações. Tanto a troca de informação quanto a troca de experiência podem remeter às metodologias diferentes, a troca de informação quanto ao corpo de conhecimento e experiência em sala de aula ou pesquisas do campo.

Além da influência dos atores internos e externos à instituição, também foi possível compreender a influência de algumas instituições no desenvolvimento do ensino e da pesquisa no campo da estratégia nos mestrados profissionais. Dentre as instituições elencadas apresentaram-se o MEC, a CAPES e a ANPAD. A interferência destas três instituições se desenvolve de maneiras diferentes na percepção dos docentes/pesquisadores. Na Figura 37 são apresentados alguns relatos quanto à percepção da influência do MEC.

Entrevistado	Relatos	Influência Exercida
Entrevistado 2	“Existe, existe sim. O MEC está trabalhando bastante em cima, da, do aprendizado em si”.	Sobre o Ensino
Entrevistado 3	“Não, não. Bom que eu saiba nenhuma”.	Não há
Entrevistado 4	“O MEC impõe uma quantidade de conhecimento, tidos com base da profissão, mas eu não vejo como nenhum entrave não, acredito que cada instituição tenha aí uma flexibilidade muito boa para trabalhar suas grades, suas ementas”.	Regulatória
Entrevistado 8	“Não, eu não percebo nenhuma influência, não”.	Não há
Entrevistado 12	“O MEC engessa as organizações, as (inint) [00:39:01]. Nós somos organizações engessadas”. “E com o tempo ela deixou de ter o ensino focado na prática para ser um ensino extremamente teórico e viver das subvenções, da transferência de recursos do MEC. Então eu avalio que o MEC também é uma ferramenta política, um instrumento político”. “Então eu vejo que a universidade hoje é engessada, ideologizada, ela é extremamente complicada, ela não dialoga com o seu entorno. Essa é minha visão sobre o MEC. Sobre a CAPES, eu acho que o CAPES pegou um paradigma muito produtivista”.	Negativa e Limitadora

Continua...

... Continuação.

Entrevistado	Relatos	Influência Exercida
Entrevistado 14	<p>“Eu vejo que ainda falta de um lado uma preparação maior do docente na graduação, na... infelizmente o nosso sistema educacional, ele ainda é muito utilitarista do ponto de vista de que a ideia é custo baixo, não é de (inint) [00:52:20] produto de qualidade.</p> <p>“Então se você tem um docente que ele tem um pouquinho mais de conhecimento, de preparação, ele teria um salário diferenciado. Se é doutor, ele tem um salário diferenciado em função de ser um especialista. Então, vamos cortar custos. Então, nesse ponto o MEC não está muito preocupado com a questão da qualidade, é o que eu vejo na graduação”.</p>	Regulatória
Entrevistado 16	<p>“De conteúdo, não. Eu acho que tem uma influência muito forte na regulação”.</p>	Não há influência no conteúdo
Entrevistado 16	<p>“A regulação do MEC, ela é necessária, mas as vezes isso também se torna um tanto quanto nefasto, porque vira apenas uma... não é o fazer pesquisa, mas é fabricar pontos. Mas eu acho também que é necessário ter também parâmetros de controle nas organizações, senão a qualidade cai também. Então, é necessário o controle, mas as vezes isso prejudica porque você não tem tanto tempo para desenvolver um projeto, de tal forma que você reúna tanta... a qualidade que você queria”.</p> <p>“Mas a questão da intervenção é mais em termos de controle da produção. Isso atordoa um pouquinho os pesquisadores”.</p>	Produtivista
Entrevistado 16	<p>“E facilita mesmo o julgamento. Mas também o ser humano também sem nenhum controle também não tem muita produção. É raro aquele que faça a produção se não for necessário fazer. Então, o ser humano, ele é complexo”.</p>	Regulatória
Entrevistado 18	<p>“Eu acho que a CAPES... nós temos no Brasil um sistema que em nenhum outro país tem. E que ele tem um lado bom, eu vejo no nosso sistema de avaliação – porque eu também sou vice-diretor da escola aqui, então isso me coloca também como gestor desse sistema –, tem um lado que é muito bom, que é, por exemplo, o ENADE, o sistema de avaliação da produção intelectual da CAPES, que são objetivos, e tem outros sistemas que são cargas burocráticas para dar, digamos, emprego para a turma da burocracia, dos educotecas do MEC”.</p>	Regulatória
Entrevistado 20	<p>“Mas, nós nos baseamos nos programas de maior sucesso. Os programas de maior sucesso atendem ao que os avaliadores do MEC valorizam. Os avaliadores do MEC são colegas nossos, nossos professores, então, nesse contato, a gente sabe o que eles querem ver”.</p>	Regulatória
Entrevistado 20	<p>“Eles pediram mudanças, nós estamos fazendo, as que eles pedem, as que eles colocam como critério, sabem muito bem que é a produção, produção científica, em função da avaliação acadêmica e como é um mestrado profissional, também, tem que ter produção técnica, que ainda está algo muito obscuro no processo de avaliação nesse tipo de programa. "acho que nem eles sabem, exatamente, como avaliar o mestrado profissional”.</p>	Regulatória (Incerteza quanto aos Mestrados Profissionais)
Entrevistado 22	<p>“Olha, sendo muito sincero, eu não vejo. Se tem alguma orientação neste sentido eu sinceramente desconheço. Então, é uma abordagem muito mais baseado no que eu vi como aluno, no ferramental que a gente usa e acredita como escola, do que qualquer orientação que venha do MEC. Eu diria que a única orientação que a gente segue e que viria do MEC, seria esta questão da abordagem, da busca de equilíbrio entre teoria e prática, por ser um mestrado profissional”.</p>	Não há

Figura 37. Influência do MEC no Ensino e na Pesquisa.

Fonte: Dados da Pesquisa.

Analisando as percepções dos docentes em relação à influência do MEC no desenvolvimento do ensino e pesquisa em estratégia nos mestrados profissionais, pela Figura 37 é possível perceber que a maior parte dos docentes/pesquisadores entende a influência do MEC como regulatória. Nesta lógica, os entrevistados 4, 14, 16, 18 e 20 entendem que a influência do MEC está relacionada principalmente às questões regulatórias e de definições de regras a serem seguidas pelas instituições de ensino.

Especificamente relacionado aos mestrados profissionais, o entrevistado 20 entende que existe uma falta de critério de avaliação dessa modalidade de *strictu senso*, sendo que na visão do entrevistado existe a percepção que “nem mesmo eles (MEC) sabem, exatamente, como avaliar o mestrado profissional”.

O entrevistado 18 chama a atenção sobre a influência do MEC relacionada às graduações. Em sua percepção, o MEC precisa melhorar a avaliação de qualidade dos cursos de graduação, exigindo corpo docente de maior qualidade no ensino. O que se percebe é que a “pouca” atuação do MEC possibilita o foco dos cursos de graduação na redução de custos e não na qualidade do ensino prestado.

Para o entrevistado 16 a influência do MEC cria parâmetros de avaliação dos cursos existentes no Brasil, o que possibilita a percepção, por parte das instituições, de regras claras no desenvolvimento dos cursos, o que de certa forma parametriza e facilita a definição dos cursos. Ainda, na visão do entrevistado, isso obriga os docentes e instituições de ensino a se esforçarem no desenvolvimento dos cursos. Isso vai ao encontro do relato do entrevistado 20, que utiliza os cursos mais bem avaliados pelo MEC como referência para as melhorias executadas no programa de sua instituição.

Na visão do entrevistado 18 o MEC, enquanto instituição, é carga burocrática para as instituições de ensino, passando uma percepção de que a instituição em si é um aglomerado de procedimentos burocráticos a serem seguidos pelas IES.

Na percepção dos entrevistados 3, 8 e 22 não há influência direta por parte do MEC nos programas. Já na percepção do entrevistado 12 existe um viés negativo e limitador na atuação do MEC. Para o entrevistado 12, o MEC engessa os programas e limita o seu desenvolvimento prático e sua relação com a sociedade e o mercado, neste sentido defende que a instituição (MEC) segue como instrumento político e ideológico.

Seguindo a análise das instituições, foi solicitada aos docentes qual a percepção quanto à influência da CAPES no desenvolvimento do ensino e pesquisa nos mestrados profissionais. Na Figura 38 são apresentados alguns relatos dos docentes.

Entrevistado	Relatos	Influência Exercida
Entrevistado 3	“A CAPES avalia né, e como a pós-graduação cresceu demais no país, eles têm métodos quantitativos, porque agora o importante é a quantidade, então para o ensino em estratégia a CAPES não afeta absolutamente nada. Ela avalia a pós-graduação no país, tem um caráter muito positivo para o sistema mais bem organizado no mundo, mas precisa migrar para o quali, o pesquisador tem que produzir menos artigos, mas artigos mais densos”.	Não há
Entrevistado 7	“Eu acho que sim, isto é inegável, dita as regras, no meu pouco, eu me adequo a CAPES porque minha instituição se adequa e eu me adequo ao que minha instituição me pede, mas não é algo que me norteie não”.	Regulatória
Entrevistado 12	“E o foco é produção, produção, produção; lattes, lattes, lattes. E a gente está indo para um ponto que por exemplo, só vai ter pesquisa quantitativa, a gente vai reduzir drasticamente as pesquisas teóricas, e muito professor de mestrado profissional dão aulas acadêmicas”.	Produtivista
Entrevistado 15	“Não sei se na conduta, está certo? Mas no alcance que eu podia, na conduta entendendo aqui como meio, está certo? O que é que está ocorrendo? Cada triênio o sarrafo aumenta, cada triênio é isso, está certo? Que é desafiador, etc., aquela coisa, e que algumas pessoas já não concordam, há um certo exagero aqui e acolá, alguns inconsistentes, mas eu acho que o resultado final é muito bom, está certo? Ela deu forma de fazer o que ela diz..”	Positiva
Entrevistado 16	“Eu acho que a CAPES, ela está com uma preocupação muito grande agora, que eu acho bem interessante, que é mudar o foco. Eu acabei de dizer para você “pesquisa aqui a CAPES”. Em relação a como é que ele funciona mais a questão da avaliação dos cursos de graduação, aquela coisa assim. A CAPES, ela pensa no ensino superior de (retrocesso) [00:39:25]. E a preocupação da CAPES agora, eu acho que ela é bem válida, porque se houve um momento em que o incentivo era para produção científica, eu acho que o pesquisador brasileiro, ele conseguiu isso. Eu acho que nós estamos num país que publica muito, só que como você teve um impacto dessas pesquisas e a utilização dos resultados para resolver os problemas nacionais, aí já é outra coisa”.	Qualidade no ensino
Entrevistado 18	“Os profissionais já estão criando mecanismos, ainda muito... que podem, no início, parecerem injustos, mas que eu acho que está na direção certa. Eu acho que se acertar um critério, por exemplo, para os mestrados profissionais que seja justo, vai ser bom”.	Qualidade no ensino
Entrevistado 20	“Então a CAPES quer melhorar o nível da produção científica, exige dos periódicos, os periódicos exigem dos autores, os autores, conseqüentemente, vão procurar produzir mais, vão exigir dos alunos e seus trabalhos de mestrado, enfim, ele cai em cascata”.	Qualidade na pesquisa
Entrevistado 20	“Essa é a grande dificuldade e acho que é por isso que a CAPES está tendo dificuldade aí em estabelecer critérios de avaliação específicas para o mestrado profissional. Então, se você for ler um projeto, for pegar os parâmetros que a CAPES coloca sobre o que é um mestrado profissional e o mestrado acadêmico, fica claro, mas na prática, fica muito difícil você diferenciar. A prática, o dia a dia, ele fica muito... Existe muito pouca diferença”.	Mestrados Profissionais
Entrevistado 21	“Na medida em que a CAPES não tem clareza sobre isso, os programas de mestrado profissional, de maneira geral, acabam sofrendo com isso aí.	Mestrados Profissionais
Entrevistado 22	“Nós somos avaliados com o mestrado Acadêmico, e além disso a gente é avaliado por mais coisas ainda, isso acaba gerando, eu estou dos dois lados, uma quantidade de burocracias, de questões operacionais que a gente poderia estar usando este tempo melhor para pesquisa, consultoria, para gerar conhecimento, ao invés de ficar atrás de papelada”.	Mestrados Profissionais

Figura 38. Influência da CAPES sobre o Ensino e a Pesquisa.

Fonte: Dados da Pesquisa.

De acordo com o apresentado na Figura 38 é possível identificar algumas percepções diferentes quanto à influência da CAPES. Dentre as influências relatadas, a regulatória é uma que se repete quando comparado à Figura 34, referente ao MEC. Além do entrevistado 7, também o entrevistado 4 apresenta a seguinte fala: “vejo uma forte influência da CAPES no que os programas entregam, então como tua pesquisa fala de um mestrado profissional, isso eu vejo uma interferência forte”. O que também confirma a percepção de forte regulação por parte da CAPES.

Outro fator que aparece em relação a CAPES é o viés produtivista apresentado pelo entrevistado 12, que de forma crítica apresenta que a instituição tem uma preocupação demasiada com a produtividade no âmbito da pesquisa. Também o entrevistado 14 relata uma preocupação da CAPES com a produtividade na pesquisa:

“A gente tem algumas coisas que a gente não tem como fugir, a gente, por exemplo, tem coisas que a CAPES impõe para a gente e não tem como a gente fugir disso. Então, uma delas é a questão da produção, da produção intelectual” [entrevistado 14].

No mesmo sentido, o entrevistado 17 relata que, o que se percebe é um estímulo ao produtivismo, sem um critério claro de qualidade: “Do jeito que está, a gente tem um estímulo ao produtivismo, mesmo, um bocado de gente que sai fazendo coisa que é inútil, um bocado de revista obscura que ninguém lê, que é pouco citado, enfim”.

Contrapondo os entrevistados 12, 14 e 17, o entrevistado 20 remete a uma mudança de foco da CAPES, que vem buscando atrelar um nível maior de qualidade às pesquisas, melhorando os critérios de avaliação dos periódicos que têm sido revisados periodicamente.

Assim como na Figura 37, aparece com mais frequência na Figura 38 a percepção de falta de clareza também por parte da CAPES nos critérios de avaliação do ensino e da pesquisa nos mestrados profissionais, assim avaliam os entrevistados 20, 21 e 22. Esta falta de critério causa certa “confusão” ou dificuldade por parte dos docentes e das coordenações dos programas nos critérios de desenvolvimento dos próprios programas e pesquisas nesta modalidade de *strictu* senso.

Quanto à qualidade no ensino e na pesquisa, os entrevistados 18, 19 e 20 apresentaram uma percepção de que a CAPES tem desenvolvido um esforço na melhoria da qualidade do ensino e da pesquisa no Brasil, que conforme mencionado anteriormente decorre de uma mudança de foco apresentada pelo entrevistado 20. Também o entrevistado 16 nutre a mesma perspectiva:

“Eu acho que a CAPES, ela está mudando o foco, e ela é importante nisso, de ter, assim, agora uma melhoria na qualidade daquilo que se escreve. Principalmente nessa questão da aplicação do conhecimento produzido pela academia, tirando esse hiato existente entre a academia e as empresas, entre o governo, essas coisas assim. Então, eu acho que ela tem um papel regulador importante. Você elimina essa questão de canibalismos. Tem que ter qualidade? Então, qualidade. Agora, ela regula a maneira de se obter isso. Então isso é importante. Porque senão fica um pouquinho complicado a situação, no mínimo” [entrevistado 16].

O entrevistado 3 considera que não há uma influência direta da CAPES no ensino. Já o entrevistado 15 apresenta que a influência da CAPES, por mais que com alguns “exageros”, tem sido positiva e de certa forma sinalizam para uma melhoria. Além disso, o entrevistado 15 apresenta que a CAPES é a grande responsável pela disseminação e aumento do número de revistas científicas:

“E o segundo caso é revistas, etc., que foi induzido pela CAPES, que é bom, e que de uma resposta, na verdade uma resposta extraordinária, a quantidade de revistas que surgiram é fantástica, a qualidade? Não, qualidade se faz com o tempo também, vai depender da gente né. Em resumo, a junção da CAPES, ela é boa, erra em alguns casos, erra, o sistema fica competitivo” [entrevistado 15].

Na continuidade da análise da influência das instituições sobre o ensino e pesquisa em estratégia, foi solicitado aos entrevistados quais eram suas percepções quanto à influência da ANPAD para o desenvolvimento do campo do ensino e pesquisa de estratégia. Neste sentido são apresentados na Figura 39 alguns relatos quanto às impressões dos entrevistados.

Entrevistado	Relatos
Entrevistado 4	É muito caro, e eu acho que para a gente circular conhecimento, a gente não precisa desembolsar tanto dinheiro não. Até porque sendo bem honesto, muito pé no chão, somos professores, professor não está ganhando tão bem assim não, a gente tem que ser honesto, tem que ser pé no chão, mas é um local para se circular. Então é, para mim, para minha carreira tem sido muito importante.
Entrevistado 11	A minha postura é muito crítica. Enquanto eu tenho que cumprir aí os objetivos da CAPES, você não está cumprindo os reais objetivos da sua pesquisa, da sua existência como pesquisador. Então, eu sou muito crítico em relação a... tem a ANPAD também que segue a mesma linha, é uma (inint) [00:15:32] só.
Entrevistado 12	E os congressos da ANPAD também acabam privilegiando, dentro do corpo, as vezes acaba tendo consenso, um consenso para uma ação consertada, e eu tenho visto que elas estão, simplesmente, por exemplo – é a minha percepção – de que nós estamos seguindo um paradigma americano de construção da pesquisa em gestão e da estratégia.
Entrevistado 17	“Têm eventos e eventos, a ANPAD, para mim é um grande encontro social, eu acho legal que pode encontrar meus amigos e divertir. Mas, pô, intelectualmente, sessão de paper nulo, cara, é muito difícil você achar sessão de paper que presta. A ANPAD, eles deram uma oxigenada, melhorou, têm algumas coisas mais temáticas, os workshops, assim, que é superlegal de ir e aí é legal, têm temas legais, assim. E aí, você tem bons debates, você cresce com isso”.

Continua...

... Continuação.

Entrevistado 19	“Em todo o congresso a gente participa para ter essa relação com os colegas, a gente fica discutindo como pode melhorar a área dentro da ANPAD”.
Entrevistado 21	“A ANPAD, principalmente pelos eventos e pelas publicações que ela estimula. O Encontro (3E) [00:24:47] é bacana. São eventos importantes. Eu acho que eles fazem o papel que eles têm que fazer mesmo, de estar estimulando. Normalmente, uso... eu estimulo os alunos a mandarem artigos para congresso”.

Figura 39. Influência da ANPAD no Ensino e Pesquisa.

Fonte: Dados da Pesquisa.

Como se apresenta na Figura 39 é possível perceber que a principal influência apresentada nos relatos dos entrevistados 17 e 19 está relacionada à interação social promovida pelos encontros da ANPAD, que possibilita o desenvolvimento de uma rede de contatos para publicações futuras.

Para o entrevistado 4 o valor para circulação deste conhecimento é caro, o que para o entrevistado não seria necessário. Já na percepção do entrevistado 11, assim como a CAPES, a ANPAD também tem um papel regulatório, ou seja, acabam influenciando na regulação do modo de atuação dos docentes no campo, “ditando as regras”.

Na percepção do entrevistado 12 existe uma replicação do modo americano de desenvolvimento de pesquisa, que tem sido replicado pela ANPAD e acaba influenciando o campo de conhecimento em estratégia.

Dando continuidade a análise de fatores que influenciam o campo do ensino e pesquisa em estratégia, foi solicitado aos entrevistados suas percepções quanto à influência dos eventos no campo. Na Figura 40 são apresentados alguns relatos referentes às percepções dos docentes/pesquisadores quanto à influência dos eventos.

Entrevistado	Relatos	Influência
Entrevistado 1	“Estes eventos são importantes para isso, para troca de conhecimento, de informação, para encontra pessoas, para trocar muitas vezes pesquisas futuras são definidas nesses encontros, pesquisadores que trocam informações, acho que aprendizado e esse aprendizado que é determinante dos eventos em si”.	A interação entre os atores do campo
Entrevistado 2	“É importante sim, quando você está em evento, quando participa de evento você troca muito de informação, na verdade você ganha mais na cadeia de relacionamento, que já é o evento, e ganha com as exposições que você assiste, então participar de evento, seja congresso, seja, rodadas de negócio, seja produção de artigo científico, há um crescimento, há uma interação, há uma rede de contato e isso é muito importante”.	O compartilhamento de conhecimento
Entrevistado 3	“Sim, é fundamental, única maneira que você tem de expor o que você está pesquisando para outros, receber e colher contribuições e fazer a mesma coisa com os seus pares, é fundamental, o mais importante de tudo o que você possa fazer é participar de eventos e principalmente se possível, sair do país”.	O compartilhamento de conhecimento

Continua...

... Continuação.

Entrevistado	Relatos	Influência
Entrevistado 4	“Os eventos, eu acredito até que há uma tendência, isso é uma crença tá, pode ser um palpite, pode-se concretizar ou não, mas eu acredito que aqui no Brasil a gente caminha para que os eventos eles tenham menos exigências em um processo de publicação, aceitação e caminham para ser mais ricos na discussão”.	Discussão acadêmica do conhecimento
Entrevistado 7	“Acho que sim, vejo que as pessoas se mobilizam para isso, os meus colegas, os mais jovens aqui doutorandos, eu acho que ditam o ritmo, é fundamental que seja um trabalho responsável, porque a vida toda essa população é pautada pelo calendário ANPAD, pelas regras da Academia Brasileira”.	A interação entre os atores do campo
Entrevistado 9	“Eu sempre digo que a participação em evento, para o professor, ela é muito boa pelo “network” e por servir de balizamento do que está sendo feito para o programa. “à medida que o professor participa desses eventos, ele começa ter uma noção do que ele está realizando, em termos de produção, comparado com o que ele vê nos congressos, isso aí é muito importante”.	A interação entre os atores do campo
Entrevistado 13	“Congresso é muito importante, congresso também você consegue estabelecer uma troca muito importante. Mas, é importante para socializar, você está pesquisando, trocar ideias e tal. E lá você conhecia gente de todo o Brasil, apresentava trabalho, conhecia uma nova cultura. Então, era muito importante, não só para melhorar a aprendizagem, mas para a vida”.	O compartilhamento de conhecimento
Entrevistado 14	“Você começa a ter contato com outras realidades, periódicos, esses congressos que você tem, a oportunidade que você tem, te faz isso. Então eu acho muito importante como complementação do conhecimento e como, vamos dizer, solidificação desse conhecimento, sabe? Eu acho fundamental”.	O compartilhamento de conhecimento
Entrevistado 16	“É bastante importante, porque você tem as trocas, as discussões. Agora depende de como o evento é feito”.	Discussão acadêmica do conhecimento
Entrevistado 19	“Eu acho que, talvez não para desenvolvimento do conhecimento em estratégia, mas para o desenvolvimento do pesquisador é fundamental, é ali que ele vai ter um outro parâmetro similar ao da CAPES, um parâmetro dele, do que os colegas estão produzindo, avançando, como é que se apresenta um trabalho, como é que é bem apresentado, sair da sua rotina, ter contato com outros profissionais, outros acadêmicos e é nesses congressos que o cara tem como crescer, eu cresci muito indo em congressos”.	O compartilhamento de conhecimento
Entrevistado 20	“Eles têm uma importância para a discussão acadêmica e, acima de tudo, para o desenvolvimento em redes de contatos. Vários artigos que eu escrevi com pessoas de outras regiões, pessoas que eu conheci em eventos, isso é bastante comum nos eventos. Os alunos também, tenho visto muito isso nos nossos alunos, como eles ampliam a rede de contatos, participando de eventos quando o evento tem um bom nível”.	Discussão acadêmica do conhecimento
Entrevistado 21	“A importância é alta, ela é válida. Agora, a gente às vezes encontra nesses congressos, nesses eventos científicos, trabalhos bons e às vezes encontra trabalhos não tão bons”.	O compartilhamento de conhecimento
Entrevistado 22	“É importante para Network, para gente ter acesso a novas pesquisas, no entanto com um ferramental de avaliação que os programas Stricto Sensu eles sofrem, digamos assim hoje, a orientação é muito maior para que a gente publicar em revistas. Eu acho uma pena até porque acaba esvaziando um pouco os eventos, mesmo os que tem <i>fast tracking</i> ”.	A interação entre os atores do campo

Figura 40. Influência dos Eventos no Ensino e na Pesquisa.

Fonte: Dados da Pesquisa.

Conforme apresentado na Figura 40, na percepção dos entrevistados, os eventos exercem quatro influências no ensino e pesquisa: a) O compartilhamento de conhecimento; b) Discussão acadêmica do conhecimento e; c) A interação entre os atores do campo (*network*).

Neste sentido os entrevistados 2, 3, 13, 14, 19 e 21 apresentam em seus relatos que o compartilhamento de conhecimento entre os atores do campo é uma das principais influências trazidas pelos eventos. Já os entrevistados 4, 16 e 20 relatam que a discussão acadêmica dos conhecimentos apresentados nos eventos é importante para o desenvolvimento do campo, pois acaba ocasionando um processo de melhoria dos trabalhos desenvolvidos dentro do ambiente acadêmico.

Os entrevistados 1, 7, 9 e 22 ressaltam a importância dos eventos como forma de interação com os atores do campo, o que, na opinião do entrevistado 22 possibilita o acesso às novas pesquisas do campo. Neste sentido, o entrevistado 9 resalta a importância relacionada à comparação que os atores do campo desenvolvem com os outros atores, como forma de avaliação de suas próprias pesquisas.

Por fim, a última análise desenvolvida nesta subseção se relaciona à influência dos periódicos para o desenvolvimento do ensino e pesquisa no campo. Sob essa ótica, na Figura 41 são apresentadas algumas percepções dos docentes/pesquisadores quanto à influência dos periódicos.

Entrevistado	Relatos
Entrevistado 8	“Os periódicos também, são poucos os artigos que a gente percebe realmente um impacto importante, uma coisa realmente relevante”.
Entrevistado 9	“É menor, porque uma coisa é você apresentar o seu trabalho num evento em que você tem, 10, 15, 20 pessoas na sala e que esse trabalho, ele é discutido, ele é questionado por quatro, cinco, 10 pessoas. E de outra é você submeter o seu artigo numa revista, em que muitas vezes ele recebe análise de dois, de duas pessoas. São experts, mas são duas pessoas, são dois pontos de vista, e aí nesse sentido a participação do evento, eu digo o seguinte, a participação do evento, ela ensina. A publicação em periódico é uma obrigação”.
Entrevistado 11	“Periódicos, sim. Os periódicos de boa qualidade têm trazido algumas algumas novidades”.
Entrevistado 13	“Depende do periódico. Mas, existe uma força muito grande”
Entrevistado 14	“Os periódicos... claro que tem periódicos e periódicos. Mas vamos pensar assim, aqueles que tem uma qualificação melhor ou mesmo você pegar um artigo mais fundamentado e muito mais voltado para a realidade, para o contexto que você está explicando aqueles conteúdos, fundamental, essencial”.
Entrevistado 16	“Periódico é a publicação definitiva. Eu acho que é bem interessante. Você tem todo um desenvolvimento da sua pesquisa, e aí a consolidação, é a finalização daquilo que você desenvolveu com a publicação definitiva. Então tem que ter fonte confiável de pesquisa, e os periódicos são bem regulados para isso”.

Continua...

... Continuação.

Entrevistado	Relatos
Entrevistado 17	“Os periódicos nacionais são muito poucos aqui, assim, eu conto na mão, os periódicos que eu falo "Aqui tem coisa legal, aqui tem coisa boa, tem coisa boa". Na mão, assim, são poucos, então... nacionais, assim. Internacionais, pô, têm aqueles que acabam sendo referência, tem curso de muita qualidade e que aponta para onde o campo está indo”.
Entrevistado 19	“Falando dos projetos brasileiros eles estão em evolução, a gente tem uma barreira grande, infelizmente a língua, nossa língua não é muito falada, como o espanhol, o francês por exemplo, então infelizmente ou felizmente, não vou entrar nesse debate, nossas revistas, nossos periódicos vão estar imigrando aos poucos para a publicação em inglês até para dialogar com a comunidade internacional, aí esse é um processo que eles estão fazendo, penso que de uns cinco, seis anos para cá esses periódicos estão se internacionalizando brasileiros, há um crescimento, claro que tem que ter espaço para produção em português também, então do meu ponto de vista tem tido uma melhora”.
Entrevistado 20	“Os periódicos têm um alcance maior, quando da publicação, então ele continua mantendo aquele propósito deles e eu acho que cada vez mais estão conseguindo contribuir com isso”.
Entrevistado 22	“Mas sem dúvida é uma maneira de registrar um conhecimento que pode ser melhorado”.

Figura 41. Influência dos Periódicos no Ensino e Pesquisa.

Fonte: Dados da Pesquisa.

Conforme apresentado na Figura 41, na percepção dos entrevistados 8 e 9 os periódicos tem uma influência no campo, porém, menos expressiva que os eventos. Já na percepção dos entrevistados 11, 13 e 14, dependendo do periódico, o mesmo desenvolve certa influência no campo de conhecimento, principalmente quando o mesmo tem uma melhor avaliação da CAPES.

Na percepção do entrevistado 16, os artigos publicados em periódicos têm caráter permanente, definitivo e consolidado de uma pesquisa, que sendo compartilhada como fonte confiável de conhecimento. Já na percepção do entrevistado 17, os periódicos nacionais carecem de um melhor desenvolvimento para terem impacto no campo de conhecimento, já no caso dos periódicos internacionais existem alguns que são referência de pesquisa no campo.

Em complemento à análise trazida pelo entrevistado 17, o entrevistado 19 complementa que a maior barreira para a projeção dos periódicos e artigos nacionais está relacionada à língua portuguesa, que não tem a mesma projeção internacional que a língua inglesa e outras línguas. Além disso, na percepção do entrevistado 19, além da melhora quantitativa nos periódicos nacionais também está havendo uma melhora na qualidade dos artigos e revistas publicadas nacionalmente, mas que no relato do entrevistado 22 ainda cabe melhoras. Neste sentido o entrevistado 15 complementa da importância do trabalho da CAPES no sentido de melhorar cada vez mais as publicações dos periódicos:

“Então isso vem em cascata. Então eu vou começar a desenvolver trabalhos de melhor qualidade. E quando eu falo de melhor qualidade, trabalhos que realmente tenham um impacto na comunidade acadêmica e conseqüentemente na prática das áreas que a gente estuda. Então, os periódicos, eles veem desempenhando um papel

bastante forte nisso. Então o Qualis CAPES, ele está fazendo um trabalho bastante interessante nesse sentido, exatamente para selecionar melhor esses periódicos e ser mais justa na avaliação e os periódicos estão de olho e estão exigindo cada vez mais. Então a CAPES quer melhorar o nível da produção científica, exige dos periódicos, os periódicos exigem dos autores, os autores, conseqüentemente, vão procurar produzir mais, vão exigir dos alunos e seus trabalhos de mestrado, enfim, ele cai em cascata.

Por fim, na percepção do entrevistado 20, as publicações em periódicos tem maior alcance, contribuindo ainda mais no desenvolvimento do campo de conhecimento.

Nesta subseção foi possível compreender melhor a influência dos vários atores e instituições no desempenho do papel dos docentes/pesquisadores no campo da estratégia nos mestrados profissionais, sendo possível perceber ainda que, no que concerne aos mestrados profissionais, ainda existe uma dificuldade de entender os métodos de avaliação e a própria definição desta modalidade de *strictu senso* no ensino e pesquisa em estratégia. Esta dificuldade gera certa “confusão” na formulação e condução destes mestrados de forma que se atendam as exigências dos órgãos como MEC e CAPES.

Também foi possível entender que o papel da ANPAD está relacionado em especial, à integração entre os atores do campo, sendo, no entanto, um ambiente “caro” de se transitar e que como o MEC e a CAPES tem um papel regulatório no campo de estratégia.

Além disso, foi possível entender como os eventos têm influenciado o campo de conhecimento enquanto divulgadores do conhecimento, promotores da interação entre os atores e das discussões dos estudos apresentados. Já no caso dos periódicos, os mesmos têm atuado como fonte confiável de pesquisa, em especial pela atuação da CAPES na exigência de qualidade das publicações, sendo, ao mesmo tempo, reconhecida a necessidade de uma melhoria ainda maior neste meio de divulgação científica.

4.2 CORPO DE CONHECIMENTO EM ESTRATÉGIA NOS MESTRADOS PROFISSIONAIS EM ADMINISTRAÇÃO

Nesta subseção é abordado e analisado o corpo de conhecimento, ou seja, as obras literárias, as vertentes teóricas e as teorias de base que são utilizadas no desenvolvimento das pesquisas e do ensino em estratégia pelos docentes/pesquisadores da disciplina. Além disso, são apresentados os conceitos atribuídos pelos pesquisados ao termo estratégia e sua percepção quanto ao momento atual deste corpo de conhecimento utilizado.

Conforme apresentado na Figura 6, as disciplinas de estratégia nos mestrados profissionais seguem diferentes nomenclaturas nos programas, o que demonstra a heterogeneidade, conforme mencionado por Greiner *et al.* (2003); Villar (2014). Assim, também nesta nova categoria de mestrado ela se configura em diferentes nomenclaturas, conforme segue: Estratégia Empresarial; Gestão Estratégica e Análise Econômica nas Organizações; Estratégia Competitiva; Estratégia, Governo e Sociedade; Estratégia Corporativa e Organizacional; Strategy in International Perspective; Administração Estratégica; Gestão Estratégica; Estratégia, Sociedade e Governo; Pensamento Estratégico e Competitividade; Estratégia Empresarial Avançada; Gestão Estratégica das Organizações; Estratégia e Inovação; Estratégia e Competitividade nas empresas; Estratégias de Desenvolvimento de Negócios; Estratégia Corporativa e Organizacional; Estratégia de Empresas; Estratégia Organizacional; Gestão Estratégica e Competitividade nas PMES.

Confirmando esta tendência de heterogeneidade e amplitude no desenvolvimento do tema da estratégia, o entrevistado 20 relata: “o campo da estratégia é muito amplo, em uma disciplina de um semestre você não consegue, não há como você aprofundar”, além disso, o mesmo argumento é apresentado pelo entrevistado 7: “estratégia é um tema muito amplo e ela é usada de maneira diferente e eu tento dar essa percepção para os alunos que não existe, na medida em que o senso comum não dá uma definição única para estratégia”.

