

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

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS (*SENSEMAKING*) EM PRÁTICAS DE UM
PROCESSO ESTRATÉGICO: UM ESTUDO COMPARATIVO EM DUAS
INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DO ESTADO DO PARANÁ**

LUDMILLA MEYER MONTENEGRO

CURITIBA

2009

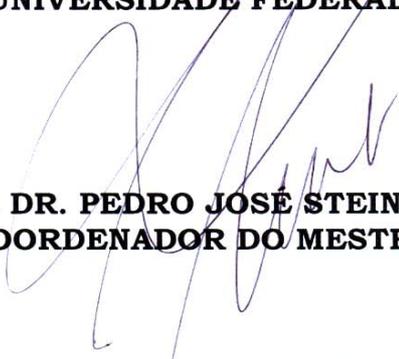
Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**“CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS(SENSEMAKING) EM PRÁTICAS DE UM
PROCESSO ESTRATÉGICO: UM ESTUDO COMPARATIVO EM DUAS
INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DO ESTADO DO PARANÁ”**

**ESTA DISSERTAÇÃO FOI JULGADA ADEQUADA PARA A
OBTENÇÃO DO TÍTULO DE MESTRE EM ADMINISTRAÇÃO (ÁREA DE
CONCENTRAÇÃO: ESTRATÉGIA E ORGANIZAÇÕES), E APROVADA EM
SUA FORMA FINAL PELO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
ADMINISTRAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ.**



**PROF. DR. PEDRO JOSÉ STEINER NETO
COORDENADOR DO MESTRADO**

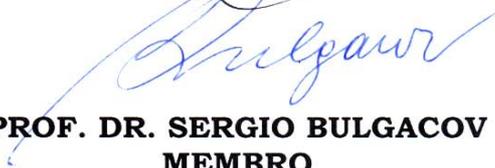
**APRESENTADO À COMISSÃO EXAMINADORA INTEGRADA PELOS
PROFESSORES:**



**PROF.ª. DR.ª. YARA LÚCIA MAZZIOTTI BULGACOV
PRESIDENTE**



**PROF. DR. FÁBIO VIZEU FERREIRA
MEMBRO**



**PROF. DR. SERGIO BULGACOV
MEMBRO**

20 de fevereiro de 2009.

LUDMILLA MEYER MONTENEGRO

**CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS (*SENSEMAKING*) EM PRÁTICAS DE UM
PROCESSO ESTRATÉGICO: UM ESTUDO COMPARATIVO EM DUAS
INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DO ESTADO DO PARANÁ**

Dissertação apresentada ao Centro de Pesquisa e Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal do Paraná/CEPPAD - UFPR, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Administração.

Orientadora: Profa Dra. Yára Lúcia Mazziotti Bulgacov.

CURITIBA

2009



AGRADECIMENTOS

À professora Yára Lúcia Mazziotti Bulgacov, pela orientação e acompanhamento nessa jornada. Muito obrigada pelos esclarecimentos, debates e palavras de incentivo que foram de essencial importância para que eu conseguisse finalizar este trabalho. Obrigada pelo imenso aprendizado.

Ao professor Sergio Bulgacov pelas sugestões feitas na defesa do projeto desta dissertação e pelo acompanhamento no decorrer da pesquisa empírica. Obrigada pelos conselhos e apoio e por ter-me acolhido no grupo de pesquisa, no qual aprendi bastante.

À professora Zandra Balbinot pelas recomendações feitas na defesa do projeto desta dissertação. Obrigada por me fazer refletir sobre algumas questões relevantes da pesquisa.

Aos meus queridos pais, pessoas admiráveis e que me apoiaram desde o início desta empreitada. Obrigada pelo carinho, força e amor incondicional.

Ao meu amado Anderson, pelo incentivo, paciência e apoio nesses dois anos de mestrado.

À minha amiga Natália Rese, uma companheira sensacional e que admiro bastante, com quem aprendi e continuo aprendendo a cada dia que passa. Obrigada por tudo, principalmente pelos momentos de discussão, companhia na coleta de dados, ajudas e conversas.

