

INSTITUCIONALIZAÇÃO DO ENSINO EM ESTRATÉGIA EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU DE ADMINISTRAÇÃO EM SANTA CATARINA SOB A ÓTICA DOS DISCENTES

EDUARDO GUEDES VILLAR

Fundação Universidade Regional de Blumenau
eduardogvillar@gmail.com

GIVANILDO SILVA

FURB
prof.giva@gmail.com

SILVANA ANITA WALTER

Universidade Estadual do Oeste do Paraná
silvanaanita.walter@gmail.com

Institucionalização do ensino em estratégia em programas de pós-graduação *stricto sensu* de administração em Santa Catarina sob a ótica dos discentes

1 INTRODUÇÃO

No que se tange à escolha dos conteúdos adotados em uma disciplina de Estratégia, Pearce (2007) indica que nenhum curso é capaz de transmitir todas as habilidades necessárias aos estudantes, especialmente dadas as restrições de tempo e a capacidade do professor. Assim, a estruturação de um curso de estratégia gera diversos dilemas, principalmente quanto ao que deve ou não ser ensinado (GREINER; BHAMBRI; CUMMINGS, 2003).

Os docentes, nesse contexto, tendem a lecionar a disciplina de Estratégia de acordo com as abordagens, os modelos e as teorias por eles selecionados (GREINER; BHAMBRI; CUMMINGS, 2003). Como consequência, a disciplina de Estratégia é diferente em cada instituição, tanto em conteúdo quanto nos métodos e técnicas pedagógicas empregadas, em virtude das preferências pessoais e do conforto psíquico que envolvem o processo de elaboração de uma disciplina (GREINER; BHAMBRI; CUMMINGS, 2003).

Em adição, a área de estratégia apresenta-se, nacional e internacionalmente, como um conjunto complexo e multifacetado, não havendo convergências, indicativos de consenso ou sinais de uniformidade entre suas diversas abordagens e conceitos (WHITTINGTON, 2002). Diante dessas múltiplas abordagens, ou seja, de vertentes que surgiram a partir de estudos internacionais, não se conhece a identidade do ensino e pesquisa em estratégia no Brasil, suas múltiplas correntes e quais as possíveis razões para isso.

O estudo de como a disciplina de estratégia está sendo lecionada pode trazer informações relevantes para o entendimento da própria área no Brasil, seu comportamento atual e as perspectivas para o desenvolvimento desta área de estudos. Nessa direção, torna-se um importante elemento desse próprio estoque de conhecimento compreender, à luz da Sociologia do Conhecimento, de Berger e Luckmann (2012), o modo como o estoque disponível de conhecimento é disseminado.

O conhecimento compreendido nesta pesquisa refere-se aos estudos de estratégia que evoluíram, nos EUA, desde 1912 até a atualidade, especialmente em conjunto com as teorias de aprendizagem, abordagens e métodos utilizados na institucionalização do ensino de estratégia. Com base nisso, assim se descreveu a pergunta da presente pesquisa: **Como é institucionalizado o ensino de estratégia em programas de pós-graduação *stricto sensu* em administração em Santa Catarina?** Nesse intento, o objetivo geral é analisar o processo de institucionalização do ensino de estratégia em programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração em Santa Catarina de acordo com percepção dos discentes.

Os objetivos específicos que ampararam essa intenção foram : a) Identificar os conhecimentos (teorias, modelos e abordagens) aprendidos em cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Administração em Santa Catarina; b) Evidenciar os métodos e técnicas pedagógicas empregadas nas disciplinas de estratégias; c) Compreender a tipificação de condutas de discentes e docentes no ensino de estratégia.

Espera-se que esta pesquisa contribua para a reflexão da prática da aprendizagem por meio do entendimento das dinâmicas utilizadas em sala de aula, seus objetivos e resultados, bem como que colabore com a ponderação sobre os conteúdos de estratégia a serem compartilhados, devida à vasta literatura e diversas abordagens concebidas nos últimos 60 anos. É importante destacar que esta investigação não possui a pretensão de finalizar e determinar as melhores teorias de aprendizagem e de estratégia. Pelo contrário, a finalidade é estabelecer uma reflexão permanente, de modo que o ensino de estratégia possa se atualizar, entender e atender às mudanças e aos desafios atuais e futuros dos estudos organizacionais.

Esse artigo, no qual se expõe a pesquisa realizada, está dividido em cinco seções, sendo: (1) essa introdução, que apresenta o tema estudado, problema de pesquisa e objetivos;

(2) revisão de literatura, sobre institucionalização do conhecimento; teorias e abordagens sobre estratégia; métodos e técnicas de aprendizagem em estratégia e abordagem de estratégia como prática e utilização de ferramentas estratégicas; (3) metodologia, com tipo de pesquisa, etapas, delineamento, limitações, coleta e análise de dados de dados; (4) análise dos resultados, com discussão das entrevistas analisadas por meio de categorias de conhecimento em estratégia, aprendizagem em estratégia, escolhas metodológicas, papel do professor e papel do aluno; e (5) conclusões, sobre a institucionalização do ensino em estratégia, limitações e sugestões para pesquisas futuras.

2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

O processo de institucionalização, na concepção de Berger e Luckmann (2012), deriva da tipificação de papéis. O conjunto de ações individuais pode tornar-se habitual e ocasionar uma conduta que é socialmente compartilhada, suscitando tipos de condutas. Essa tipificação refletida com seus pares pode ser legitimada e institucionalizada socialmente em papéis pelo grupo. Resumidamente, é possível abstrair que as ações integram tipos de condutas e que essas tipificações podem ser socialmente institucionalizadas.

As tipificações das ações habituais são sempre compartilhadas, sendo acessíveis a todos os membros do grupo social em questão. Em consequência, a instituição tipifica tanto os “atores individuais” como também as “ações individuais” (BERGER; LUCKMANN, 2012, p. 77). A estratégia, se entendida como uma instituição socialmente objetivada, contribuirá para a tipificação dos atores individuais (professores e alunos de estratégia) e suas ações (modos e comportamentos para ensinar e aprender a estratégia).

A partir disso, considera-se que o processo de desenvolvimento do ensino em estratégia compreende métodos e técnicas pedagógicas, corpo de teorias da área e também as condutas que envolvem a tipificação do papel de aluno e de professor. Esta seção tem o objetivo de apresentar os autores selecionados nessa temática, suas obras e artigos.

2.1 Teorias e abordagens sobre estratégia

Whittington (2002) apresenta as abordagens genéricas de estratégia que buscam trazer à tona elementos e pressupostos das quatro teorias básicas sobre estratégia, sendo elas: a clássica, a evolucionária, a processual e a sistêmica. O autor apresenta tais abordagens em um plano cartesiano, a partir dos eixos de resultados e de processos de estratégia (WHITTINGTON, 2002). Tais perspectivas apontadas por Whittington (2002, p. 2-3) compõem dois eixos contínuos: (1) “os resultados da estratégia, com a maximização dos lucros ou outras possibilidades plurais”, para especificar o objetivo da estratégia; e (2) “os processos pelos quais a estratégia é levada a termo, estratégia é produto de cálculos deliberados ou emerge por acidente, confusão ou inércia”, com o propósito de refletir sobre como a estratégia é desenvolvida.