Pode-se analisar que na primeira afirmação o entrevistado 16 apresenta a dificuldade do docente em cumprir a ementa da disciplina em um curto espaço de tempo disponibilizado no cronograma do programa ao qual está vinculado. Já no caso do entrevistado 7 demonstra-se que a amplitude do tema estratégia exige do docente a consciência de que o repasse do conhecimento para o discente exige um conhecimento mais especializado do campo, fugindo do senso comum existente. Tanto a necessidade de aprofundamento quanto o de rompimento com o senso comum, remetem ao elemento de especialização e socialização secundária que o discente deve entrar em contato ao ingressar no mestrado profissional (Berger & Luckmann, 2013) e em ambas as situações a amplitude do tema é um elemento desafiador ao docente no ensino da estratégia (Greiner *et al.*, 2003; Villar, 2014).

Outro aspecto que impacta no corpo de conhecimento utilizado na disciplina de estratégia está relacionado à formação do docente que ministra a disciplina. Conforme o relato do entrevistado 1 e 2, apresentam-se elementos que possibilitam esta inferência que é apresentada na Figura 42.

Entrevistados	Relatos
Entrevistado 1	“Muitas pesquisas se você for olhar estratégia, você utiliza autores da administração como autores da economia, marketing, vai fazer uma pesquisa sobre comportamento do consumidor qual é a base teórica, é da economia, a teoria do consumidor, então acho que isso também ajuda um pouco até nas minhas pesquisas”. “Usamos ali recursos, usamos ali administração e economia, não dá, eu não sei dividi isso, não sei se isso é possível”.
Entrevistado 2	“... trabalho com modelos de gestão, gestão estratégica, planejamento, planejamento econômico, financeiro, enfim, toda área de gestão de empresa, toda área de gestão estratégica, costumo trabalhar com planejamento, por isso então que eu estou na disciplina de gestão estratégica e análise econômica, junta as duas áreas que eu entendo que domino, e que eu tenho experiência prática nelas”.
Entrevistado 4	“a gente acaba indo para uma linha muito econômica, muito aplicação da economia”.
Entrevistado 7	“Eu uso bastante como referência Besanko, com o texto, “ <i>Economia da Estratégia</i> ”, que já é um texto antigo”.
Entrevistado 10	“Um dos principais livros que eu tenho utilizado hoje em dia, são livros que falam sobre neoliberalismo, os que falam sobre capitalismo, o que eles falam sobre economia política. Ah, o que eles falam sobre economia política internacional”.

Figura 42. Formação como Influência no Corpo de Conhecimento.

Fonte: Dados da Pesquisa.

Como se apresenta na Figura 42, é claro a percepção dos entrevistados 1 e 2 que sua formação na área econômica facilita a exposição em sala de aula dos conteúdos da disciplina de estratégia. De forma mais contundente, o entrevistado 1 refere-se às bases de conhecimento em estratégia como vinculadas à própria economia, entendendo que isto auxilia na própria exposição em sala de aula. No relato do entrevistado 2 percebe-se que o fato de estar atuando na área de gestão estratégica e análise econômica está relacionada à facilidade que tem com o conteúdo, vinculando tal percepção à sua experiência prática.

Também neste sentido, ao se analisar os planos de ensino e ementas disponibilizadas, algumas obras da área econômica como os livros “A Economia da Estratégia” de Besanko, Dranove, Shanley, e Schaefer (2009) e “*Managerial Economics: Concepts and Principles*” de Stengel (2011), e os artigos “*Comparative economic organization: The analysis of discrete structural alternatives*” de Williamson (1991) e “Economia Evolucionária neoschumpeteriana: elementos para uma integração micro-macrodinâmica” de Possas (2008), são algumas das obras que são utilizadas como base para o desenvolvimento do corpo de conhecimento em estratégia.

Além disso, destacam-se alguns periódicos da área econômica que são utilizados nos materiais repassados aos discentes como base teórica a ser estudada, como é o caso do “*Journal of Economics & Management Strategy*”, “*International Economic Review*”, “*International Journal of the Economics of Business*” e “*The Rand Journal of Economics*”. Neste sentido, percebe-se que os preceitos econômicos, o corpo de conhecimento em

economia e as fontes de publicações nesta área são utilizados como base teórica no desenvolvimento do corpo de conhecimento em estratégia aplicado em sala de aula.

Esta influência da economia no corpo de conhecimento em estratégia ocorreu principalmente por que um dos autores expoentes da área, Michael Porter, desenvolveu este vínculo entre as duas disciplinas em suas publicações (Porter, 1980, 1986), conforme mencionado por Villar (2014) e também confirmado pelo relato do entrevistado 1 “o Porter também, o Porter interage a administração e a economia na verdade, só que não dá para falar de estratégia e não falar do Porter”.

Outro campo abordado pelos sujeitos de pesquisa está relacionado aos estudos organizacionais, ou das empresas. Como apresentado na Figura 6, onze das vinte e duas disciplinas têm em sua nomenclatura a questão organizacional ou empresarial, conforme segue: “Estratégia Empresarial”, “Gestão Estratégica e Análise Econômica nas Organizações”, “Estratégia Corporativa e Organizacional”, “Estratégia Empresarial Avançada”, “Gestão Estratégica das Organizações”, “Estratégia e Competitividade nas empresas”, “Estratégias de Desenvolvimento de Negócios”, “Estratégia de Empresas”, “Estratégia Organizacional” e “Gestão Estratégica e Competitividade nas PMES”, sendo esta última voltada à pequenas e médias empresas.

Neste mesmo sentido, o corpo de conhecimento em estratégia utilizado no desenvolvimento das disciplinas de estratégia trazem algumas obras apresentadas nos planos de ensino, como é o caso da obra “Mudança estratégica nas organizações: perspectivas cognitiva e institucional” de Machado-da-Silva, Fonseca, e Fernandes (1999), “*Organizations: rational, natural, and open systems*” de Scott e Davis (2015), “Persistência e mudança de temas na estruturação do campo científico da estratégia em organizações no Brasil” de Machado-da-Silva e Rossoni (2007) e “*The age of strategy: Strategy, Organizations and Society*” de Carter (2013). Complementando com as obras, os docentes também utilizam alguns periódicos direcionados à análise organizacional como é o caso dos periódicos: “*Management & Organizational History*”, “*Organizações & Sociedade*”, “*Organization Studies*”, “*Strategic organization*” e “*Organization Science*”.

Além disso, o estudo organizacional se desenvolveu não só na questão teórica, mas também com o vínculo prático, ou seja, alguns entrevistados relataram que os estudos organizacionais nos mestrados profissionais precisariam estar em interação com o próprio ambiente organizacional na prática. Assim, é apresentado na Figura 43 algumas afirmativas

que relacionam a teoria organizacional estudada no ambiente acadêmico com a prática organizacional e empresarial.

Entrevistados	Relatos
Entrevistado 1	“eu uso muito exemplo de empresas sempre empresas que eu tive muito contatos com empresas, sempre exemplos práticos para cada conteúdo teórico tem sempre o lado também de explicar na empresa como que isso acontece de fato, concretamente.”
Entrevistado 5	“Pegar o conteúdo da disciplina em alguma fronteira, alguma área e vamos na organização, nos ambientes, no local, relatar um caso.”
Entrevistado 6	“eu acabo falando bastante do Fox, que ele mexe bastante com a estratégia dentro das organizações, eu falo também do pessoal que acaba mexendo com a estratégia cooperativa e também gosto muito”
Entrevistado 7	“a parte conceitual é minha, essa preleção interativa que eu faço, converso com eles, sobre a teoria, vai montando a teoria a partir de conceitos práticos, situações práticas que a gente vai observando”.
Entrevistado 9	“Tenho que entender mais das estratégias das organizações, passando inevitavelmente pela busca de detalhamento de como os dirigentes, como empresários exercem o poder, e de como a cultura dentro das organizações acaba induzindo esses empresários às estratégias que eles tomam”.
Entrevistado 10	“eu quero que vocês vão às empresas, que vocês entrevistem, extraiam o conteúdo, porque eu quero entender o pensamento, o paradigma de figuras-chave das organizações, para a gente comparar com aquilo que é manifesto”. “minhas disciplinas são marcadas por visitas às empresas ou a visita de profissionais na sala de aula”.
Entrevistado 14	“eles têm que fazer um desenho que apresente ou cortar figuras e tal, que expressem todas as teorias das organizações ou da mesma forma, que represente os tipos de vantagens competitivas”.
Entrevistado 19	“em relação ao conteúdo eu tenho que pensar duas coisas, aquilo que é atual em termos da discussão acadêmica na estratégia, tanto na discussão acadêmica quanto na prática das organizações, não dá para desvincular essas duas coisas, e eu tento trazer as principais discussões em termos da estratégia no país”
Entrevistado 20	“eu acho que é isso, é unir mais o campo acadêmico, científico, com o mundo da realidade das empresas e organizações”.

Figura 43. Teoria e Ambiente Organizacionais.

Fonte: Dados da Pesquisa.

Conforme apresentado na Figura 43, os docentes apresentam que a teoria organizacional exposta em sala de aula deve conter vínculo com o ambiente organizacional, ou seja, os conceitos devem ser entendidos de forma manifesta a esse meio. Assim, o ambiente acadêmico deve unir o corpo de conhecimento teórico com as experiências e percepções organizacionais na prática. Este vínculo deve distanciar o fato que estamos “acadêmicos demais” [entrevistado 10] em nosso ensino da estratégia e nos aproximar da forma de atuação das instituições de ensino internacionais, conforme é ressaltado pelo entrevistado 5 “parece que nós somos ainda só pesquisadores, não atuamos em uma outra empresa. Estados Unidos mesmo, a Europa ele tem um pé maior, eu acho, os acadêmicos, nas empresas”.

Estas diferentes percepções sobre o corpo de conhecimento empregado no ensino da estratégia se apresentam como um fenômeno apresentado por Berger e Luckmann (2013), denominado de subuniverso de significação que são resultados de uma distinção profunda de determinados papéis em relação ao corpo de conhecimento como um todo, apresentando-se como uma especialização diferenciada de determinado conhecimento dentro do próprio campo. Porém, tomando como base o próprio conceito dos autores. Assim, o fato de existirem docentes especializados na área econômica ou organizacional demanda um conhecimento especializado dos mesmos, o que os diferencia dos demais docentes com formações mais voltadas à própria administração. Este subuniverso é percebido principalmente nas falas dos entrevistados 1 e 2, conforme apresentado na Figura 44.

Entrevistados	Relatos
Entrevistado 1	“a minha formação, a graduação é em economia, o meu mestrado é em economia, em economia industrial, então todo o foco, todo o meu mestrado foi em economia industrial sempre voltado para inovação, processo, produto.”
Entrevistado 2	“então, eu fiz a graduação em economia e o mestrado em economia aplicada pela USP.”(...) “continuei trabalhando em pesquisas, e em 2002 eu saí para fazer o doutorado em economia aplicada na UNICAMP”.

Figura 44. Subuniversos de Significação.

Fonte: Dados da Pesquisa.

A Figura 44 demonstra claramente que a percepção dos entrevistados 1 e 2 está diretamente relacionada às afirmações apresentadas na Figura 8, ou seja, a especialização no campo da economia é fator importante na percepção do docente/pesquisador quanto ao corpo de conhecimento da própria estratégia.

Em complemento às falas dos entrevistados foi desenvolvida uma análise de frequência de palavras das ementas disponibilizadas pelos docentes das vinte e duas disciplinas de estratégia. Assim, é apresentada na Figura 45 a nuvem de palavras gerada pelo site *wordle*, que gera gratuitamente a figura após a inserção dos textos relacionados às ementas.



Figura 45. Nuvem de palavra das ementas.

Fonte: Dados da Pesquisa.

Conforme se observa na Figura 45, as 50 palavras mais recorrentes nas ementas das disciplinas de estratégia são: **Gestão, Negócios, Empresas, Competitividade, Organizações, Desenvolvimento**. Algumas delas se relacionam, como a **Competitividade Organizacional, A Visão Baseada em Recursos, Vantagem Competitiva e Gestão Organizacional**. Além disso, aparecem conceitos como análise, inovação, competências, modelos, planejamento, ferramentas, economia, aplicação, que corroboram com a percepção da amplitude dos conceitos e abordagens trazidas para o corpo de conhecimento em estratégia, nos mestrados profissionais em administração.

Alguns desses conceitos estão diretamente relacionados às obras de conhecimento em estratégia mais utilizadas nas ementas e demonstram este alinhamento entre o conteúdo descrito na ementa e a bibliografia básica utilizada nas disciplinas. Assim, conceitos como “Vantagem Competitiva” estão relacionados ao Porter e à estratégia clássica; a “Visão Baseada em Recursos”, ao Barney, como também o conceito de “Processo” à abordagem processual de Mintzberg (Whittington, 2002). Na Figura 46 é apresentada a relação dos principais autores referenciados pelos docentes nas ementas e bibliografias dos planos de ensino.

Posição	Autores	Referências	Posição	Autores	Referências
1°	PORTER, M. E.	37	16°	BULGACOV, S.	5
2°	MINTZBERG, H.	31	17°	COSER, C.	5
3°	BARNEY, J. B.	19	18°	FAULKNER, D.	5
4°	WHITTINGTON, R.	16	19°	GRANT, R. M.	5
5°	LAMPEL, J.	14	20°	PROHMANN, J. I.	5
6°	PRAHALAD, C. K.	14	21°	SOUZA, Q. R.	5
7°	HAMEL, G.	12	22°	BURGELMAN, R.A.	4

Continua...

... Continuação.

Posição	Autores	Referências	Posição	Autores	Referências
8°	AHLSTRAND, B.	10	23°	CARTER, C.	4
9°	KAPLAN, R. S.	10	24°	GHOSHAL, S.	4
10°	ANSOFF, H. I.	9	25°	HESTERLY, W.	4
11°	QUINN, J. B.	8	26°	HOSKISSON, R.E.	4
12°	FARIA, A.	7	27°	LAZZARINI, S. G.	4
13°	NORTON, D. P.	7	28°	MONTGOMERY, C. A.	4
14°	CABRAL, S.	6	29°	BANDEIRA-DE-MELLO, R.	3
15°	BARANIUK, J.	5	30°	BANERJEE, S.	3

Figura 46. Principais Autores Referenciados.

Fonte: Dados da Pesquisa.

Como é apresentado na Figura 46, os principais autores utilizados nas bibliografias básicas e complementares das disciplinas são Porter, Mintzberg, Barney, Whittington, Lampel e Prahalad e Hamel. No que se refere aos dois primeiros autores, os mesmos foram diversas vezes referenciados pelos entrevistados. Neste sentido, é apresentado na Figura 47 os relatos dos entrevistados quanto aos autores mais citados.

Entrevistados	Relatos
Entrevistado 1	“Mintzberg, Porter e Barney, esses os principais, que eu acho que eles que modificaram bastante essa visão de estratégia.”
Entrevistado 2	“Canvas, Pindyck & Rubinfeld e o Porter, são as minhas maiores inspirações e depois nós temos várias derivações, mas esses três são, eu gosto de usar”.
Entrevistado 3	“Eu trabalho, eu tento entender as diferenças e as aproximações que há entre as linhas de Mintzberg e Porter, mas daí nesse meio termo você vai ter várias questões que você vai poder trabalhar, então a gente adota que você tem que entender as realidades, você pode trabalhar com a estratégia de oceano azul, cria um nível de diferenciação muito grande, <i>balanced scorecard</i> a gente tem trabalhado bastante. Então assim, você considera escritos de Prahalad e Hamel”.
Entrevistado 4	“eu passo assim, metade da primeira aula dando um panorama geral da estratégia, passando todos esses autores, Mintzberg, Guevard, Porter, Ansoff”. “Whittington, que é inglês, e tento buscar muitas coisas aqui no Brasil e na América Latina”.
Entrevistado 5	“Então estrutura a disciplina, o início conceitual, processo de formulação e entramos em tipologias de estratégia. Se dá atenção à parte de planejamento, embora não seja foco da disciplina, que é o conteúdo do planejamento da estratégia, e entra modelos de análise do ambiente externo e do ambiente interno. E ao final uma abordagem de capacidade de (RBV)”.
Entrevistado 6	“nunca vou deixar ensinar Porter, nunca vão deixar de ensinar RBV, entre mais algumas coisas.
Entrevistado 7	“eu considero o Porter como um representante da organização industrial, então da economia industrial, e aí quando a gente fala sobre negócio a gente fala bastante sobre modelo de recurso e capacidades de dinâmicas na parte de implementação”.
Entrevistado 8	“procuro simplesmente passar para os alunos uma visão estratégica como um conjunto de escolhas que as empresas têm que fazer com objetivo de obter uma vantagem competitiva, então é até mais parecido com o conceito do Porter, escolhas mais desse tipo.
Entrevistado 9	“eu apresento conceitos, que eu chamo de conceitos centrais de estratégia, que aí eu me embaso praticamente no livro “Vantagem Competitiva” do Porter. E aí são discutidos os conceitos de vantagem competitiva, cadeia de valor, a parte de conceito de indústria, competitividade. Que são os conceitos que são desenvolvidos realmente no “Vantagem Competitiva” do Porter.
Entrevistado 12	“A minha vivência, a minha liturgia, ela é a visão baseada em recursos. E o mestrado passiona tem uma disciplina de 24 horas, de quase 30 horas. O que eu faço? O livro-base é o livro do Barney e do Hesterly”.

Continua...

... Continuação.

Entrevistados	Relatos
Entrevistado 14	“Nas bibliografias que a gente utiliza, tem Kaplan, Norton, que é aquele livro da Estratégia em Ação que é o <i>Balanced Scorecard</i> , tem Porter, Usando a Estratégia como Vantagem Competitiva”.
Entrevistado 15	“um livro de Estratégia, fortemente influenciado pela visão do Recurso, que é a corrente de Barney, e eu com frequência incorporo a visão mais de Ambiente de Porter”.
Entrevistado 17	“se eu estiver dando uma aula de visão baseada em recursos, vou pegar um (inint) [00:21:34] do Barney lá de 1991. Se eu estiver falando de decomposição de variância, essa parte de planejamento de desempenho, vou pegar a (inint) [00:21:43] e Porter”.
Entrevistado 18	“Eu uso o Barney, eu uso, em estratégia, o Porter, eu uso a teoria de consideração, eu uso todas as teorias em geral, mas a minha preocupação não é discutir aquele ponto polêmico”.
Entrevistado 19	“eu apresento para os alunos esse menu, digamos assim, como a estratégia evoluiu em diferentes campos, em diferentes vertentes.”
Entrevistado 20	“na verdade quase que eu vou fazer uma evolução histórica, então o que não pode deixar de compreender e conhecer: (...) a contribuição do Chandler, (...) não posso deixar de citar a contribuição – aí, claro, de uma maneira mais específica – a contribuição do Michael Porter, ele dá muito do tom do que é feito até hoje em termos de estratégia competitiva. (...) também temos que reconhecer a abordagem da teoria dos recursos, VBR e tudo o mais, Barney, (...) tenho que citar o trabalho do Mintzberg, com a ideia de estratégia emergente, então do Mintzberg, posso citar que a principal contribuição dele para a nossa compreensão é muito valiosa a ideia que ele colocou de estratégia emergente. (...) Contrapondo o Mintzberg, temos que citar o Whittington lá no Reino Unido, na Inglaterra, com o trabalho dele e dos seus colaboradores em relação à estratégia como prática”.
Entrevistado 21	“É um pouco de tudo. Veja, tem os livros clássicos do Ansoff, do Michael Porter, do Kaplan, do Prahalad, são esses os livros que eu utilizo”.
Entrevistado 22	“a gente acaba abordando um pouco a discussão, é lógico que Porter acaba aparecendo em vários momentos, agente aborda a discussão do RBV, a gente fala das escolas estratégicas que Mintzberg começou o mapeamento”. “a gente chegou em dezembro é que os conceitos do Porter continuam valendo, e muito.”

Figura 47. Menções de Autores pelos Entrevistados.

Fonte: Dados da Pesquisa.

Apresenta-se na Figura 47 um direcionamento do corpo de conhecimento ao que é apresentado na Figura 46, confirmando assim, que os autores mais citados pelas falas dos entrevistados, são também os referenciados na bibliografia utilizada pelos docentes/pesquisadores.

Destoa deste posicionamento o entrevistado 11, que relata que o conteúdo aplicado em aula “se concentra exatamente no modelo de campos de armas da competição, no modelo de estratégia que foi desenvolvido por nós”. Este modelo, em sua concepção e conforme os estudos desenvolvidos em suas pesquisas:

“tem uma grande facilitação de permitir que o aluno, a pessoa interessada, o usuário, desenvolva (...) a formulação da estratégia competitiva da empresa com certa facilidade, que não se encontra, por exemplo, no modelo de Porter, da RPV, nenhuma... o *Balanced Scorecard*” [entrevistado 11].

Além do entrevistado 11, outro posicionamento diferente dos demais docentes/pesquisadores é apontado pelo entrevistado 10:

“Por que é que eu fico lendo tanto Porter? Por que é que eu fico lendo tanto... Tem um rapaz chamado (RBV) [00:17:03], um cara chamado Barney. Nossa, por que é que eu tenho que ler tanto Barney e acreditar na hiperconcepção do hipermercado

dos valores, dos recursos? Onde inventaram tamanha quantidade de parcialidade? Mas, ele só conhece a parcialidade, vai tendo acesso à literatura dessa área de gestão mega, em função desse histórico da área de gestão como subordinada a uma determinada ordem, a um determinado tipo de organização” [entrevistado 10].

Na mesma linha crítica ao atual corpo de conhecimento em estratégia, o entrevistado 4 relata que “a maior parte das ementas que eu vejo elas são muito presas a linha do Porter, o pessoal acaba complementando isto com a visão baseada em recursos. Eu acho muito pouco para a gente falar em estratégia”. Assim, pelo que se analisa, tanto os entrevistados 10 e 11 quanto o entrevistado 4, apresentam visões críticas quanto ao conteúdo base apresentado por ementas e planos de ensino das disciplinas de estratégia.

No entendimento do entrevistado 10 destaca-se que tal conteúdo está “subordinada a uma determinada ordem, a um determinado tipo de organização”, ou seja, além do contexto da própria estratégia. Esta afirmação revela um pouco do conceito de “Universo Simbólico” trazido por Berger e Luckmann (2013, p. 127), que “é concebido como a matriz de todos os significados socialmente objetivados e subjetivamente reais” em que “um mundo inteiro é criado” e “os papéis institucionais tornam-se modos de participação em um universo que transcende e inclui a ordem institucional”. Este Universo Simbólico é tratado pelos autores como a plenitude do processo de legitimação de uma instituição, tratado neste trabalho como a própria instituição “estratégia”. Assim, unindo o relato do entrevistado 10 à teoria de base é possível afirmar que a estratégia trabalhada nos mestrados profissionais tem uma constituição própria e que transcende a si própria enquanto instituição.

Quanto ao que é relatado pelo entrevistado 11, percebe-se que tal afirmativa está atrelada ao conceito já apresentado de subuniverso. O que, no caso do entrevistado 11, está relacionado a uma teoria desenvolvida e aplicada pelo próprio pesquisador e que não se verificou sua utilização pelos demais docentes/pesquisadores em estratégia.

Já o entrevistado 4 apresenta também a utilização de uma teoria diferenciada dos demais entrevistados, como pode-se verificar pelo relato seguinte: “eu trabalho com um conjunto de teorias, um conjunto de autores, assim grandes, mais assim, existe um cara chamado David Barron, que cunhou a ideia da estratégia de não mercado”. Como o que ocorre com os entrevistados vinculados à visão economicista da estratégia, existe um subuniverso de significação também no caso do entrevistado 4.

Complementando a apresentação dos principais autores utilizados pelos docentes pesquisadores foi possível verificar quais as principais fontes bibliográficas utilizadas por eles em seus planos de ensino. Na Tabela 5 são apresentados os dados.

Tabela 5:
Fontes Bibliográficas.

Fonte	Quantidade
Artigos Científicos em Periódicos	212
Livro	200
Artigo On-line	20
Anais de Congresso	8
Tese de Doutorado	2
Dissertação de Mestrado	1
Total	443

Fonte: Dados da Pesquisa.

Como é apresentado na Tabela 5, as maiores quantidades de fontes bibliográficas estão relacionadas em artigos científicos em periódicos e livros. Neste sentido, o entrevistado 20 apresenta que “para cada aula tem três artigos que três ou quatro artigos que aí podem ser nacionais ou internacionais” como base bibliográfica utilizada em sala de aula. Também relata o entrevistado 1, “eu tento sempre atualizar os autores, principalmente os artigos sobre o tema, pegar artigos mais recentes, que tenham sido publicados que sejam bons”, o que se percebe é que a necessidade de atualizar a base de artigos está relacionada à manutenção da atualização dos estudos na área.

Em referência à utilização preferencial de artigos, o entrevistado 6 menciona que “em geral a gente acaba falando, usando mais artigos, porque é o que, acaba nos movendo para frente, acaba sendo mais artigos”. Neste sentido percebe-se que o entrevistado 6 atribui, em consonância com o entrevistado 1, que a utilização de artigos remete sempre a busca do docente de manter-se atualizado na área de conhecimento.

Já o entrevistado 9 relaciona a utilização de artigos à técnica de ensino que utiliza em sala de aula, os seminários: “todo esse conteúdo artigos acadêmicos que estão relacionados com cada uma das unidades e são esses artigos que os alunos apresentam como seminário”. Além disso, o entrevistado 9 relata a necessidade de adequação dos artigos utilizados em sala de aula à realidade da turma “eu tive que readequar essa lista de artigos para que ficasse mais próximos da realidade do analista do Tribunal de Contas”.

No mesmo alinhamento da percepção do entrevistado 9, o entrevistado 14 apresenta a seguinte afirmação: “A gente trabalha muito a questão de artigos, a gente tem alguns artigos que a gente seleciona para que a gente discuta em cima deles, e a partir daí a gente tem

também o processo de formação”, assim o que se apresenta também é a relação direta entre os artigos utilizados e o desenvolvimento do ensino em sala de aula, possibilitando uma maior fluidez dos trabalhos. O entrevistado 17 também relaciona a utilização de artigos relacionados à necessidade do conteúdo desenvolvido em sala de aula: “é tem alguns, poucos, livros-textos e muitos artigos em cima do tópico que eu quero explorar, sobretudo do mestrado”.

Além do direcionamento dos artigos em sua relação com o tema trabalhado em sala de aula, o entrevistado 20 apresenta a seguinte afirmação: “a gente discute só artigos recentes, aí a turma inteira traz, pelo menos, cinco artigos recentes para gente discutir sobre aquele tema que foi trabalhado na primeira parte da aula”. O que se analisa na fala é o papel do aluno como meio de incremento do conteúdo desenvolvido em sala de aula. Assim, além da própria bibliografia do plano de ensino são agregados ao ensino em sala os artigos dos discentes.

Quanto aos principais artigos utilizados pelos docentes/pesquisadores, é apresentado na Tabela 6 os mais referenciados nos planos de ensinos das vinte e duas disciplinas ministradas.

Tabela 6:
Artigos mais Citados nos Planos de Ensino.

Título	Citações	Autores
<i>What is strategy?</i>	5	Porter (1996)
<i>Firm resources and sustained competitive advantage.</i>	4	Barney (1991)
<i>The core competence of the corporation</i>	4	Prahalad e Hamel (1990)
Estratégia Após o Modernismo: Recuperando a Prática	3	Whittington (2004)
<i>Resource-based theories of competitive advantage: a ten year on the resource based view.</i>	3	Barney (2001)
<i>The Fall and Rise of Strategic Planning</i>	3	Mintzberg (1994)

Fonte: Dados da Pesquisa.

Conforme apresentado na Tabela 6, confirma-se o que já foi mencionado anteriormente, ou seja, os autores dos artigos são também os mais citados pelos entrevistados como referência no corpo de conhecimento no campo da estratégia. Novamente, Michael Porter é o autor com o artigo mais referenciado, seguido do Barney, Prahalad e Hamel, Mintzberg e Whittington.

Seguindo na mesma análise quanto aos artigos, foi possível mensurar também os periódicos mais utilizados pelos docentes/pesquisadores em seus planos de ensino. Assim, são apresentados na Tabela 7 os periódicos nacionais e internacionais utilizados com maior frequência.

Tabela 7:
Periódicos mais Referenciados nos Planos de Ensino.

Periódico	País	Quantidade	%
<i>Harvard Business Review</i>	Estados Unidos	47	11,08%
<i>Strategic Management Journal</i>	Estados Unidos	24	5,66%
<i>Journal of Management</i>	Estados Unidos	12	2,83%
<i>California Management Review</i>	Estados Unidos	10	2,36%
Revista de Administração de Empresas - RAE	Brasil	9	2,12%
Revista de Administração Contemporânea - RAC	Brasil	7	1,65%
<i>Academy of Management Review</i>	Estados Unidos	6	1,42%
<i>Academy of Management Journal</i>	Estados Unidos	4	0,94%
<i>Harvard Business School</i>	Estados Unidos	4	0,94%
<i>Organization Studies</i>	Reino Unido	3	0,71%
Revista de Administração Pública	Brasil	3	0,71%
<i>Strategic organization</i>	Estados Unidos	3	0,71%
<i>The Academy of Management Perspectives</i>	Estados Unidos	3	0,71%

Fonte: Dados da Pesquisa.

Ao analisar a Tabela 7, pode-se verificar que os periódicos internacionais são os mais utilizados pelos docentes no desenvolvimento de suas disciplinas, destacando-se principalmente o “*Harvard Business Review*”, o “*Strategic Management Journal*”, o “*Journal of Management*” e o “*California Management Review*”, juntos eles compreendem pouco mais de 21,93% das referências utilizadas. No caso dos periódicos nacionais se destacam a “Revista de Administração de Empresas (RAE)”, a “Revista de Administração Contemporânea (RAC)” e a “Revista de Administração Pública”, que juntas foram citadas em vinte referências.

Neste aspecto, alguns dos periódicos apresentados na Tabela 4 foram também referenciados pelos entrevistados. O periódico *Harvard Business Review* foi mencionado pelos entrevistados 18 e 22. O *Strategic Management Journal* foi mencionado pelo entrevistado 17 e o *Harvard Business School* sendo citado pelo entrevistado 15. A predominância na utilização de periódicos de origem americana é claramente observada na Tabela 4, influência essa relacionada à relevância dos Estados Unidos e sua expansão de pensamento no período da guerra fria (Bertero *et al.*, 2013).

Já no que se refere à utilização de livros para o corpo de conhecimento em estratégia, o entrevistado 6 relata que “os livros são bons para te dar uma referência inicial, mas você acaba voltando para os artigos”, assim o entrevistado considera os livros como base inicial para o desenvolvimento da disciplina, porém, volta a ressaltar a importância dos artigos.

No caso do entrevistado 8 sua relação com a utilização de livro se relaciona como um guia que direcionará o desenvolvimento do conteúdo de estratégia: “basicamente o material que a gente tem hoje, os livros de administração estratégica, tanto no Brasil quanto fora do

Brasil, basicamente os tópicos são esses, então eu procuro seguir esses tópicos em um conteúdo de administração estratégica clássico” e, ainda complementa, “É, analisando os principais livros de administração estratégica apresento como conteúdo, e aí meu curso engloba esses tópicos”.

No caso do entrevistado 12 percebe-se uma limitação na utilização de livros: “Eu uso dois livros, peço para o aluno pegar artigo, e a gente vai para o mercado”. O que se apresenta na fala do entrevistado é que os livros e artigos servem de base para a ação, ou seja, a análise do mercado.

O entrevistado 21 relata a utilização do que ele trata como textos clássicos: “tem os livros clássicos do Ansoff, do Michael Porter, do Kaplan, do Prahalad, são esses os livros que eu utilizo como os principais que eu chamo de literatura clássica”. Nesta mesma definição, o entrevistado 3 apresenta detalhadamente os livros utilizados em suas aulas como clássicos no ensino de estratégia:

“Eu acho que O Processo da Estratégia do Mintzberg e outros autores, eu diria também as duas obras, o Porter tem quatro obras importantes, que é “Estratégia Competitiva”, “A Vantagem Competitiva”, e dois artigos também que é “A Competição” e “A Estratégia”, são livros clássicos. Do Mintzberg eu ainda marcaria “o Safari da estratégia”, e daí tem outros vários livros importantes, eu acho que a visão do Norton e Kaplan do *Balanced Scorecard* é muito importante, porque é uma ferramenta que você vê a estratégia sendo implementada” [entrevistado 3].

Diverso do que é apresentado pelos demais entrevistados, o entrevistado 10 utiliza livros que conduzam os discentes a uma visão crítica sobre a literatura de gestão utilizada, assim o entrevistado afirma:

“eu tenho utilizado hoje em dia, são livros que falam sobre neoliberalismo, os que falam sobre capitalismo, o que eles falam sobre economia política. Ah, o que eles falam sobre economia política internacional, livro que fala sobre sociologia do conhecimento. Todos esses livros, esses textos, eles entram na minha literatura, para que elas possam confrontar a literatura monolítica de gestão” [entrevistado 10].

É importante citar também que os entrevistados 5 e 20 tratam estes livros base como textos seminais, ou seja, tratam os mesmos como iniciais ou inspiradores das discussões dos temas em sala de aula.

Dado a relevância da utilização de livros apresentados na Tabela 5, é exposta na Tabela 8 os principais livros utilizados pelos docentes/pesquisadores no desenvolvimento de suas disciplinas.

Tabela 8:
Livros mais Referenciados nos Planos de Ensino.

Título	Citações	Autores
Safári de estratégia: um roteiro pela selva do planejamento estratégico	10	Mintzberg <i>et al.</i> (2009)
Estratégia competitiva: técnicas para análise de indústrias e da concorrência	7	Porter (1986)
O Processo da Estratégia	6	Mintzberg <i>et al.</i> (2006)
Administração estratégica e vantagem competitiva.	4	Barney e Hesterly (2008)
Gaining and Sustaining Competitive Advantage	4	Barney (1996)
Administração Estratégica: Competitividade e Globalização	3	Hitt, Ireland, e Hoskisson (2011)
Estratégia: a busca da vantagem competitiva	3	Montgomery e Porter (1998)

Fonte: Dados da Pesquisa.