À querida Jorlene Kultchek, uma pessoa maravilhosa que tive o privilégio de conhecer na UFPR. Obrigada pelos momentos de descontração, conversas de corredor e palavras de incentivo.

Ao colega Eric Travis pela correção do *abstract*.

À Capes pela concessão de uma bolsa de estudos REUNI no segundo ano do curso.

RESUMO

Muitos estudos são desenvolvidos no campo da estratégia, porém ainda são poucos aqueles que adotam uma abordagem interpretativa para se estudar o tema. Com o intuito de lançar um olhar não só mais humano, mas também mais próximo do fenômeno investigado, este trabalho tem como objetivo compreender os sentidos individuais e coletivos construídos pelos atores nas práticas estratégicas imersas em processos estratégicos – pressupondo que são componentes “invisíveis” que influenciam e muito o alcance da eficácia e da eficiência da estratégia em ação –, a partir da identificação e descrição das atividades individuais e coletivas que compõem essas práticas. Para que fosse possível realizar um estudo com nível razoável de profundidade, visto que se trata de uma realidade complexa e de questões intersubjetivas, optou-se por realizar um estudo de caso comparativo. Mais especificamente, um estudo de caso comparativo com dois casos que justificassem estudo desse tipo. Diante disso, foram escolhidos os cursos de graduação em Administração mais bem conceituados do Estado do Paraná – os cursos da UFPR e da FAE. O embasamento teórico foi composto pela perspectiva da estratégia enquanto prática, pelas concepções teóricas do *sensemaking* e por um breve delineamento sobre conteúdo e processo estratégico. Depois de ter trabalhado o referencial teórico e familiarizado com os dois cursos a serem estudados por meio de documentos e informações nos *sites*, foi elaborado o roteiro de entrevista semiestruturada, com base nos objetivos e nas categorias de análise da pesquisa e definidos os critérios de seleção de entrevistados. Por se tratar de um trabalho sobre estratégia, foram selecionados aqueles que estavam há mais tempo nos cursos e aqueles que eram mais envolvidos – professores que ocupavam cargos administrativos e alunos que atuavam como representantes de turma, principalmente. Todavia, convém salientar que se tomou a devida cautela para entrevistar alunos de todos os anos. Na UFPR, foram realizadas 15 entrevistas e na FAE, foram realizadas 19 entrevistas, no total, 34 entrevistas; quando permitido, foram gravadas e em seguida foram transcritas. Realizou-se uma análise narrativa de cada caso estudado e, posteriormente, uma análise comparativa. Os resultados encontrados mostraram que, de maneira geral, os cursos são diferentes. Principalmente em relação ao conteúdo e processo estratégico. Na UFPR, não há um delineamento estratégico claro, enquanto na FAE há. Foi possível observar que o *strategizing* na FAE ocorreu durante, e como resultado de, a integração das pessoas na busca por um objetivo comum. Quanto à construção de sentidos, foi possível observar diferentes formas de se construir sentidos nas práticas e atividades estratégicas, tanto no grupo de professores, quanto no grupo de alunos entrevistados dos dois cursos. Boa parte das diferenças está relacionada ao grau de envolvimento e comprometimento dos atores nas práticas e atividades estratégicas. Na FAE, onde se constatou um alto grau de envolvimento e comprometimento, foi possível perceber essa questão como integrante do processo de construção da dimensão cultural da instituição. Por fim, conclui-se que, o grau de envolvimento/comprometimento dos praticantes caracteriza o seu processo de construção de sentidos, uma vez que aqueles que estão bastante envolvidos/comprometidos retêm maior número de informações em relação às atividades e práticas estratégicas, o que torna o processo cada vez menos ambíguo.

Palavras-chave: estratégia enquanto prática, *sensemaking*, conteúdo e processo estratégico, práticas e atividades estratégicas, envolvimento, comprometimento.