A abordagem clássica é proveniente dos métodos de planejamento racional, e seus fundadores são Alfred Chandler, Kenneth Andrews, Igor Ansoff, Alfred Sloan, Michael Porter, entre outros. Para tais pensadores, as estratégias são regras de longo prazo formuladas por meio de um processo racional de análises e cálculos deliberados, visando maximizar os lucros da empresa. Assim, os pressupostos principais dessa vertente são análise racional, formulação e implementação como etapas diferentes e foco no lucro. Nessa abordagem, as estratégias são formuladas por meio de um esforço em reunir informações e aplicar as técnicas apropriadas, tornando-as previsíveis e plásticas, transformando essa etapa de formulação deliberada (WHITTINGTON, 2002).

Em contraposição a essa visão clássica, autores como Hannan e Freeman (1977), Aldrich (1979) e Williamson (1991) apontam que o planejamento racional em longo prazo é, muitas vezes, pouco eficaz e desnecessário. Isso porque, nessa perspectiva denominada por Whittington (2002) de evolucionária, o ambiente é imprevisível. Além disso, é o ambiente

que determina qual a melhor estratégia entre as adotadas pelas organizações, de forma que as estratégias bem-sucedidas emergem quando ocorre o processo natural de seleção pelo ambiente. De tal forma, o ambiente define que empresas maximizarão seus lucros e, portanto, sobreviverão, restando às organizações buscarem se ajustar ao contexto em curto prazo (WHITTINGTON, 2002). Assim, as organizações ficam em situação de reatividade às mudanças do ambiente (MINTZBERG; AHLSTRAND; LAMPEL, 2000). Hannan e Freeman (1977), com base na Teoria da Seleção Natural, de Charles Darwin, focam os aspectos estruturais do ambiente, ou seja, os fatores que determinam a sobrevivência de populações de organizações em um dado ambiente.

A processualista é outra vertente da estratégia que se contrapõe à abordagem clássica, na qual se destacam autores como Cyert e March (1963), Pettigrew (1977), Mintzberg (1987; 2006) e Quinn (1989). A perspectiva do processo questiona o valor do planejamento racional em longo prazo, pois entende que os processos das organizações e dos mercados raras vezes são suficientemente perfeitos para o planejamento estratégico (WHITTINGTON, 2002). Como destacam Cyert e March (1963), a racionalidade humana é limitada, pois a racionalidade plena exigiria do estrategista um conhecimento completo e anterior sobre tudo o que acontece no mercado. Whittington (2002) aponta que, ao rejeitar as ideias de homem racional econômico e da perfeição dos mercados competitivos, Richard Cyert, James March e Herbert Simon levaram em consideração a complexidade interna das organizações, embasando as ideias da abordagem processual.

Em 1987, na obra “The strategy concept I: five Ps for strategy”, Henry Mintzberg propôs a metáfora do artesanato para explicar a estratégia, a qual é vista como fruto de um processo adaptável e contínuo, no qual formulação e implementação não se separam. Isso porque os estrategistas trabalham em uma rotina exaustiva, caracterizada, principalmente, pela brevidade, variedade e descontinuidade, estando, portanto, mais focados na ação do que no planejamento (MINTZBERG, 2006). Dessa maneira, para Mintzberg (1987), as estratégias são emergentes, isto é, um padrão percebido a partir de um fluxo de ações ou decisões. Essas estratégias emergentes são fruto do aprendizado da organização com situações e ações não-estratégicas (MINTZBERG; AHLSTRAND; LAMPEL, 2000).

A abordagem sistêmica é relativista, pois considera a cultura, o poder e os sistemas sociais, sendo Granovetter e Whitley seus principais expoentes. Whittington (2002, p. 44) destaca que a mensagem principal dessa vertente é que “a estratégia deve ser sensível do ponto de vista sociológico”. Isso implica compreender que não há uma única meta buscada pelos estrategistas, assim como não há uma única forma de alcançá-la, pois, de acordo com o contexto, emergirão objetivos e processos diferentes. Assim, não é possível dizer que todas as empresas deveriam adotar determinado modelo ou visão, da mesma forma que é essencial que os estrategistas não suponham que todas as empresas (fornecedores, concorrentes, clientes e parceiros) pensem a estratégia da mesma forma (WHITTINGTON, 2002).

Cabe ressaltar que, apesar de a tipologia apresentada por Whittington conseguir atingir um amplo panorama da área, ainda se caracteriza como um conjunto complexo e multifacetado, não havendo convergências, indicativos de consenso ou sinais de uniformidade entre suas diversas abordagens e conceitos.

2.2 Métodos e técnicas de aprendizagem em estratégia

O desenvolvimento de uma disciplina para ensinar estratégia remonta ao ano de 1912, na Escola de Negócios, de Harvard, nos Estados Unidos, quando a primeira cadeira da área de administração e estratégia foi criada, inicialmente intitulada Política de Negócios (CRUIKSHANK, 1987). Segundo Bower (2008, p. 269), o que aconteceu em Harvard foi “único” e determinante para o ensino futuro de administração estratégica em toda a academia.

Naquela época, essa disciplina chamada Política de Negócios tinha como professor o executivo Arch Shaw, que ensinava por meio de suas experiências vivenciadas no ramo

empresarial. Além disso, outros executivos locais eram convidados a participar das aulas e a apresentar problemas de suas organizações, os quais eram discutidos pelos alunos para proposição de soluções para as dificuldades apresentadas pelos executivos (BOWER, 2008).

Nesse período, a disciplina passa a ser chamada de Estratégia de Negócios, com foco no ensino de estratégia por meio de casos específicos (BOWER, 2008). Essa abordagem da disciplina Política de Negócios possibilitou a elaboração do método de caso (*method case*). Nesse método, os diversos problemas eram introduzidos, inicialmente, pelo professor em cada caso. Posteriormente, era feita a análise SWOT tanto dos recursos internos quanto externos. Essa análise, a qual propõe ações e decisões específicas para cada caso, tornou-se uma importante ferramenta para a formulação da estratégia, tratando-se da implementação da estratégia, com tópicos sobre organização, comando e controle (BOWER, 2008).

O método de casos proporciona uma oportunidade de desenvolvimento do conhecimento por meio da aprendizagem baseada na participação e é considerado, por Bower (2008), a melhor forma para ajudar os alunos a aprenderem, pois, além dos conceitos que são desenvolvidos e transferidos por meio dos casos, o processo de preparação e resolução de problemas em grupo é um método relevante para estudar gestão. Bower (2008) advoga que os estudos de casos não podem ser subestimados como técnica de aprendizagem, pois constroem uma importante base empírica para o desenvolvimento de conceitos da estratégia.

Outra possibilidade metodológica na área de estratégia, de acordo com Grant (2008), surgiu a partir da publicação do livro *Estratégia competitiva*, de Michael Porter (1978), que possibilitou a jovens universitários utilizar ferramentas para o exame do comportamento das empresas por meio de poderosas análises econométricas, além de conter diversas proposições e questões interessantes para pesquisa. Essa abordagem, conforme Grant (2008), é denominada de análise estratégica. De maneira simplificada, requer a capacidade de abstrair-se da complexidade, identificando os principais elementos da situação (análise) e entendendo como esses diferentes elementos se relacionam entre si (síntese). Portanto, o papel fundamental do professor de estratégia é encorajar os alunos a identificar e questionar suas crenças e suposições prévias.