Dentre os livros mais utilizados pelos entrevistados em suas ementas e planos de ensino das disciplinas, novamente se apresenta que é predominante a utilização de bibliografia de alguns autores, como é o caso de Mintzberg e Porter, e também Barney e Hesterly. Dentre os livros apresentados na Tabela 8, o “Safari da Estratégia” de Mintzberg é citado pelos entrevistados 13 e 21; o livro “Estratégia Competitiva” de Porter é mencionado pelos entrevistados 3, 9, 11, 15 e 20; o livro “O processo da Estratégia” é referenciado pelos entrevistados 5, 11 e 23. O entrevistado 12 menciona a utilização da obra de Barney e Hesterly:

“O livro-base é o livro do Barney e do Hesterly. (...) Então eu uso a administração estratégica e vantagem competitiva. (...) eu uso isso como base, aí eu faço o seguinte: um contraponto que é a visão baseada em mercado, VBM” [entrevistado 12].

Outra obra mencionada é o Livro “Administração estratégica: Competitividade e Globalização” de Hitt *et al.* (2011), que trata de forma abrangente a administração estratégica, revisando seus principais conceitos e obras clássicas, ou seja, retomando até mesmo os conceitos originais de autores como Ansoff, Andrew, Porter, Mintzberg, Barney e Hesterly, Whittington e outros pesquisadores na área de estratégia, conforme mencionado pelo entrevistado 9:

“o roteiro que é aquele roteiro detalhado que a gente tem, por exemplo, no conteúdo do livro do Hitt et al., de Administração Estratégica, que é seguir aquele passo de análise de ambientes e depois a (inint) [00:20:25] análise SWOT, que a partir daí se teve emissão de objetivo de estratégias e depois, toda a parte operacional de implantação do que foi definido para que a gente venha a ter esses objetivos” [entrevistado 9].

O que se percebe nas falas dos entrevistados em comparação com as referências bibliográficas utilizadas nos planos de ensino é que existe um alinhamento, ou seja, na triangulação dos dados coletados na pesquisa, tanto os planos de ensino quanto as falas dos entrevistados confirmam o corpo de conhecimento utilizado no desenvolvimento do ensino

em sala de aula. É importante ressaltar também que as obras apresentadas na Tabela 8 compreendem apenas 18,40% do total de obras referenciadas nos planos de ensino, o que demonstra a multiplicidade de livros referenciados nos planos de ensino das disciplinas de estratégia, confirmando novamente a complexidade do desenvolvimento do ensino e pesquisa no campo da estratégia (Arora *et al.*, 2016; Eisenhardt & Zbaracki, 1992; Greiner *et al.*, 2003; Melin, 1992; Villar, 2014).

Além disso, vinculando aos autores apresentados na Figura 46 e as obras na Tabela 8, como também os artigos da Tabela 6, analisa-se que o autor Michael Porter, com seus livros “Estratégia Competitiva” e o artigo “*What is strategy?*” concede maior relevância à abordagem clássica nos planos de ensino e tem seu foco em uma análise macro e externa da estratégia (Guerras-Martín *et al.*, 2014; Hoskisson *et al.*, 1999; Whittington, 2002).

Com relação aos autores Barney e Hesterly e as obras “Administração estratégica e vantagem competitiva”, “*Firm resources and sustained competitive advantage*” e “*Resource-based theories of competitive advantage: a ten year on the resource based view*”, como também a obra de Prahalad e Hamel “*The core competence of the corporation*”, apresentam uma visão estratégica voltada ao ambiente interno e micro da estratégia (Guerras-Martín *et al.*, 2014; Villar, 2014).

A influência trazida por Mintzberg e suas obras “Safári de estratégia: um roteiro pela selva do planejamento estratégico”, “O Processo da Estratégia” e “*The Fall and Rise of Strategic Planning*”, estão relacionadas a uma visão de implementação da estratégia, ou estratégia emergente, conforme Whittington (2002). Por fim, o autor Richard Whittington e sua obra “Estratégia Após o Modernismo: Recuperando a Prática” está relacionado à visão prática da estratégia, trazendo novas perspectivas para o campo nos últimos anos (Villar, 2014).

No que se refere à utilização de obras recentes em sala de aula, na Figura 48 é apresentada a relação de referências por período de publicação. Neste sentido é possível verificar se as obras utilizadas pelos docentes/pesquisadores são recentes ou mais originais, ou seminiais.

	Até 1979	De 1980 a 1989	De 1990 a 1999	De 2000 a 2009	Após 2010	Não Datado
Nº	12	23	87	217	90	24
%	2,65%	5,08%	19,21%	47,90%	19,87%	5,30%

Figura 48. Obras utilizadas por Período de Ano.

Fonte: Dados da Pesquisa.

Como se observa na Figura 48, quase metade das referências utilizadas são obras com ano de publicação entre os anos de 2000 a 2009, sendo que entre os anos de 1990 e 2016, ou seja, após 2010, compreendem mais de 80% da bibliografia utilizada nos planos de ensino das disciplinas.

O que se apresenta é que a grande maioria das referências utilizadas nos planos de ensino tem menos de 30 anos de publicação. Porém, comparando com as Tabelas 6 e 8 com a Figura 48, percebe-se que as obras recentes se remetem aos autores clássicos do campo da estratégia.

No desenvolvimento da entrevista com os docentes/pesquisadores, foi solicitado aos mesmos que definissem conceitualmente a estratégia, o que poderia apontar pistas sobre a vertente de pensamento optado pelos entrevistados. Na Figura 49 são apresentados alguns conceitos de estratégia relatados pelos sujeitos de pesquisa.

Entrevistados	Relatos
Entrevistado 2	“Eu atribuo muito a estratégia à perpetuação, então assim quando você perpetua o negócio, ou quando você perpetua a tua vida, você tem que ter uma estratégia”.
Entrevistado 3	“A estratégia é o conjunto das políticas que empresa imprime, das ações que ela organiza para executar, tanto da avaliação que ela faz de tudo isso, ou seja, a estratégia é um processo inteiro, então para mim estratégia é mais abrangente e o Mintzberg disse uma coisa que mexe bastante, estratégia é uma coisa que você normalmente conceitua de um jeito, mas faz de outro, então eu puxo para este conceito de caso, que seja um caminho para se chegar num lugar, no objetivo, inclusive os próprios objetivos traçados compunha a estratégia, eles não estão fora da estratégia, então é uma visão abrangente”.
Entrevistado 4	“O termo estratégia hoje ele é tão guarda-chuva, que a gente tem dificuldade de criar um único conceito. As pessoas falam é um caminho para se alcançar um objetivo, mas eu acredito que qualquer formulação conceitual que agente tente fazer, a gente vai incorrer em algumas partes”.
Entrevistado 7	“Eu gosto de um texto do Mintzberg muito simples que dá um pontapé inicial, uma visão inicial para essa ideia de multidimensionalidade da estratégia, que é um texto dele que se chama 5Ps da estratégia, que fala sobre as dimensões da estratégia, estratégia pode ser um plano, estratégia pode ser uma avaliação, um mapa de posição, ela envolve a perspectiva do autor sobre as coisas, ela envolve a interação dos autores entre si, eu tenho trabalhado numa visão multidimensional”.
Entrevistado 8	“Procuro simplesmente passar para os alunos uma visão estratégica como um conjunto de escolhas que as empresas têm que fazer com objetivo de obter uma vantagem competitiva, então é até mais parecido com o conceito do Porter, escolhas mais desse tipo”.
Entrevistado 9	“Estratégia é você desenhar o futuro da organização. Então, tudo que é preciso, para que todas as ferramentas que são precisas, que são necessárias para que você possa desenhar esse futuro da organização, você pode chamar de estratégia. Então, é isso, geralmente, eu abro a minha aula de estratégia, na parte inicial, deixando claro esse conceito”.

Continua...

... Continuação.

Entrevistado 13	“A estratégia no meu ver, são os caminhos, são os rumos que nós programamos ou nós imaginamos, ou que nós nos organizamos para atingir um determinado resultado, seja em termos enganando, ou seja, enganando o nosso concorrente. Mas, conseguindo nos diferenciar desse concorrente e atingir os nossos resultados. Da forma em que as mudanças ocorrem, as estratégias têm que ser revistas”.
Entrevistado 14	“Então eu vejo que estratégia é uma forma de você poder antecipar proativamente em relação a aquilo que você precisa, que você tem como objetivo, mas que (teve) [01:20:23] consideração os obstáculos do ambiente”.
Entrevistado 17	“Estratégia, para mim, meu amigo, é aquilo que leva desempenho, é aquilo que eu faço para ter desempenho superior, ou inferior”.
Entrevistado 18	“No meu entender é como você cria um modelo de negócio que seja diferente do resto do time, ou seja, nas palavras mais simplificadas do Porter, é como a empresa pode fazer coisas diferentes ou a mesma coisa de maneira diferente”.
Entrevistado 21	“Bem simples, que você tem um objetivo, objetivo é o que? O que você quer alcançar. Estratégia é como você vai fazer para alcançar”. “objetivo é o que você quer alcançar e estratégia é como você vai fazer para alcançar aqui, em qualquer que seja o nível”.

Figura 49. Conceitos de Estratégia.

Fonte: Dados da Pesquisa.

Pode-se ressaltar alguns dos conceitos apresentados pelos entrevistados e sua vinculação às vertentes de estratégia conforme apresentado por Whittington (2002). Voltado aos conceitos da estratégia clássica, os entrevistados 8, 13, 14, 17 e 18 apresentam a estratégia com um olhar focado na competitividade, diferenciação e desempenho, elementos estes recorrentes nos conceitos da estratégia clássica.

Os entrevistados 3, 9 e 21, revelam em seus conceitos elementos de uma visão baseada em recursos (RBV) de Barney e Hesterly, pois mencionam a estratégia como a ordenação e otimização de elementos internos à empresa na busca do atingimento de um determinado objetivo. O entrevistado 7 apresenta em sua fala diretamente a citação de uma visão processual da estratégia trazida por Mintzberg, assim, percebe-se que na sua concepção, a estratégia se desenvolve sob o arcabouço de todo um processo de ações desenvolvidas no decorrer do tempo. Sendo que ao apresentar a multidimensionalidade da estratégia corrobora na sua afirmação com o entrevistado 4, que considera o conceito de estratégia com várias visões diferentes. Ambas as falas rememoram a complexidade do tema conforme Arora *et al.* (2016); Eisenhardt e Zbaracki (1992); Greiner *et al.* (2003); Melin (1992); Villar (2014).

Por fim, a apresentação conceitual do entrevistado 2 apresenta a estratégia como uma visão de futuro e perpetuação do negócio, ou seja, a sua sobrevivência no dia a dia do mercado em que atua, vislumbrando também as ações necessárias a esta sobrevivência. Neste sentido vincula-se à percepção de seleção natural e sobrevivência das empresas ou sujeitos mais bem preparados (Hannan & Freeman, 1988; Williamson, 1985).

Esta seção desenvolveu-se com o objetivo de expor, com base nos relatos dos docentes/pesquisadores em estratégia e seus planos de ensino e ementas como se desenvolve o

corpo de conhecimento em estratégia no contexto dos mestrados profissionais (Berger & Luckmann, 2013), ou seja, como que o conhecimento compartilhado entre os atores do campo de estratégia (docentes/pesquisadores) são legitimadas através de teorias e transmitidas aos novos membros desta instituição já legitimada. “Em outras palavras, com o desenvolvimento de teorias legitimadoras especializadas e sua transmissão por legitimadores aplicados inteiramente a este mister, a legitimação começa a ir além da aplicação prática e a tornar-se teoria-pura” Berger e Luckmann (2013, p. 126).

Assim, não é intenção deste estudo reconhecer um padrão ou uma referência de “melhores” bibliografias e referências utilizadas pelos docentes/pesquisadores no desenvolvimento das suas disciplinas em sala de aula, o que se apresentou nesta seção foi um perfil do corpo de conhecimento atual apresentado pelos sujeitos de pesquisa.

Após a apresentação do corpo de conhecimento em estratégia nos mestrados profissionais de administração, serão analisadas na próxima seção as escolhas pedagógicas e metodológicas dos docentes/pesquisadores no desenvolvimento do ensino e pesquisa em estratégia.

4.3 ESCOLHA METODOLÓGICA E PEDAGÓGICA

Nesta subseção são abordadas as escolhas pedagógicas dos docentes no desenvolvimento de suas aulas nos mestrados profissionais em administração, como também as preferências metodológicas utilizadas em suas pesquisas como forma de legitimação do corpo de conhecimento em estratégia (Berger & Luckmann, 2013).

4.3.1 Escolhas Pedagógicas de Ensino

Nesta subseção são apresentadas as análises das entrevistas e planos de ensino no intuito de apresentar as opções pedagógicas específicas quanto aos métodos e técnicas de ensino empregadas pelos docentes em sala da aula, no intuito de transmitir e legitimar o corpo de conhecimento no processo de socialização secundária do campo de estratégia (Berger & Luckmann, 2013).

A opção pedagógica do docente se fundamenta no seu próprio processo formativo e se referencia ao processo de socialização secundária ora recebido de outros atores que fizeram parte de sua trajetória dentro do próprio campo de ensino, isso é o que afirma o entrevistado 16: “quando você olha, assim, a carreira tem sempre um pedacinho de cada um”. O entrevistado se referencia no caso, em específico, à sua orientadora e como a mesma desenvolvia sua aula.

Neste sentido, quanto às escolhas pedagógicas utilizadas pelos docentes apresentaram-se algumas opções dos docentes que têm como foco o papel de dois atores no campo de ensino, o professor e o aluno. Assim, para as análises foi utilizada a classificação desenvolvida por Villar (2014): 1) Centrada no professor; 2) Centrada prioritariamente no professor; 3) Compartilhada entre professor e aluno; 4) Centrada prioritariamente no aluno; e 5) Centrada no aluno.

Quanto a uma ênfase na figura centrada no professor foram três os entrevistados que mencionaram que sua pedagogia de ensino se desenvolve por meio de aulas expositivas. O entrevistado 2 ao ser questionado sobre isso respondeu de forma direta: “Aula expositiva, eu sou péssimo, péssimo, em montar grupos, isso e aquilo, eu nunca consegui controlar, e assim, ao longo de toda minha vida”.

Além deste docente, o entrevistado 15 também apresenta o mesmo processo pedagógico: “É, expositiva. Discussão assim, na hora, eu procuro muito trazer para a sala de aula coisas assim, que estão ocorrendo na Economia, às vezes aquisição, às vezes processos de fusão, de orçamento de produtos, enfim, e tem funcionado”.

Também o entrevistado 19 mantém esta mesma atitude pedagógica: “a minha didática, a minha relação é muito mais expositiva de trabalhar o conhecimento em estratégia, diferentes perspectivas, a evolução, então são bem aulas conduzidas por mim”. O que se percebe nos três relatos apresentados é a importância que o próprio docente estabelece quanto ao seu papel enquanto mentor do processo de ensino, colocando-se como ator principal no desenvolvimento da aula. Já na Figura 50, são apresentados alguns relatos dos professores quanto à utilização de uma pedagogia de ensino compartilhada entre e si e os discentes.

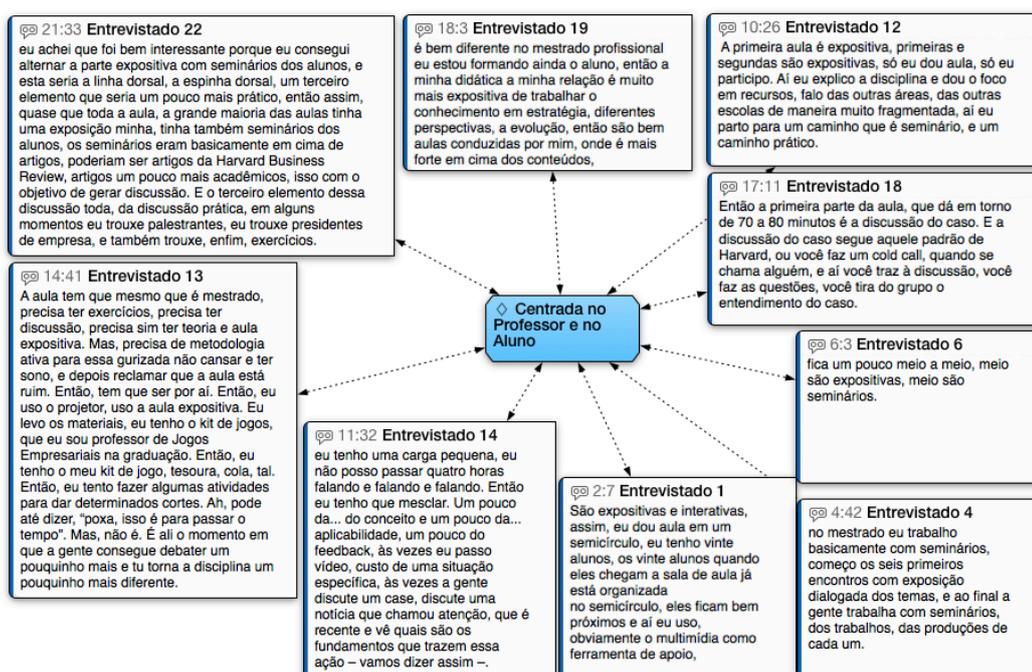


Figura 50. Pedagogia Compartilhada entre Professor e Aluno.

Fonte: Dados da Pesquisa.

Como se pode perceber pela Figura 50, os trechos relatados pelos docentes demonstram que os mesmos compartilham a exposição e conhecimento entre si mesmo, no papel de docente e os alunos, mesclando aulas expositivas, aplicação de casos, seminários, discussões e outras metodologias interativas. No seguimento da análise é apresentado na Figura 51 relatos dos professores que demonstram uma pedagogia de ensino centrada prioritariamente no aluno.

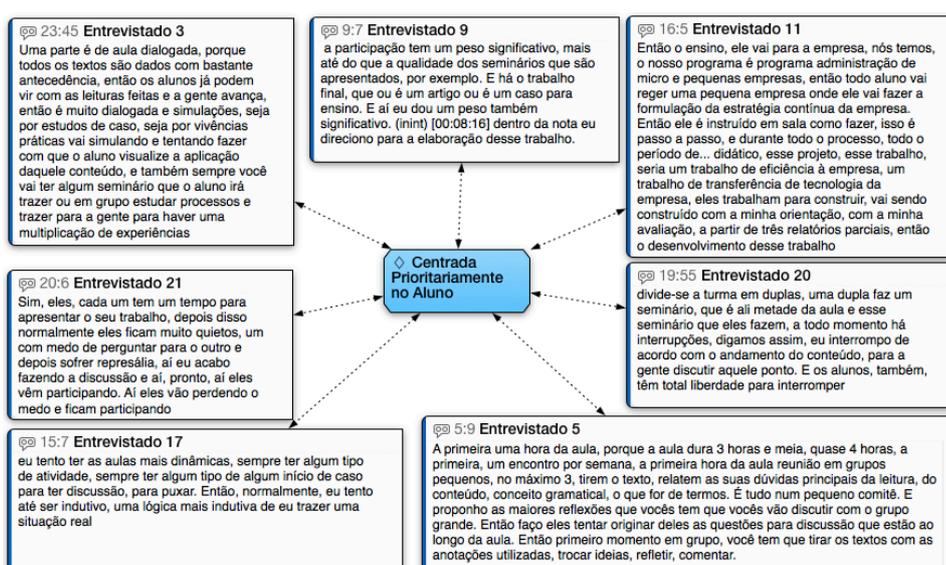


Figura 51. Pedagogia Centrada Prioritariamente no Aluno.

Fonte: Dados da Pesquisa.

Com relação à Figura 51, pode-se observar que os docentes buscam em alguns casos antecipar o conteúdo aos discentes para que os mesmos, posteriormente, desenvolvam apresentações de seminários e discussões em sala de aula. Assim, a participação e interação do aluno com os demais atores da turma e até mesmo com o próprio docente tem um papel importante e prioritário no compartilhamento do conhecimento. Este processo não diminui o papel do professor, mas coloca-o mais como um orientador no processo de ensino (Pownall, 2012)

Por fim, quanto às pedagogias de ensino utilizadas, temos o papel do professor enquanto facilitador do ensino, deixando o protagonismo para o aluno em sala de aula. Apenas um dos docentes tem este posicionamento pedagógico:

“Eu acho que tanto no mestrado, quanto nos outros níveis, mas com foco no mestrado, eu acho que tem que partir daquilo que o indivíduo sabe. Não no sentido de diminuir o conteúdo, ou menosprezar aqueles que sabem, mas no sentido de você, como pesquisador, como professor, estabelecer... como educador. Não ser só professor, mas ser um educador é você conseguir estabelecer pontes com aquilo que você já conquistou, para que aquele que não ainda detém o conhecimento que você já adquiriu, ele também consiga acessar esses conhecimentos.” [entrevistado 16].

O que se percebe nos métodos pedagógicos apresentados é que a grande parte das pedagogias adotadas pelos professores no desenvolvimento de suas disciplinas centra-se no compartilhamento entre os papéis dos professores e aluno ou, prioritariamente no aluno, não atingindo em sua maior parte por um papel somente centrado no professor ou somente centrado no aluno, ou seja, se concentram entre os extremos e não nos extremos pedagógicos (Villar, 2014).

Com relação à opção pedagógica que utilizam, os docentes apresentam alguns elementos que influenciaram na sua conduta em sala de aula. Estas menções trazidas pelos docentes remetem à socialização secundária (Berger & Luckmann, 2013) quando de sua interação nos níveis de graduação, mestrado e doutorado, que de alguma forma marcaram sua forma de desenvolvimento de aula. Neste sentido, os entrevistados 4 e 16 apresentam uma que, em sua conduta, os mesmos têm influência de antigos orientadores, conforme apresenta-se na Figura 52.

Entrevistados	Relatos
Entrevistado 4	“Eu tento não reproduzir os erros do meu orientador”.
Entrevistado 16	“quando você olha, assim, a carreira tem sempre um pedacinho de cada um. Não dá para dizer assim “olha, tem essa característica que foi de fulano de tal”. É difícil. Por exemplo, apontar lápis para poder fazer reunião, vem da minha orientadora. Eu não gostava de lápis e hoje só uso lápis”.

Figura 52. Socialização Secundária – Influência de Outros Atores.

Fonte: Dados da Pesquisa.

O que se apresenta na Figura 52 é a influência da formação do docente em sua postura enquanto educador em sala de aula, como uma influência retomada de seu histórico de aprendizagem adquirido desde a graduação até o momento atual de sua docência. Estas experiências configuram seu modo de apresentar o conteúdo em sala, sendo sua filosofia de ensino, caracterizada por uma complexa junção do aprendido com aquilo a ser ensinado.

No entendimento de Dooley e Skinner (1977), o desenvolvimento da aprendizagem do aluno está relacionado a sua vontade de aprender e o papel do professor é desenvolver no discente o interesse por aquilo que é apresentado. Isso, no entanto, conforme os autores, não se desenvolve de forma simples e se caracteriza por diferentes técnicas de ensino e posturas assumidas pelo docente.

Neste sentido, os docentes foram questionados sobre as diferentes técnicas utilizadas em sala de aula para a apresentação do conteúdo, ou seja, como os docentes desenvolviam nos discentes o interesse pelo corpo de conhecimento apresentado em sala de aula (Dooley & Skinner, 1977). O entrevistado 13 apresenta a utilização de problemas como técnica de ensino: “eu divido o grupo em quatro, cinco pessoas, e aí eu dou um problema”. O entrevistado apresenta os problemas como incentivo ao debate do assunto tratado em sala.

Outra técnica de ensino apresentada pelos entrevistados 3, 8 e 18 é a exposição de casos. Os mesmos utilizam o método de casos como forma de aproximação da teoria utilizada em sala de aula, com a prática verificada nas empresas. Na Figura 5 são apresentados alguns relatos sobre esta técnica.

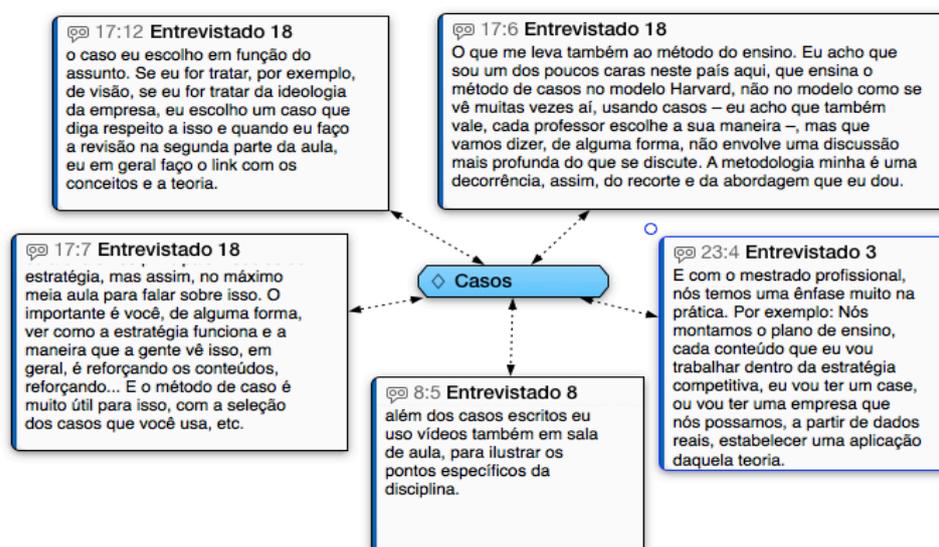


Figura 53. Abordagem Técnica de Casos.

Fonte: Dados da Pesquisa.

No que se refere ao exposto na Figura 53, o entrevistado 18 faz ênfase na utilização de casos no formato utilizado em Harvard (Bertero *et al.*, 2003; Ikeda *et al.*, 2005; Nicolini, 2003), que no seu entendimento traz uma metodologia mais aprofundada sobre a situação apresentada pelo caso. Além disso, o mesmo ressalta que os casos são escolhidos com base no que será discutido em sala de aula, fazendo-se, portanto, vínculo constante com o conteúdo teórico apresentado em sala. No caso do entrevistado 8, o mesmo mescla a utilização de casos com vídeos. Já o entrevistado 3, vincula diretamente a aplicação dos casos ao ambiente organizacional.

Os entrevistados 1 e 3 apresentam e utilizam a antecipação do conteúdo aos mestrandos como técnica atrelada ao ensino em sala de aula. Assim relata o entrevistado 1:

“de forma antecipada, com trinta dias de antecedência, então todos os textos, artigos que eles precisam ler, capítulos de livro, eles elaboram até seminários, um seminário que eu faço de apresentação, eles já fazem antes de virem para cá.”.

Complementando, o entrevistado 3 também relata a antecipação do conteúdo como forma de melhor desenvolver e avançar com o conteúdo estudado em sala de aula, relatando: “porque todos os textos são dados com bastante antecedência, então os alunos já podem vir com as leituras feitas e a gente avança”.

Os debates aparecem como uma técnica utilizada por quatro entrevistados, os entrevistados 4, 5, 7 e 14. Os mesmos apresentam a utilização da técnica como forma de desenvolver o conteúdo em sala de aula, com um maior envolvimento dos discentes. Na Figura 54 são apresentados alguns trechos dos entrevistados.

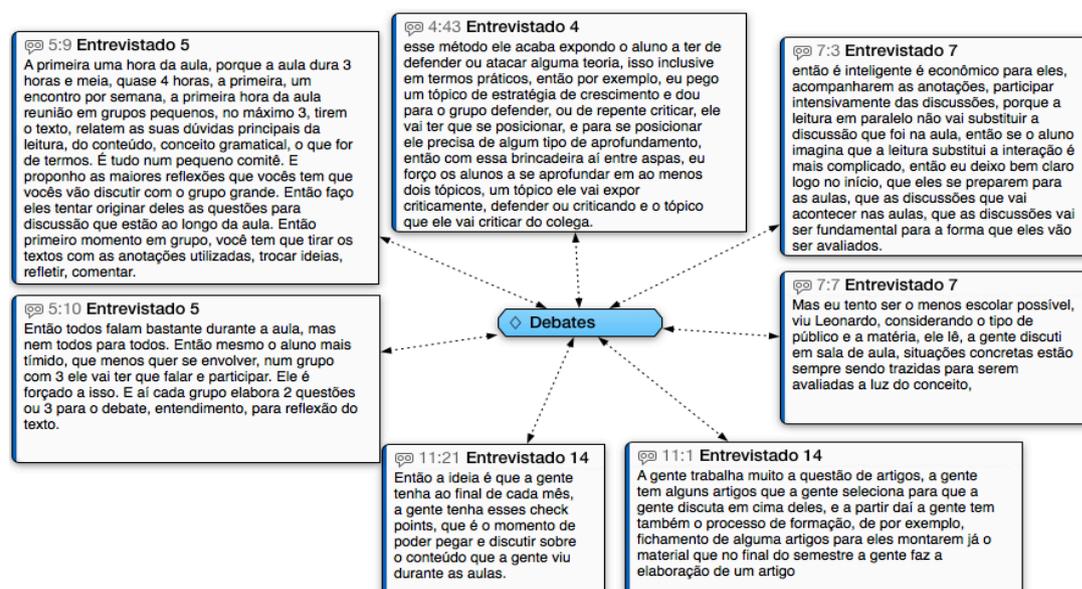


Figura 54. Abordagem Técnica de Debates.

Fontes: Dados da Pesquisa.

Alguns docentes optam pela utilização de técnicas diversificadas de ensino, utilizando-se de seminários, aulas expositivas, vídeos, debates, simulações entre outros. Isso é o que se apresenta nas colocações dos entrevistados 9, 14, 17, 22. Isso demonstra o que é apresentado por Dooley e Skinner (1977), da necessidade de desenvolver no discente o interesse pelo conteúdo. Assim, na Figura 55 são apresentados alguns relatos dos entrevistados.

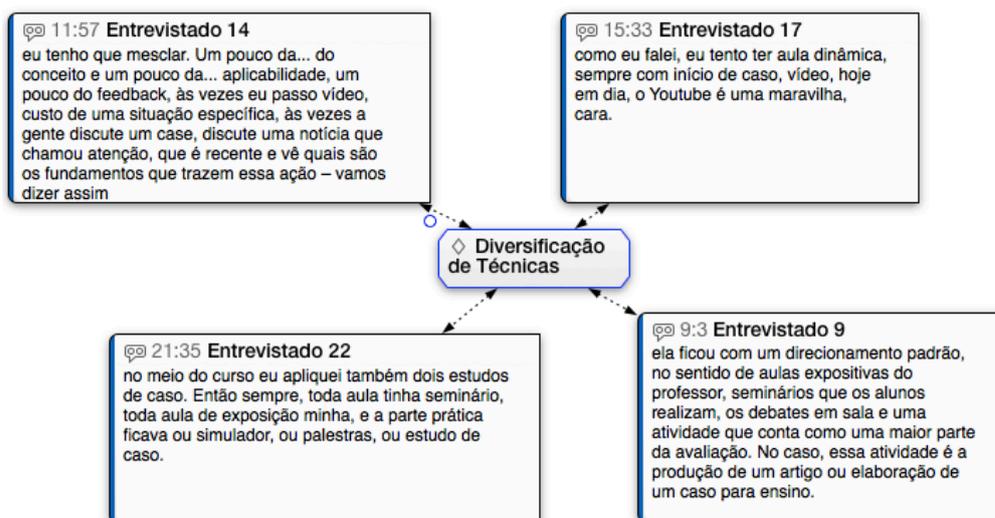


Figura 55. Diversidade de Técnicas.

Fonte: Dados da Pesquisa.

Como se analisa na Figura 55, os docentes buscam uma diversificação em sua forma de desenvolvimento de aula para tornar a “aula dinâmica” [entrevistado 17], envolvendo os alunos e o conteúdo apresentado em sala de aula. Conforme mencionado pelos entrevistados 17, a utilização de vídeos em sala também é relatada pelo entrevistado 8 que utiliza a aplicação de vídeos como forma de “ilustrar os pontos específicos da disciplina”.

Além disso, outra técnica abordada pelo entrevistado 9, que são os seminários, é recorrente de utilização por outros docentes, como é o caso novamente do entrevistado 3 e do entrevistado 6. Assim, o entrevistado 3 relata: “sempre você vai ter algum seminário que o aluno irá trazer ou em grupo estudar processos e trazer para a gente para haver uma multiplicação de experiências, então eu uso seminários”. No mesmo sentido o entrevistado 6 apresenta: “fica um pouco meio a meio, meio são expositivas, meio são seminários”. A técnica de seminários exige um pouco mais dos alunos, que devem desenvolver um tema previamente informado, de certa forma, forçando o aprendizado e o protagonismo do discente em sala de aula (Pownall, 2012).

Além da técnica de seminários, os entrevistados 15 e 17 comentam sobre a utilização de exemplos práticos, ou seja, os docentes se utilizam de situações reais das empresas para

contextualizar as teorias abordadas em sala de aula. Assim o aprendizado do aluno é feito por aproximação com situações reais do ambiente organizacional que é relatada pelo docente, sendo de extrema importância no desenvolvimento do conhecimento estratégico em sala de aula (Bevan *et al.*, 2012). Na Figura 56 são expostos os relatos dos entrevistados.

Entrevistados	Relatos
Entrevistado 15	“eu trago muito exemplo”.
Entrevistado 17	“Eu tenho uma preocupação enorme de fazer sentido, tem muito exemplo prático, eu sou superteórico, eu sou pesquisador, quer dizer... Mas, têm teorias superimportantes, mas tem que fazer sentido para o cara, então, eu sempre uso e abuso de exemplos aí, uso e abuso de exemplos... para poder fixar o conteúdo para os alunos, ali.”.

Figura 56. Exemplos Práticos.

Fonte: Dados da Pesquisa.

No mesmo contexto de exemplos práticos, o entrevistado 22 relata a utilização de simuladores no desenvolvimento da disciplina: “no início e no fim do curso eu consegui também aplicar dois simuladores, um de Harvard, e um de uma parceria que a FIA tem com a SAP. Então serviu como exercícios práticos em cima de uma elaboração de uma estratégia”. Assim, o docente além de trazer o contexto prático, utiliza-se de *software* simulador como forma de trazer uma experiência prática do ambiente organizacional para os discentes (Haro & Turgut, 2012).

A utilização de visitas técnicas é relatada pelos entrevistados 1 e 12. O entrevistado 1 apresenta que, além de seminários e aulas expositivas, se utiliza de visitas técnicas no desenvolvimento de suas aulas. Já o entrevistado 12 apresenta em seu relato a seguinte afirmação: “eu consegui uma base de empresas. E os alunos visitaram os donos das empresas, os gerentes, os principais, e eles fizeram uma entrevista com ele para que o aluno, através de uma análise de conteúdo, identificasse qual era a teoria competitiva que mais influenciava”. Esta atitude do docente se configura como um facilitador (Dean, 2004) entre o ambiente acadêmico e empresarial, desenvolvendo no discente a relação entre estes dois contextos.