ABSTRACT

There have been many studies developed in the field of strategy; however, there have only been a few that adopted an interpretative approach to study this theme. In order to propose a perspective which is more human and close to the studied phenomenon, this study aims to comprehend the individual and collective senses constructed by the actors of strategic practices immersed in strategic processes – comprehending that they are “invisible” components that influence very much the reach of efficiency and effectiveness of the strategy in action –, through the identification and description of individual and collective activities that compose these practices. Seeing as how the topic deals with a complex reality and with inter-subjective matters, and having the intention of developing a truly profound study, the comparative case study research strategy was chosen. A comparative case study was developed using two justifiably pertinent cases: the business education programs of UFPR and FAE. These two were chosen because they are the most highly respected business programs in the state of Parana. The theoretical foundations were grounded in strategy-as-practice, sensemaking and a brief outline of strategic content and strategic process. After the theoretical groundwork and background research on both programs was performed using information collected from documents and found on their respective websites, questions for a semi-structured interview were elaborated in accordance with the objectives and analysis categories of the study. The criteria for selecting those interviewed were also developed. Considering the fact that this work deals with strategy, the actors chosen were the ones who had been working for a considerable amount of time in the institutions and the ones who showed a high level of involvement; in particular professors who had administrative positions and students who were class leaders. It is important to highlight that there were students representing all years among those interviewed. At UFPR 15 interviews were done and at FAE 19 interviews were done, for a total of 34. When permitted, the interviews were recorded and later transcribed. A narrative analysis was done for each case and a comparative analysis was developed afterwards. The results found that in general the courses are different, especially in regards to strategic content and process. At UFPR, there is not a clear strategic outline, but at FAE, there is one. It was possible to observe that the strategizing at FAE occurred during, and as a result of, the integration of the people in search of a common goal. It was possible to observe different ways that the actors make sense of strategic practices and activities, both in the group of professors and in the group of students from both business programs. A good portion of the differences is related to the level of involvement and degree of commitment by the actors on strategic practices and activities. At FAE, where there existed a high degree of involvement and commitment, it was possible to see this as part of the construction process of the institutional culture. In conclusion, the level of involvement/commitment of the actors characterize their process of sensemaking, since those who are deeply involved/committed keep a higher number of information about the strategic activities and practices, what makes the process less ambiguous.

Key-words: strategy-as-practice, sensemaking, strategic content and process, strategic practices and activities, involvement, commitment.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1.	Adaptação Weick's Model of Organizing	32
Figura 2.	Categorias de análise.	57
Figura 3.	Um modelo conceitual para analisar a estratégia enquanto prática (tradução livre).....	63

LISTA DE QUADROS

Quadro 1.	Níveis de estrutura na narrativa (tradução livre).....	73
Quadro 2.	Estrutura das análises narrativas.....	73

LISTA DE ABREVIATURAS

UFPR – Universidade Federal do Paraná
FAE – Faculdade de Administração e Economia
COE – Comissão Organizadora de Estágio
DAGA – Departamento de Administração Geral Aplicada