Grant (2008) defende que os gestores, responsáveis por tomar decisões estratégicas sólidas, bem como orientar o desenvolvimento de suas organizações por meio do conhecimento e discernimento, são mais bem preparados com métodos de ensino de estratégia baseados em teoria. Nesse contexto, conforme a complexidade das situações estratégicas é percebida por meio da estrutura cognitiva, é importante que os quadros de referências sejam provenientes de teorias baseada em experiências validadas cientificamente. A limitação dessas abordagens de ensino de estratégia baseadas em teoria, como destaca Grant (2008), é o nível de conhecimento, que permanece limitado devido à fundamentação teórica fragmentada e a falta de verificação empírica no campo da gestão estratégica.

Tem-se, ainda, a proposta para o ensino de estratégia de Gosling e Mintzberg (2006), que se fundamenta na atuação concomitante do professor como praticante e como docente. Os autores apresentam sete princípios a serem considerados pelos docentes da área da gestão que estão comprometidos com a subjetividade do processo de aprendizagem, sendo: (1) educação em gestão deve ser restrita para os gerentes praticantes, selecionados a partir de desempenho comprovado, pois o sucesso na atuação como administrador é a melhor qualificação para ensinar sobre o assunto; (2) os docentes devem continuar atuando como gestores para que possam abordar a aprendizagem em gestão por meio de suas práticas, pois a experimentação concreta é uma maneira poderosa de incorporar novas ideias e técnicas; (3) o ensino de gestão possibilita o incremento da experiência empresarial e de vida de forma plena, pois a prática pode ser refletida no processo da educação por meio de críticas e dos assuntos discutidos em sala de aula; (4) o segredo para a aprendizagem é reflexão minuciosa, que propicia um momento para o gestor analisar suas práticas sob outra perspectiva; (5) a reflexão em sala de

aula deve produzir impacto na organização em que o docente atua; (6) a junção desses elementos com o ensino de gestão torna-se um processo interativo de aprendizagem, havendo, com isso, (7) implicações profundas na estrutura, no corpo docente, e na pedagogia do ensino de gestão, em que o docente tem o papel de facilitador.

Assim, Gosling e Mintzberg (2006) usam a metáfora da viagem para esclarecer sua proposta pedagógica, na qual as teorias são como mapas-múndi, e os casos são os contos dos viajantes. Ambos podem ser apreciados, embora apresentem limitações expressivas para as pessoas que já conhecem a região. Em consequência, o aprendizado se torna mais eficaz quando é conectado ao que os alunos já conhecem, avaliando as teorias aplicadas em sua própria realidade organizacional e criando casos baseados em suas próprias experiências. Por fim, esses alunos-gerentes podem usar suas experiências como casos em sala de aula (GOSLING; MINTZBERG, 2006).

Jarzabkowski e Whittington (2008) apresentam a abordagem da estratégia como prática com o objetivo de aproximar da prática a pesquisa e o ensino de estratégia. A estratégia como prática descarta a necessidade de escolha entre a teoria e a prática, pois os autores defendem que os estudos de estratégia sejam fundamentados nas teorias sociológicas sobre a prática, tais como antropologia, etnometodologia, dramaturgia e teoria institucional. A aprendizagem de estratégia pode ser proporcionada aos alunos por meio de excelentes estudos de casos nos quais a estratégia é praticada.

A sugestão de Jarzabkowski e Whittington (2008) é que a lacuna entre o ensino e a prática da estratégia seja preenchida com a pesquisa sobre a prática, colocando a prática de estratégia, os estrategistas e as ferramentas de estratégia no centro das atenções. Na opinião desses autores, Bower (2008) está correto sobre a importância da prática, Grant (2008) é sensato em confirmar o papel da teoria, sendo possível situar, entre ambos, a pesquisa da estratégia como prática por meio da construção de teoria sociológica específica e, assim, superar a lacuna existente.

Também podem ser encontradas, na área de estratégia, diferentes técnicas utilizadas no ensino, como estudos de casos, textos, jogos de negócios, projetos de campo, vídeos e palestrantes convidados (TEACH; GOVAHI, 1993).

Nessa direção, Jennings (1996) detalha recursos e técnicas utilizados no processo de ensino e aprendizagem e aponta os pontos positivos e negativos de cada um deles. Para o autor, as aulas expositivas dialogadas proporcionam eficiência, comunicação clara dos conhecimentos e foco no assunto, gerando, contudo, baixo interesse do discente e pouco entendimento do conteúdo. Os palestrantes convidados, por sua vez, trazem informações da realidade organizacional enriquecendo as aulas, mas, se não forem bons comunicadores, podem realizar explanações limitadas. Os vídeos também são instrumentos para relacionar as aulas com a prática organizacional, havendo, no entanto, pouca disponibilidade desse material na área (JENNINGS, 1996; JARZABKOWSKI; WHITTINGTON, 2008).

Outra técnica, apresentada por Macfarlane e Perkins (1999), para o entendimento das complexidades organizacionais e do gerenciamento estratégico, é a aplicação de analogias e metáforas. Esses autores asseguram que a analogia entre a estratégia de negócios e as estratégias de guerra podem trabalhar questões complexas da área de estratégia, como, por exemplo, comportamento moral e obrigações éticas.

Os jogos de simulações de negócios utilizados para o ensino de estratégia têm como vantagem os critérios objetivos para medição dos resultados no processo de aprendizagem, e o método de jogos de empresas produz resultados superiores aos obtidos pelo método de caso, pois aumenta o nível de conhecimento conforme se amplia a complexidade do jogo, sendo uma evolução eficaz no campo do ensino. Contudo, há limitações no método: a aplicação dos jogos pode variar de acordo com as habilidades técnicas do professor, bem como com a estrutura física e tecnológica disponível na instituição (WOLFE, 1997).

O método experimental de aprendizagem pode ajudar os professores de estratégia a preencher a lacuna da falta de experiência de alguns estudantes porque permite a utilização de experiências pessoais dos alunos e pode ser aplicado ou como uma alternativa ou como um instrumento complementar de ensino ao método de caso. A aprendizagem experiencial se concentra no processo de aprendizagem, e não somente no conteúdo a ser aprendido. A imersão do aluno no assunto em estudo por meio de um processo vivencial visa proporcionar um alicerce para a análise e para a reflexão, estimulando a aprendizagem (JOSHI et al., 2005). Assim, o autor propõe que se faça uso tanto de métodos indutivos (por exemplo, casos) quanto de dedutivos (por exemplo, baseados na experiência) no ensino de estratégia.

Por fim, Fischbacher-Smith e Fischbacher-Smith (2013) sugerem o desenvolvimento de uma abordagem crítica no ensino de estratégia. Segundo esses autores, faz-se necessário refletir sobre a aprendizagem em gestão para preencher a lacuna entre a academia e a prática de negócios, utilizando uma abordagem crítica de forma transversal no ensino, pois, a educação de administração é multidisciplinar e predominantemente técnica. Uma abordagem crítica exige que os alunos reflitam sobre suas próprias suposições, opiniões, valores e comportamentos, bem como, dos outros, para questionar e aplicar a teoria com eficácia (FISCHBACHER-SMITH; FISCHBACHER-SMITH, 2013).