Neste viés prático das técnicas, três entrevistados apresentam a utilização de assessoria, ou intervenções nos ambientes empresariais como parte da sua pedagogia de ensino. Na Figura 57 são apresentados trechos dos relatos dos docentes.

Entrevistados	Relatos
Entrevistado 5	“Acho que esse ir a campo é fundamental. Sofrer a campo é importante no processo de amadurecimento da formação do mestre. Então é assim que eu passo a disciplina”.
Entrevistado 11	“Isso é um tipo de uma assessoria que é dada à empresa para transferência de tecnologia e formulação de estratégia competitiva. E então, o aluno vai aprendendo como fazer comigo, vai aprendendo modelos, modelos e como aplicar o modelo e ele vai aplicando isso passo a passo na empresa e vai tendo a minha orientação e o meu feedback para que esse trabalho no final se converta em alguma coisa correta, útil, para a empresa”.
Entrevistado 16	“nós temos oito encontros presenciais, nós temos quatro que são atividades que são desenvolvidas na empresa. Então, à medida que nós vamos avançando com o conteúdo da disciplina, há uma atividade durante a semana, e aí é observar os custos de transação, por exemplo, então eles observam, veem e já vão elaborando todo um conjunto de atividades que formam um trabalho final da disciplina. E é interessante, porque eles observam coisas que nunca haviam observado. E é lógico, estando na empresa, eles já propõem mudanças, porque essa é a essência do mestrado profissional.”.

Figura 57. Assessorias e Intervenções nas Empresas.

Fonte: Dados da Pesquisa.

Com a mesma conotação prática, os docentes entrevistados ressaltaram o vínculo entre a teoria e a prática em seus métodos pedagógicos de ensino. Como será possível perceber, dos 22 entrevistados, 12 docentes fizeram referência direta ao vínculo necessário entre teoria e prática no desenvolvimento pedagógico de suas aulas, como será possível identificar na Figura 58.

Entrevistado	Relatos
Entrevistado 1	“Sempre aplicado a uma empresa e que isso, além do que todos os autores clássicos trataram e autores contemporâneos o pesquisador ele também tem que propor algum avanço, um avanço gerencial, nos propomos sempre a aplicabilidade para aquele tema pesquisado”.
Entrevistado 2	“Eu procuro fazer este paralelo entre teoria e prática”. “eu procuro fazer com que eles enxerguem a relação, teoria e prática, sempre.”
Entrevistado 3	“Então nós fizemos 3 casos lá dentro da empresa deles, então essa que é a prática mesmo, você vê uma situação real, não está lidando com um estudo de casos de Harvard, que alguém colou a cinco anos atrás, para uma situação que para nós é culturalmente distante. Então assim, eu tento trabalhar ou preparar coisas que o aluno possa visualizar”.
Entrevistado 7	“A teoria sendo utilizada para aprofundar a relação dele com a prática. Ele precisa ter mais recurso para se relacionar com a prática, mas é tudo focado na prática”.
Entrevistado 8	“Eu tenho uma convivência profissional bastante grande, tenho mais de 30 anos de experiência em empresa, então isso tudo influenciou a maneira que eu abordo o assunto em sala de aula, eu sou, digamos assim, bastante rigoroso nos conceitos, mas procuro trazer esses conceitos, dar vida a esses conceitos, por isso que eu gosto de usar os vídeos e os casos, porque eu acho que essa experiência profissional influenciou bastante”.
Entrevistado 12	“Eu não consigo entender a disciplina, a formação de um gestor, de um administrador, sem uma vivência prática, sem uma vivência de mercado. Seja de mercado ou seja de ONGs, seja de instituições. É uma vivência prática mesmo”.
Entrevistado 14	“E tem a importância, a gente ter uma aplicabilidade, nem que seja um estudo de caso, “ah, essa daí é uma análise qualitativa”, mas é bom para fazer o que? Para você testar isso na prática, não?”.
Entrevistado 16	“Traduzir a pesquisa, aquilo que a gente faz na academia, e levar à prática, a usar isso na prática das empresas”.
Entrevistado 17	“Tem que fazer sentido para o cara, tem que ser uma reflexão crítica daquilo que ele está vendo na empresa dele, então, total, aplicação prática é o primordial aí. Não que não seja no acadêmico, mas não é só isso no acadêmico, mas, no profissional é, basicamente, isso. O que é legal”.

Continua...

... Continuação.

Entrevistado 18	“O meu foco da disciplina estratégica dos cursos (...) profissionais, ele é bastante, digamos assim, pragmático. O que eu quero dizer com pragmático? Eu ensino profissionais a ajudarem a formular a sua estratégia, então é importante que eles saibam a teoria, os conceitos das ferramentas que estão por detrás disso, mas mais importante que isso, que apliquem adequadamente essa teoria, digamos, ao campo de trabalho deles”.
Entrevistado 21	“Eu procuro sempre trabalhar um pouco o lado empresarial e o lado científico. Então, nas disciplinas do mestrado profissional, eu sempre faço um estudo de caso, quer dizer, os alunos fazem um estudo de caso. E isso equivale a 50 por cento da nota, os outros 50 por cento são artigos científicos. Porque mesmo no mestrado profissional, a gente tem que... não pode abandonar o lado científico dos trabalhos”.
Entrevistado 22	“Eu acho que a contribuição maior é em buscar aspectos práticos, e na necessidade de problemas que as empresas estão enfrentando atualmente. Então eu sempre pesquiso este campo, enfim, pesquisas relacionadas a problemas e a necessidades que a gente entende e que a gente consegue verificar que as empresas estão passando”.

Figura 58. Relação entre Teoria e Prática.

Fonte: Dados da Pesquisa.

Como se pode observar, os entrevistados 1, 2, 3, 7, 8, 12, 14, 16, 17, 18, 21 e 22, relatam a importância da abordagem prática empresarial e organizacional no desenvolvimento de sua metodologia de ensino em sala de aula. O que trás em voga a questão abordada por Mintzberg e Gosling (2002), em que os autores apresentam a necessária relação entre o mundo acadêmico e empresarial em uma formação eficaz do estudante de estratégia. Neste sentido, os autores também ressaltam a necessidade de que deve ser a partir do processo de seleção dos acadêmicos permeando toda trajetória acadêmica, e remetendo frequentemente ao ambiente organizacional de forma integrada com a teoria acadêmica (Kachra & Schnietz, 2008).

Por fim, quanto às técnicas utilizadas pelos docentes, o entrevistado 13 apresenta uma abordagem técnica diferenciada dos demais entrevistados. O mesmo relata que utiliza de uma metodologia ativa em suas aulas, envolvendo totalmente os discentes no desenvolvimento de suas aulas:

“Eu uso o projetor, mas o que eu tento fazer, é que eles façam bastante exercício para passar o tempo, entendeu? As pessoas querem aula, querem aprender, mas querem que aquilo seja agradável. Só projeção dá sono, e isso não adianta, a gente sabe que dá sono. Então, tem que dar exercícios, fazer com que se torne interativo”. “Eu tenho o kit de jogos, que eu sou professor de Jogos Empresariais na graduação. Então, eu tenho o meu kit de jogo, tesoura, cola, tal. Então, eu tento fazer algumas atividades para dar determinados cortes”.

O entrevistado 13 ainda explica que a docência se desenvolve em meio a uma competição com outros meios de distração, como o celular, os elementos externos à sala de aula, entre outros recursos que demandam do professor um esforço demasiado em chamar a atenção do aluno para o conteúdo estudado, por isso da utilização deste método que se diferencia dos demais entrevistados.

Ainda no mesmo contexto das técnicas de ensino, é abordado também o método avaliativo utilizado pelos docentes em suas disciplinas nos mestrados profissionais. Nesse sentido, foi questionado aos docentes quais as formas de avaliação que os mesmos aplicavam para a formação do conceito dos discentes.

Foi possível a identificação de algumas formas de avaliação que são expostas na sequência. A primeira delas remete a uma avaliação final, escrita, que varia na forma individual sem consulta ou com consulta ao material. Assim, a Figura 59 apresenta alguns trechos relatados pelos docentes quanto suas opções de avaliação final.

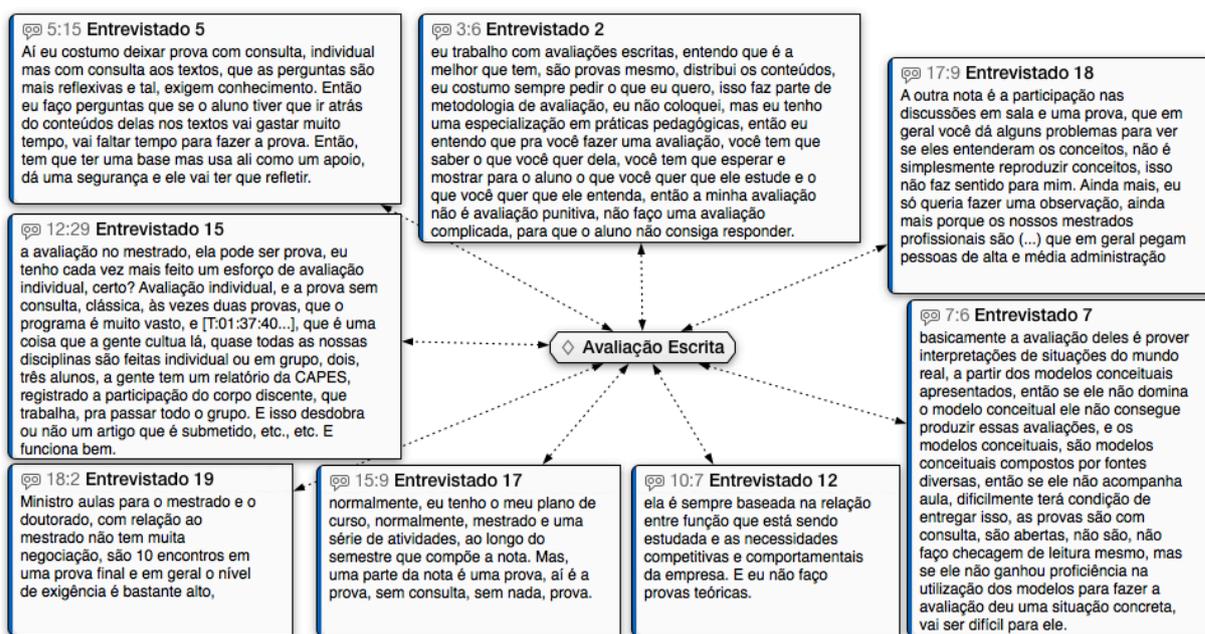


Figura 59. Avaliações Escritas.

Fonte: Dados da Pesquisa.

Conforme é apresentado na Figura 59, os entrevistados 2, 5, 7, 9, 12, 15, 17, 18 e 19 apresentam de forma bastante específica a utilização de prova escrita que pode se caracterizar por perguntas mais conceituais ou teóricas, como também de análise de situações trabalhadas em sala de aula ou avaliação de determinadas situações organizacionais.

Os entrevistados 9, 17 e 18 relatam que a avaliação final é parte da composição de nota, com demais trabalhos desenvolvidos em sala. Os entrevistados 5, 7 e 12 apresentam que sua avaliação exige ao discente a análise da relação entre o ambiente organizacional e a teoria apresentada em sala. Os entrevistados 2, 15 e 19 relatam a utilização de uma prova final com abordagem dos conceitos estudados em sala e que devem ser apresentados na avaliação, modelo este descrito pelo entrevistado 15, como clássico.

Como se apresentou, por mais que os entrevistados relacionados na Figura 8 desenvolveram um modelo avaliativo com provas escritas, as mesmas não se desenvolveram com um mesmo formato, mesclando por vezes com outros métodos avaliativos, como a própria participação em sala. Além disso, o próprio conteúdo é tratado de forma diferente entre os docentes entrevistados, ou seja, alguns trabalham com questões teóricas, de uma forma mais “clássica” de avaliação, sendo que outros utilizam uma abordagem mais prática, que busca entender como os discentes avaliam determinadas situações do mundo organizacional.

Seguindo a análise dos métodos avaliativos foi identificado que os entrevistados 5, 8, 9, 13 e 18 utilizam o desenvolvimento de trabalhos durante a disciplina para a composição do conceito final dos discentes. Assim, na Figura 60 são apresentados alguns trechos das entrevistas dos docentes.

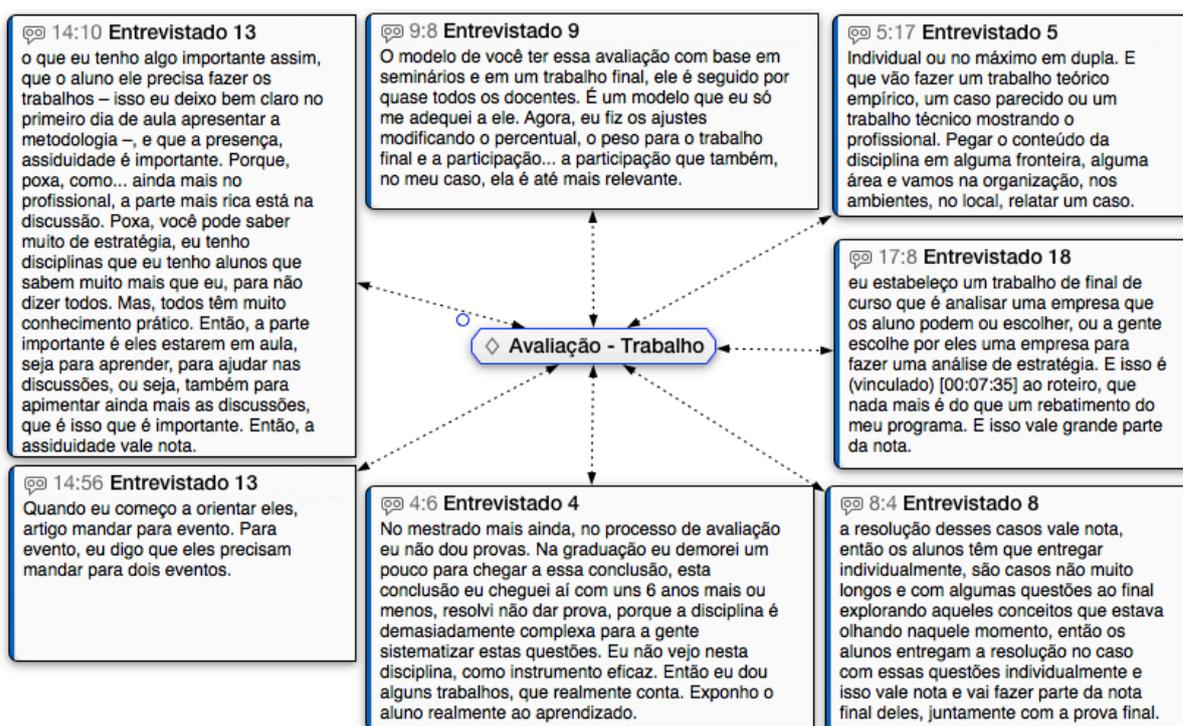


Figura 60. Avaliação por Trabalhos.

Fonte: Dados da Pesquisa.

Nos relatos apresentados na Figura 60, pode-se executar algumas análises também quanto forma de trabalhos. Os entrevistados 5, 8 apresentam a composição de um caso de ensino prático como trabalho final para a composição do conceito, sendo assim, os discentes precisam executar uma pesquisa de campo, não ficando claro se existe ou não a necessidade de intervenção na organização, ou somente uma observação. O entrevistado 4 relata que não aplica mais avaliação para os discentes. O mesmo apresenta que a disciplina é demasiadamente complexa para a sistematização de questões, enxergando a prova como um

instrumento ineficaz, assim, o mesmo opta por aplicação do conceito por meio da aplicação de alguns trabalhos.

No caso do entrevistado 18, não fica evidente a composição de um caso de ensino, porém é mister ressaltar a necessidade de interação com as empresas. O entrevistado 9 relaciona um trabalho final com a apresentação de seminários para a composição do conceito final. Já o entrevistado 13 relata que confere uma grande importância aos trabalhos desenvolvidos em sala com o restante da turma. O mesmo apresenta que é importante que os discentes compartilhem seu próprio conhecimento com o restante da turma, e, por fim, apresenta a necessidade de o aluno desenvolver um artigo final que deve ser submetido a pelo menos dois eventos.

Outro método de avaliação trabalhado pelos entrevistados 3 e 21 se refere à elevada importância à participação em sala de aula, ou seja, a avaliação acontece por meio do controle de frequência e participação. Na Figura 61 são apresentados os relatos dos dois entrevistados.

Entrevistados	Relatos
Entrevistado 3	“No processo de avaliação, você tem que diversificar, você não pode, porque as pessoas são diferentes, umas ficam extremamente nervosa quando é uma prova. No mestrado eu não aplico prova, nem avaliação, nem exame, assim prova não tem. Mas eu sempre procuro alternar uma maneira que a pessoa possa verbalizar, estar falando sobre o conteúdo, como um seminário, uma coisa que ela vai apresentar, textos que ela teve que produzir na própria interpretação, e também alguma coisa prática que ela possa em grupo, trabalhar individualmente e em grupo, então essas variações você vai combinar no processo de aprendizado, não vai ser só uma coisa, porque sempre é muito pobre quando você tem uma única forma de avaliar, mecânica.
Entrevistado 21	“As regras estão claras, as disciplinas estão claras, o programa está ali, o sistema de avaliação está ali também, eu faço pontuação quem falta aula ou chega atrasado perde ponto, isso é 10 por cento da nota, mas faz, então teve um aluno outro dia que perdeu uma aula, aí quando chegou depois "ah, então eu não vou mais conseguir tirar 10 na disciplina" eu disse "não, perdeu aquela aula você tira no máximo 9,9". Então assim, com as regras bem claras eu, a gente vai passando o conteúdo, eu sou extremamente rigoroso com relação ao cumprimento de prazos, então tem que entregar o artigo”.

Figura 61. Participação e Frequência nas Aulas.

Fonte: Dados da Pesquisa.

Como se observa na Figura 61, o entrevistado 3 apresenta que seu processo avaliativo não propõe a execução de uma avaliação descritiva, pois na visão do entrevistado a aprendizagem acontece de várias formas e sua avaliação deve englobar os diferentes perfis de discentes. Assim, a presença em sala e a execução das atividades propostas auxiliam o docente no desenvolvimento de um conceito do aluno.

No entendimento do entrevistado 21, os alunos são informados plenamente do processo de avaliação e da necessidade de presença e participação em sala de aula, apresentando que os mesmos são cientes desta participação como parte da formação do

conceito final. Além disso, o entrevistado ressalta que o cumprimento dos prazos é de extrema importância e o mesmo é bastante exigente quanto a esse requisito.

Nesta seção foi possível avaliar os diferentes métodos e técnicas de ensino utilizados pelos docentes no desenvolvimento da disciplina de estratégia. Neste sentido, pode-se perceber que as opções por técnicas centradas prioritariamente no aluno ou compartilhadas entre professores e alunos se apresentaram como as mais utilizadas. Assim, aulas que mesclam seminários, aulas expositivas dialogadas, discussões ou debates, e a utilização de casos de ensino que se configuraram como as com maior presença nos relatos dos entrevistados.

Além disso, é importante ressaltar a relevância conferida por doze dos vinte e dois docentes quanto à necessidade de se relacionar em sala de aula a teoria com a prática organizacional, por meio da abordagem de exemplos práticos, assessorias e consultorias, como também da própria inserção dos discentes no trabalho de campo, visitando empresas, fazendo intervenções e diagnósticos empresariais no decorrer do curso.

Quanto ao processo metodológico de aprendizagem vislumbra-se que o mesmo se desenvolve nas seguintes etapas: 1) Leitura prévia do conteúdo; 2) Aulas expositivas e dialogadas; 3) Apresentação de trabalhos em grupos (seminários); 4) Discussões e debates entre os discentes (docente no papel de orientador e facilitador); 5) Pesquisa de campo (consultorias, assessorias, diagnósticos e intervenções); 6) Desenvolvimento de trabalhos e artigos; 7) Composição do conceito do discente (avaliação escrita, participação e frequência em sala, desenvolvimento de trabalhos e seminários).

Finalizando, o processo avaliativo é apresentado pelos docentes como uma mescla entre avaliações escritas, mescladas com o desenvolvimento de seminários, trabalhos de campo e escritos (relatos, artigos) e a participação e frequência em sala de aula. O que se verifica é uma heterogeneidade dos processos avaliativos, com predominância ainda de avaliações escritas, seja com a cobrança de conceitos ou da análise de situações reais do ambiente organizacional.

Na próxima seção são abordadas as opções metodológicas de pesquisa apresentadas pelos pesquisadores em suas entrevistas.

4.3.2 Escolhas Metodológicas de Pesquisa

Nesta subseção são abordadas as escolhas metodológicas dos docentes entrevistados no desenvolvimento de suas pesquisas no campo da estratégia, analisando-se os procedimentos para coleta e análise dos dados. Para tanto foram utilizadas como base as entrevistas e a análise dos currículos lattes.

Quanto à escolha dos métodos de pesquisa, os entrevistados foram questionados sobre suas preferências entre os métodos qualitativos e quantitativos. Neste sentido, para o entrevistado 10 existe aí um desafio para área de gestão: “Na área de gestão, a gente ainda está na área de quali e quanti, o cara, “é quali ou é quanti?”. É muito frágil”. O mesmo entende que este tipo de discussão é muito frágil para o campo da gestão, e que no momento em que os acadêmicos fazem uma opção por determinado método, ele se torna “mobilizado” pelo método e não o contrário.

Inserido na linha de análise do universo simbólico, conforme tratado por Berger e Luckmann (2013), para o entrevistado 10 tanto faz o acadêmico ser quali ou quanti, o importante é saber se somos mobilizados pelo método ou mobilizamos o método. No trecho a seguir apresenta-se a fala do entrevistado:

“Tanto faz. Tanto faz, porque a questão é, assim, todo quanti é quali, todo quali é quanti. A questão central é você saber... é você saber... a questão central é você saber se você mobiliza o método ou se você está sendo mobilizado pelo método. Se você é um fervoroso defensor de quali, você está sendo governado pelo método, e não acho que um acadêmico deveria ser governado por método. Eu não acredito muito, acho que a sociedade deveria ser avisada quanto a isso. É um acadêmico (inint) [00:25:25] ser governado por um método, que é uma luta entre quali e quanti, “eu sou do quali, eu sou contra o quanti”, “mas, você é a favor de que?”, “não importa, eu sou contra o quanti”. ((risos)) Acho que se o acadêmico está entre quali e quanti, realmente a sociedade está em apuros” [entrevistado 10].

Neste trecho apresentado, o entrevistado 10 percebe-se que existe uma dicotomia entre os métodos, que, no entanto, o entrevistado 10 remete a uma discussão sem fundamento, à medida que o método deve servir ao pesquisador e não o contrário. Neste sentido, deve haver um rompimento com este universo simbólico que governa as escolhas metodológicas e determinam a que tipo de abordagem deve-se seguir, para assim desenvolver uma visão voltada para a pesquisa e não antagônica entre os métodos, fator este ressaltado pelo entrevistado 17:

“eu não vejo como antagônicos, vejo como complementares e não tenho nenhum preconceito com pesquisa quali, ao contrário, eu acho super rico, também. Por outro lado, também, não tenho preconceito dos quali em relação ao quanti, acho importante você ter o rigor, o cuidado para buscar relações de causalidade aí, porque é importante a gente saber o que é que leva ao que é o quê?” [entrevistado 17].

O entrevistado 19, alinhado aos entrevistados 10 e 17 ressalta que ele tem um tema de pesquisa, “eu tenho o meu tema, então estratégias colaborativas, interorganizacionais e redes, então dentro desse tema eu mesclo em muitos métodos qualis e quanti”, e inserido neste tema ele utiliza-se de variados métodos quali e quanti para seu desenvolvimento. Novamente é perceptível o entendimento de que deve ser o pesquisador “mobilizador” do método e não o contrário.

No mesmo alinhamento o entrevistado 9 relata: “Então, dependendo da natureza da pesquisa, do objetivo, eu consigo direcionar para o caminho metodológico que seja mais adequado, seja quanti, ou seja quali, então, eu trafego bem nas duas linhas”. Na mesma direção o entrevistado 8 relata: “Depende, não tenho nenhuma preferência definida, não. As vezes quanti, as vezes quali, dependendo do tipo de pesquisa”. No mesmo sentido o entrevistado 15 apresenta que, “trabalho quanti, quali, depende do assunto, depende do seu objetivo, do acesso, da amostra científica, do universo, essas coisas. Agora, tem bons trabalhos quanti, tem bons trabalhos quali, tem péssimos trabalhos quanti, tem péssimos trabalhos quali”. Percebe-se no relato do entrevistado 15 que a qualidade do trabalho não depende do método, mas daquele que faz uso do método, o que pode gerar pesquisas boas ou ruins.

Na visão do entrevistado 16 a utilização de métodos variados em uma pesquisa é “muito profícua”, ressaltando que sua utilização até mesmo no sentido de uma triangulação de métodos: “Eu acho que quando você tem condições de fazer o complemento entre as duas, às vezes mexer com qualitativo, ou às vezes mexer com quantitativo e finalizando com qualitativo, ou seja, essa triangulação de métodos, ela é muito profícua”.

O entrevistado 11 também desenvolve suas pesquisas com a utilização de métodos mesclados, o mesmo ressalta que por ter uma abordagem empírica, ou seja, inserida no ambiente empresarial, algumas evidências são coletadas de forma qualitativa, porém não para algumas análises, o mesmo utiliza-se de métodos quantitativos:

“A minha é empírica. Quando é quali quantitativa, chama de pesquisa empírica, certo? Pesquisa via amostra de empresas, e procurando algumas evidências e coisas e tal, mas tem o lado quantitativo, também. Tem aplicação de emprego estatísticos e tal, e... teórica, tem algumas coisas que eu aplico no (envolvido) [00:20:05] que é a

proposta de modelos, proposta de métodos estatísticos e essas coisas” [entrevistado 11].

Por fim, o entrevistado 20 apresenta que “navega” bem entre os dois métodos, não tendo preferência por nenhum deles, o mesmo não se diz especialista em nenhum dos dois métodos, conforme verifica-se no relato:

“eu posso dizer que eu navego bem pelos dois, não sou especialista em nenhum deles, mas eu posso dizer que eu consigo navegar bem nos dois, então... Não de uma maneira profunda e especializada, mas eu consigo navegar bem nos dois, não tenho preferência por nenhum deles” [entrevistado 20].

O que se percebe é que, para os entrevistados 8, 9, 10, 11, 15, 16, 17, 19 e 20, a abordagem metodológica de pesquisa está diretamente relacionada ao objetivo da própria pesquisa e não o contrário, ou seja, os mesmos não condicionariam à pesquisa a determinado método, ou deixariam de desenvolver determinada pesquisa, somente pelo método ser este ou aquele.

Seguindo a avaliação quanto aos métodos, foi solicitado aos entrevistados se os mesmos tinham alguma preferência metodológica que teriam mais proximidade. Neste sentido, na Figura 62 são apresentados alguns relatos de entrevistados que têm a preferência pelo método quantitativo.

Entrevistados	Relatos
Entrevistado 2	“Quantitativa, todas as minhas pesquisas, são pesquisas aplicadas e quantitativas, é, e, eu não gosto muito da qualitativa, você divaga muito, é filosófico, é bacana e tal, mas eu gosto de alguma coisa mais palpável. Até para você traçar a estratégia em cima de algo palpável”.
Entrevistado 5	“Fazer métricas assim, absortiva incapaz. E mesmo em, como se diz, comportamento de estratégia. (inint) [00:34:40] faz vários estudos longitudinais e precisa fazer, eu vi também o quantitativo né. Criar escalas para medir comportamento de estratégia”.
Entrevistado 6	“Eu faço um pouco mais do quanti do que quali”. “Tenho um pouco mais de conforto com quanti do que quali”.
Entrevistado 7	“É eu acabei, eu fiz vários programas de métodos quantitativos, eu gostei sempre gostei de estatística”.
Entrevistado 9	“Eu acho que se fizer um levantamento, 70 por cento foi quanti, 70 por cento”.
Entrevistado 13	“Eu gosto de... eu sou mais quanti, ok? Eu tenho interesse mais quanti”.
Entrevistado 14	“o ideal seria que todo estudo fosse quantitativo. Mas a gente sabe que existem limitações até em termos de conhecimento de estatística, existe matéria de nivelamento no programa que é a estatística mesmo, (inint) [00:59:25] já é uma maior pulverização de trabalhos, com essa abordagem, de coleta de dados quantitativos”.
Entrevistado 16	“Mas tenho poucos estudos na qualitativa, mas mais a minha vertente mesmo é quantitativa”.
Entrevistado 18	“eu acho que os estudos qualitativos, eles carecem de rigor e nos estudos qualitativos é muito mais difícil obter rigor do que nos estudos quantitativos”.
Entrevistado 20	“Quanti. A quanti dá menos trabalho, por causa da fase de análise. A fase de análise, o aluno, ele tem muita dificuldade. Então, assim, na quanti, para ele fazer análise já é uma dificuldade, imagina então se for fazer quali? Ele vai ter mais dificuldade ainda”.
Entrevistado 21	“Quanti. A quanti dá menos trabalho, por causa da fase de análise”.

Figura 62. Preferência por Abordagem Quantitativa.

Fonte: Dados da Pesquisa.

Quanto à abordagem quantitativa apresentada na Figura 62, foram dez entrevistados que estabeleceram uma maior proximidade de pesquisa, o que vai de encontro ao estudo realizado por Rossoni, Guarido Filho, Francisconi, e Albuquerque Filho (2010), que apresentam como abordagem de pesquisa qualitativa como preferencial na área de estratégia entre os anos de 2001 e 2006 no Brasil.

Outro fator importante ressaltado pelo entrevistado 13 se refere a sua opção pelo método quantitativo condicionado a melhor aceitação de publicações, o pesquisador relata: “Para publicar agora, tem que ser quase estritamente quantitativo, em revistas boas. Então, não tem como fugir disso”. Essa percepção parece revelar uma maior aceitação pelos meios de publicação acadêmicos por trabalhos quantitativos.

Outro relato trazido pelo entrevistado 20 remete ao nível de dificuldade em se desenvolver pesquisas qualitativas. Para o entrevistado, os discentes já têm dificuldades no desenvolvimento da análise das pesquisas quantitativas, quanto mais nas pesquisas qualitativas.

No que se refere à utilização de métodos qualitativos, foi possível identificar alguns pesquisadores que optam preferencialmente pela utilização deste tipo de método. Na Figura 63 são apresentados alguns relatos dos entrevistados quanto a sua preferência por métodos qualitativos de pesquisa.

Entrevistados	Relatos
Entrevistado 1	“Mais qualitativas”.
Entrevistado 3	“Sobre a minha abordagem de pesquisa, é qualitativa, então se eu faço entrevista, ou organizo workshop na forma de pesquisa-ação, que é uma abordagem que eu adoto com frequência, eu vou planejar isso com muita antecedência”.
Entrevistado 7	“Os qualitativos sempre fizeram mais sentido para mim em função dos temas que me interessavam”.
Entrevistado 18	“Quase todas qualitativas, as minhas”.
Entrevistado 22	“Mais qualitativo, porque eu acho que a minha formação quanti não é tão, deveria ser mais aprofundada, apesar de eu já ter feito alguns trabalhos quanti. Se eu fosse escolher seria isto”.

Figura 63. Preferência por Métodos Qualitativos.

Fonte: Dados da Pesquisa.

Quanto aos relatos dos entrevistados apresentados na Figura 63, é possível perceber que a preferência do entrevistado 7 se relacionou aos temas de pesquisa, e no caso do entrevistado 22 à falta de aprofundamento no conhecimento de métodos quantitativos de pesquisa. Com relação aos entrevistados 1, 3 e 18, não relataram um motivo pela preferência por métodos qualitativos.

Ainda com relação aos métodos qualitativos, o entrevistado 17 ressalta que os críticos esses métodos demandam um peso bastante grande à subjetividade, quando perguntado sobre a justificativa pela opção por métodos quantitativos: “Então eu acho que a

principal deficiência hoje na nossa academia em métodos quantitativos é achar que digamos assim, a subjetividade, etc. ela é mais importante”. O que se percebe é que na visão do entrevistado é que descartar a utilização do método pela subjetividade inerente a ele não poderia ocorrer.

Esta percepção do entrevistado 17 fica clara nos relatos dos entrevistados 2, e 18 apresentados na Figura 62, ambos percebem uma acentuada subjetividade relacionada à aplicação do método qualitativo. Ainda na percepção do entrevistado 8, a grande dificuldade de se desenvolver um bom trabalho qualitativo se remete à falta de tempo e ao valor dado para este tipo de pesquisa, o que obriga o pesquisador optar “pelo caminho mais curto”:

“Agora, a gente sabe que muitas vezes para publicar, o estudo de casos não tem tanto peso, quanto um estudo quantitativo e eu acho que até infelizmente, porque você fazer um trabalho que esse Robert Burgelman fez, ficando 12 anos estudando uma empresa profundamente, ele fez um livro que é um dos meus prediletos, uma obra prima para mim. Mas a gente não tem assim, é mais difícil para a gente fazer uma coisa parecida, então muitas vezes a gente acaba optando pelo caminho mais curto, faz um estudo quantitativo e pronto, mais rápido”.

Além da abordagem dos métodos de pesquisa preferenciais aos entrevistados, foi questionado também quais eram os métodos de coleta e análise de dados. Assim, na Figura 64 são apresentados alguns relatos quanto aos métodos de coleta de dados utilizados em ambas as metodologias.

Método	Nome	Relatos
Qualitativo	Entrevistado 1	“Entrevistando, tu consegues tirar mais do entrevistado do que num questionário fechado, por exemplo, consegue informações adicionais, acho que foi mais em função disso”. “Mais utilizado é entrevista com roteiro semiestruturado”.
	Entrevistado 2	“Pesquisa na fonte, pesquisa primária, isso que nós estamos fazendo aqui. Vai lá, conversa, entrevista, levanta informação. Pesquisa secundária só em bancos de dados oficiais. Os mais adequados”.
	Entrevistado 3	“Retomando na coleta, eu tenho usado além da análise a entrevista semiestruturada e não estruturada, eu tenho usado <i>focus group</i> , e a própria pesquisa-ação, que ela tem uma técnica de coleta que é coletiva através de workshops”.
	Entrevistado 4	“Olha a nossa preferência tem sido observação e entrevista em profundidade”.
		“São essas três frentes, observação eu tenho dado uma atenção especial também, porque eu tenho tentado com os grupos, na medida do possível, na medida que seja viável, triangular fontes, não trabalhar só com entrevista, não trabalhar só com observação, mas tentar complementar essas fontes de coleta”.
	Entrevistado 6	“Pode ser questionário, pode ser coleta de dados secundários”.
	Entrevistado 9	“Qualitativa, pesquisas com entrevista em profundidade e semiestruturada e alguns casos não estruturada e com um pouco de observação participante”.
	Entrevistado 13	“Outros métodos, não para quanti, mas para quali, são entrevistas, normalmente semiestruturadas”.
	Entrevistado 18	“Estudos de casos, estudos múltiplos de casos, as vezes eu uso <i>surveys</i> , mas não me apetece o tipo de pesquisa de proxy, de variáveis”.
Entrevistado 20	“Entrevista semiestruturada, documentos, basicamente isso. E, é claro, como... aí é até uma questão controversa, mas trabalho bastante também com a análise de redes, aquele mapeamento de redes”.	