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
1.1	Pressupostos e Orientações da Pesquisa	11
1.2	Formulação do Problema de Pesquisa	13
1.3	Objetivos da Pesquisa	13
1.4	Justificativa Teórico-Prática	13
2	REFERENCIAL TEÓRICO-EMPÍRICO	15
2.1	Considerações sobre conteúdo e processo estratégico	16
2.2	Estratégia enquanto prática	18
2.2.1	Conceitos	18
2.2.2	Prática	20
2.2.3	Praticantes	22
2.2.4	Práticas	23
2.2.5	Atividades	25
2.3	<i>Sensemaking</i>	26
2.3.1	Conceitos	26
2.3.2	As propriedades do <i>Sensemaking</i>	27
2.3.3	<i>Sensemaking</i> nas organizações = <i>organizing</i>	30
2.4	Educação – Ensino Superior/Universidade/Curso de Graduação em Administração	38
2.4.1	Ensino Superior	38
2.4.2	Universidade	39
2.4.3	Curso de graduação em Administração	42
3	METODOLOGIA	55
3.1	Concepções Epistemológicas	55
3.2	Especificação do Problema	56
3.2.1	Perguntas de Pesquisa	56
3.2.2	Apresentação das Categorias de Análise	56
3.2.3	Definição das Categorias de Análise	57
3.2.4	Definição de Outros Termos Relevantes	59
3.3	Delimitação e <i>Design</i> da Pesquisa	60
3.3.1	Fase Qualitativa	64
3.3.2	Delimitação da população estudada	65
3.3.3	Fontes e Coleta dos Dados	66
3.3.4	Limitações Metodológicas	68
4	ANÁLISE DOS DADOS	70
4.1	Estrutura da Análise dos Dados	71
4.2	Narrativa do caso: Curso de Graduação em Administração da UFPR	74
4.3	Narrativa do caso: Curso de graduação em Administração da FAE	96
4.4	Análise Comparativa	118
5	CONCLUSÕES	124
5.1	Limitações da Pesquisa	130
5.2	Estudos Futuros	130
6	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	132

APÊNDICE A. ROTEIROS DE ENTREVISTAS	136
APÊNDICE B. TABELAS ANÁLISES INDIVIDUAIS ENTREVISTAS	142
ANEXO A. UNIDADES ADMINISTRATIVAS – UFPR	195
ANEXO B. GRADE CURRICULAR – UFPR	198
ANEXO C. COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO – FAE	199
ANEXO D. GRUPOS DE PESQUISA – FAE	203
ANEXO E. MATRIZ CURRICULAR – FAE	204

1 INTRODUÇÃO

Pelo seu caráter amplo e diversificado, a estratégia é um assunto tratado em muitas áreas da ciência e, dentro de cada uma delas, seja na economia, na contabilidade, na arquitetura ou na administração, existem estudos relevantes e que seguem perspectivas epistemológicas diferentes. Diante disso, é possível encontrar uma gama de trabalhos publicados nesse campo, o que auxilia pesquisas que tratam do assunto.

O campo dos estudos organizacionais é uma das áreas da ciência na qual é bastante comum encontrar estudos sobre estratégia. Principalmente estudos com abordagens funcionalistas e com visões tradicionais da estratégia. Essa realidade ainda é bastante atual, porém tem-se observado também uma crescente publicação de estudos com perspectivas epistemológicas diferentes da funcionalista e também com abordagens mais recentes do entendimento da estratégia.

Algumas dessas abordagens mais recentes da estratégia aparecem com o intuito de tratar de aspectos mais humanos que foram pouco aprofundados ou não foram tratados pelas abordagens mais tradicionais, propondo um olhar mais próximo do fenômeno estudado. Convém ressaltar, porém, que se sabe da importância das abordagens tradicionais e não há o propósito de desconsiderá-las ou tratá-las como “ultrapassadas”.

No caso da estratégia enquanto prática, perspectiva adotada na presente pesquisa, teorias e conceitos tradicionais sobre estratégia não são deixados de lado; pelo contrário, são considerados importantes, principalmente porque foi a partir deles que se pôde construir um entendimento sobre estratégia enquanto prática, sobre sua relevância para as organizações e por que esses entendimentos permeiam o campo da prática e o repertório dos praticantes. Tal fato é constatado quando se observa que a estratégia enquanto prática não trata de dicotomias conteúdo/processo, formulação/implementação, estratégia deliberada/estratégia emergente, etc.

Diante desta perspectiva que privilegia o cotidiano do fazer estratégia – a estratégia enquanto prática – surgiu a necessidade de se atrelar, a essa abordagem, um apoio teórico com características similares – humano, interpretativo, social – para que o emaranhado teórico que sustenta a presente pesquisa pudesse se fortalecer para sustentar a proposta do problema de

pesquisa. Sendo assim, optou-se por utilizar o *sensemaking*¹ como um componente teórico de peso.