3 METODOLOGIA

Para a realização desta pesquisa em profundidade, utilizou-se de um estudo de casos coletivos nos programas pós-graduação *stricto sensu* de Universidades do estado de Santa Catarina. Para a escolha dos casos a serem analisados, observou-se as orientações de Stake (1995), para quem o critério mais importante consiste em maximizar o que se pode aprender por meio deles, permitindo melhor compreensão, ou mesmo melhor teorização, de um conjunto ainda maior de casos (STAKE, 1995).

Trata-se de uma pesquisa com enfoque qualitativo, de caráter exploratório. Investigações dessa natureza consistem em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Assim, os pesquisadores estudam seus objetos em seus contextos reais, com o objetivo de entender e/ou interpretar os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a ele conferem (DEZIN; LINCOLN, 2006).

Na etapa de coleta de dados, realizaram-se entrevistas em profundidade com os discentes das disciplinas de estratégia dos cursos enfocados nesta pesquisa. Como instrumento para a realização das entrevistas em profundidade, utilizou-se um roteiro de entrevista semiestruturado. Segundo Godoi e Mattos (2006), as entrevistas baseadas em roteiros semiestruturados permitem uma flexibilidade ao entrevistador para ordenar e formular as perguntas durante a entrevista. Como forma de validação do instrumento, realizou-se uma entrevista “teste” com um mestrando, aluno de um dos programas, para avaliar e ajustar o roteiro de entrevistas. Igualmente se fez a validação do roteiro por dois especialistas da área, visto que avaliar um questionário contribui para evidenciar três elementos essenciais que devem estar presentes em questionários ou em roteiros de entrevistas: fidedignidade, validade e operatividade (LAKATOS; MARCONI, 1996).

Dessa forma, os sujeitos da pesquisa foram os discentes da disciplina de Estratégia de programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração de Santa Catarina. Realizaram-se as entrevistas com 16 discentes, sendo sete acadêmicos da Universidade Regional de Blumenau (FURB) (cinco do programa de mestrado e dois do programa de doutorado), quatro acadêmicos do programa de mestrado da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), 2 discentes da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) (um aluno do programa mestrado e outro do programa de doutorado), um acadêmico do programa de mestrado da Universidade do Sul de Santa Catarina (UNIVALI) e, por fim, dois acadêmicos do programa de mestrado na Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI).

Realizaram-se as entrevistas entre os meses de abril e julho de 2013, as quais tiveram a duração de treze horas e quinze minutos de gravações de voz, correspondendo à média de cinquenta minutos por entrevistado. Fez-se a transcrição das entrevistas na íntegra e, posteriormente, se procedeu à categorização. Como dados secundários, utilizaram-se os planos de ensino das disciplinas de estratégia dos referidos programas.

Para a análise dos dados, utilizou-se a técnica de análise do conteúdo para averiguação do ensino de estratégia nos diferentes programas. Para organização e aprofundamento do processo de análise, fez-se uso do *software* Atlas.ti 6.0, próprio para análises em pesquisas qualitativas. Conforme Bauer e Gaskel (2002), o enfoque sistemático e o emprego de *softwares* específicos permitem ao pesquisador lidar com uma ampla quantidade de dados, embora a análise do conteúdo continue sendo um trabalho de interpretação, no qual o codificador humano, auxiliado pela ferramenta, é capaz de fazer julgamentos complexos de maneira mais rápida e fidedigna.

As categorias de análise foram: a) condutas e padrões de ação comuns aos professores e/ou discentes, ou a um conjunto desses, que caracterize o estabelecimento de um papel social, analisados com base na descrição de suas atividades, condutas e rotinas. Identificação de teorias de base, teorias de estratégia, abordagens e conceitos, ferramentas de análise e obras científicas ensinadas e/ou aprendidas; b) diferentes métodos (método de caso, estudo analítico, mentalidade estratégia e ensino por meio da lente da prática social) e técnicas empregadas no ensino de estratégia (as aulas expositivo-dialogadas, palestrantes convidados, vídeos, trabalhos sobre atualidades ou artigos científicos, seminários, jogos de negócios, simuladores, projetos aplicados a organizações e projetos de consultoria).

Empregou-se a técnica de triangulação de dados, averiguando-se além das entrevistas os planos de ensino dos professores das disciplinas, como alternativa para minimizar as limitações do emprego de um único método. Segundo Flick (2009), a triangulação, por manipular diferentes formas de coleta de dados e/ou abordagens teóricas, contribui para a maximização da confiabilidade do processo.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

A história acadêmica dos entrevistados relacionada à estratégia iniciou-se na graduação, conforme informado pelos acadêmicos. Essa informação é corroborada pelo fato de quinze participantes serem graduados em administração, curso com disciplina obrigatória de estratégia. Os relatos apoiam essa constatação: “durante todo o curso a gente trabalha com estratégia, todos os professores trabalham com isto”, “teve disciplina de estratégia e o que me marcou bastante foi que tínhamos que fazer planejamento estratégico da vida pessoal. Tivemos que fazer as forças, fraquezas, o que eu quero para os próximos anos, onde quero chegar”, “na graduação a gente estuda mais termos gerencialistas”, “na graduação, a primeira disciplina [voltada à estratégia] foi planejamento estratégico. Ali eu vi que era o que eu queria trabalhar” e “professor trabalhava muito estratégia, até fizemos um planejamento estratégico prático na empresa”. Quatro acadêmicos estudaram estratégia na pós-graduação *lato sensu* e todos cursaram a disciplina no *stricto sensu*.

Apesar de a maioria dos entrevistados ter indicado o curso de graduação como o primeiro contato com a estratégia, um deles evidenciou o contato com a estratégia a partir da socialização primária (experimentada na infância) (BERGER; LUCKMANN, 2012): “Profissionalmente já vem de casa, tudo tem que ter um para quê, tinha regras e metas pelo meu pai, tudo tinha um por que e porém”.

Outros entrevistados também tiveram contato com estratégia de forma empírica, na sua vida profissional, conforme comentários: “eu sempre trabalhei estratégia na minha vida para formar uma carreira profissional, só que eu não sabia que estava fazendo estratégia”, “[trabalhei] dentro da organização que continua sendo referência em planejamento no Brasil”,

“[atuo com] consultoria e comecei a entrar na parte estratégica”, “fui gerente de banco durante 10 anos, você sempre trata estratégia”, “Precisava me treinar para tomar conta de alguns negócios, aprendi estratégia ali, com o meu chefe”, “eles [membros da empresa] estavam planejando [planejamento estratégico], onde eu fiz a ata [da reunião de planejamento]. Ali que tive mais contato com estratégia” e “trabalhei também numa gerência de planejamento e tive contato [com a área de estratégia]”.

Segundo Berger e Luckmann (2012), todo processo de transmissão de conhecimento necessitará de um processo educacional para que os significados institucionais sejam gravados permanentemente na mente do indivíduo. No processo de formação dos acadêmicos entrevistados, percebe-se que os mesmos internalizaram o conhecimento inicial sobre a temática por meio da socialização secundária, seja de forma empírica nas organizações em que atuam profissionalmente, seja nos cursos de graduação e pós-graduação *lato sensu*.

No que tange ao conteúdo das disciplinas de estratégia, por meio dos relatos obtidos, percebeu-se grande diversidade de autores e abordagens. Empregando a tipologia de Whittington (2002), nota-se maior ênfase na perspectiva clássica, predominante em quatro universidades, e na processual em uma. Com a análise dos planos de ensino, pode-se verificar que a abordagem clássica é a que contempla maior número de obras nas referências empregadas nas disciplinas, principalmente a abordagem economicista do posicionamento, liderada pela obra de Michael Porter. A supremacia da abordagem economicista é justificada por Bertero, Vasconcelos e Binder (2003) como fruto da possibilidade de aplicação do modelo de Porter nas organizações e do fato de grande parte dos professores e pesquisadores que passaram a atuar na área de estratégia ter vindo da área de organizações.