Continua...

... Continuação.

Método	Nome	Relatos
Qualitativo	Entrevistado 22	“A gente faz bastante entrevista, como eu posso dizer, mas eu acho que algo que a gente tem dominado bem é fazer questionários por internet, eu acho que a gente tem um know-how diferente quanto a isto”.
Quantitativo	Entrevistado 13	“A gente utiliza... eu venho utilizando é <i>Survey</i> , um método de buscar os dados a partir de escalas de Likert com cinco pontos. Outra forma também utilizada, dependendo da pesquisa, são Séries Temporais. Então, ao longo do tempo, pegar projeções de vendas e tal, e utilizar alguns métodos ali”.
	Entrevistado 20	“A gente faz questionários e como muitas pesquisas, você traz exploratória, a gente faz bastante coletas que permitam análise fatorial, então, a estrutura dos questionários, ele tem bastante categorias para relacionar com análise fatorial. Então, tentando mostrar para você como... o tipo de questão que se trabalha”.
	Entrevistado 22	“A gente tem feito bastante questionário por internet, e desenvolvido o know-how para usar essas plataformas, do tipo <i>QuestionPro</i> , <i>Survey Monkey</i> , para botar a pesquisa no ar e ajudar a tabular muito rapidamente”.

Figura 64. Métodos de Coleta de Dados.

Fonte: Dados da Pesquisa.

Como se observa na Figura 64, dentre os métodos de coletas de dados qualitativos destacam-se a utilização de entrevistas semiestruturadas, pesquisa-ação, grupos focais (*focus group*), observação, dados secundários (documentos) e estudos de caso. Com relação aos métodos de coleta de dados quantitativos, os professores citaram questionários, *survey*, questionários on-line. O que se pode analisar é que as opções de métodos de coletas qualitativos são mais abrangentes que dos métodos quantitativos. Outra questão também a se ressaltar é que os mesmos entrevistados apresentaram opções de coletas para ambos os métodos, o que remete à questão de que o método varia de acordo com o objetivo de pesquisa.

Alinhados aos métodos de coleta de dados, os entrevistados também citaram alguns métodos de análise dos dados coletados, assim, são apresentados na Figura 65 alguns trechos de falas dos entrevistados quanto aos métodos de análise de dados que utilizam em suas pesquisas.

Entrevistados	Relatos
Entrevistado 2	“Uma é estatística descritiva, ela, trás muitos resultados, você formular uma boa tabela, um bom gráfico, trás resultados esclarecedores. Uma estatística descritiva baseada em gráficos e tabelas, ela atende bem. É claro que dependendo da situação, aí algumas técnicas de análise. E se for na análise financeira, é, as tradicionais aí, TIR, Valor presente líquido. Se for para medir concentração e dispersão, você tem os índices de Hirschmann, de Kopper, daí é para você medir concentração e dispersão, aí, vai de acordo com o caso”.
Entrevistado 3	“Para análise dos dados não tem muito como fugir da análise de conteúdo de Bardin e eu adoto um pouco também a metodologia de análise comparativa constante, tem algumas nuances da análise de conteúdo da Bardin, mas em linhas gerais são essas duas, o método comparativo constante e a análise de conteúdo”.

Continua...

... Continuação.

Entrevistados	Relatos
Entrevistado 5	“Então, eu tenho muitos estudos que vão para que, análise longitudinal, função, termos de métodos assim. Mas comecei a incorporar alguns estudos quânticos. Então eu vou aplicar questionário também. E trabalhar com isso”.
	“Nos quali eu uso mais uma abordagem fenomenológica que acaba permeando quase todos os estudos quali. É natural. E aí eu me alinho aqui. Tenta entender. Ou o contexto, a situação, a realidade”.
	“E aí na quanti eu fico mais cruzando e vendo variáveis e relações. E aí é uma questão mais de, vamos dizer, de testar a teoria e não de expandir”.
	“Fazer métricas assim, absorviva incapaz. E mesmo em, como se diz, comportamento de estratégia. (inint) [00:34:40] faz vários estudos longitudinais e precisa fazer, eu vi também o quantitativo né. Criar escalas para medir comportamento de estratégia”.
Entrevistado 6	“Eu uso muito análises sociais”.
Entrevistado 8	“Eu recentemente tenho feito alguns trabalhos usando a análise de correspondência, que é uma técnica específica, que muitas vezes ajuda a gente a fazer uma análise bastante interessante. Então muitas vezes tem estatística, regressão também é usado. Principalmente isso, acho que técnicas de estatística, regressão, as vezes nem chega na regressão, são coisas mais simples, não sai muito da média de variância”.
	“Análise de Conteúdo, principalmente Bardin”.
Entrevistado 9	“Análise de análise de conteúdo, que eu acho que acaba sendo a mais didática para ser realizada”.
Entrevistado 14	“Usa, usa o (SPSS) [01:00:47], isso tem na faculdade, o pessoal usa”.
Entrevistado 13	“E o método de Direct Research de Mintzberg, que é muito utilizado pelo grupo aqui, que é dividir a história, a trajetórias histórica da empresa em três momentos, identificar os momentos críticos desses três momentos, e lincar com determinadas teorias para explicar como tais teorias influenciaram”.
	“Sim, SPSS”.
	“Ou senão, NVivo para quali”.
Entrevistado 17	“O que é utilizado também, me esqueci, esse mesmo para quali, é análise de conteúdo e análise de discurso, são as duas formas utilizadas. Análise de conteúdo por categorização, os alunos usam muito. E análise de discurso, uma forma mais interpretativa e tal, pegando os discursos, tentando entender o que as pessoas queriam dizer e tal, também é muito utilizado. Dá muito utilizado, mas é a forma”.
	“A parte quantitativa, sim, necessariamente, a parte qualitativa, muitas vezes, sim. Aí, você tendo lá Nvivo e Atlas TI, que talvez sejam os dois grandes softwares para variar e ajudar a gente a interpretar e a fazer as análises de conteúdo, também. Mas, na parte quali, não, necessariamente, na parte quanti, necessariamente”.
Entrevistado 11	“Na parte quanti, eu uso STARTA”.
Entrevistado 11	“Pego estatística principalmente”.
Entrevistado 20	“O quanti, a gente sempre usa o SPSS, então, a gente não... o pessoal não estava utilizando o outro tipo de aplicativo, porque é o que a gente... todos nós utilizamos nos... aprendemos a usar nos mestrado, doutorado, aprendemos a usar nos nossos trabalhos, o professor que é especialista na quanti, ele só usa SPSS, é claro, com apoio ali de um excel, às vezes, para tabular algum dado, mas é, basicamente, SPSS. Para análise de rede, a gente usa o UCINET”.
	“E para análise de conteúdo, o pessoal tem usado bastante o Atlas TI”.
Entrevistado 21	“O SPSS. Normalmente, tem os colegas lá do mestrado que dão mais o apoio para os alunos. Tem uma colega nossa que está usando... que está com equações estruturais e aí tem um software que ela usa lá, que eu não sei dizer agora qual que é. O SPSS é mais utilizado para estatísticas de primeiro nível, a análise de variância, os testes t, alguma coisa assim. Eventualmente, a gente faz alguma coisa descritiva. Matriz, importância, desempenho, que a gente usa muito. A análise de conglomerados. E agora, mais recentemente, essas equações estruturais que tem a contribuição de uma colega aqui, que ela atuou como co-orientadora”.
Entrevistado 22	“A questão quantitativa, a gente até tem acesso ao SPSS”.

Figura 65. Métodos de Análise de Dados.

Fonte: Dados da Pesquisa.

Conforme observado na Figura 65, dentre os métodos quantitativos de análise de dados, sobressaem-se os métodos estatísticos, com a utilização preponderante do *software* SPSS, Excel e também o STARTA, citado pelo entrevistado 17.

Quanto às análises de dados qualitativos destacam-se a análise de conteúdo, com a citação pelos entrevistados 3 e 8 da autora Bardin (2010), a análise do discurso, a análise de trajetória de Mintzberg com o método *Direct Research*, a análise fenomenológica, análises longitudinais, sendo que dentre os softwares citados destacam-se o Atlas-ti e o Nvivo. O entrevistado 20 cita o método de análise de redes em seus estudos, nos quais utiliza o *software* UCINET.

Ainda com relação aos métodos empregados nas pesquisas, os entrevistados foram questionados quanto à percepção de limitações que cada método empregado tem. Assim, são apresentados na Figura 66 os relatos dos entrevistados quanto às limitações metodológicas.

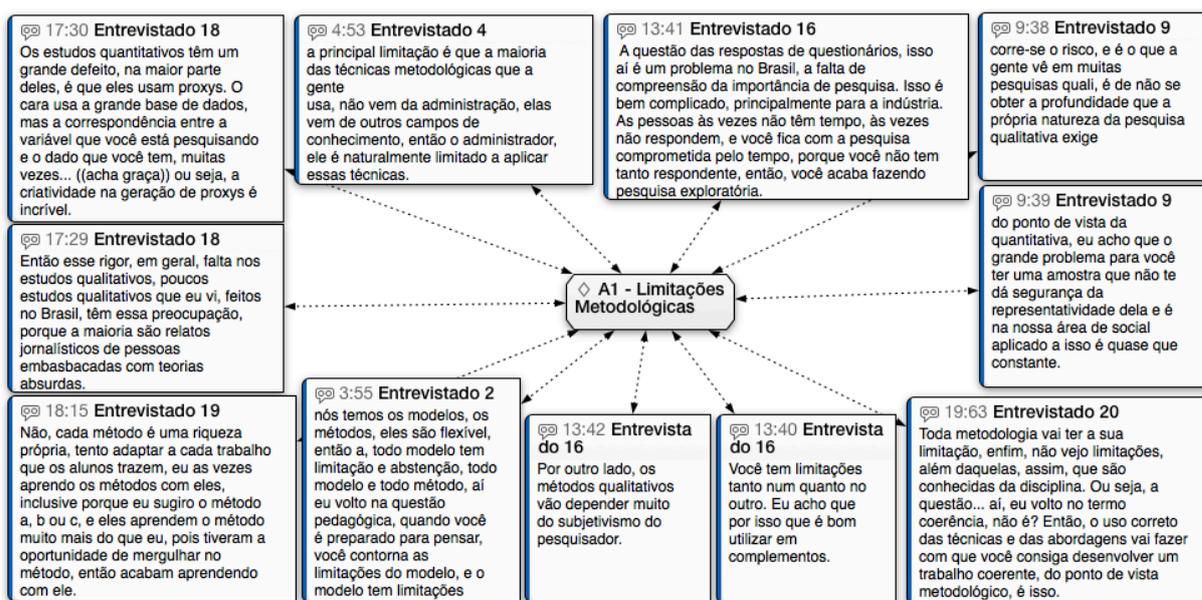


Figura 66. Limitações Metodológicas.

Fonte: Dados da Pesquisa.

Como se pode visualizar na Figura 66, quanto aos métodos qualitativos o entrevistado 18 argumenta que falta rigor científico às pesquisas desenvolvidas no Brasil. Já o entrevistado 9 chama a atenção à necessidade de maior profundidade nos estudos qualitativos. O entrevistado 16 remete à subjetividade das análises, a principal limitação do método qualitativo. Por fim, o entrevistado 4 relaciona a dificuldade que os pesquisadores da área de administração têm em utilizar as técnicas de análise, que normalmente são de outras áreas de conhecimento.

Quanto aos métodos quantitativos, o entrevistado 18 argumenta que existem estudos que se utilizam de *proxy*, ou filtros, que por vezes se tornam incompatíveis com as análises possíveis, por isso o entrevistado cita a questão da criatividade das análises. O entrevistado 16 relata que a maior limitação dos métodos quantitativos se relaciona à dificuldade de se conseguir respostas aos questionários, para o entrevistado não se tem uma cultura de contribuição com as pesquisas. Na mesma linha de raciocínio o entrevistado 9 relaciona a dificuldade de se estabelecer amostras representativas para as conclusões de estudos quantitativos, como a maior limitação do método.

O entrevistado 16 apresenta que ambos os métodos têm suas limitações, daí a busca de se utilizar ambos de forma complementar, sendo o mesmo entendimento trazido pelo entrevistado 2, que realça que o importante é conhecer as limitações e saber contorná-las no processo de pesquisa. Quanto ao entrevistado 19, o mesmo ressalta que ambos os métodos têm sua riqueza própria que devem ser exploradas pelos acadêmicos no desenvolvimento de suas pesquisas.

Nesta seção foi possível visualizar as principais escolhas metodológicas dos entrevistados. Assim compreendeu-se que a opção metodológica da maior parte dos entrevistados está relacionada ao objetivo do estudo, sendo assim, tendem a utilizar a metodologia que mais atendem a estes objetivos. Em alguns casos, os entrevistados mencionaram a preferência entre um ou outro método, devido à familiaridade, ao próprio processo de formação acadêmica ou a dificuldade com um dos métodos.

Quanto aos métodos de coleta de dados, ficou evidente que no caso da metodologia quantitativa existe a opção mais frequente por *surveys* e questionários, já no caso da metodologia qualitativa ressaltaram-se as entrevistas, pesquisa-ação, grupos focais, observação e dados secundários (documentos).

Quanto ao processo de análise dos dados, os métodos estatísticos foram predominantes na metodologia quantitativa e a análise de conteúdo, do discurso, fenomenológica, histórica e longitudinal quando considerada a metodologia qualitativa.

Em ambos os casos, os entrevistados apresentaram a utilização de *software* para execução das análises, sendo SPSS, Excel e STARTA para análises quantitativas e Atlas.Ti, Nvivo e UCINET para análises qualitativas. Este movimento de utilização de *softwares* tem se revelado como um processo de sofisticação das pesquisas no campo da estratégia (Hoskisson *et al.*, 1999).

E no que se referem às limitações metodológicas, os entrevistados ressaltaram a subjetividade, a falta de profundidade e a falta de rigor científico como as principais limitações dos métodos qualitativos. Já no caso da metodologia quantitativa, as principais limitações estão relacionadas à obtenção de respostas de questionários e, conseqüentemente, a obtenção de amostras representativas.

Finalizada a análise das escolhas pedagógicas e metodológicas, na próxima seção são desenvolvidas as análises sobre a construção do conhecimento, a partir de elementos especialização, geração de novos conhecimentos e perpetuação do conhecimento em estratégia nos mestrados profissionais em administração.

4.4 CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Após a análise do papel social desenvolvido pelo docente/pesquisador de estratégia no mestrado profissional, nesta seção são apresentados elementos de como se desenvolve a construção do conhecimento por meio da especialização do conhecimento, da perpetuação do conhecimento e da geração de novos conhecimentos.

4.4.1 Especialização do Conhecimento

Esta subseção analisa como se desenvolve no campo da estratégia a especialização do conhecimento nos mestrados profissionais. A especialização é consequência da divisão do trabalho e demanda um conhecimento especializado e segmentado do estoque comum de conhecimento que é adquirido por determinados atores sociais (Berger & Luckmann, 2013).

Alguns elementos apresentados pelos docentes/pesquisadores configuram este processo de especialização do conhecimento, em que o docente escolhe determinada linha de pesquisa a ser estudada ou determinados conteúdos a serem ministrados em sala de aula. Isso remete ao que Greiner *et al.* (2003) relacionam como uma opção pessoal por parte do docente, como também às suas facilidades psíquicas. Neste sentido, o entrevistado 8 afirma: “Tenho muita autonomia, eu faço o curso e desenvolvo minhas orientações do jeito que eu quero”. O que memora a autonomia por parte do docente no desenvolvimento de suas atividades.

Além disso, no processo de especialização do conhecimento é perceptível que, conforme apresentado na seção 4.2.2, a influência do processo de formação do docente/pesquisador também é refletida na utilização deste conteúdo no desenvolvimento das aulas e das pesquisas desenvolvidas pelo sujeito de pesquisa. Isto se verifica pelo relato trazido pelo entrevistado 1:

“a minha formação, a graduação é em economia, o meu mestrado é em economia, em economia industrial, então todo o foco, todo o meu mestrado foi em economia industrial sempre voltado para inovação, processo, produto, etc. E o meu doutorado é em administração, então assim, acho que eu tenho, não sei se esse ganho ou uma facilidade adicional que na economia tu tem muito contexto histórico de todos os modelos, tenho uma base teórica boa, muito boa, de micro e macro, enfim, você conhece, e no meu doutorado em administração consegui então alinhar com toda essa parte mais de gestão da ciência administrativa em si, e para mim, eu vejo assim economia e administração, conversam muito entre si e uma ajuda a outra, são duas áreas do conhecimento muito próximas. Muitas pesquisas se você for olhar estratégia, você utiliza autores da administração como autores da economia, marketing, vai fazer uma pesquisa sobre comportamento do consumidor qual é a base teórica, é da economia, a teoria do consumidor, então acho que isso também ajuda um pouco até nas minhas pesquisas” [entrevistado 1].

Como se pode analisar pelo relato do entrevistado 1, se percebe uma forte influência de sua formação no processo de ensino e pesquisa que realiza. Emerge neste sentido uma relação direta no corpo de conhecimento ministrado em estratégia com o corpo de conhecimento em economia, adquirido no período de formação.

Outro fator que se desenvolve no processo de especialização do conhecimento está ligado ao acréscimo de novos conteúdos no desenvolvimento do processo de ensino em sala de aula. Neste sentido, o entrevistado 8 comenta: “tem um ou outro sobre o tema, por exemplo, tema de estratégia corporativa acabou de sair um artigo novo sobre esse tema, então eu acrescento ele, eu comento o que saiu de novo sobre esse tema”. O entrevistado 8 apresenta tal afirmação no sentido de que, juntamente com o conteúdo clássico da estratégia, o mesmo busca novos conteúdos mais atuais para utilização em sala de aula.

Outro fator que remete à especialização do conhecimento são as escolhas por parte dos docentes/pesquisadores dos temas de pesquisas que desenvolvem. Alguns entrevistados apresentaram um gosto diferenciado por determinado assunto em suas pesquisas. Na Figura 67 são apresentados alguns relatos dos sujeitos de pesquisa.

Entrevistado	Relatos
Entrevistado 2	“Eu pesquiso muito o crescimento e o desenvolvimento econômico regional.

Continua...

... Continuação.

Entrevistado	Relatos
Entrevistado 3	“Hoje a sustentabilidade ela está marcadamente na gestão, tem que encontrar alternativas para que isso aí são altamente conflitantes, primar só pelo econômico, você vai subjugar o ambiente e as pessoas.
Entrevistado 9	“Eu gosto de mexer bastante com análise de redes sociais”.
Entrevistado 13	“Eu gosto de pesquisar sobre o comportamento do investidor”.
Entrevistado 16	“Eu gosto um pouquinho de pesquisar, na cadeia de suprimentos também”.
Entrevistado 17	“Um ambiente mais econômico, então, acaba pegando essa parte de estratégia econômica das organizações”.
Entrevistado 19	“Relações internacionais, redes sociais e novas perspectivas de estratégia”.

Figura 67. Preferências de Pesquisas.

Fonte: Dados da Pesquisa.

Como se observa na Figura 67, os entrevistados 2, 3, 9, 13, 16, 17 e 19 apresentaram em seus relatos um “gosto” por determinado tema de pesquisa, o que indica um processo de especialização pessoal e remete também à facilidade psíquica dos sujeitos de pesquisa nas suas escolhas de estudos (Berger & Luckmann, 2013).

Seguindo a apreciação dos temas de pesquisa, por meio da análise dos currículos lattes dos docentes, foi possível capturar as linhas de pesquisas desenvolvidas pelos 35 sujeitos de pesquisa, possibilitando assim uma melhor compreensão do processo de especialização do conhecimento. Na Figura 68 são apresentadas as linhas ou projetos de pesquisas dos docentes/pesquisadores.

Pesquisador	Linhas de Pesquisa	Pesquisador	Linhas de Pesquisa
ALFA - Pesquisador 1	Estratégias Corporativas no Centro-oeste	UNIOESTE - Pesquisador 18	Sustentabilidade econômica, social e ambiental; Estratégia e Competitividade.
UNIFOR - Pesquisador 2	Determinantes da Intenção de Uso de Cartões de Pagamento no Comércio Eletrônico no Brasil;	UNIOESTE - Pesquisador 19	Economia Agrária e dos Recursos Naturais; Economia Regional e Urbana; Estratégia e Competitividade.
UNOESC - Pesquisador 3	Estratégia, empreendedorismo e inovação; Sustentabilidade nas organizações; Estratégia e competitividade; Competitividade da pequena empresa.	UNIOESTE - Pesquisador 20	Processos Estratégicos; Métodos de Análise das Preferências do Consumidor; Estratégia de Competitividade; Estratégia e Competitividade; Contabilidade Gerencial e Gestão e Controle em Organizações.
FACCAMP - Pesquisador 4	Dinâmica das micro e pequenas empresas	FFIA - Pesquisador 21	Gestão Estratégica
INSPER - Pesquisador 28	Estratégia e Desempenho em Serviços Públicos; Organização e Desempenho do Sistema de Justiça Criminal; Fronteiras das Organizações Públicas e Privadas; <i>Public Services Organizations and Contracts; Strategy and Public Services</i> ; Organização e desempenho de serviços públicos.	UNISINOS - Pesquisador 22	<i>Strategic Networks to Regional Sustainable Networks: Towards a Green Governance Framework</i> ; Inovação Colaborativa na indústria de semicondutores Brasileira; Práticas de gestão de redes de cooperação: um estudo com base em micro e pequenos empreendimentos.

Continua...

... Continuação.

Pesquisador	Linhas de Pesquisa	Pesquisador	Linhas de Pesquisa
FGV RJ - Pesquisador 6	Estratégia de Marketing; Processos Estratégicos.	UNOESC - Pesquisador 23	Sustentabilidade em Organizações; Estratégia e Competitividade.
FGV RJ - Pesquisador 7	Estratégia Empresarial	UFRGS - Pesquisador 24	Estratégia Competitiva
INSPER - Pesquisador 8	Estratégia Organizacional; Sociabilidade e vida urbana.	UFPE - Pesquisador 25	Internacionalização, Empreendedorismo, Ambiente Institucional e Desempenho; Administração Estratégica e Desempenho Empresarial.
Mackenzie - Pesquisador 9	Ambiente Competitivo e Institucional; Capacidades e rotinas organizacionais; Liberdades Econômicas; Grupo de Estudos Avançados em Liberdades Econômicas.	URI - Pesquisador 26	Gestão Pública e Cidadania Interativa; Gestão e Estratégia Organizacional; <i>Dirección financeiraz. Mercados financieros. Fondos de Inversión. Códigos éticos financieros. Gestión patrimonial</i> ; Finanças e Mercado de Capitais;
Potiguar - Pesquisador 10	Estratégia e competitividade	UFC - Pesquisador 27	Organizações, Estratégia e Sustentabilidade
UDESC - Pesquisador 11	Administração Estratégica; Processo de formulação estratégica; Criação e Gestão de Pequenos Negócios.	UNESP - Pesquisador 28	Gestão de organizações; Administração Estratégica; Medição de desempenho; Comportamento do consumidor; Empresas familiares.
UNIMEP - Pesquisador 12	Marketing, Estratégia, Logística e Operações	UNISC - Pesquisador 29	Gestão Estratégica de Operações e Relações Inter organizacionais; Economia Industrial e Estratégia Competitiva; Desenvolvimento Regional.
UFRRJ - Pesquisador 13	Administração Estratégica em Instituições de Ensino	UNIFOR - Pesquisador 30	O impacto dos fatores institucionais no desempenho das empresas Latino-americanas
UNIFOR - Pesquisador 16	Gestão Internacional; Estratégia Empresarial.	UNISINOS - Pesquisador 31	<i>Aplicações Supply Chain</i> na WEB para Turismo;
UNICENTRO - Pesquisador 15	Governança e os Processos de Cooperação e Competição em Arranjos Produtivos Locais do Paraná; Contribuição na implementação de arranjo produtivo local:	UNIVALI - Pesquisador 32	Estrutura e evolução do campo de estudo das capacidades dinâmicas; o papel da liderança sustentável em empresas de produtos alimentares; Medidas de desempenho.
UNESA - Pesquisador 16	Equipamentos e Sistemas Mecânicos para Plataformas Navais; Processos de inovação; Processos de formulação de estratégias empresariais.	UNA - Pesquisador 33	Gestão do conhecimento e inovação tecnológica; Estratégia, competitividade e Desempenho Financeiro.
UFF - Pesquisador 17	Influenciação e cooptação: analisando relações estratégicas entre empresas e movimentos sociais; Desafiando cidades orientadas ao mercado: alternativas e possibilidades; Em defesa da opção decolonial em administração: rumo à uma co-concepção de agenda.	PUCRIO - Pesquisador 34	Planejamento, Estratégia e Desempenho; Internacionalização de setores de serviços; Estratégias e desempenho de exportação de empresas de tecnologia; Desempenho de indústrias exportadoras: efeitos conjugados das estratégias; A internacionalização de empresas de países emergentes: o caso brasileiro.

Figura 68. Linhas ou Projetos de Pesquisas.

Fonte: Dados da Pesquisa.

Como se pode analisar pela Figura 68, ao mesmo tempo em que existe uma grande variedade de diferentes especializações de conhecimento geradas pelos docentes/pesquisadores, também é possível compreender a diversidade de temas que se inserem no estudo da própria estratégia, sendo que vários desses temas são motivados pelos estudos dos sujeitos de pesquisa. É possível afirmar também, que nos mestrados profissionais ocorre uma fragmentação do conhecimento em estratégia, conforme apresentado por Villar (2014) em seu estudo com os mestrados e doutorados acadêmicos.

Outra questão a se observar nos currículos lattes é o alinhamento das linhas e projetos de pesquisa desenvolvidos pelos docentes/pesquisadores na sua formação acadêmica, como é o caso do pesquisador 16, 17, 19, 26, 30 e 31, em que se observa uma especialização mais evidente nas linhas de pesquisas desenvolvidas pelos outros pesquisadores, mais alinhadas às principais vertentes teóricas da estratégia (Whittington, 2002).

Outro fator a se analisar se refere à condução das orientações pelos entrevistados, possibilitando entender como os sujeitos de pesquisa desenvolvem com os discentes o processo de condução e especialização do conhecimento durante as orientações, ou seja, como ocorre a definição do tema de pesquisa e qual o papel do docente/pesquisador neste processo inicial do mestrando. Neste sentido são apresentados na Figura 69 alguns relatos trazidos pelos sujeitos de pesquisa que demonstram a maneira com que os mesmos conduzem suas orientações.

Entrevistado	Relatos	Alinhamento de Pesquisa
Entrevistado 4	“Eu tento dividir em momentos, eu construí um documento para potenciais candidatos interessados aí à orientação de graduação quanto de mestrado, então toda vez que um aluno me procura, eu acho que é o primeiro filtro, eu sempre falo para eles, dá uma lida nisso daqui, que ali tem descrições da minha linha de pesquisa, um pequeno resumo do que eu quero, as principais literaturas, e aí o aluno dá uma olhada, ele lê alguma coisa e ali já existe um funil”.	Alinhado à Linha de Pesquisa do Docente
Entrevistado 7	“Conduzindo, eles me mandam os textos, eu comento os textos e agente faz reuniões é simples assim não tem muito mistério não. O candidato me procura ele define o tema de interesse, eu basicamente, se eu puder ajudar candidato, se for um candidato bom eu não exerço grande influência no tema dele, define o tema, ele começa a preparar o material, que envolve revisão bibliográfica, produção de um modelo conceitual ou caso ou casos, casos concretos que ele irá organizar em função do modelo conceitual que ele criou, então é um processo bem direto”.	Alinhado ao Interesse do Discente

Continua...

... Continuação.

Entrevistado	Relatos	Alinhamento de Pesquisa
Entrevistado 8	“As minhas orientações, assim, muitas vezes são por Skype que eu dou uma diretriz para o orientando, e aí o prazo que ele me passar o material, aí eu analiso o material, e aí a gente faz uma nova conversa. Então muitas vezes o Skype facilita muito, você não precisa ter uma nova conversa presencial, as vezes é necessário, então eu uso bastante Skype para conversar com o aluno, e ai quando ele me manda o material, ai eu analiso e a gente volta a conversar”.	Alinhado à Linha de Pesquisa do Docente
Entrevistado 16	“A orientação, ela se dará com muita interface com as empresas, a resolução de problemas, a questão da solução e propostas de modelos de negócios, mas muito com a interação com as empresas. Nós temos dois estágios, o estágio do projeto, depois o estágio da conclusão com o trabalho de campo, sempre tem trabalho de campo. Então, é sempre um professor, só professor TPI imparcial que orienta, então sempre tem coisas boas no final”.	Voltado à Intervenção na Empresa
Entrevistado 13	“Eu venho de uma escola que a forma de orientar é a partir da liberdade. Então, eu tenho dois métodos, dependendo dos alunos. Mas, a minha forma inicial de trabalho é deixar o aluno livre. Então, eu não me estresso muito. O que eu cobro é resultado depois. Eu acabo cobrando, mandando e-mails e tal. Então, isso eu vou fazendo. Mas, aqui os presencialmente, eu deixo eles mais livres, vou encontrando aqui no corredor, pergunto como é que estão as coisas, se está fazendo, escreveu e tal. E assim, eu vou indo”.	Alinhado ao Interesse do Discente
Entrevistado 11	“O aluno, como é aluno de mestrado, ele tem pouca prática para desenvolver um trabalho científico, eu dou uma orientação muito forte no termo metodológico. Então, o desenvolvimento, aqui no primeiro capítulo, enfim, na... no procedimento metodológico, no capítulo, objetivo, principalmente questão de programa de pesquisa, objetivo de pesquisas, etc. É onde eu visto, basicamente eu desenvolvo para ele. Eu desenvolvo com ele, é muito mais afastando do que... muito crítico. Sou muito crítico com relação a isso, foco muito nisso”.	Alinhado ao Interesse do Discente - com intervenções metodológicas
Entrevistado 18	“Em geral, talvez porque eu tenha sido educado no sistema francês, a minha orientação é não intervencionismo. Entendeu? Ou seja, eu ajudo o cara a escolher um tema que seja do interesse dele e obviamente busco orientá-lo na questão bibliográfica sobre aquele tema, etc. e sobre a pesquisa. E é fundamental que ele junte, digamos, a questão de pesquisa dele com pesquisa de campo de alguma maneira. Então assim, é muito interativa com os formais, também deixo o indivíduo muito à vontade no sentido da escolha do tema, ao contrário do sistema norte-americano, onde o cara entra como uma “engrenagemzinha” no projeto de pesquisa do professor. Então mais ou menos é esse o tipo de trabalho”.	Alinhado ao Interesse do Discente
Entrevistado 22	“Nosso objetivo é produzir uma dissertação, o formato é uma dissertação, mas a gente exige que haja uma pesquisa bibliográfica, que haja um arcabouço metodológico correto, adequado, e talvez até equiparado a mestrado e doutorado acadêmico, mas a gente exige também que a parte de pesquisa seja realmente uma pesquisa de campo, então para resumir a gente não aceita uma pesquisa bibliográfica mesmo ampla, mesmo de várias bases, como a pesquisa de campo”.	Voltado à Intervenção na Empresa

Figura 69. Especialização nas Orientações.

Fonte: Dados da Pesquisa.

Como é possível observar pela Figura 69, os entrevistados 4 e 8 apresentam que o alinhamento da pesquisa do discente segue a linha de pesquisa desenvolvida pelo docente, o que remete à especialização do conhecimento em que o discente se insere ao iniciar o processo de orientação do mestrado profissional.

No entanto, o que se observa é que os entrevistados 7, 11, 13 e 18 não exigem que o discente siga o mesmo nível de especialização do conhecimento desenvolvido pelo orientador, os mesmos mencionam a liberdade do discente em pesquisar o seu tema de interesse, diferente do que é apresentado por Villar (2014) em sua pesquisa com mestrados e doutorados acadêmicos.

Além disso, outra especialização voltada ao formato de desenvolvimento dos projetos de dissertação está relacionada à exigência de intervenção prática do projeto, como uma exigência institucional. Esta forma de trabalho de dissertação é apresentada pelos docentes como característica do mestrado profissional.

Nesta subseção foi possível entender como se desenvolve o processo de especialização do conhecimento que se assimila nos seguintes pontos: a) Conteúdos que os docentes têm mais interesse; b) As linhas e projetos de pesquisa desenvolvidos; e c) O processo de orientação desenvolvido pelos docentes.

Neste sentido, os conteúdos assimilados pelos orientandos sofrem um processo de absorção e assimilação crítica que, por vezes, pode ou não se alinhar às linhas e projetos de pesquisas dos orientadores, sendo que o orientador tem papel preponderante neste alinhamento. Além disso, o fato de o orientador deixar livre a escolha do tema de pesquisa do orientando possibilita maior fragmentação do campo de conhecimento em estratégia, com a ampliação da diversidade de temas pesquisados.

4.4.2 Perpetuação do Conhecimento

A perpetuação do conhecimento se desenvolve por meio da transferência de uma geração para outra do conhecimento adquirido anteriormente (Berger & Luckmann, 2013), sendo entendida por esta nova geração como verdade objetiva e que faz parte do próprio campo institucional. O processo de perpetuação do conhecimento repassado pelo docente pode ser transferido *a posteriori* pelo discente por meio de sua interação com o próprio ambiente acadêmico ou por meio de sua atuação profissional nos ambientes profissionais.

Este viés prático na perpetuação do conhecimento é apresentado na fala do entrevistado 2, que vincula sua atuação enquanto docente como formador de profissionais para o mercado e não necessariamente novos docentes:

“Por que geralmente o pessoal associa o mestrado e o doutorado à pesquisa, à docência, eu já ao contrário, não, você tem a oportunidade do mercado, quanto mais conhecimento, melhor. E no mercado eu sempre direciono a pessoa para ser empresário, nunca estudando para ser, é, colaborador de alguma empresa, e que for que seja o melhor e na melhor instituição. Eu acredito que eu tenho (risos), tenho dado essa contribuição ainda” [entrevistado 2].