Diante disso, para justificar um pouco a relevância do *sensemaking* neste trabalho, construiu-se um problema de pesquisa (que será detalhado na seção 1.2 adiante) o qual pretende analisar como se dá a construção de sentidos em práticas estratégicas das organizações.

Pode-se dizer que é um estudo que trata de questões subjetivas, mas principalmente intersubjetivas, pois há uma preocupação com a troca e o compartilhamento de significados e não se pode esquecer que a idéia do *sensemaking* é trazer à tona o subjetivo; tentar revelar questões implícitas ou pouco consideradas. Em outras palavras, questões culturais não-percebidas ou que já se tornaram um hábito e não são discutidas; pressupondo que a dimensão cultural interfere na eficácia e na eficiência do fazer estratégia. Tudo isso poderá ser observado e analisado através do caráter interativo e recursivo da própria construção de sentidos e da estratégia enquanto prática social. Deve-se estar atento também para a questão do ambiente socialmente criado e da realidade organizacional que está em constante construção por aqueles que dela fazem parte.

O campo escolhido para a presente pesquisa foram instituições de ensino superior, uma pública (UFPR) e outra privada (FAE) – mais especificamente, os casos estudados foram os cursos de graduação em Administração.

Com o intuito de auxiliar a compreensão do leitor, o presente estudo foi estruturado em sete capítulos. No primeiro capítulo são apresentados: os tópicos desta introdução, os pressupostos e orientações da pesquisa, a formulação do problema, os objetivos (geral e específicos) e a justificativa teórico-prática.

No segundo capítulo, apresenta-se o referencial teórico-empírico que embasa esta pesquisa. Este capítulo está subdividido da seguinte forma: (1) Considerações sobre conteúdo e processo estratégico; (2) Estratégia enquanto prática: conceitos, prática, comunidades de prática, praticantes, práticas, atividades; (3) *Sensemaking*: conceitos, as propriedades do *sensemaking*, *sensemaking* nas organizações = *organizing*, o modelo de *organizing* e seus conceitos relevantes; (4) Educação – Ensino Superior/Universidade/Curso de Graduação em Administração.

Quadro 1. ¹ Tendo em vista que não há um consenso em relação à tradução do termo *sensemaking*, pois muitas vezes o mesmo aparece em artigos brasileiros como construção de sentidos, fazer sentido, atribuição de significados, entre outros, no presente trabalho, optou-se pelo termo construção de sentidos, entendendo-os, a partir das concepções teóricas de Weick (1995), como individuais e coletivos.

Logo após o quadro teórico, no terceiro capítulo, é delineada a metodologia utilizada no presente trabalho. Apresentam-se as concepções epistemológicas, a especificação do problema, com suas perguntas de pesquisa, apresentação e definição das categorias de análise do estudo, definição de outros termos relevantes; o delineamento e design da pesquisa, especificando fontes e coleta dos dados, bem como as limitações da pesquisa.

No quarto capítulo, apresenta-se a análise dos dados. Primeiramente a estrutura delineada; em seguida, as narrativas dos dois casos estudados e a análise comparativa.

O quinto capítulo é composto pelas conclusões, limitações da pesquisa e estudos futuros.

Já no sexto capítulo, é apresentado um cronograma referente às fases de execução da presente pesquisa. Por fim, são apresentadas as referências bibliográficas que serviram de consulta para a elaboração deste trabalho.

1.1 Pressupostos e Orientações da Pesquisa

A presente pesquisa trata da estratégia enquanto prática social, preocupando-se assim com as atividades estratégicas desenvolvidas nas rotinas dos atores das organizações.

Neste trabalho, a abordagem da estratégia enquanto prática se baseia nos recursos da psicologia social das organizações, mais especificamente no estudo de construção de sentidos (*sensemaking*) de Weick (1995) e em algumas concepções da teoria da atividade trabalhadas por Engeström (2001). Observa-se uma possível conversação entre essas duas teorias quando são analisados alguns de seus pressupostos. Um dos pressupostos da teoria da atividade que encontra correspondência na perspectiva da estratégia enquanto prática é que “a teoria da atividade pressupõe que as atividades sofrem influência dos processos sociais, culturalmente estabelecidos, e são modificadas no decorrer do tempo pelo confronto entre experiências individuais e coletivas (SANTOS, 2000)”.