Percebe-se, também, a partir das obras indicadas nos planos de ensino, a continuidade da forte influência norte-americana estabelecida nos primórdios da instalação dessa área de conhecimento na área de Administração no Brasil (NICOLINI, 2003). Esse resultado também é indicado por um dos entrevistados: “Não utilizamos nenhum autor brasileiro, parece que estamos sem formadores de opinião na área de estratégia”.

Entre as teorias do campo de estratégia mencionadas pelos entrevistados, podem-se pautar: pensamento estratégico; posicionamento estratégico; vantagem competitiva; estratégia voltada aos processos; estratégia como prática social; visão baseada em recursos; estratégias deliberada e emergente; capacidades dinâmicas; *core competence*; teoria do *stakeholder*; e ciclo de vida das organizações. Quanto às ferramentas analíticas de estratégia, os entrevistados citaram os 5Ps da estratégia, análise de *Strengths, Weaknesses, Opportunities* e *Threats* (SWOT), análise das 5 forças competitivas e estratégias genéricas de Porter, *balanced scorecard*, análise de ambiente, matriz *Boston Consulting Group* (BCG) e Ciclo *Plan Do Check Act* (PDCA).

Contudo, na maioria dos cursos *stricto sensu*, os entrevistados apontaram a abordagem do conteúdo de forma teórica, com pouca ligação com a realidade das organizações. A esse respeito, um pós-graduando de um mestrado profissional ressaltou: “A diferença [entre real e esperado] é que houve muita teoria e pouca aplicação para nossa realidade. Não queria fazer mestrado para ser teórico queria aplicação para usar para minha realidade de empresa”. Essa falta de diferenciação entre mestrado acadêmico e profissional é outro debate nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, não havendo uma preparação especial das instituições para essa modalidade (IKEDA; CAMPOMAR; VELUDO-DE-OLIVEIRA, 2005).

Entre os autores trabalhados durante a disciplina de estratégia, os entrevistados citaram H. Igor Ansoff, Jay B. Barney, Michael E. Porter, Coimbatore K. Prahalad, Kathleen M. Eisenhardt, Henry Mintzberg, Richard Whittington e Paula Jarzabkowski. As obras científicas mais relatadas foram Safári de estratégia (MINTZBERG; AHLSTRAND; LAMPEL, 1998) e Estratégia competitiva (PORTER, 1980).

Quanto ao método pedagógico empregado para o desenvolvimento da disciplina, não houve relatos sobre o emprego de método de casos (BOWER, 2008), tampouco sobre o método baseado na estratégia como prática social (JARZABKOWSKI; WHITTINGTON, 2008). Em contraposição, a partir das entrevistas, pode-se verificar um padrão no processo de aprendizagem, com uso do método de abordagem teórica do conteúdo, sendo normalmente: (1) a primeira aula de forma expositiva, com apresentação do plano de ensino, diretrizes gerais da dinâmica das aulas, definição dos grupos de apresentações referente às leituras da aula e sistema de avaliações na disciplina; (2) realização de seminários em ordem cronológica dos estudos de estratégia, sorteio ou designação das duplas para apresentação, entrega de *resumos* ou *positions papers* produzidos pelos alunos a partir da leitura dos artigos da disciplina, discussões e perguntas por parte dos alunos, mediação do docente nas questões com maiores dúvidas; e (3) excepcionalmente, prova ao final da disciplina com uso do material disponível, bem como, confecção de artigo de forma individual ou em duplas.

Segundo Grant (2008), a abordagem teórica permite aos gerentes se abstraírem da complexidade real das organizações, identificar os principais elementos de cada situação, entender os diversos elementos que podem interagir na realidade e futuramente ter um maior embasamento para a tomada de decisão.

Quanto às técnicas pedagógicas de ensino, os entrevistados indicaram a técnica de seminários, leitura de artigos, discussão em grupo sobre as abordagens comumente empregadas nas disciplinas de estratégia e também nas outras disciplinas do curso. Percebe-se uma institucionalização do processo educacional apontado por Berger e Luckmann (2012) no que tange aos métodos e às técnicas pedagógicas. No caso da disciplina de estratégia, há o emprego do método analítico-teórico (GRANT, 2008) e das técnicas de seminário, resumo de artigos, discussão em sala, e eventualmente prova ao final da disciplina. A exceção foi um programa de mestrado acadêmico em que foi solicitado aos discentes desenvolverem um planejamento estratégico aplicado de uma empresa de sua escolha.

De acordo com os acadêmicos, os professores seguiram o plano de aula. Algumas críticas foram elencadas: (1) a carga horária foi caracterizada como insuficiente, ocasionando aprofundamento das discussões em apenas algumas teorias; (2) turmas com número excessivo de alunos, sendo em alguns casos, acima de vinte discentes; (3) mestrandos e doutorandos participando da mesma disciplina, o que gerou intimidação dos mestrandos quanto à participação nas discussões; (4) aplicação de muita teoria e pouco debate no que se refere à prática da estratégia e suas ferramentas e; (5) a falta de leitura dos textos pelos alunos foi um dos motivos para a ausência de profundidade nos debates em sala. Para dirimir a carga horária insuficiente, uma universidade apresentou três disciplinas de estratégia em seu curso.

Aponta-se também a institucionalização da prática do desenvolvimento de artigo de disciplina, pois apenas um dos entrevistados não escreveu artigo relacionado à estratégia. Referente às orientações dos professores no processo de confecção desta pesquisa, destaca-se que nas universidades a conduta do professor titular da disciplina é acompanhar a construção do artigo de forma minuciosa, com encontros periódicos, ponderações, auxílio no estabelecimento das proposições, elaboração das questões, roteiro de entrevista, entre outros. Contudo, em uma das universidades, os professores não ofereceram assistências, subsídios ou contribuições, cabendo ao discente ou grupo de discentes realizar a pesquisa isoladamente.

Nenhuma orientação, nenhuma dica. Eu aprendi o que era revista e congresso, o que é uma revista [científica] sozinho ou conversando com doutorandos. Eu mandava, [o artigo] voltava, demorou, mas peguei o jeito. Mas não teve ninguém para explicar como fazer, os caminhos para conseguir chegar lá. Quando publiquei o primeiro [artigo] foi a festa, no meu artigo de dissertação só coloquei meu nome.

Quanto à escolha do tema e problema de pesquisa, verificaram-se diferentes condutas, pois o professor foi identificado como tendo papel de incentivador de temas de estudos em três universidades. Entretanto, em outras duas, essa decisão de tema de pesquisa ficou ao

encargo dos discentes, normalmente com a opção de enquadrar-se em uma abordagem que compunha o plano de ensino da disciplina.

Em relação às abordagens metodológicas de suas pesquisas na área, os discentes não demonstraram unicidade de preferências, pois parte deles opta por pesquisas quantitativas, outra parte prefere os estudos qualitativos e outros, ainda, informaram que utilizam a metodologia mais adequada ao objeto da investigação. Nesse sentido, destaca-se a fala de um aluno: “hoje faço mais quanti por que nossa região é assim”. Nos artigos elaborados pelos alunos, os métodos de coletas de dados foram as entrevistas semiestruturadas gravadas, análises de materiais de fontes secundárias e baixa utilização de questionário *online*. Para a análise de dados, foram utilizadas a análise de conteúdo e estatísticas descritivas.