Na visão do entrevistado 2, os bons discentes saem da academia para aplicar seu conhecimento no mercado de trabalho atuando em posição de destaque, como “empresário”. Ou seja, o conhecimento adquirido precisa ser repassado na prática empresarial.

Neste mesmo sentido, o entrevistado 10 entende que bons mestres deveriam ser capazes de desenvolver intervenções fora do ambiente acadêmico:

“Então, essas pessoas brilhantes, elas têm que ir fazer intervenções. O mais importante é você construir um mestre capaz de intervenções. Se eventualmente essa intervenção voltar para a academia, a academia pode se beneficiar muito. Mas, eu não dou privilégios à academia, porque volto a dizer, a academia tem tanto a oferecer quanto a tirar. Não vejo como a academia é o local da salvação, a academia como sendo o local que deveria reter os melhores talentos, porque esses talentos vão multiplicar, porque eles serão os educadores. Tudo é muito equivocado. Eu acho que os melhores talentos quando entram na academia, transformam em medíocres atores sociais. Porque a academia tira muito, faz participar de métricas, gerenciar o seu currículo, você vira o capitalista que poderia estar no mundo lá fora fazendo intervenções mais importantes do que aqui dentro” [entrevistado 10].

Percebe-se pela fala do entrevistado 10 que a relação entre academia e empresa deve ser considerada na perpetuação do conhecimento em termos práticos, sendo que, uma vez o mestre retornando posteriormente para a academia, a mesma poderá ser beneficiada por este retorno. Além disso, o entrevistado 10 complementa que tem bons mestres atuando tanto no ambiente empresarial quanto acadêmico e que estes são profissionais de destaque no que fazem:

“Os doutores que passam sob minha orientação, eu observo que eles não estão parados, eles avançam muito. Eles avançam em termo de exposição, de projeção. E se transformam em grandes... tem se transformado em bons agentes de intervenção dentro e fora da academia. Dentro e fora da academia. Esses são os meus parâmetros com respeito a se eu estou conduzindo bem ou não meu trabalho. Primeiro, melhores talentos têm que ir para a rua, não precisam ficar aqui na academia. E acho que tem funcionado bem, e eu os acompanho, faço intervenções fora da academia” [entrevistado 10].

Complementando uma visão prática na perpetuação do conhecimento dos docentes, o entrevistado 22 ao ser questionado se os seus antigos orientandos estavam atuando no campo da docência, o entrevistado considerou com ressalvas esta orientação para formação de docentes, neste sentido o mesmo relata:

“A gente vê isso com muita ressalva, a gente tenta se manter um pouco neutro. Especialmente porque a orientação da CAPES, apesar da gente receber as vezes uma sinalização meio dúbia, é que o mestrado profissional não deveria formar docentes, apesar do título permitir dar aula, ele deveria formar um especialista, então, na verdade a gente evita um pouco abordar questões de docência, ou futura docência, e deixa muito mais para tratar sob demanda, então, se isto for abordado pelos alunos” [entrevistado 22].

Conforme relatado pelo entrevistado 22, pode-se perceber o desafio relacionado à perpetuação do conhecimento quando o conceito se relaciona à formação de novos docentes que replicaram este conhecimento em um contexto acadêmico. Até porque a “sinalização meio dúbia” da CAPES quanto à avaliação dos mestrados profissionais se desenvolve como um desafio na condução do ensino por parte dos docentes.

Para o entrevistado 4 existe uma percepção diferenciada, o mesmo se sente feliz em reencontrar antigos orientandos e discentes seus como docentes atualmente. Para ele, esse contato se mantém posteriormente, “tem ex-alunos meus que hoje são coordenadores de faculdade particular, que já estão lecionando. Tenho um ex-aluno nosso aqui, de graduação e de mestrado, que é professor de instituição federal hoje, e é legal, a gente acaba mantendo contato”.

Também o entrevistado 3 remete sua satisfação em ver seus antigos discentes atuando como docentes atualmente, “nesses 22 anos eu acho que deve ter uns 20 ou mais professores da (IES) que iniciaram comigo, eu já tenho um hall enorme de pessoas que estão por aí lecionando”. Percebe-se neste sentido que o processo de perpetuação do conhecimento também é fator importante no contexto acadêmico.

O que se compreendeu nesta seção é que, para os docentes entrevistados, a satisfação na perpetuação de um conhecimento adquirido e repassado aos mestrados está relacionada à percepção de que este conhecimento está gerando retorno tanto para a academia como para o ambiente empresarial. Não há neste sentido uma limitação de que a visão de que o conhecimento para ser perpetuado precise ter continuidade dentro do ambiente puramente acadêmico.

Pode-se inferir que esta percepção está relacionada ao próprio contexto do mestrado profissional, que na percepção de alguns dos entrevistados, deve formar bons interventores ou bons profissionais que atuem no mercado e não puramente na academia, sendo que a própria academia pode se beneficiar pelo retorno desses profissionais ao ambiente acadêmico.

Assim emergem algumas percepções no desenvolvimento desta seção: a) A perpetuação do conhecimento está relacionada à transferência de forma aplicada deste conhecimento; b) A perpetuação do conhecimento não se restringe ao ambiente acadêmico; e c) A academia pode se beneficiar pelo retorno do conhecimento aplicado para dentro da academia futuramente.

4.4.3 Geração de Novos Conhecimentos

Nesta subseção é abordado o contexto dos novos conhecimentos gerados pelos entrevistados e a contribuição dos sujeitos de pesquisa para o campo de conhecimento em estratégia. Neste sentido foi desenvolvida a análise da percepção dos entrevistados quanto ao seu entendimento de como tem contribuído por meio de novas pesquisas para o campo.

Na Figura 70 são apresentados os relatos dos docentes/pesquisadores em relação à sua percepção de contribuição de suas pesquisas para o campo de conhecimento em estratégia.

Entrevistado	Relatos
Entrevistado 1	“Já tive dois momentos, um de arranjos produtivos locais, que eu fiquei um bom tempo trabalhando nisso, e hoje trabalho mais com rede de cooperação”.
Entrevistado 2	“De uma forma mais prática, é por que assim, (risos), eu produzo, eu faço muito mais estratégia, do que eu produzo da forma escrita”.
Entrevistado 7	“O que eu tenho estudado teoricamente são modelos baseado em valor, é uma derivação do trabalho Branderburg e que está fazendo essa avaliação, o nome do camarada é Rial, e aí ele está trabalhando com uma ideia de modelo de captura de valor, que eu acho bem interessante, bem promissor nos últimos anos, que mais me interessou, com vontade de estudar”.
Entrevistado 8	“Eu tenho estudado mais essa questão dos aglomerados, estratégia corporativa, e ela tem um comportamento um pouco diferente do Brasil do que em outros países desenvolvidos, é diferente do Brasil por isso me interesse por ela”.
Entrevistado 13	“Eu acho que tem uma contribuição, ela é menor que outros professores, mas nós conseguimos refletir sobre a utilização, principalmente das vantagens competitivas, tipos de estratégias, ao longo de algumas empresas, principalmente de pequenas empresas aqui na região. Então, quanto a isso tem uma certa contribuição, sim”.
Entrevistado 15	“Posso dar uma contribuição, vou formar recursos para estudar Estratégia de Internacionalização”.
Entrevistado 16	“No meu caso – eu falo do foco que estou agora – por exemplo, quando trabalho com aliança estratégica, eu acho que ajuda a amenizar custos, ajuda a compartilhar riscos”.
Entrevistado 17	“Então, no fundo, no fundo, eu estou agora com negócio de contrato de impacto social, para tentar melhorar as formas de se medir o impacto social da (inint) [00:14:45] de ações, envolvendo agentes públicos e privados, eu estou tentando dar a minha parcela de contribuição para as empresas, as organizações públicas e privadas. E tem essa preocupação de gerar pesquisas de gerar teoria para melhorar a vida das organizações”.

Continua...

... Continuação.

Entrevistado 20	“Eu gostaria de contribuir mais. Talvez agora, com mais tempo, eu consiga pelo menos retomar alguns contatos e tudo o mais. A contribuição que a gente tem procurado dar, ela é muito específica, na área de redes, assim, então eu vejo que a gente conseguiu avançar em dois aspectos. Em alguns estudos específicos a gente fez, exatamente nessa compreensão sociológica, não da estratégia, mas da estratégia de cooperação”.
Entrevistado 22	“Eu acho que a contribuição maior é em buscar aspectos práticos, e na necessidade de problemas que as empresas estão enfrentando atualmente. Então eu sempre pesquiso este campo, enfim, pesquisas relacionadas a problemas e a necessidades que a gente entende e que a gente consegue verificar que as empresas estão passando”.

Figura 70. Geração de Novos Conhecimentos.

Fonte: Dados da Pesquisa.

Como se pode analisar pelos relatos apresentados pelos entrevistados na Figura 70, existe uma diversidade de contribuições de suas pesquisas para o campo de conhecimento em estratégia, também revelando a fragmentação do campo de conhecimento.

Os entrevistados 2 e 22 ressaltam que sua principal contribuição para o campo da estratégia está relacionada ao contexto prático de suas pesquisas, de forma que possam resolver problemas existentes dentro das empresas estudadas.

No caso dos entrevistados 1 e 20 foi apresentada uma contribuição direcionada à redes de cooperação. No caso do entrevistado 20, o mesmo relaciona a busca de um entendimento mais sociológico dessas redes de cooperação.

O entrevistado 17 relaciona sua contribuição direcionada a estudos com os setores públicos e privados, buscando uma compreensão mais aprofundada desta interação e buscando contribuir não só para o entendimento, mas também para a melhoria da vida destas organizações.

O entrevistado 7 tem buscado estudos na área de modelos baseado em valor, com modelo de captura de valor, assim, o entrevistado considera que pode contribuir para o campo, considerando que são estudos promissores para o futuro. Já o entrevistado 8 apresenta que tem estudado os aglomerados organizacionais, buscando compreender como estes aglomerados se desenvolvem em um contexto brasileiro, buscando contribuir para um melhor entendimento sobre o assunto.

O entrevistado 13 menciona sua contribuição como sendo menor que outros atores do campo da estratégia, no entanto, tem buscado em suas pesquisas uma contribuição direcionada à região em que está localizada sua universidade, voltando-se para uma contribuição prática de suas pesquisas.

Os entrevistados 15 e 16 remetem sua contribuição às áreas específicas da estratégia, o primeiro menciona estudos na área de estratégia de internacionalização e o segundo nas questões de alianças estratégicas, no intuito de redução dos custos empresariais.

O que se apresentou nesta subseção se relacionou às diferentes contribuições percebidas pelos docentes com a geração de novos conhecimentos. O que se percebeu é uma diversificação dos campos em que os atores relacionaram sua contribuição. Além disso, alguns dos entrevistados relacionaram uma contribuição prática de suas pesquisas, extrapolando o ambiente acadêmico e gerando novos conhecimentos nas práticas empresariais.

Percebe-se ainda que pela ausência de menção da contribuição por parte dos outros entrevistados, que o campo ainda carece de clareza da real contribuição dos agentes (docentes/pesquisadores) no desenvolvimento de novos conhecimentos para o campo. Conforme se apresentou na seção 4.2.4, os entrevistados e demais pesquisadores tiveram um volume de publicações considerável, porém, a percepção dos entrevistados no geral é de que não se observa uma contribuição relevante de seus estudos para o campo de estratégia ou demais campos das ciências sociais aplicadas. Neste sentido, apresenta-se a necessidade de um maior aprofundamento do tema em novos estudos.

4.5 DIFERENCIAÇÃO DO MESTRADO PROFISSIONAL

Nesta seção é apresentada a percepção dos entrevistados quanto os elementos que diferenciam o mestrado profissional do mestrado acadêmico. É importante ressaltar que vários elementos já foram contemplados nas seções anteriores, visto que as percepções repassadas pelos entrevistados estão inseridas dentro do próprio contexto dos mestrados profissionais, por serem os sujeitos de pesquisa docentes destes programas.

Assim, nesta seção são apresentadas percepções diretas dos entrevistados quando questionados se os mesmos percebem diferenças entre os programas de mestrados acadêmicos e profissionais. Sendo que estas percepções se relacionam a diferentes contextos, como o corpo de conhecimento, a metodologia, o perfil do discente que ingressa no mestrado, as técnicas de ensino da disciplina de estratégia e a postura do docente.

Inicialmente foi solicitado aos docentes se os mesmos já haviam atuado ou atuam em programas de mestrado acadêmico, ou se seu vínculo de docência está somente relacionado ao

mestrado profissional. Assim, na Figura 71 é apresentado a relação dos entrevistados e seu vínculo com os programas de mestrado, se já lecionaram a disciplina de estratégia nos mestrados acadêmicos também.

Entrevistado	Atua ou Atuou no Mestrado Acadêmico?	Entrevistado	Atua ou Atuou no Mestrado Acadêmico?
Entrevistado 1	Sim	Entrevistado 12	Não
Entrevistado 2	Não	Entrevistado 13	Não
Entrevistado 3	Sim	Entrevistado 14	Não
Entrevistado 4	Não	Entrevistado 15	Sim
Entrevistado 5	Sim	Entrevistado 16	Não
Entrevistado 6	Sim	Entrevistado 17	Sim
Entrevistado 7	Não	Entrevistado 18	Não
Entrevistado 8	Não	Entrevistado 19	Não
Entrevistado 9	Sim	Entrevistado 20	Sim
Entrevistado 10	Sim	Entrevistado 21	Sim
Entrevistado 11	Sim	Entrevistado 22	Não

Figura 71. Relação com Mestrado Acadêmico.

Fonte: Dados da Pesquisa.

Conforme apresentado na Figura 71, dos vinte e dois entrevistados, onze deles já lecionaram estratégia em mestrados acadêmicos e os outros onze nunca lecionaram a disciplina de estratégia nos mestrados acadêmicos. Neste sentido é importante ressaltar que, por mais que onze desses não tiveram experiência de docência nos mestrados acadêmicos, suas percepções com relação à diferenciação estão relacionadas à própria vivência enquanto discentes de mestrados e doutorados acadêmicos que cursaram anteriormente.

Por meio das análises das entrevistas foi possível ter a percepção de diferenciação dos seguintes aspectos nos mestrados profissionais: a) corpo de conhecimento; b) Importância dos Modelos; c) Perfil do discente; d) Perfil do docente; e) Foco na Prática; f) Foco no Ambiente Empresarial, g) Perfil do Programa de Mestrado Profissional; h) Método de Avaliação; e i) Exigência dos órgãos regulatórios.

Quanto ao corpo de conhecimento, o entrevistado 22 ao ser questionado quanto à utilização de abordagens mais teóricas no mestrado profissional, relata a resistência por parte dos discentes:

“Eu sugeri umas duas leituras nesta área, eu senti uma certa resistência, não foi abordagem preferida deles. Eles preferiram muito mais um texto de Schumaker, que tem a teoria dele de cenários e inteligência competitiva, mas também tem um teste, tem uma ferramenta aplicada com cerca de 1000 empresas, para eles é mais tangível, é mais palatável, em termos de ferramentas” [entrevistado 22].

Na visão do entrevistado 22 a própria resistência por parte dos discentes revela a necessidade de haver uma abordagem mais prática quanto à apresentação do corpo de

conhecimento em estratégia. Assim, a abordagem de modelos estratégicos ganha destaque no relato dos entrevistados 5, 7 e 22. Para esses, a apresentação de um conteúdo utilizando modelos teóricos com aplicação prática é mais interessante no contexto de mestrados profissionais. Na Figura 44 são apresentados os relatos dos entrevistados.

Entrevistado	Relatos
Entrevistado 5 (A/P)	“Tem diferenças sim, no acadêmico você acaba centrando os trabalhos, como estudados nas disciplinas, tem um foco mais nos procedimentos, na metodologia da investigação dos estudos. No mestrado profissional você dá mais atenção nos modelos de ferramentas aplicadas.”.
Entrevistado 7 (P)	“É bem centrado em modelos, a gente não faz discussões no curso profissional, não são feitas discussões sobre afiliações, linhas de pensamento, eu não considero essa uma discussão, a gente pode até falar que existe, pode até fazer comentários em sala de aula, mas eu vejo isso muito mas para uma discussão para o mestrado acadêmico, para entender como é que o campo da estratégia pode evoluir na dimensão de reflexão, como produtor de metodologia de estudo, não é um tema que deva ser tratado na minha avaliação de mestrado Profissional.”.
Entrevistado 22 (P)	“Fica muito mais legal quando a gente consegue pesquisar um modelo, que a gente discute em aula, aplica em consultoria, deu resultado desse modelo na prática, publica artigo, isso vira aula, vira consultoria, e assim a gente tem um ciclo virtuoso”.

Figura 72. Utilização de Modelos.

Fonte: Dados da Pesquisa.

Como observado na Figura 72, os entrevistados apresentam que a utilização de modelos e ferramentas aplicadas ao contexto empresarial torna a aula bastante interessante do ponto de vista dos discentes da própria aprendizagem. O entrevistado 22 apresenta que esta abordagem se torna um “ciclo virtuoso” à medida que traz benefícios para a academia, com artigos publicados e discussões em sala de aula e, ao mesmo tempo, na sua relação com o mercado com consultorias.

Quanto ao argumento dos entrevistados 5 e 7 a utilização de modelos e ferramentas não está desvinculada da teoria, porém, existe um foco diferenciado, ou seja, dá-se mais atenção ao contexto prático da utilização da ferramenta, e não somente na discussão teórica ou de “afiliações” e “linhas de pensamento” relacionadas à estratégia.

Neste sentido, o entrevistado 17 atribui a dificuldade de se executar uma discussão teórica nas aulas à falta de tempo que os discentes do mestrado profissional têm para o desenvolvimento da leitura do material repassado, assim o entrevistado afirma:

“O acadêmico, diria que os alunos têm mais tempo para ler, então, dá para você debater mais, então, os caras têm mais tempo para ler. O profissional, os alunos não leem tudo, você tem que... levanta a mão para o céu se o aluno lê um *paper* antes de aula, a maior parte nem lê” [entrevistado 17].

A fala do entrevistado 17 chama atenção para outro aspecto apresentado pelos docentes quanto aos mestrados profissionais e está relacionado ao perfil dos discentes. Na Figura 73 são apresentados os relatos dos docentes em que relacionam as diferenças entre o perfil dos mestrados acadêmicos e dos mestrados profissionais.

Entrevistado	Relatos
Entrevistado 2 (P)	No profissional, até pela característica do aluno, ela é diferente, ela é mais prática, ela é mais veloz, até porque o aluno ele sai da aula e ele vai direto para o trabalho dele e tal, então ele não tem o tempo para leitura, existe uma diferença sim.
Entrevistado 3 (A/P)	“Você recebe um cara do mundo do trabalho que quer aprender para fazer totalmente diferente, tem que ser né, eu gosto de exigir aprofundamento teórico para os meus alunos, mas no mestrado profissional não vou poder porque dois anos, não é nem dois anos, um ano de aula depois mais um ano de pesquisa né, tem diferença e irá continuar tendo.
Entrevistado 5 (A/P)	“O perfil do candidato no mestrado profissional é diferente, a gente espera alguém com uma vivência organizacional, um cargo de gestão, uma atuação em organizações com mais tempo, com mais vivência e experiência e também que venha com uma proposta de solução de questões de desafios organizacionais, então a gente tem isso no nosso processo seletivo, é bem diferente o aluno, você vê muito claro, quando você conversando com um candidato, esse aqui escolheu o mestrado errado por exemplo, bem nítido isso.
Entrevistado 10 (A/P)	“Eu tendo em geral a achar que as pessoas que fazem mestrado profissional, elas têm experiência profissional em administração, que permite a essas pessoas, a esses profissionais, menos sujeição aos domínios do professor. No mestrado acadêmico é mais fácil ele dizer para o acadêmico a informação e o que ele tem que fazer. No mestrado profissional, eu tenho mais dificuldade e isso me agrada muito. Eu tenho uma dificuldade em ordenar o mestrado profissional. Então, eu tento às vezes contaminar um lado e um outro, e juntando as turmas”.
Entrevistado 11 (A/P)	“O público nosso, é um público... é mestrado profissional, então é um público que está vinculado ao mercado de trabalho. Certo?”
Entrevistado 13 (P)	“Eu acho que a única coisa que muda entre as duas é o aluno, é o foco no aluno, sabe? Por exemplo, assim, o aluno do mestrado acadêmico, ele é mais teórico, ele normalmente tem o perfil mais teórico. E no profissional, por ser o que eu ministro de final de semana, sexta e sábado, dependendo das discussões práticas, ela tem uma relevância bem maior, entendeu? Os alunos, eles estão trabalhando em empresas e tal, não que o acadêmico não esteja. Mas, eu te digo, a discussão, ela passa a ser mais (crítica) [01:15:49], mais rica, de praticidade e também de experiências no profissional”.
Entrevistado 15 (A/P)	“Eu vejo diferença. Deixa eu só fazer uma observação, o meu candidato, o meu orientando que era da (CIA), ele tinha um perfil de fazer o mestrado acadêmico, sem dificuldades, mas obviamente não podia, porque não teria tempo”.
Entrevistado 18 (P)	“Vejo total a diferença. Eu acho que a própria clientela vai te dizer. O que alguém que faz um mestrado profissional quer?”

Figura 73. Perfil do Discente.

Fonte: Dados da Pesquisa.

Conforme apresentado pela Figura 73 é possível perceber a unanimidade dos entrevistados em relatar que o perfil dos discentes do mestrado profissional está vinculado a uma vivência organizacional mais aprofundada que os discentes dos mestrados acadêmicos. Os entrevistados 2, 3 e 5 apresentam que esperam que o perfil do discente do mestrado profissional seja de alguém que tenha vínculo com uma empresa, como uma expectativa por parte do docente deste tipo de perfil do egresso.

O entrevistado 10 relaciona o perfil do mestrando profissional a uma pessoa que não se sujeita ao domínio do professor que ministra a aula. O que para o entrevistado é agradável, pois remete a um desafio na docência, que por vezes é relevado pela junção das turmas de ambos os perfis de mestrado. Neste sentido é possível inferir que a estratégia de docência do professor é contextualizar ambos os perfis de mestrandos nas diferentes realidades, acadêmicas e profissionais.

Complementando esta visão de perfil diferenciado do discente, o entrevistado 18 apresenta que o próprio discente tem um perfil de maior exigência quanto à relação da teoria com a prática existente nas empresas: “Ele quer conhecimento que possa aplicar no seu ambiente. Então ele quer conhecimento de primeiro nível, quer saber o que está rolando no mundo, mas ele quer saber como é que isso é aplicado no seu ambiente”.

O que se observa de modo geral pelo o que foi apresentado na Figura 45 é que o docente tem uma percepção de perfil do discente de mestrado profissional diferenciada de um mestrado acadêmico, no que se relaciona à vivência prática que o discente traz para dentro do ambiente acadêmico. Neste sentido, o entrevistado 21 relaciona que como o perfil de um mestrando profissional está relacionado com a prática, também o docente tem que estar neste mesmo contexto prático:

“Eu acho que o professor de mestrado em administração, o mestrado profissional, ele não pode, eu diria assim, ele não tem o direito de não estar fazendo trabalho em empresas, já que o mestrado é profissional e o mestrado profissional pressupõe uma aplicação” [entrevistado 21].

Como observado pelo entrevistado 21, em sua visão, o perfil do docente do mestrado profissional deve estar relacionado à prática ou “aplicação” do seu conhecimento nas empresas. Assim, o foco na aplicabilidade da teoria estudada em sala de aula é sobressalente nos relatos dos docentes de estratégia dos mestrados profissionais. Na Figura 74 são apresentados alguns relatos dos docentes que relacionam a aplicação do conhecimento prático nos mestrados profissionais.

Entrevistado	Relatos
Entrevistado 2 (P)	“A prática, no mestrado profissional a estratégia ela está mais prática. No mestrado acadêmico ela está mais teórica, então, a dinâmica é diferente, inclusive a carga horária é diferente, no acadêmico você gasta mais tempo dedicando mais tempo a uma parte teórica e a um estudo complementar”.
Entrevistado 3 (A/P)	“Poderia não haver, mas tem, no mestrado profissional você obrigatoriamente precisa vincular mais a prática e no mestrado acadêmico irá aprofundar mais na teoria”.
Entrevistado 5 (A/P)	“No profissional você está olhando <i>paper</i> que demonstram ferramentas ou novas ferramentas que possam ser aplicadas, as vantagens e limitações dessas ferramentas quando aplicadas no contexto organizacional, mais emendam novas metodologias, abordagens, modelos, ferramentas de estratégia”.

Continua...

... Continuação.

Entrevistado 6 (A/P)	“No mestrado profissional é muito mais aplicado, no acadêmico tudo que você precisa fazer é explicar o que está acontecendo, no profissional você tem que mostrar muito mais aplicação disso a prática para eles”.
Entrevistado 9 (A/P)	“No profissional, eu pelo menos, eu enquanto acadêmico, a ênfase, ela é estritamente acadêmica, a teoria e o método, no profissional é inevitável que você resgate a aplicabilidade. Que eu vi aí que muitas vezes a ênfase é dada à aplicabilidade. Sabe? Coisa que no acadêmico a aplicabilidade de estratégia, ela fica em segundo plano”.
Entrevistado 13 (P)	“No profissional, eu tento fazer com que... passo teoria, eles estudam essa teoria e buscam a prática e aplicabilidade na sua empresa, analisar como poderiam aplicar na sua empresa”.
Entrevistado 16 (P)	Você não tem essa preocupação com a prática, você está preocupado em desenvolver teorias, e essas teorias, elas serão posteriormente testadas, vou testar teorias
Entrevistado 17 (A/P)	“Tem que fazer sentido para o aluno tem que ser uma reflexão crítica daquilo que ele está vendo na empresa dele, então, total, aplicação prática é o primordial aí. Não que não seja no acadêmico, mas não é só isso no acadêmico, mas, no profissional é, basicamente, isso.
Entrevistado 18 (P)	“O meu foco da disciplina estratégica dos cursos (...) profissionais, ele é bastante, digamos assim, pragmático. O que eu quero dizer com pragmático? Eu ensino profissionais a ajudarem a formular a sua estratégia, então é importante que eles saibam a teoria, os conceitos das ferramentas que estão por detrás disso, mas mais importante que isso, que apliquem adequadamente essa teoria, digamos, ao campo de trabalho deles”.
Entrevistado 19 (P)	“o mestrado profissional tem uma didática mais aplicada”.
Entrevistado 20 (A/P)	“Uma diferença que a gente tem colocado e que tem destacado nos trabalhos de dissertação é que o aluno dedique um espaço no trabalho para destacar qual é a contribuição prática do trabalho dele”.
Entrevistado 21 (A/P)	“Há quem diga inclusive que o profissional, ele penaliza mais ou aluno porque existe a mesma, existe o mesmo rigor científico e ele ainda tem que fazer o trabalho com um cunho mais prático”.
Entrevistado 22 (P)	“Eu acho que a abordagem é especificamente com a preocupação com a parte prática, pelo menos quando eu fiz o meu mestrado e o meu doutorado, a preocupação era basicamente discutir os modelos teóricos e não necessariamente discutir casos, casos de aplicação prática nas empresas”.

Figura 74. Dimensão Prática do Mestrado Profissional.

Fonte: Dados da Pesquisa.

Conforme apresentado na Figura 74 a dimensão prática é recorrente nos relatos dos docentes relacionados. O entrevistado 17 relaciona a questão prática ao “fazer sentido” para o discente, ou seja, a necessidade daquilo que é exposto teoricamente tem de fazer sentido prático para o discente do mestrado profissional.

Assim a questão da aplicabilidade prática da teoria estudada é prevalente nos relatos dos docentes em estratégia. É importante ressaltar que a ênfase prática não esqueça a questão teórica, mas sim que todo conceito teórico estudado tenha relação com a prática empresarial, ou que tem uma aplicação prática na empresa.

O entrevistado 5 relaciona a necessidade de que os mestrados profissionais tragam à prática empresarial soluções práticas que possam trazer avanços aos ambientes organizacionais:

“O mestrado profissional está procurando adaptar ou desenvolver ferramentas gerenciais na área de estratégia, os mestrados profissionais acabam contribuindo nesse sentido, eles propiciam as organizações um volume maior de ferramentas

aplicadas e de discussão da aplicabilidade destas ferramentas em diferentes contextos, enquanto nos acadêmicos” [entrevistado 5].

Relacionando o exposto na Figura 74 com o perfil do discente da Figura 73 e o relato do entrevistado 21, compreende-se que a dimensão da aplicação da teoria tem um alinhamento quanto ao perfil prático da estratégia dos mestrados profissionais. Além disso, a aplicação prática apresentada pelos docentes tem relação com o ambiente empresarial. Neste sentido alguns docentes relacionam a aplicação da teoria com a contribuição do discente para o ambiente empresarial. Na Figura 75 são apresentados alguns relatos dos docentes quanto à necessidade da relação da academia com o ambiente das empresas.

Entrevistado	Relato
Entrevistado 5 (A/P)	“No mestrado profissional, os programas profissionais, eles acabam atendendo melhor esse imediatismo que as organizações e o mundo das organizações demandam de soluções, o mestrado profissional aproxima mais e entrega algo mais imediato, enquanto não acadêmico é uma entrega, um desenvolvimento, cujo o consumo pelas organizações vai levar mais tempo para chegar”.
Entrevistado 7 (P)	“De alguma forma alguma ponte com relação ao mundo o profissional precisa ser construída, talvez tenha gente que faça isso melhor do que eu, buscar as publicações de pesquisas em revistas setoriais específicas, fazer esse tipo de esforço de levar a academia para um diálogo com outras esferas do profissional, eu acho que isso é um negócio importante para a academia também”.
Entrevistado 11 (A/P)	“Inserção social, a divulgação de tecnologia, ou seja, produção tecnológica. Então, você tem que evidentemente que fazer alguma coisa a mais, eu estar na empresa às vezes, ou estar desenvolvendo alguma coisa que tenha utilidade tecnológica, então normalmente se faz pesquisa e ensino e extensão nesse sentido de poder vincular o trabalho também ao público externo. Então aí exige algumas tarefas também que realmente não estariam sendo realizados no mestrado acadêmico”.
Entrevistado 14 (P)	“O mestrado profissional: o mestrado profissional, ele é – eu vejo, é minha opinião – ele tem muito mais significado porque ele é muito mais conectado com a realidade empresarial. Não que a realidade empresarial seja (inint) [01:17:28], mas ele tem condições de contribuir muito mais para a questão empresarial do que... não pelo conteúdo, mas sim pela conexão com o mercado, eu vejo dessa forma.
Entrevistado 15 (A/P)	“O mestrado profissional é mais executivo, por exemplo as duas turmas, a turma da universidade por razão óbvia era profissional, mais voltado a administração pública”.
Entrevistado 16 (P)	“Então, essa é a essência do mestrado profissional, a aplicação do conhecimento. Então a lógica é um pouquinho diferente. Então você tem mais oportunidade para ver o conhecimento aplicado nas ações do dia a dia nas empresas”.

Figura 75. Interação com o Ambiente Empresarial.

Fonte: Dados da Pesquisa.

Por meio da Figura 75 é possível compreender que os docentes de estratégia dos mestrados profissionais relacionam a aplicação prática do conhecimento adquirido dentro de sala de aula com o ambiente empresarial. Assim, a relação do discente com as empresas desenvolvendo soluções práticas é a “essência do mestrado profissional”, conforme ressalta o entrevistado 16.

Neste sentido, a conexão com a “realidade empresarial” é o diferencial do mestrado profissional conforme o entrevistado 14, sendo que a “inserção social” do discente e a

“divulgação de tecnologia” ou a “produção tecnológica” é o “algo a mais” oferecido pelos mestrados profissionais à sociedade, de acordo com o entrevistado 11.

Assim, conforme apresentado pelo entrevistado 7, é necessário construir uma ponte entre o ambiente acadêmico e o ambiente empresarial, que para o entrevistado envolve a participação dos próprios discentes em fóruns empresariais para troca de experiências e conhecimentos de acordo com o relato: “ter acesso aos fóruns empresariais, com aquele momento que os empresários estão dispostos a ouvir uma coisa nova, a entender uma coisa nova, ou aprofundar em alguma coisa, e essa ponte eu vejo como deficiente”.

Percebe-se neste sentido uma carência de relação entre os dois ambientes, que na visão do entrevistado 7 deve ser dirimida por mais oportunidades de relacionamento entre estes dois ambientes, em que ambos contribuem para o desenvolvimento do campo da estratégia.

Esta relação entre a prática empresarial e a teoria acadêmica culmina na mudança do próprio perfil do programa de mestrado profissional, que busca estar entre a questão prática prevalente nos programas de MBAs e o contexto teórico dos mestrados acadêmicos. Nesta perspectiva, o entrevistado 22 apresenta que o perfil do programa de mestrado profissional de sua instituição tenta entender esta relação e posicionar-se entre estes dois contextos:

“Eu entendo que a gente tem uma visão muito clara aqui que o mestrado profissional ele tem que se posicionar exatamente entre o mestrado acadêmico que deve pesquisar e analisar a teoria com mais ênfase versus ou MBA que está na outra ponta e vai olhar somente a ferramenta e não se preocupa muito com definições teóricas. O mestrado profissional tem que andar neste "fio da navalha", e trazer conceitos, discutir conceitos de uma maneira mais aprofundada, mas sem deixar a prática de lado” [entrevistado 22].

Complementando este mesmo posicionamento para o lado prático, o entrevistado relaciona seu mestrado profissional com esta mesma visão prática: “o nosso mestrado aqui, a gente tem tido essa preocupação de unir o lado prático com o lado científico”. Esta preocupação está relacionada a uma exigência da própria CAPES, que na visão do entrevistado 22 ainda não tem um posicionamento claro quanto ao papel do mestrado profissional no Brasil.

Esta relação com a prática culmina no processo de avaliação que os docentes aplicam para os discentes nos trabalhos desenvolvidos. Na Figura 76 são apresentados os relatos dos entrevistados 21 e 22 com relação aos seus métodos de avaliação.