Quanto às dificuldades na elaboração de suas pesquisas na área, os entrevistados apontaram a baixa participação nas entrevistas; falta de tempo dos entrevistados; morosidade nas transcrições das entrevistas; raso domínio das técnicas, tanto para coleta quanto para análise dos dados; dificuldade em conciliar a vida profissional e acadêmica; e, outros possíveis limites inerentes às pesquisas qualitativas. Os discentes também relataram a forte influência das publicações internacionais nas pesquisas em estratégia no Brasil devido à ausência de formação de escola de pensadores de estratégia nacionais.

Sobre o papel dos docentes, os entrevistados relataram elevada cobrança nas leituras e na produção de trabalhos e artigos, condizente com o nível de exigência da pós-graduação *stricto sensu*. Contudo, um dos discentes apontou a exigência extrema, indicando certa severidade do docente: “o professor de estratégia é meio mão de ferro. Ele não deixa uma vírgula da curiosidade. É o tipo de pessoa se você fraquejar na apresentação de trabalho ele te joga cadeira na cabeça”. Outro discente, de outro programa, também afirmou:

O professor que era o problema, era o ponto de desequilíbrio da sala. A avaliação do professor era terrível. Ele cortava, era uma forma dele se defender pelo que percebi. Talvez o maioral, ‘sei tudo e sou bom da estratégia’. Ele era o “bam bam bam” e não deixava ser contrariado, contestado.

Também foram citadas condutas positivas “ele é exigente, ótimo professor, tem facilidade de exposição de conteúdo, é um bom expositor. Ele consegue prender a atenção dos alunos e isto facilita muito. A rotina da aula foi comum, normal, dentro dos padrões”.

Pelo exposto, não houve consenso sobre a didática dos professores, classificadas desde elogios sobre a capacidade de expressão linguística, domínio do conteúdo e o bom relacionamento com os discentes, até o extremo oposto, em que os discentes se ressentem da baixa integração e pouco diálogo com a turma. Alguns professores ainda foram mais claros nos esclarecimentos sobre as atividades a cumprir e seus respectivos prazos. Contudo, outros professores tiveram dificuldades de negociação com a turma.

Sobre a participação de atores extrauniversidade nas disciplinas, foi relatado que são raras as oportunidades da presença de pessoas de fora da instituição. Contudo, nos poucos casos em que isso ocorreu, a participação de professores e/ou pesquisadores, além de profissionais, foi elogiada pelos alunos. Destaca-se a contribuição de um professor estrangeiro com suas experiências e compreensão do campo de pesquisa.

Nós tivemos uma aula com um indiano. O professor [titular] trouxe ele para dar uma aula para nós, toda em inglês. Foi uma bela aula de estratégia, um inglês tranquilo e proporcionou uma contribuição muito grande para nosso entendimento.

Logo, a participação externa foi enaltecida com o argumento de mesclar a teoria com a realidade das organizações.

Referente aos atores internos, a secretaria e a estrutura técnica e administrativa foram elogiadas, pois sempre estavam à disposição. A coordenação, por sua vez, segundo os alunos, estava mais distante, com participação apenas no início do ano letivo.

Na autoavaliação dos alunos referente ao seu papel, aos padrões de conduta, à participação e à rotina na disciplina de estratégia, os acadêmicos apontaram o excessos de leitura como a maior fator de incômodo:

Me parece que o mestrado em relação à graduação tem uma mudança de paradigma muito grande para o estudante. [...] ao chegar no nível de pós-graduação [*stricto sensu*] se vê com nova realidade, um louco solitário que precisa ler muito, para chegar a sala e discutir com demais [...]. Eu sofri muito, não estava preparado, tinha dificuldade de fazer as leituras. Na realidade, eu não estava preparado para ler a quantidade de materiais necessária.

Os entrevistados narraram que tiveram dificuldades em fazer as leituras e, principalmente, em conciliar suas atividades profissionais, familiares e acadêmicas, pois o curso exige disciplina e organização no horário das atividades profissionais e os finais de semana para os estudos do mestrado e doutorado. As principais atividades da rotina acadêmica citadas foram a leitura dos textos, a confecção dos resumos, a preparação das apresentações e a construção de artigos para o final da disciplina.

Poucos entrevistados relataram displicência e indisposição, pois a maioria posicionou-se como participativo nas aulas; com as leituras em dia; dedicado às atividades; crítico em relação aos conteúdos ministrados; determinado nos estudos; com facilidade em aliar teoria e prática; constituintes de grupos de estudos com colegas de aula; pontual nas entregas dos trabalhos; motivado, publicando artigos; e visitando congressos da área. As situações relatadas pelos alunos em que faltou pró-atividade e foram realizadas poucas leituras foram justificadas com o fato de o professor não estar plenamente comprometido com a aula e/ou a excessiva carga de trabalho. Esse fato pode refletir uma limitação da própria coleta de dados, pelo sistema de autoavaliação, que, ao analisar a percepção dos alunos, apresenta uma tendência à supervalorização de suas condutas.

O planejamento inicial e o diálogo com familiares foram apontados como fundamentais para esse período de estudos.

É o apoio muito grande da família, todo mundo em volta, incentivando e, por vezes, ficando junto, dizendo: “não, você vai conseguir”. Se colocando a disposição, por mais que a pessoa não esteja entendendo o que a gente está fazendo, [...] este incentivo é muito importante.

As exceções foram os alunos bolsistas com dedicação exclusiva aos estudos durante a semana e disponíveis para atividades familiares e sociais aos sábados e domingos. Ao final, os alunos reconheceram que a conduta ideal do pós-graduando, segundo a sua própria visão, consiste em dedicar-se além do que o professor recomenda. Esses alunos indicaram, também, que, com o esforço desempenhado durante a disciplina, houve significativo incremento na velocidade de leitura e interpretação de textos.

As principais motivações dos alunos foram a vontade de estudar, querendo aprender mais e, principalmente, o sonho de lecionar no ensino superior, que, em alguns casos, já era realidade, faltando conquistar maior titulação. A maioria dos acadêmicos mantém contatos e relacionamentos com colegas de turma pela amizade, para discutirem o andamento de suas dissertações, artigos e congressos ou definirem trabalhos profissionais e consultorias, e, com os professores, em virtude da dissertação, conclusão de artigos, participação em congressos e eventos da área e assuntos específicos de bolsas de estudos.

Apenas três alunos confirmaram que lecionam atualmente na área de estratégia e apenas outros dois continuam pesquisando sobre essa temática. A maioria confirmou a elevada importância dos eventos científicos para o desenvolvimento do campo de conhecimento em estratégia.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou analisar o processo de institucionalização do ensino de estratégia em programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração em Santa Catarina de acordo com percepção dos discentes. Para tal, exploraram-se as teorias e as abordagens sobre

estratégia ministradas; os métodos e as técnicas de aprendizagem atualmente selecionadas para a prática pedagógicas de estratégia e também reflexões sobre o papel do docente e do discente à luz da sociologia do conhecimento de Berger e Luckmann (2012).

Entrevistaram-se dezesseis acadêmicos dos cursos de mestrado e doutorado em administração da FURB, UDESC, UFSC, UNISUL E UNIVALI. Dos sujeitos da pesquisa, quinze estudantes são egressos da graduação em administração, e seu contato conceitual com estratégia originou-se nesta fase. Antes da vida acadêmica, parte dos entrevistados obteve contato com estratégia na vida profissional e em um dos casos por meio de educação familiar. A socialização secundária, processo subsequente à primeira socialização que introduz um indivíduo já socializado a novos setores do conhecimento (BERGER; LUCKMAN, 2012), é a fase na qual os conhecimentos em estratégia são inicialmente recebidos, cabendo aos programas de pós-graduação *stricto sensu* a objetivação em níveis teóricos mais apurados.

No que tange aos conteúdos trabalhados nas disciplinas, a abordagem clássica é a que se destaca na memória dos alunos referente a autores, teorias, métodos, técnicas e ferramentas de estratégia. Esse destaque para a abordagem clássica também foi verificado por meio da consulta aos planos de ensino das disciplinas. O autor mais referenciado é Michael Porter com suas obras: *Estratégia Competitiva* (PORTER, 1980) e *Vantagem Competitiva* (PORTER, 1985). Pelo exposto, percebe-se a institucionalização dos conteúdos referentes à abordagem clássica de estratégia e destacam-se, como expoentes, as teorias economicistas (PORTER, 1980; 1985).

A supremacia de abordagens economicistas é apontada por Nicolini (2003), como consequência da sua forte ligação com o setor organizacional e também pela influência e dependência intelectual da área de autores norte-americanos. O domínio dessas teorias estagnou a área na década de 1990, dificultando o desenvolvimento de outras abordagens teóricas (BERTERO; VASCONCELOS; BINDER, 2003).

Apenas em uma universidade, os entrevistados destacaram a abordagem processual como de maior destaque nos estudos da disciplina. Nessa abordagem, os estudos de Henry Mintzberg, principalmente os 5Ps da Estratégia, a formulação deliberada e emergente e a natureza do trabalho do gerente foram evidenciadas no plano de ensino desse programa.

Quanto aos métodos pedagógicos, identificou-se uma linearidade nas escolhas realizadas pelos docentes ao elaborarem a disciplina. Identificou-se, dessa forma, um padrão no processo de aprendizagem, com uso do método baseado no ensino teórico (GRANT, 2008). Quanto às técnicas pedagógicas, foi relatada a preponderância da técnica de seminário, leitura prévia dos artigos e entrega de resumos em cada aula e, ao final da disciplina, prova com todo o conteúdo da disciplina, entrega de artigo ou, excepcionalmente, planejamento estratégico empírico. Identificou-se pequena propensão à inovação nas técnicas de ensino, não sendo encontrados métodos alternativos de aprendizagem.

Tal recorrência de uma mesma abordagem pedagógica, tanto no método, quanto nas técnicas de ensino, pode indicar a institucionalização dos elementos pedagógicos de ensino. Os professores já internalizaram “*assim que deve ser feito*”, e os alunos esperam e entendem que, nesse nível de ensino, “*é assim que as coisas são*” (BERGER; LUCKMANN, 2012).

Embora a elaboração de artigos seja uma prática nas disciplinas de estratégia, os esforços desempenhados pelo docente para orientação dos alunos, além do tempo disponível para elaboração da pesquisa é alvo de críticas dos discentes. Tal prática pode ser explicada pelo produtivismo exigido nesse nível de ensino, com o foco na quantidade de artigos, em detrimento de pesquisas profundas em conteúdo (ALCADIPANI, 2011a).

Quanto à tipificação de condutas referentes aos docentes, estes ministram o conteúdo conforme o plano de ensino, demonstram significativo domínio teórico de estratégia e também exigem leitura e participação durante o desenvolvimento da disciplina. O elevado

nível de cobrança também é sustentado por resumos das leituras por aula, artigos ao final de disciplina e, via de regra, prova ao final da disciplina.

Quanto à postura do professor em sala de aula, não houve uma unicidade de comportamento. Parte dos docentes apresentou uma conduta de estímulo ao debate e a participação, assim como abertura para a negociação de prazos durante o desenvolvimento da disciplina. Outra parte dos docentes, contudo, apresentou uma postura dura e inflexível, se colocando na centralidade do processo de ensino e de aprendizagem.

Quanto à conduta internalizada pelos discentes, esses entendem que a participação ativa nas discussões, dedicação para com as leituras e seminários e o empenho em realizar artigos como condutas objetivadas de um aluno de *stricto sensu*. A carência de tempo para realizar as leituras devido às demais rotinas profissionais e acadêmicas foi indicada como principal dificuldade para alcançar o papel ideal destes discentes.

O processo educacional nessa disciplina, portanto, permite a transmissão de conteúdo durante o curso e também dos significados institucionais da área para o discente (BERGER; LUCKMANN, 2012). Assim, cabe lembrar que, ao descrever aos discentes como as coisas podem ser, o docente acaba dizendo a eles como estas são (ALCADIPANI, 2011b).

Tanto o papel de discente quanto de docente, no que tange à participação nas disciplinas de estratégia, possuem condutas tipificadas, mesmo que não exercidas em sua magnitude. Para Berger e Luckmann (2012), a tipificação de condutas representa a ordem institucional, podendo ser um indicador da institucionalização da área.

Como contribuição teórica, esta pesquisa resgata o entendimento de institucionalização da Sociologia do Conhecimento, de Berger e Luckmann (2012) para o estudo do ensino de estratégia em programas de pós-graduação *strictu sensu* em Administração. Já, como contribuição empírica, este estudo indica os principais conteúdos, abordagens pedagógicas e condutas de discentes e de docentes. Tal verificação gera informações, indica carências e reforça vantagens da área temática. Proporcionam-se, sobremaneira, subsídios para o docente que ministra ou virá a ministrar disciplinas na área, como também se indicam, para o discente neófito, as dificuldades e paradigmas que esse poderá enfrentar ao adentrar esse nível de ensino.

Uma possível limitação refere-se à gravação, que pode gerar desconforto em alguns alunos para responderem sobre o papel do professor e seus padrões de conduta. Outra limitação consistiu na supervalorização do papel do aluno. Como sugestões para estudos futuros, têm-se a ampliação da pesquisa para outras regiões e contextos, bem como se indica o resgate da institucionalização da Sociologia de conhecimento para outras áreas de ensino. Além disso, este estudo pode ser aplicado para outros níveis de ensino.

REFERÊNCIAS

- ALCADIPANI, R. Resistir ao produtivismo: uma ode à perturbação Acadêmica. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 9, nº 4, Opinião 3, p. 1174–1178, dez., 2011a.
- _____. Academia e a fábrica de sardinhas. **Revista O&S**, v.18, n. 57, p. 345-348, abr./jun., 2011b.
- ALDRICH, H. E. **Organizations and environments**. Englewoods Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1979.
- ABRUTYN, S. Teaching Sociological Theory for a New Century: Contending with the Time Crunch. **The American Sociologist**, p. 1-23, 2013. ISSN 0003-1232.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**: edição revista e ampliada. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com textos, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A Construção Social da Realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

BERTERO, C. O.; VASCONCELOS, F. C. de; BINDER, M. P. Estratégia empresarial: a produção científica brasileira entre 1991 e 2002. **Revista de Administração de Empresas**, v. 43, n. 4, p. 48-62, 2003.