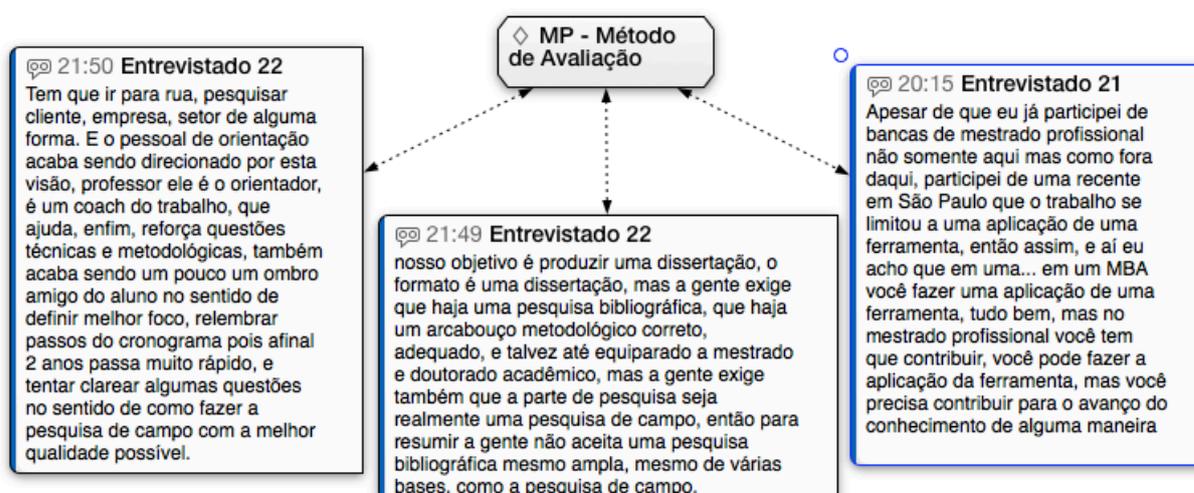


Figura 76. Métodos de Avaliação dos Discentes.

Fonte: Dados da Pesquisa.

Conforme apresentado pelo entrevistado 22, a exigência é que os discentes desenvolvam um trabalho aplicado, que “vá a campo” e que realmente desenvolva uma relação com as empresas e com os clientes, de forma que exista um avanço na aplicação da ferramenta e ao mesmo tempo para o conhecimento em estratégia, conforme apresentado pelo entrevistado 21.

No mesmo sentido, o entrevistado 20 apresenta que a diferença do mestrado profissional em relação ao mestrado acadêmico é refletida no processo avaliativo dos discentes, o entrevistado relata: “Uma diferença que a gente tem colocado e que tem destacado nos trabalhos de dissertação é que o aluno dedique um espaço no trabalho para destacar qual é a contribuição prática do trabalho dele” [entrevistado 20].

Por fim, o vínculo com a aplicabilidade do conhecimento acadêmico gerado pelos mestrados profissionais, é um reflexo das exigências dos órgãos regulatórios externos às instituições de ensino. Na Figura 77 são apresentados alguns relatos quanto às exigências trazidas pela CAPES para os mestrados profissionais.

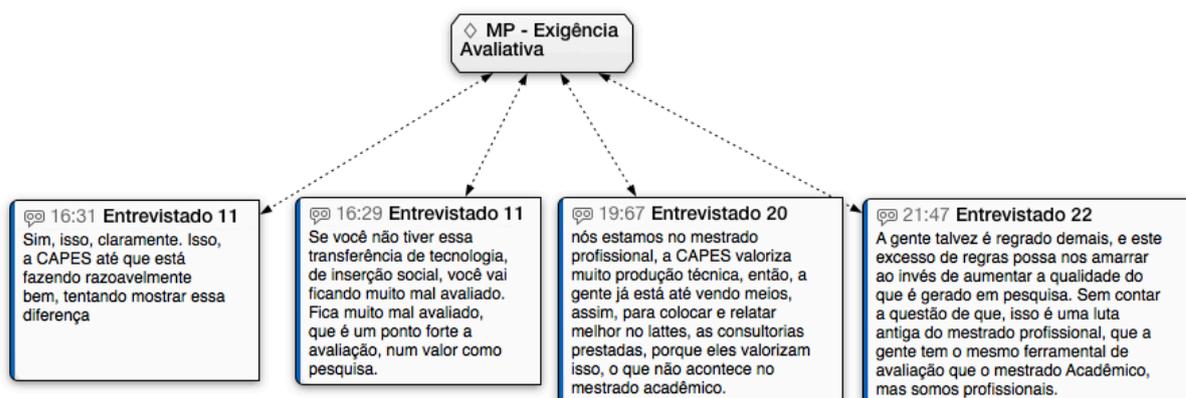


Figura 77. Exigências dos Regulatórias.

Fonte: Dados da Pesquisa.

De acordo com o que é apresentado na Figura 77, percebe-se que as exigências, em especial por parte da CAPES, se desenvolvem no sentido de uma aplicabilidade do conhecimento por parte dos programas de mestrados profissionais. Isto é entendido pelos entrevistados 11, 20 e 22 como uma necessidade à formatação dos programas de mestrados profissionais. O sentido de valorização por parte do órgão regulatório deste contexto prático demonstra que os docentes apresentam um entendimento de que este requisito é importante para a boa avaliação dos seus programas.

Como um contraponto às percepções ora expostas, foi possível perceber uma visão diferente por parte de alguns dos docentes, que são apresentadas na Figura 78.

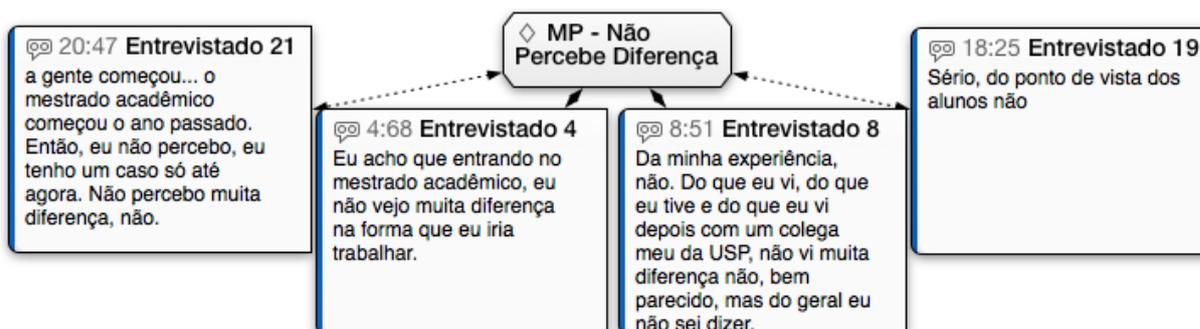


Figura 78. Contraponto às Visões de Diferenciação

Fonte: Dados da Pesquisa.

Como se pode perceber, os entrevistados 4, 8, 19 e 21 apresentam que não percebem claramente uma diferenciação entre o mestrado acadêmico e profissional. Somente o entrevistado 19 apresenta que do ponto de vista do aluno não percebe diferença. No caso dos entrevistados 4, 8 e 21 não especificam a razão de suas opiniões. Além disso, somente o entrevistado 21 apresenta em seu relato na Figura 21 a relação da aplicabilidade ao método de avaliação dos mestrados profissionais. Com relação aos entrevistados 4, 8 e 19 não houve

outros relatos que contradissem sua percepção que não há diferença entre os dois programas de *strictu sensu*.

Nesta seção foi possível compreender as percepções dos docentes quanto às diferenças existentes entre os programas de mestrados profissionais e acadêmicos nas disciplinas de estratégia. Um dos principais pontos é a questão da aplicabilidade do conhecimento adquirido no contexto acadêmico em sua relação com o ambiente empresarial. No entendimento dos docentes, ao mesmo tempo em que esta relação precisa ser melhorada, é de extrema importância, tanto para o avanço nas pesquisas acadêmicas quanto para as empresas, sendo necessária para o mútuo desenvolvimento dos dois campos.

Além disso, foi possível compreender que a dimensão prática percebida pelos docentes é refletida no perfil dos discentes e docentes, nos programas e nas avaliações aplicadas aos discentes, como também na conceituação dos programas por parte dos órgãos regulatórios. Por mais que houve opiniões diferentes quanto a esta diferenciação clara entre os mestrados acadêmicos e profissionais na abordagem da estratégia, foi possível perceber na maioria dos relatos elementos que se relacionaram à percepção de diferenciação entre as duas categorias de programas *strictu sensu*.

5 CONTRIBUIÇÃO PARA A PRÁTICA

Nesta seção é apresentada a contribuição prática deste estudo. Na primeira subseção é apresentado um resumo diagnóstico da pesquisa em relação às análises desenvolvidas nas seções, quanto ao ensino e pesquisa de estratégia nos mestrados profissionais em administração. Na seção seguinte são expostas algumas indicações de ações ou intervenções relacionadas aos dados coletados.

5.1 DIAGNÓSTICO SOBRE ENSINO E DA PESQUISA EM ESTRATÉGIA NOS MESTRADOS PROFISSIONAIS, SOB A ÓTICA DOS DOCENTES

Por meio dos resultados apresentados na seção anterior foi possível compor um diagnóstico quanto ao contexto atual do ensino e da pesquisa em estratégia nos mestrados profissionais em administração do Brasil. Algumas dessas constatações são resumidamente abordadas na sequência.

Inicialmente foi desenvolvida a análise do papel social dos docentes/pesquisadores (Berger & Luckmann, 2013) no repasse do conhecimento em estratégia nos mestrados profissionais e no desenvolvimento de suas pesquisas. Inicialmente foram abordados os perfis dos sujeitos de pesquisa quanto à formação acadêmica em que foi possível constatar que a maior parte dos docentes tem sua formação da graduação, mestrado e doutorado em Administração, sendo que a formação em Economia ou Ciências Econômicas para a graduação, e em Engenharia de Produção para os níveis de mestrado e doutorados foram os cursos com mais formações após a administração.

Neste sentido foi possível identificar que alguns elementos da formação dos docentes têm relação com suas escolhas pedagógicas, metodológicas, de corpo de conhecimento, de postura e de formação de seu papel social enquanto docente e pesquisador de estratégia.

Além disso, elementos da socialização primária e secundária (Berger & Luckmann, 2013) dos docentes estão relacionados a sua postura, escolhas metodológicas de ensino e pesquisa. Neste sentido foi possível identificar os seguintes elementos como influenciadores nestas escolhas: a) Modelos de Docência; b) Trajetória Acadêmica; c); Vínculo Profissional; d) Necessidades Institucionais.

Assim os docentes/pesquisadores referenciaram como modelo de docência antigos professores que tiveram nos momentos iniciais de sua formação acadêmica. Complementando, alguns entrevistados mencionaram a própria trajetória acadêmica como influência em suas posturas e metodologias desenvolvidas em sala de aula e no processo de pesquisa.

Quanto ao vínculo profissional, alguns entrevistados apresentaram que sua trajetória profissional foi de extrema importância para o desenvolvimento de suas aulas. Neste sentido foi mencionada a facilidade em relacionar a teoria e a prática estratégica como elementos

decorrentes de suas trajetórias profissionais. Para alguns dos entrevistados, os docentes de estratégia precisam ter este vínculo profissional para poder repassar corretamente o conhecimento na disciplina.

No que se refere às necessidades institucionais, foi mencionado por alguns entrevistados que por necessidade da instituição de ensino os mesmos se deslocaram para o ensino e pesquisa em estratégia, o que influenciou na inserção de um conhecimento diferenciado nas disciplinas, pois alguns dos docentes/pesquisadores advinham de outras áreas de conhecimento, como marketing e operações.

Ainda quanto ao papel social dos sujeitos de pesquisa, foi possível identificar perfis assumidos enquanto docentes de estratégia (Berger & Luckmann, 2013). Entre os diferentes perfis identificados foram possíveis nomear os seguintes: a) Formal; b) Informal; c) Formal/informal; d) Facilitador; e) Adaptativo; f) Centralizador; g) Afetivo; h) Motivador; e i) Exigente.

Cada um dos perfis identificados tinham suas características próprias relacionadas às falas dos entrevistados. Além disso, cada um dos perfis assumidos pelos docentes se relacionava a diferentes atitudes e posturas assumidas pelos docentes no desenvolvimento de seu papel social perante os discentes. Alguns entrevistados demonstraram diferentes perfis na mesma pessoa, demonstrando que algumas destas posturas estão relacionadas aos diferentes momentos vivenciados pelos docentes em sala de aula.

Quanto ao papel social assumido enquanto pesquisador de estratégia, foi possível identificar algumas características apresentadas pelos sujeitos de pesquisa. Dentre as percepções apresentaram que os hábitos de pesquisa têm se modificado com o decorrer do tempo. Assim, a busca de colaboração de outros pesquisadores com coautoria em artigos tem sido cada vez mais frequente quando observado que os artigos como único autor e primeiro autor têm diminuído nos últimos anos. Isso remete à própria formação dos pesquisadores, que depois do doutorado passam a orientar e atuar como colaboradores nos artigos dos discentes.

Além disso, a opção por publicação em periódicos tem sua relação com a mudança do processo de avaliação da CAPES que desconsiderou as publicações em congressos como pontuação para avaliação dos docentes e programas (Bertero *et al.*, 2013; Villar, 2014).

Quando realizada a análise de rede de relacionamento de pesquisa entre os docentes e os principais colaboradores de pesquisa foi possível identificar que a rede se desenvolve de

maneira descentralizada e com redes isoladas, sendo característica de que o fluxo do conhecimento na rede é baixo e pouco integrado de acordo com Hanneman e Riddle (2005).

Ao ser tratado sobre o papel integrado de docente e pesquisador foi possível compreender que os sujeitos de pesquisa têm um importante desafio de gerir os diferentes papéis assumidos em suas rotinas diárias.

Percebeu-se também que, além dos papéis de docente e pesquisador, alguns dos sujeitos de pesquisa desenvolvem outros papéis como membros de editorial, avaliadores, consultores, palestrantes, desenvolvedores de material didático, revisor de periódicos e membros de bancas de mestrado e doutorados. Estes diferentes papéis exigem dos docentes/pesquisadores a gestão do tempo em suas rotinas para que não deixem de cumprir nenhum dos papéis assumidos.

Ainda na avaliação do papel social dos docentes/pesquisadores foi possível identificar elementos de relação dos sujeitos de pesquisa com outros atores e instituições. Neste sentido foi possível perceber que existe uma relação amistosa e de colaboração entre os sujeitos de pesquisa e os demais atores da própria instituição que estão vinculados e com outros atores do campo da estratégia de instituições externas. Somente em um dos relatos dos entrevistados foi possível identificar que esta relação é um pouco solitária.

Quanto às instituições avaliadas pelos entrevistados, a relação com o MEC, a CAPES e a ANPAD se destacaram no processo de análise dos docentes/pesquisadores. As três instituições foram relacionadas especialmente a um papel regulatório no campo da estratégia. No caso do MEC alguns entrevistados entenderam a influência do órgão somente como regulador do sistema de ensino e pesquisa, sem interferência direta nos dois campos.

Já no caso da CAPES percebeu-se que os entrevistados relataram uma influência mais direta nos programas de mestrados profissionais e no desempenho dos papéis dos docentes e pesquisadores em estratégia. Alguns entrevistados relataram a ênfase no produtivismo como um fator negativo na atuação da CAPES, porém foi observado por alguns docentes/pesquisadores que nos últimos anos esta postura produtivista tem sido alterada por uma maior ênfase na qualidade dos programas de mestrados, das publicações e dos meios de publicação. Para os entrevistados, a CAPES tem papel importante na atual situação dos programas *strictu* senso do Brasil, existindo uma percepção de avanços relacionados à atuação do órgão.

Já com relação à ANPAD, alguns entrevistados mencionaram que a instituição, da mesma forma que a CAPES, está atuando para avanços no campo da estratégia, porém, alguns dos entrevistados mencionaram algum tipo de “corporativismo” entre os pesquisadores que fazem parte da instituição, além do alto custo relacionado para a manutenção do vínculo institucional e da participação nos eventos promovidos pela instituição.

Também foram relacionadas na análise dos entrevistados as influências dos eventos e periódicos para o desenvolvimento do campo de estratégia. A maioria dos entrevistados, ao avaliarem os eventos, considerou que a maior contribuição além do compartilhamento de conhecimento está na criação de rede de contatos para futuras pesquisas e participação em bancas de outros programas.

Com relação à influência dos periódicos, os entrevistados relataram que os mesmos, quando de boa qualidade (com boa classificação no Qualis CAPES), apresentam-se como boa fonte bibliográfica para o desenvolvimento das aulas e de novas pesquisas, sendo o meio de divulgação científico em que o conhecimento pode ser utilizado por toda a academia, tendo um alcance maior que os eventos.

Posteriormente houve uma compreensão de como se constitui o atual corpo de conhecimento utilizado nas disciplinas de estratégia, além do entendimento das práticas pedagógicas e técnicas de ensino aplicadas à disciplina em sala de aula.

Neste sentido foi possível compreender que o corpo de conhecimento utilizado pelos docentes não se limitou aos autores da estratégia clássica, conforme abordado por Whittington (2002), mas também foram citados autores relacionados às outras vertentes de entendimento da estratégia como a abordagem processual, evolutiva e da estratégia como prática. Alguns autores se destacaram neste sentido, como é o caso de Porter, Mintzberg, Barney, Whittington, Prahalad e Hamel, Kaplan e Norton, Lampel, Ansoff, Quinn e entre outros apresentados na Figura 11.

Em determinados casos a utilização de algumas referências bibliográficas estavam relacionadas à formação acadêmica do docente, em que autores como Pindyck e Rubinfeld, Guevard e Schumpeter são utilizados para uma visão mais econômica da estratégia, ou até mesmo, relacionada a determinado conteúdo utilizado pelo professor, o que reafirma a existência de subuniversos de significação dentro das abordagens de estratégia (Berger & Luckmann, 2013; Villar, 2014).

Dentre as principais referências utilizadas pelos docentes, os artigos e livros foram os mais citados em seus planos de ensino. A obra “What is strategy?” de Porter e “*Firm resources and sustained competitive advantage*” de Barney foram os artigos mais utilizados. Sendo que os livros mais citados foram “Safári de estratégia: um roteiro pela selva do planejamento estratégico” de Mintzberg et al. e “Estratégia competitiva: técnicas para análise de indústrias e da concorrência” de Porter.

Outra constatação feita se refere à utilização de bases bibliográficas internacionais, com artigos dos periódicos mais reconhecidos no campo da estratégia internacionalmente, como é o caso do “*Harvard Business Review*” e do “*Strategic Management Journal*”.

No caso dos periódicos nacionais a Revista de Administração Contemporânea (RAC) e a Revista de Administração de Empresas (RAE) se destacam na utilização dos planos de ensinamentos dos docentes.

Ainda quanto ao corpo de conhecimento em estratégia, o mesmo tangenciou ao conceito de estratégia atribuído pelos docentes, que se relacionaram às bases teóricas relacionadas anteriormente. Neste sentido, conceitos como “Competitividade” ou “Vantagem Competitiva de Porter”, a “Estratégia como Processo” de Mintzberg, a “Visão Baseada em Recursos” de Barney e Hesterly, foram recorrentes no entendimento de estratégia por parte dos sujeitos de pesquisa.

Com relação às opções metodológicas e às técnicas de ensino utilizadas pelos docentes, houve destaque por metodologias de ensino que estavam centradas prioritariamente no discente e no professor e no aluno, com a utilização de discussões e debates em sala, seminários, aulas expositivas e dialogadas, em que alguns docentes mencionaram como referência o conhecimento do discente como ponto de partida da aprendizagem em sala de aula.

Além disso, a constante menção da prática estratégica nas aulas, com a utilização de exemplos práticos, estudos de casos, consultorias e assessorias permearam as técnicas de ensino utilizadas pelos docentes no desenvolvimento de suas disciplinas de estratégia. Na visão de vários docentes a relação entre teoria e prática é necessária para a abordagem da própria estratégia em sala de aula.

Quanto aos métodos avaliativos utilizados pelos docentes, os trabalhos, provas escritas e a participação em sala de aula por parte dos discentes se destacaram como as principais formas de avaliação de desempenho e para a definição do conceito final. No que se

refere à exigência de participação em sala, alguns docentes ressaltaram que a carga horária das disciplinas nos mestrados profissionais é menor que a dos mestrados acadêmicos, por isso a exigência de que o discente participe ativamente das aulas. Outro ponto apresentado se refere à dificuldade de exigir muito trabalho extraclasse, devido ao perfil dos discentes desta modalidade de mestrado ser de profissionais que durante o dia estão nos seus ambientes de trabalho e não tem dedicação exclusiva aos estudos.

Assim, o processo de aprendizagem utilizado pelos docentes no desenvolvimento de suas aulas se desenvolve em algumas etapas: 1) Leitura prévia do conteúdo; 2) Aulas expositivas e dialogadas; 3) Apresentação de trabalhos em grupos (seminários); 4) Discussões e debates entre os discentes (docente no papel de orientador e facilitador); 5) Pesquisa de campo (consultorias, assessorias, diagnósticos e intervenções); 6) Desenvolvimento de trabalhos e artigos; 7) Composição do conceito do discente (avaliação escrita, participação e frequência em sala, desenvolvimento de trabalhos e seminários).

Quanto ao perfil de pesquisa foi possível compreender as escolhas metodológicas de coleta e análise dos dados. O que se apresentou é que a metodologia mais abordada pelos docentes foi a qualitativa, sendo que alguns docentes/pesquisadores apresentaram uma opção preferencial pela metodologia quantitativa. No entanto, na percepção apresentada nos relatos dos docentes, de modo geral foi possível perceber que ambas as metodologias são utilizadas e são vinculadas ao problema de pesquisa, sendo que alguns relatos apresentaram a utilização complementar entre uma e outra metodologia.

Quanto aos métodos de coleta de dados, ficou evidente que no caso da metodologia quantitativa existe a opção mais frequente por *surveys* e questionários, já no caso da metodologia qualitativa ressaltou-se as entrevistas, pesquisa-ação, grupos focais, observação e dados secundários (documentos).

No que se refere ao processo de análise dos dados, os métodos estatísticos foram predominantes na metodologia quantitativa e a análise de conteúdo, do discurso, fenomenológica, histórica e longitudinal quando considerada a metodologia qualitativa.

Destacou-se no processo de análise dos dados a utilização de *softwares*, sendo o SPSS, Excel e STARTA utilizados nas análises quantitativas e o Atlas-ti, Nvivo e UCINET para análises qualitativas. Este movimento de utilização de *softwares* tem se revelado como um processo de sofisticação das pesquisas no campo da estratégia (Hoskisson *et al.*, 1999).

Quanto à questão de limitações dos métodos utilizados, os entrevistados ressaltaram a subjetividade, a falta de profundidade e a falta de rigor científico como as principais limitações dos métodos qualitativos. Já no caso da metodologia quantitativa, as principais limitações estão relacionadas à obtenção de respostas de questionários e, conseqüentemente, a obtenção de amostras representativas.

Na seção que tratou sobre os novos conhecimentos gerados pelos docentes/pesquisadores, identificou-se que existe uma ampla diversidade de temas e linhas de pesquisas desenvolvidas nos mestrados profissionais, a exemplo do que ocorre no mestrado acadêmico (Villar, 2014).

Além disso, compreendeu-se que a maior parte dos entrevistados considerou a não exigência para que seus orientandos alinhem sua dissertação com suas linhas de pesquisa, o que pode ampliar ainda mais a fragmentação do corpo de conhecimento produzido pelas novas gerações de pesquisadores, diferente do resultado apresentado nos mestrados acadêmicos (Villar, 2014). No entanto, identificou-se também que a influência do orientador neste alinhamento ou não do conhecimento, é preponderante nas escolhas dos orientandos.

Com relação à perpetuação do conhecimento, os docentes/pesquisadores identificaram que muitos de seus alunos tornaram-se professores com quem acabam mantendo algum tipo de relação de pesquisa *a posteriori*. Porém, os docentes/pesquisadores ressaltaram que este não é o principal objetivo dos mestrados profissionais, que na visão de alguns dos entrevistados devem formar profissionais que multipliquem seu conhecimento dentro das organizações empresariais, desenvolvendo o avanço para a sociedade enquanto interventores, empresários, gerentes e diretores de empresas.

Neste sentido mencionaram que percebem muitos de seus alunos dentro dessa perspectiva de perpetuação do conhecimento fora do ambiente acadêmico, por mais que identifiquem que outros desenvolvem também a carreira acadêmica.

Quanto à geração de novos conhecimentos compreendeu-se que os docentes/pesquisadores relataram uma “tímida” influência por parte de suas pesquisas para o campo da estratégia. Alguns dos pesquisadores apresentaram uma relação mais prática de suas contribuições, enquanto desenvolvem um processo de consultoria e intervenção nas empresas com as quais têm alguns trabalhos. Sendo que os que apresentaram uma contribuição mais acadêmica para a estratégia consideram-na num contexto mais local e regionalizado de influência.

No desenvolvimento da análise da diferenciação dos mestrados profissionais foi possível compreender que a maior diferença apresentada pelos docentes/pesquisadores está na apresentação de uma visão mais prática da estratégia. Neste sentido, os docentes argumentaram que nos mestrados profissionais a prática deve ser constantemente lembrada no ambiente de sala de aula.

Inserido neste contexto mais prático foi possível identificar aspectos de diferenciação nos seguintes elementos: a) corpo de conhecimento; b) Importância dos Modelos; c) Perfil do discente; d) Perfil do docente; e) Foco na Prática; f) Foco no Ambiente Empresarial, g) Perfil do Programa de Mestrado Profissional; h) Método de Avaliação; e i) Exigência dos órgãos regulatórios.

Alguns entrevistados apresentaram que o perfil dos discentes dos mestrados profissionais se diferencia dos mestrados acadêmicos. Assim, o aluno desta nova modalidade de mestrado normalmente está trabalhando e atuando no ambiente empresarial, o que exige também do docente técnicas de ensino que utilizem este conhecimento dentro de sala de aula.

Além disso, o próprio perfil dos docentes e dos programas de mestrados profissionais tem uma relação mais estreita com a prática. Alguns dos entrevistados relataram sua experiência empresarial progressiva ao trabalho da docência, e até mesmo um vínculo atual com consultorias e assessorias empresariais. Assim, a importância da relação com o ambiente organizacional ou empresarial é relevante para o desenvolvimento da prática dos discentes, sendo que as avaliações aplicadas aos alunos têm também esta relação mais prática, uma vez que exijam dos alunos intervenções e pesquisas de campo.

A contribuição prática também tem relação com o perfil dos programas. Os entrevistados relataram que ainda é confusa a avaliação da CAPES para os mestrados profissionais, porém, o que se percebe é uma exigência de que as pesquisas desenvolvidas nestes programas devam ter uma contribuição prática para a sociedade ou para as organizações empresariais.

Emerge deste diagnóstico um modelo teórico em forma de diagrama, que visa reunir todas as análises executadas neste estudo, possibilitando uma melhor compreensão dos elementos apresentados nas análises dos dados. Assim na Figura 79 é apresentado esse modelo teórico.

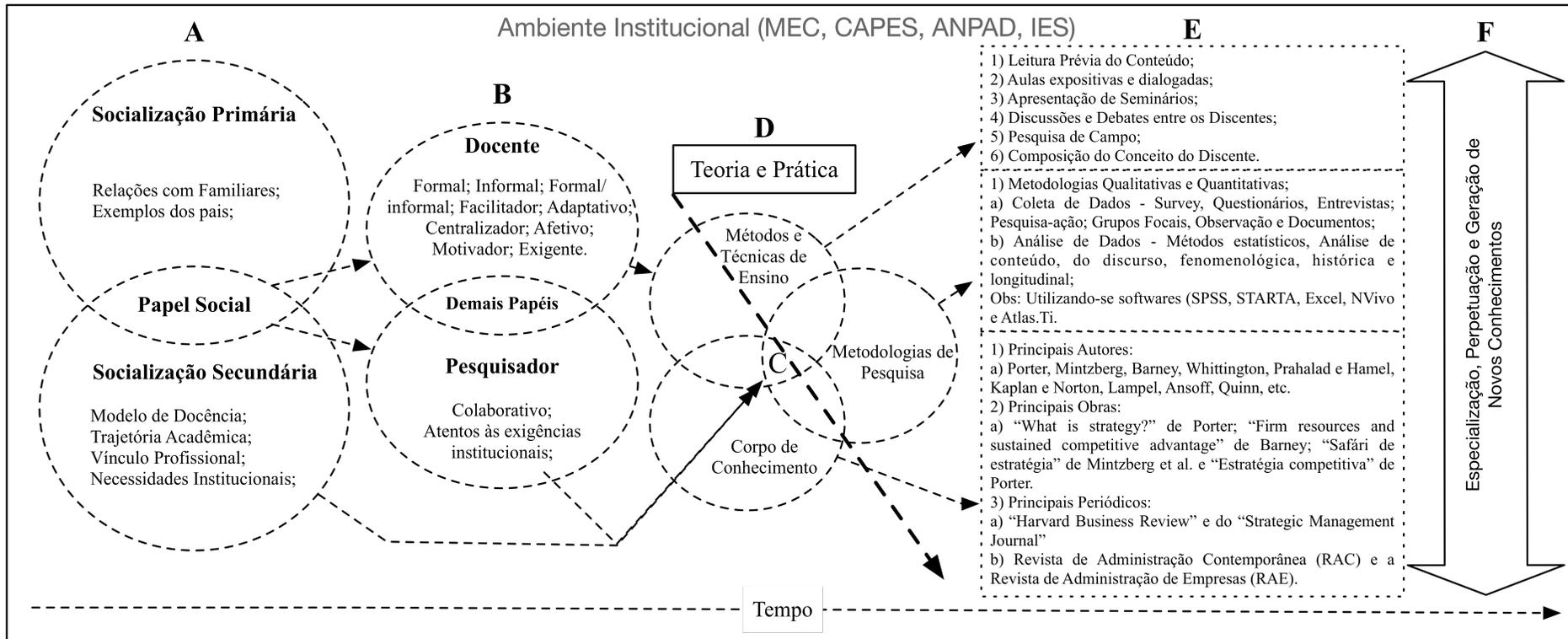


Figura 79 - Esquema Teórico Empírico para o Ensino e a Pesquisa em Estratégia nos Mestrados Profissionais em Administração.

Fonte: Dados da Pesquisa.

Como pode-se observar na Figura 79, inicialmente os elementos que constituem o Papel Social (A), com as socializações primária e secundária são responsáveis pela formação dos papéis de docente, pesquisador e demais papéis (B) assumidos pelos docentes/pesquisadores no desempenho de suas funções. Por sua vez, o corpo de conhecimento, os métodos e técnicas de ensino e as metodologias de pesquisa (C) sofrem influência direta de elementos da socialização secundária e do conjunto de papéis sociais (B). Em específico, os métodos e técnicas de ensino são influenciados diretamente pelo desempenho de papel social de docente. O que não descarta a influência do papel social de pesquisador.

O conjunto (C) é transpassado constantemente pela relação entre teoria e prática (D) utilizada na apresentação do corpo de conhecimento, nos métodos e técnicas de ensino e nas pesquisas desenvolvidas em colaboração com os discentes. Os elementos do conjunto (E) são derivações da aplicação de (C) e (D) que por sua vez são utilizados na formação de (F), com a especialização, perpetuação e geração de novos conhecimentos pelos docentes/pesquisadores. Todos estes elementos se desenvolvem sob a influência de regras estabelecidas pelo ambiente de ensino e pesquisa, caracterizados pelas suas entidades (MEC, CAPES, ANPAD, IES), que ao mesmo tempo foram se desenvolvendo no decorrer do tempo.

Assim, o que se percebe pelo diagnóstico e pela Figura 79 é que são vários os elementos que fazem parte da construção do conhecimento em estratégia nos mestrados profissionais, o que, no entanto, não estão limitados dentro das análises desenvolvidas, abrindo campo de estudo e aprofundamento de cada um dos elementos avaliados. Na próxima seção são apresentadas algumas indicações de ações a serem desenvolvidas para o avanço do campo nesta modalidade de mestrado.

5.2 PROPOSTA DE AÇÕES PRÁTICAS

A partir do diagnóstico desenvolvido na seção anterior percebeu-se que a maior contribuição desta pesquisa para o campo da estratégia e, em específico nos mestrados profissionais em administração, está relacionada à divulgação dos resultados desta pesquisa para o maior número de pesquisadores. Neste sentido, foram definidas algumas ações a serem realizadas na sequência da finalização e aprovação em banca desta pesquisa.

A primeira ação proposta está relacionada à divulgação da pesquisa para os docentes das disciplinas de estratégia dos mestrados profissionais em administração que se disponibilizaram em participar da entrevista. O que se percebeu no decorrer da pesquisa é que houve um grande interesse por parte dos docentes entrevistados em receber os resultados do estudo, sendo que alguns fizeram questão de receber em seus emails os resultados desta pesquisa.

Assim, durante o processo de pesquisa foi tomado o cuidado de se compilar um cadastro em Excel com os nomes dos docentes, as disciplinas lecionadas e também os emails e telefones de contatos para a realização da devolutiva dos resultados da pesquisa aos docentes entrevistados.

Além dos entrevistados foi possível conseguir também o contato dos demais docentes que tem relação com a disciplina de estratégia nos mestrados profissionais. Mesmo que não tenham participado da pesquisa, o material será encaminhado para os emails no intuito de ampliação da divulgação dos resultados da pesquisa e reflexão por parte dos docentes/pesquisadores.

A segunda ação proposta é remeter os resultados desta pesquisa para os líderes dos temas de estratégia dos principais eventos do campo, realizados no Brasil. Esta ação pode incentivar a ampliação das discussões em torno das limitações desta pesquisa, com o incentivo para realização de novos estudos na área, ou a criação de painéis e fóruns de discussão sobre o tema.

A terceira ação proposta se relaciona à divulgação dos resultados da pesquisa por meio do envio de artigos para eventos nacionais e internacionais no campo da estratégia. Isso possibilita a ampliação da divulgação dos resultados da pesquisa para outros docentes e alunos que atuam no campo da estratégia e participam destes eventos.

A quarta ação proposta é remeter também artigos para periódicos da área que possibilitem uma ampliação ainda maior da divulgação dos resultados da pesquisa atingindo o público de outros campos de conhecimento.

Por fim, a quinta proposta está relacionada à execução de fóruns de discussões sobre o assunto, abordando o modelo teórico/empírico proposto nesta dissertação, possibilitando assim a ampliação de discussões sobre o tema.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo possibilitou a compreensão de como se constrói socialmente a realidade no ensino e na pesquisa em estratégica, visualizando-se por meio de um corte transversal como tem sido construído o campo de conhecimento no contexto dos mestrados profissionais em administração, sob a ótica dos docentes.