BEUREN, I. M. (org.). **Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade: teoria e prática**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

BOWER, J. L. The Teaching of Strategy From General Manager to Analyst and Back Again?. **Journal of Management Inquiry**, v. 17, n. 4, p. 269-275, 2008.

CASTRO, C. de M. A prática da pesquisa. 2. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2006.

CORRALL, S. Information literacy strategy development in higher education: An exploratory study. **International journal of information management**, v. 28, n. 1, p. 26-37, 2008. ISSN 0268-4012.

CRUIKSHANK, J. L. **A delicate experiment: The Harvard Business School, 1908-1945**. Boston: Harvard Business School Press, 1987.

CYERT, R.; MARCH, J. **A behavioral theory of the firm**. London : Blackwell, 1963.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FENTON, C.; LANGLEY, A. Strategy as practice and the narrative turn. **Organization Studies**, v. 32, n. 9, p. 1171-1196, 2011.

FINK, L. D. **Creating significant learning experiences: An integrated approach to designing college courses**. John Wiley & Sons, 2003.

FISCHBACHER-SMITH, D.; FISCHBACHER-SMITH, M. Tales of the Unexpected Issues Around the Development of a Crisis Management Module for the MBA Program. **Journal of Management Education**, v. 37, n. 1, p. 51-78, 2013.

FLICK, U. **Introdução a pesquisa qualitativa**. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GRANT, R. M. Why strategy teaching should be theory based. **Journal of Management Inquiry**, v. 17, n. 4, p. 276-281, dez., 2008.

GREINER, L. E.; BHAMBRI, A.; CUMMINGS, T. G. Searching for a strategy to teach strategy. **Academy of Management Learning & Education**, v. 2, n. 4, p. 402-420, dez., 2003.

GODOI, C. K.; MATTOS, P. L. C. L. Entrevista qualitativa: instrumento de pesquisa e evento dialógico. In: GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R.; SILVA, A. B. da (orgs.). **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos**. São Paulo: Saraiva, 2006.

GOSLING, J.; MINTZBERG, H. Management education as if both matter. **Management learning**, v. 37, n. 4, p. 419-428, 2006.

GRANT, R. M. Why strategy teaching should be theory based. **Journal of Management Inquiry**, v. 17, n. 4, p. 276-281, 2008.

HAIR JR., J. F. et al. **Fundamentos de métodos de pesquisa em administração**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

HANNAN, M. T.; FREEMANN, J. The population ecology of organizations. **American Journal of Sociology**, v. 82, p. 929-964, 1977.

HIGGINS, David; ELLIOTT, Chris. Learning to make sense: what works in entrepreneurial education? **Journal of European Industrial Training**, v. 35, n. 4, p. 345-367, 2011.

IKEDA, A. A.; CAMPOMAR, M. C.; VELUDO-DE-OLIVEIRA, T. M. A pós-graduação em Administração no Brasil: definições e esclarecimentos. **Revista Gestão e Planejamento**, Salvador, v. 6, n. 12, p. 33-41, jul./dez. 2005.

JARZABKOWSKI, P. et al. "We Don't Need No Education"—Or Do We? Management Education and Alumni Adoption of Strategy Tools. **Journal of Management Inquiry**, v. 22, n. 1, p. 4-24, January 1, 2013 2013. Disponível em: <<http://jmi.sagepub.com/content/22/1/4.abstract>>.

JARZABKOWSKI, P.; WHITTINGTON, R. A strategy-as-practice approach to strategy research and education. **Journal of Management Inquiry**, v. 17, n. 4, p. 282-286, 2008.

- JARZABKOWSKI, P. **Strategy as practice: An activity based approach**. Sage Publications Limited, 2005.
- JENNINGS, D. Strategic management and the case method. **Journal of Management Development**, v. 15, n. 9, p. 4-12, 1996.
- _____. Strategic management: an evaluation of the use of three learning methods. **Journal of Management Development**, v. 21, n. 9, p. 655-665, 2002.
- JOSHI, Maheshkumar P et al. Experiential learning process: Exploring teaching and learning of strategic management framework through the winter survival exercise. **Journal of Management Education**, v. 29, n. 5, p. 672-695, 2005. ISSN 1052-5629.
- LAKATOS E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.
- MACFARLANE, B.; PERKINS, A. Reconceptualising corporate strategy in business and management education. **Education + Training**, v. 41, n. 1, p. 20-26, 1999.
- MATTOS, P. L. C. L. Análise de entrevistas não estruturadas: da formalização à pragmática da linguagem. In: GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R.; SILVA, A. B. da (orgs.). **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais**. São Paulo: Saraiva, 2006.
- MINTZBERG, H. **The strategy concept 1: five p's for strategy**. U. of California, 1987.
- MINTZBERG, H.; AHLSTRAND, B.; LAMPEL, J. **Safári de estratégia: um roteiro pela selva do planejamento estratégico**. Porto Alegre: Bookman, 2000.
- MINTZBERG, H. O trabalho do gerente. In: MINTZBERG, H.; LAMPEL, J.; QUINN, James B.; GHOSHAL, S. **O processo da Estratégia**, 4. Ed. Porto Alegre: Bookmann, 2006.
- MORIN, E. **O pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.
- NICOLINI, A. Qual será o futuro da fábrica de Administradores? **Revista RAE**, v. 43, n. 2, p. 44-54, abr./maio/jun., 2003.
- PEARCE, J. L. We are who we teach: how teaching experienced managers fractures our scholarship. **Journal of Management Inquiry**, v. 16, n. 2, p. 104-110, jun., 2007.
- PETTIGREW, A. M. Strategy formulation as a political process. **International Studies of Management & Organization**, v. 7, n. 2, p. 78-87, 1977.
- PORTER, M. E. **Competitive strategy: techniques for analyzing industries and competitors**. External links, 1980.
- _____. **Competitive advantage: creating and sustaining superior performance**. External links, 1985.
- _____. **Estratégia competitiva**. Elsevier Brasil, 2004.
- SCOTT, W. R. The adolescence of institutional theory. **Administrative science quarterly**, p. 493-511, 1987.
- SELLTIZ, C. et al. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. 2. ed. São Paulo: EDU-EDUSP, 1987. v. 1-3, 2004.
- STAKE, R. E. **The art of case study research**. London: Sage Publications, 1995.
- STEWART, A. C; HOUGHTON, S. M; ROGERS, P. R. Instructional Design, Active Learning, and Student Performance Using a Trading Room to Teach Strategy. **Journal of Management Education**, v. 36, n. 6, p. 753-776, 2012.
- STRAUSS, A. L.; CORBIN, J. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- TEACH, R. D.; GOVAHI, G. The role of classroom techniques in teaching management skills. **Simulation and Gaming**, v. 24, n. 4, p. 429-445, 1993.
- WILLIAMSON, O. E. Strategizing, economizing and economic organization. **Strategic Management Journal**, n. 12, p. 75-94, 1991.
- WHITTINGTON, R. Completing the practice turn in strategy research. **Organization studies**, v. 27, n. 5, p. 613-634, 2006.
- _____. **O que é estratégia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- WOLFE, J. The effectiveness of business games in strategic management course work. **Simulation & Gaming**, v. 28, n. 4, p. 360-376, 1997.