Foi possível compreender que a fragmentação do corpo de conhecimento em estratégia apresentado por Villar (2014), com relação aos mestrados e doutorados acadêmicos, também acontece nos mestrados profissionais. Neste sentido, o corpo de conhecimento empregado sofre influência das escolhas das bibliografias empregadas, da formação

acadêmica do docente e de sua relação pregressa com o próprio conhecimento teórico e prático com a estratégia desenvolvida no ambiente acadêmico e profissional de formação.

Além disso, é perceptível a influência da formação acadêmica e profissional do docente nas relações de sua postura em sala de aula, das escolhas pedagógicas de ensino e metodológicas de pesquisa. Assim, o papel social assumido pelos docentes/pesquisadores em estratégia nos mestrados profissionais tem relação direta com o ambiente acadêmico em que operam atualmente, mas também estão relacionados às suas atividades profissionais nas organizações empresariais que atuavam antes da docência.

A relação com a prática empresarial foi constantemente rememorada pelos docentes quando abordavam temas como técnicas e metodologias de ensino e pesquisa, como também as avaliações desenvolvidas no âmbito dos mestrados profissionais. Esta relação prática tem vínculo com a socialização primária e secundária dos docentes/pesquisadores que utilizam seus elementos no desenvolvimento do ensino e da pesquisa perceptíveis por meio de suas posturas, condutas e hábitos que formam os diferentes papéis desempenhados na rotina diária.

Os mesmos consideram ainda que a atuação regulamentar dos órgãos do governo como MEC, CAPES e ANPAD por vezes incentivam aspectos “produtivistas” no campo da estratégia, no entanto avaliam que, nos últimos anos tem havido mudanças que vêm incentivando avanços qualitativos para o ensino e pesquisa em estratégia. Este incentivo à qualidade do ensino e da pesquisa é a melhoria nos critérios de avaliação da CAPES para os periódicos e programas *strictu* senso.

Na percepção dos entrevistados, a avaliação da CAPES quanto aos programas de mestrados profissionais ainda parece confusa, o que reflete nos próprios programas a dificuldade de estabelecer critérios transparentes que caracterizam o perfil dos programas de mestrados profissionais. Para os mesmos, a avaliação ainda está bastante parecida com os mestrados acadêmicos. No entanto, um dos pontos que apresentam clareza na avaliação do órgão é a exigência de que esta modalidade de *strictu* senso demanda uma aplicação social prática do conhecimento adquirido na academia.

Com relação ao contexto de diferenciação desta modalidade de *strictu* senso frente aos mestrados acadêmicos, os entrevistados apresentaram que o atributo da prática precisa fazer parte de todos os elementos constitutivos dos mestrados profissionais, sendo a principal característica a ser considerada na seleção dos discentes e de seus projetos, no

desenvolvimento do ensino e da pesquisa, na avaliação dos alunos e no produto final de sua pesquisa que deve ter uma aplicação prática.

Esta pesquisa possibilitou um aprofundamento nos aspectos constitutivos da estratégia nos mestrados profissionais em administração, possibilitando compreender o corpo de conhecimento empregado, as técnicas de ensino e pesquisa, como também os papéis desempenhados pelos docentes/pesquisadores nos diferentes contextos acadêmico e profissional, possibilitando a composição de um diagnóstico sobre o campo e indicando a possibilidade de novas pesquisas.

Como limitações desta pesquisa, as mesmas se desenvolveram na dificuldade em conseguir a colaboração dos docentes de estratégia, o que foi possível por meio da atuação da orientadora deste trabalho, além disso, durante o período de análise das entrevistas, fonte primária deste estudo, foi feita a relação e análise constantes das fontes secundárias (currículo lattes, planos de ensino e ementas), sempre havendo o cuidado na triangulação dos dados coletados.

Não é intuito deste estudo esgotar as discussões sobre os assuntos abordados, e sim, ampliar sua reflexão frente aos constantes desafios da academia em relacionar o conhecimento adquirido e compartilhado dentro do contexto acadêmico com a sociedade, deixando de ser um conhecimento especializado e acessível à poucas pessoas, para ser socializado com indivíduos comuns que demandam as soluções relacionadas a este conhecimento.

Vislumbrando-se caminhos futuros de novos estudos, pode-se citar a necessidade de ampliação das discussões sobre o papel dos programas de mestrados profissionais no Brasil, como promotores de um método mais prático de ensino nas diferentes áreas de conhecimento de administração. Cabe, neste sentido, a ampliação desta metodologia de estudo para novos campos da própria administração, ou para as demais ciências sociais aplicadas.

7 REFERÊNCIAS

- Alcadipani, R. (2011). Academia e a fábrica de sardinhas. *Organizações & Sociedade*, 18(57), 345-348.
- Aldrich, H. E. (1979). *Organizations and environments*: Stanford University Press.
- Andrews, K. R. (1971). The concept of corporate strategy. Homewood, IL: Richard D. Irwin. *Management Science*.

- Ansoff, H. I. (1965). *Corporate strategy: business policy for growth and expansion*: McGraw-Hill Book.
- Ansoff, H. I. (1991). Critique of Henry Mintzberg's 'The design school: Reconsidering the basic premises of strategic management'. *Strategic management journal*, 12(6), 449-461.
- Argyris, C. (1980). Some limitations of the case method: Experiences in a management development program. *Academy of Management review*, 5(2), 291-298.
- Arora, A., Gittelman, M., Kaplan, S., Lynch, J., Mitchell, W., & Siggelkow, N. (2016). Question-based innovations in strategy research methods. *Strategic management journal*, 37(1), 3-9.
- Assis, L. B., Paula, A. P. P., Oliveira Barreto, R., & Viegas, G. (2013). Estudos de caso no ensino da administração: o erro construtivo libertador como caminho para inserção da pedagogia crítica. *Revista de Administração Mackenzie*, 14(5), 44-73.
- 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. Programa de Pós-Graduação em Administração. Acesso em: 03/04/2017. http://www.bc.furb.br/docs/DS/2014/356424_1_1.pdf
- Bailey, J., & Ford, C. (1996). Management as Science versus Management as Practice in Postgraduate Business Education. *Business Strategy Review*, 7(4), 7-12.
- Baldrige, D. C., Floyd, S. W., & Markóczy, L. (2004). Are managers from Mars and academicians from venus? Toward an understanding of the relationship between academic quality and practical relevance. *Strategic management journal*, 25(11), 1063-1074.
- 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. (1996). *Gaining and Sustaining Competitive Advantage*. Massachusetts: Addison Wesley.
- Barney, J. B. (2001). Resource-based theories of competitive advantage: A ten-year retrospective on the resource-based view. *Journal of Management*, 27(6), 643-650.
- Barney, J. B., & Hesterly, W. S. (2008). *Administração estratégica e vantagem competitiva*: Pearson Prentice Hall.
- Bennis, W. G., & O'Toole, J. (2005). How business schools lost their way. *Harvard business review*, 83(5), 96-104.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (2013). *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento* (35 ed.). Petrópolis: Editora Vozes.
- Bertero, C. O. (2006). Ensino e pesquisa em administração. Acesso em: 12/05/2016. <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/13411>
- Bertero, C. O., de Vasconcelos, F. C., & Binder, M. P. (2003). Estratégia empresarial: a produção científica brasileira entre 1991 e 2002. *RAE-revista de administração de empresas*, 43(4), 48-62.

- Bertero, C. O., Vasconcelos, F. C. d., Binder, M. P., & Wood Jr., T. (2013). Produção científica brasileira em administração na década de 2000. *Revista de Administração de Empresas*, 53, 12-20.
- Besanko, D., Dranove, D., Shanley, M., & Schaefer, S. (2009). *A Economia da Estratégia-3*: Bookman Editora.
- Bevan, D., Kipka, C., Haro, S. P.-d., & Turgut, G. (2012). Expanded strategy simulations: developing better managers. *Journal of Management Development*, 31(3), 209-220.
- 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.
- Bowen, H. P., & Wiersema, M. F. (1999). Matching method to paradigm in strategy research: Limitations of cross-sectional analysis and some methodological alternatives. *Strategic management journal*, 20(7), 625-636.
- Bower, J. L. (2008). The Teaching of Strategy: From General Manager to Analyst and Back Again? *Journal of Management Inquiry*, 17(4), 269-275.
- Bowman, E. H., Singh, H., & Thomas, H. (2006). The domain of strategic management: history and evolution. In A. M. Pettigrew, H. Thomas, & R. Whittington(Eds.), *Handbook of Strategic & Management* (pp. 32 - 51): Sage Publication.
- Boyd, B. K., Gove, S., & Hitt, M. A. (2005). Construct measurement in strategic management research: illusion or reality? *Strategic management journal*, 26(3), 239-257.
- Bruton, G. D., Lohrke, F. T., & Lu, J. W. (2004). The evolving definition of what comprises international strategic management research. *Journal of International Management*, 10(3), 413-429.
- Carter, C. (2013). The age of strategy: Strategy, organizations and society. *Business History*, 55(7), 1047-1057.
- Carter, C., Clegg, S. R., & Kornberger, M. (2008). Strategy as practice. *Strategic organization*, 6(1), 83-99.
- Castro, C. d. M. (2011). A hora do mestrado profissional. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, 2(4), 16-23.
- Chakravarthy, B. S., & Doz, Y. (1992). Strategy process research: Focusing on corporate self-renewal. *Strategic management journal*, 13(S1), 5-14.
- 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*.
- Clegg, S. R., Carter, C., & Kornberger, M. (2004). A "máquina estratégica": fundamentos epistemológicos e desenvolvimentos em curso. *RAE-revista de administração de empresas*, 44(4), 21-31.
- Cyert, R. M., & March, J. G. (1963). A behavioral theory of the firm.
- Dean, E. (2004). Can management be taught?: If so, what should management education curricula include and how should the process be approached? *Management Decision*, 42(3/4), 439-453.

- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2006). O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*: Artmed.
- Dess, G. G., Gupta, A., Hennart, J.-F., & Hill, C. W. (1995). Conducting and integrating strategy research at the international, corporate, and business levels: Issues and directions. *Journal of Management*, 21(3), 357-393.
- Doh, J. P. (2003). Can Leadership Be Taught? Perspectives From Management Educators. *Academy of Management Learning & Education*, 2(1), 54-67.
- Dooley, A. R., & Skinner, W. (1977). Casing casemethod methods. *Academy of Management review*, 2(2), 277-289.
- Eisenhardt, K. M. (1989). Building theories from case study research. *Academy of Management review*, 14(4), 532-550.
- Eisenhardt, K. M., & Zbaracki, M. J. (1992). Strategic decision making. *Strategic management journal*, 13(S2), 17-37.
- Fávero, J. D., Guedes Villar, E., & 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 Gestão Universitária na América Latina-GUAL*, 9(2).
- Fischbacher-Smith, D., & Fischbacher-Smith, M. (2013). Tales of the Unexpected Issues Around the Development of a Crisis Management Module for the MBA Program. *Journal of Management Education*, 37(1), 51-78.
- Fischer, T. (2011). Mestrado profissional como prática acadêmica. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, 2(4), 24-29.
- Flick, U. (2009). *Qualidade na pesquisa qualitativa: Coleção Pesquisa Qualitativa*: Bookman Editora.
- Freeman, C. (1997). 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, 163-165.
- 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.
- Gaskell, G., & Bauer, M. W. (2002). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. *Petrópolis: Vozes*, 137-155.
- Giacalone, R. A. (2004). A Transcendent Business Education for the 21st Century. *Academy of Management Learning & Education*, 3(4), 415-420.
- Godoi, C. K., Bandeira-de-Mello, R., & Silva, A. B. d. (2006). *Pesquisa Qualitativa Em Estudos Organizacionais: Paradigmas, Estratégias E Métodos*: Editora Saraiva.
- Gosling, J., & Mintzberg, H. (2006). Management Education as if Both Matter. *Management Learning*, 37(4), 419-428.
- Granovetter, M. (1985). Economic action and social structure: The problem of embeddedness. *American Journal of Sociology*, 481-510.
- 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.
- Guerras-Martín, L. Á., Madhok, A., & Montoro-Sánchez, Á. (2014). The evolution of strategic management research: Recent trends and current directions. *BRQ Business Research Quarterly*, 17(2), 69-76.
- Hannan, M. T., & Freeman, J. (1988). The ecology of organizational mortality: American labor unions, 1836-1985. *American Journal of Sociology*, 25-52.
- Hanneman, R. A., & Riddle, M. (2005). Introduction to social network methods: University of California Riverside.
- Haro, S. P.-d., & Turgut, G. (2012). Expanded strategy simulations: developing better managers. *The Journal of Management Development*, 31(3), 209-220.
- Hitt, M. A., Ireland, R. D., & Hoskisson, R. E. (2011). Administração Estratégica: Competitividade e globalização. 2ª edição. São Paulo: Cengage Learning.
- 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.
- 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.
- Jarzabkowski, P., Balogun, J., & Seidl, D. (2007). Strategizing: The challenges of a practice perspective. *Human relations*, 60(1), 5-27.
- Jarzabkowski, P., & Kaplan, S. (2015). Strategy tools-in-use: A framework for understanding “technologies of rationality” in practice. *Strategic management journal*, 36(4), 537-558.
- 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.
- Jarzabkowski, P., & Whittington, R. (2008b). Hard to disagree, mostly. *Strategic organization*, 6(1), 101-106.
- Jarzabkowski, P., & Whittington, R. (2008c). A Strategy-as-Practice Approach to Strategy Research and Education. *Journal of Management Inquiry*, 17(4), 282-286.
- Jarzabkowski, P., & Wilson, D. C. (2004). Pensando e agindo estrategicamente: novos desafios para a análise estratégica. *Journal publication date*, 44(Octubre-Diciembre), 11-20.
- Jennings, D. (2002). Strategic management: an evaluation of the use of three learning methods. *Journal of Management Development*, 21(9), 655-665.
- Johnson, G., Langley, A., Melin, L., & Whittington, R. (2007). 1 Introducing the Strategy as Practice perspective. *Strategy as practice: research directions and resources*. Ed. Cambridge University, UK.
- Johnson, G., Melin, L., & Whittington, R. (2003). Micro Strategy and Strategizing: Towards an Activity-Based View. *Journal of Management Studies*, 40(1), 3-22.

- Joshi, M. P., Davis, E. B., Kathuria, R., & Weidner, C. K. (2005). Experiential learning process: Exploring teaching and learning of strategic management framework through the winter survival exercise. *Journal of Management Education*, 29(5), 672-695.
- Kachra, A., & Schnietz, K. (2008). The capstone strategy course: what might real integration look like? *Journal of Management Education*, 32(4), 476-508.
- Kayes, D. C. (2002). Experiential Learning and Its Critics: Preserving the Role of Experience in Management Learning and Education. *Academy of Management Learning & Education*, 1(2), 137-149.
- Kolb, D. (1984). Experiential learning: experience as the source of learning and development.
- Kuhn, T. S. (1998). A estrutura das revoluções científicas (B. V. B. e. N. Boeira, Trans.) *Debates* (5 ed., Vol. 115, pp. 257): Perspectiva.
- Lakatos, E. M., & Marconi, M. d. A. (1991). Metodologia científica: ciência e conhecimento científico, métodos científicos, teoria, hipóteses e variáveis *Metodologia científica: ciência e conhecimento científico, métodos científicos, teoria, hipóteses e variáveis: Atlas*.
- Lamond, D. A. (1995). Using consulting projects in management education: The joys and jitters of serving two masters. *Journal of Management Development*, 14(8), 60-72.
- 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.
- Lu, J. W. (2003). The evolving contributions in international strategic management research. *Journal of International Management*, 9(2), 193-213.
- Machado-da-Silva, C. L., Fonseca, V. S., & Fernandes, B. H. R. (1999). Mudança e estratégia nas organizações: perspectivas cognitiva e institucional. *Administração contemporânea: perspectivas estratégicas. São Paulo: Atlas*, 102-118.
- Machado-da-Silva, C. L., & Rossoni, L. (2007). Persistência e mudança de temas na estruturação do campo científico da estratégia em organizações no Brasil. *Revista de Administração Contemporânea*, 11(4), 33-58.
- Maciel, C. D. O., & Augusto, P. O. M. (2013). A practice turn e o movimento social da estratégia como prática: está completa essa virada? *Revista de Administração Mackenzie*, 14(2), 155-178.
- Mahoney, J. T., & McGahan, A. M. (2007). The field of strategic management within the evolving science of strategic organization. *Strategic organization*, 5(1), 79-99.
- Marques de Mello, C., Crubellante, J. M., & Rossoni, L. (2009). Redes de coautorias entre docentes de programas brasileiros de pós-graduação (stricto sensu) em administração: aspectos estruturais e dinâmica de relacionamento. Networks of co-authorships among professors of brazilian programs of post graduate (stricto sensu) in administration: structural aspects and dynamics of relationship. *Revista de Administracao Mackenzie (RAM)*, 10(5), 130-153.
- Martinelli, D. P. (1988). A utilização dos jogos de empresas no ensino de administração. *Revista de Administração da Universidade de São Paulo*, 23(3).
- Melin, L. (1992). Internationalization as a strategy process. *Strategic management journal*, 13(S2), 99-118.

- Miller, D. (1987). Strategy making and structure: Analysis and implications for performance. *Academy of management journal*, 30(1), 7-32.
- Mintzberg, H. (1987). The strategy concept I: Five Ps for strategy. *California management review*, 30(1), 11-24.
- Mintzberg, H. (1990). The design school: Reconsidering the basic premises of strategic management. *Strategic management journal*, 11(3), 171-195.
- Mintzberg, H. (1994). The fall and rise of strategic planning. *Harvard business review*, 72(1), 107-114.
- Mintzberg, H., Ahlstrand, B., & Lampel, J. (2009). *Safári da estratégia*: Bookman Editora.
- Mintzberg, H., & Gosling, J. (2002). Educating Managers Beyond Borders. *Academy of Management Learning & Education*, 1(1), 64-76.
- Mintzberg, H., Lampel, J., Quinn, J. B., & Ghoshal, S. (2006). O processo da estratégia: conceitos, contextos e casos selecionados. 4ª Edição. *Porto Alegre. Editora Brookman*.
- Molina-Azorin, J. F. (2010). Mixed methods research in strategic management: Impact and applications. *Organizational Research Methods*, 33-56.
- Monaghan, C. H. (2010). Communities of practice: A learning strategy for management education. *Journal of Management Education*, 428-453.
- Montgomery, C. A., & Porter, M. E. (1998). Estratégia: a busca da vantagem competitiva. *Rio de janeiro: Campus*, 419-440.
- Muller, A. C. M., Oliveira, L. d., & 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.
- Nicolini, A. (2003). Qual será o futuro das fábricas de administradores? *Revista de Administração de Empresas*, 43, 44-54.
- Pearce, J. L. (2007). We Are Who We Teach: How Teaching Experienced Managers Fractures Our Scholarship. *Journal of Management Inquiry*, 16(2), 104-110.
- Pettigrew, A. M. (1977). Strategy formulation as a political process. *International Studies of Management & Organization*, 7(2), 78-87.
- Pettigrew, A. M. (1992). The character and significance of strategy process research. *Strategic management journal*, 13(S2), 5-16.
- Portaria Normativa n. 7, de 22 de junho de 2009 (2009). Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Diário Oficial da União. Brasília, DF: Ministério da Educação.
- Portaria Normativa n. 17, de 28 de dezembro de 2009 (2009), Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Diário Oficial da União. Brasília, DF: Ministério da Educação.
- Portaria Normativa n. 193, de 04 de outubro de 2011 (2011). Fixa normas e procedimentos para a apresentação e avaliação de propostas de cursos novos de mestrado e doutorado. Diário Oficial da União. Brasília, DF: Ministério da Educação.
- Porter, M. E. (1980). *Competitive Strategy*. New York: Free Press.

- Porter, M. E. (1985). *Competitive advantage: creating and sustaining superior performance*: External Links.
- Porter, M. E. (1986). *Estratégia competitiva: técnicas para análise de indústrias e da concorrência*: Campus.
- Porter, M. E. (1996). What is strategy? *Harvard business review*.
- Porter, M. E. (2004). *Estrategia competitiva*: Elsevier Brasil.
- Possas, M. L. (2008). Economia evolucionária neo-schumpeteriana: elementos para uma integração micro-macrodinâmica. *Estudos avançados*, 22(63), 281-305.
- 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.
- Prahalad, C. K., & Hamel, G. (1994). Strategy as a field of study: Why search for a new paradigm? *Strategic management journal*, 15(S2), 5-16.
- Quelhas, O. L. G., & França, S. L. B. (2011). 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.
- Ramanujam, V., & Varadarajan, P. (1989). Research on corporate diversification: A synthesis. *Strategic management journal*, 10(6), 523-551.
- Ribeiro, R. J. (2011). O mestrado profissional na política atual da Capes. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, 2(4), 8-15.
- Ritchie, W. J., Fornaciari, C. J., Drew, S. A., & Marlin, D. (2012). Team culture and business strategy simulation performance. *Journal of Management Education*, 601-622.
- Roczanski, C. R. M., Tosta, K. C. B. T., de Almeida, M. I. R., & Pereira, M. F. (2010). O Estado da arte em estratégia na Revista de Administração Contemporânea: um estudo bibliométrico. *Revista Economia & Gestão*, 10(24), 28-47.
- Ronda-Pupo, G. A., & Guerras-Martin, L. Á. (2012). Dynamics of the evolution of the strategy concept 1962-2008: a co-word analysis. *Strategic management journal*, 33(2), 162-188.
- Rossoni, L., Guarido Filho, E. R., Francisconi, K., & Albuquerque Filho, J. B. (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.
- Schutz, A. (1979). *Fenomenologia e relações sociais—textos escolhidos de Alfred Schutz*., *Organização e introdução Helmut R. Wagner*: Rio de Janeiro: Zahar.
- Scott, W. R., & Davis, G. F. (2015). *Organizations and organizing: Rational, natural and open systems perspectives*: Routledge.
- 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.

- Sloan, A. P. (1964). *My years with general motors*: Crown Pub.
- Spender, J. C. (1989). Meeting Mintzberg—and thinking again about management education. *European Management Journal*, 7(3), 254-266.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*: Sage.
- Stenfors, S. (2007). *Strategy tools and strategy toys: management tools in strategy work*. Universitatis Oeconomicae Helsingiensis. Acesso em:
- Stengel, D. N. (2011). *Managerial economics: Concepts and principles*: Business Expert Press.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (2008). *Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada*: Artmed.
- Trapp, J. N., Peel, D. S., & Ward, C. E. (1995). Evaluating the effectiveness of role playing simulation and other methods in teaching managerial skills. *Developments in Business Simulation and Experiential Learning*, 22, 116-123.
- 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. (2000). *Projetos e relatórios de pesquisa em administração*: Editora Atlas SA.
- Villar, E. G. (2014). *O ensino e a pesquisa em estratégia nos programas de pós-graduação stricto sensu em Administração no Brasil*. . Dissertação de Mestrado, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, SC, Brasil. Acesso em: 13/02/2016. 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.
- Villar, E. G., Walter, S. A., & Braum, L. M. d. S. (2016). Da estratégia clássica à estratégia como prática: Uma análise das concepções de estratégia e de estrategistas. Acesso em: 27/04/2016. <http://www.egepe.org.br/2016/artigos-egepe/304.pdf>
- 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. (2015). Adeus papel, marca-textos, tesoura e cola: inovando o processo de análise de conteúdo por meio do Atlas.Ti. *Administração: Ensino e Pesquisa*, 16(2), 275-308.
- Whitley, R. (1999). *Divergent capitalisms: The social structuring and change of business systems: The social structuring and change of business systems*: OUP Oxford.
- Whittington, R. (1996). Strategy as practice. *Long Range Planning*, 29(5), 731-735.
- Whittington, R. (2001). Learning to strategise: problems of practice. *SKOPE Research Paper*, 20, 1-28.
- Whittington, R. (2002). *O que é estratégia?* (P. T. Learning Ed.).
- Whittington, R. (2004). Estratégia após o modernismo: recuperando a prática. *RAE-revista de administração de empresas*, 44(4), 44-53.

- Whittington, R. (2006). Completing the practice turn in strategy research. *Organization studies*, 27(5), 613-634.
- Whittington, R. (2008). Alfred Chandler, founder of strategy: Lost tradition and renewed inspiration. *Business history review*, 82(02), 267-277.
- Williamson, O. E. (1985). *The economic institutions of capitalism*: Simon and Schuster.
- Williamson, O. E. (1991). Comparative economic organization: The analysis of discrete structural alternatives. *Administrative science quarterly*, 269-296.
- Wood, T. J., & Paula, A. P. P. d. (2004). O fenômeno dos MPAs brasileiros: hibridismo, diversidade e tensões. *RAE-revista de administração de empresas*, 44(1), 116-129.
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. Porto Alegre, RS, Brasil: Bookman.
- Zantow, K., Knowlton, D. S., & Sharp, D. C. (2005). More Than Fun and Games: Reconsidering the Virtues of Strategic Management Simulations. *Academy of Management Learning & Education*, 4(4), 451-458.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA BASE PARA APLICAÇÃO JUNTO AOS PROFESSORES/PESQUISADORES DE ESTRATÉGIA DOS MESTRADOS PROFISSIONAIS EM ADMINISTRAÇÃO

ANTES DA ENTREVISTA

- Agradecer a disponibilidade para ajudar na pesquisa.
- O objetivo desta pesquisa é estritamente acadêmico e visa preencher um requisito para a titulação do entrevistador em mestre em Administração.
- A entrevista pretende levantar dados sobre a construção do conhecimento no campo de ensino e pesquisa em estratégia no Brasil.
- Caso o (a) respondente não queira responder a certas perguntas, o pesquisador entenderá tal decisão.
- O pesquisador se interessará em analisar todos os documentos e informações sobre a disciplina, universidade e corpo de conhecimento (estratégia) colocados a sua disposição.
- A entrevista deverá durar em torno de 1 hora e 30 minutos.
- Entrevistas com outros professores da instituição podem ser necessárias para o melhor entendimento do processo de construção da disciplina de Estratégia e das pesquisas na área.
- Lembrar o (à) entrevistado (a) de que ele (a) receberá uma cópia da (s) publicação(ões) resultante(s) da pesquisa.
- Para reduzir o tempo da entrevista e evitar interrupções para anotações, pedir permissão para gravar a entrevista. Os dados da entrevista serão utilizados exclusivamente pelo pesquisador ou pelo seu orientador.
- Solicitar o consentimento do (a) entrevistado (a) após o início da gravação.

ENTREVISTA

1) Dados do entrevistado

a) Informações Anteriores (Pesquisar “Lattes” Anteriormente)

Nome do (a) professor (a) entrevistado (a):

Nome do (a) orientador (a) de mestrado:

Título da dissertação:

Nome do (a) orientador (a) do doutorado:

Título da tese:

Nome do (a) orientador (a) do pós-doutorado:

Título do pós-doc:

b) Qual sua formação acadêmica?

c) Conte um pouco sobre sua história acadêmica desde a graduação, mestrado, doutorado, pós-doutorado.

d) De onde vem a sua relação com a estratégia? (Origem)

2) Papel do Professor Pesquisador

- Padrões de Conduta

a) Como é sua linha de atuação enquanto professor (a)? (Postura/estilo perante os alunos, nível de exigência, formas de negociação durante a disciplina, cobrança de atividades).

Com que o(a) Sr. (ª) desenvolve suas aulas? (Comportamento enquanto professor pesquisador)

- na graduação; na especialização; no mestrado; no doutorado; e em consultorias?

b) Em quem ou no que o(a) Sr. (ª) se inspira para adotar tal postura?

c) Qual sua percepção sobre a forma de agir (conduta) ideal de um professor pesquisador de estratégia?

d) Entre a sua forma de agir (conduta) e a ideal, o que falta para o (a) Sr(ª) atingir esse ideal?

- Formação de papéis

e) O que o(a) Sr. (ª) acredita que possa ter contribuído/influenciado a construção da sua forma de agir/conduita - rotinas, normas, valores, comportamento) como professor(a) pesquisador(a)?

f) O que o(a) Sr. (ª) acredita que possa ter contribuído/ influenciado a construção da sua forma de agir (conduita - rotinas, normas, valores, comportamento) enquanto professor(a) na disciplina e nas pesquisas de estratégia especificamente?

- Representação de papéis

g) Quais as rotinas/atividades diárias (tarefas, atribuições, atividades periódicas) de um professor e de um pesquisador em estratégia?

h) Quanto aos aspectos “emocionais”: O que o(a) motivou/motiva a lecionar e a pesquisar estratégia?

i) Qual seu estilo/forma de atuar (conduita, comportamento) predominante enquanto professor (a) de estratégia (na graduação; na especialização; no mestrado; no doutorado; e em consultorias)?

- Necessidades institucionais de conduita

j) O (a) Sr. (ª) mantém relacionamento com outros professores de estratégia? Com qual frequência e finalidade? Como isso ocorre?

k) Quais os motivos que o (a) levaram a manter contato com outros professores da área (bancas, oficinas, congressos, outros)?

l) Quais as contribuições de outros atores de sua Universidade (professores, coordenador, servidores) para o desempenho de sua atividade (conduita) enquanto professor-pesquisador de estratégia? E extra-universidade?

m) O (a) Sr. (ª) tem alguma participação em entidades representativas? (ANPAD ou outro)

3) Corpo de Conhecimento em Estratégia

a) Qual o conteúdo que o(a) Sr. (ª) ensina em sua disciplina de Estratégia enquanto professor(a): - na graduação; na especialização; no mestrado; no doutorado; e em consultorias?

b) Por que o (a) Sr. (ª) escolheu esses conteúdos? Onde buscou e quais as referências?

- Teorias de base

c) Quais as teorias de base ou outras vertentes teóricas que o (a) Sr. (ª) alia ao ensino e às pesquisas em estratégia?

- Teorias de Estratégia

d) Entre as diversas correntes teóricas de estratégia, qual o(a) Sr. (ª) ministra? Por quê?

Qual gostaria de ministrar? Por quê?

- Abordagens e conceitos

e) Qual o conceito que o (a) Sr. (ª) acredita que melhor representa o termo “estratégia”? Por quê?

- Ferramentas de Análise

f) O (a) Sr. (ª) ensina alguma ferramenta de análise estratégica em sua disciplina em alguns dos níveis de ensino? (Análise SWOT; a Matriz BCG; a Matriz GE de Atratividade de forças de mercado; a Análise PIMS; a análise industrial das 5 forças, a análise EVA)

- Obras Científicas

g) Das obras do conhecimento em estratégia, quais as mais importantes na sua visão (Livro, artigo, periódico). O (a) Sr. (ª) as utiliza na disciplina?

- Outras

h) Houve alguma mudança de enfoque em sua disciplina desde o(a) Sr. (ª) começou a lecionar estratégia? Quais?

i) Como o(a) Sr. (ª) avalia o estágio atual do corpo de conhecimento em estratégia (ensino e pesquisa) no Brasil? Quais as perspectivas?

j) Qual influência o(a) Sr. (ª) atribui ao MEC (ementas, políticas de educação) para o ensino em estratégia?

k) O(a) Sr. (ª) recebeu alguma influência externa (nacional ou internacional) para seleção dos conteúdos que utiliza em suas aulas e pesquisas? (Órgãos, publicações, cursos, professores visitantes, leituras em base de dados, abordagens recentes, pós-doc, “sanduíche” no doutorado)

4) Escolhas Pedagógicas no Ensino de Estratégia

a) Qual a dinâmica pedagógica da sua disciplina de Estratégia? (na graduação; na especialização; no mestrado; no doutorado; e em consultorias?)

- Métodos de Ensino

b) Existe algum método de ensino específico que permeia toda a disciplina?

c) Porque o (a) Sr.^(a) escolheu este método?

- Técnicas de Ensino

d) Quais técnicas de ensino (seminários, ferramentas, recursos) o(a) Sr. ^(a) utiliza em sua disciplina? Por quê?

5) Escolhas Metodológicas nas Pesquisas em Estratégia

e) Em qual/quais temática da estratégia o(a) Sr. ^(a) tem pesquisado ultimamente?

f) Por que o (a) Sr. ^(a) começou a pesquisar nessa linha (questão anterior)?

g) Entre suas pesquisas, existe alguma preferência metodológica? (quantitativa ou qualitativa)?

- Métodos de coleta de dados

h) Quais métodos de coleta de dados o (a) Sr. ^(a) utiliza em suas pesquisas em estratégia? Por quê?

- Métodos de análise de dados

i) Quais métodos de análise de dados o (a) Sr. ^(a) utiliza em suas pesquisas em estratégia? Por quê?

j) O (a) Sr. ^(a) identifica alguma limitação metodológica para as pesquisas em estratégia ou na sua área específica? Quais?

k) Qual a influência das publicações internacionais para as pesquisas em estratégia no Brasil? Como essa influência ocorre?

l) Quanto a órgãos externos, existe algum fator que influencia o desenvolvimentos em suas pesquisas (órgão reguladores) – Motivos, temas, objetivos?

m) Qual influência o (a) Sr. (ª) atribui à CAPES para o desenvolvimento de suas pesquisas na área?

6) Construção do Conhecimento

- Perpetuação do conhecimento:

a) Como o (a) Sr. (ª) realiza as orientações dos trabalhos nos diferentes níveis de ensino?

(Ver anteriormente, no lattes, quem o (a) entrevistado (a) orienta e os temas)

b) Qual influência que o (a) Sr. (ª) acredita que terá desempenhado em seus alunos enquanto futuros professores pesquisadores?

c) Algum ex-aluno seu se tornou professor de estratégia?

- Especialização do conhecimento

d) Qual área/temas o(a) Sr. (ª) se sente mais à vontade para pesquisar?

e) Como seus alunos (ex-orientandos) têm empregado conhecimento em estratégia (Ensino e pesquisa em estratégia)?

- Geração de Novos Conhecimentos

f) Qual a importância que o (a) Sr. (ª) atribui aos eventos científicos para o desenvolvimento do campo de conhecimento em estratégia? E os periódicos? Por quê?

g) De que maneira o (a) Sr. (ª) acredita que suas pesquisas contribuem para o desenvolvimento do corpo de conhecimento em estratégia?

7) O Sr. (ª) leciona a matéria de estratégia somente para o mestrado profissional ou também para o mestrado acadêmico?

8) O Sr. (ª) percebe uma abordagem diferente da estratégia no mestrado acadêmico e no mestrado profissional? Por quê?

9) Comentário adicional, crítica, sugestões ao ensino e a pesquisa em estratégia no Brasil?

OBS 1: Pedir os planos de aula para pesquisa documental.

OBS2: 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);