Ao se estudar a estratégia enquanto prática social situada (contextualizada concretamente) e ao se considerar a visão dos praticantes dessa estratégia, pressupõe-se um interessante desafio metodológico, pois se trata de uma perspectiva que se propõe a olhar a realidade organizacional a partir de pressupostos mais humanos e interpretativos, contribuindo, assim, para pesquisas futuras com esse enfoque.

A compreensão teórica da presente pesquisa pauta-se na concepção teórica da construção de sentido (*sensemaking*) que se preocupa com os processos de construção e reconstrução de sentidos, percebendo como as atividades estratégicas são apropriadas (ou

não) pelos indivíduos, como os significados são negociados e compartilhados e como as interpretações compartilhadas são construídas nas práticas estratégicas. Tal processo será analisado em múltiplos níveis – como sugere a perspectiva da estratégia enquanto prática – pois se observa uma coerência ao se propor uma análise em um nível primeiramente mais micro e em seguida em alguns níveis mais macro. Nesta pesquisa os níveis analisados serão o individual e o organizacional.

A partir das considerações anteriores, pode-se perceber que as perspectivas teóricas que permeiam este trabalho levam em conta o conhecimento que as pessoas têm da realidade, ou seja, o conhecimento do senso comum, uma vez que, segundo Berger e Luckmann (2007, p.30), “é precisamente esse ‘conhecimento’ que constitui o tecido de significados sem o qual nenhuma sociedade poderia existir”.

Diante disso, nesta pesquisa defende-se o pressuposto que é importante para a “eficácia” da estratégia: levar em consideração como, no dia a dia, acontecem as práticas estratégicas, quem são seus praticantes, como estes atribuem significados a essas práticas e como os significados são apropriados, construídos e reconstruídos individual e coletivamente.

Além disso, dentro da perspectiva adotada no presente trabalho, também se entende que a base da realidade na vida cotidiana são as interações com o outro e com as atividades do dia a dia. Logo, o foco deste estudo é analisar esses processos. Essa abordagem é adotada pois parte-se do princípio de que o conhecimento que as pessoas têm da estratégia não é idealizado, prescrito, mas sim construído pelas práticas – sejam elas episódicas, formais ou informais, físicas ou simbólicas (convenções, categorias, linguagem) – e pelas interações do dia a dia. Faz-se necessário compreender que esse conhecimento é construído na interação entre o sujeito e o objeto, ressaltando o pressuposto de que a realidade não existe independente do modo de acessá-la.

Um outro pressuposto da presente pesquisa é que se acredita que a apropriação cultural e a apropriação da estratégia pelo indivíduo/grupo/organização sejam dimensões fundamentais da “eficácia” da estratégia em uma organização; ou seja, defende-se que, dependendo das práticas realizadas e das formas de apropriação de sentidos comuns dos praticantes, a estratégia será bem sucedida ou não. Diante desse pressuposto, pode-se inferir que a dimensão cultural é importante ao se pensar estratégia, analisando a cultura não como uma variável, mas como um processo complexo de produção da realidade cotidiana.

Essa pesquisa tem o intuito de examinar as convenções implícitas e explícitas no dia a dia do processo de fazer estratégia (*strategizing*) e compreender a estratégia como algo socialmente construído e historicamente localizado, uma vez que estratégia é algo que as

peças das organizações **fazem** e não algo que as organizações **têm** (JOHNSON *et al.*, 2007).

1.2 Formulação do Problema de Pesquisa

A partir das considerações feitas anteriormente e do referencial teórico-empírico que se segue, propõe-se o seguinte problema de pesquisa:

Como se dá a construção de sentidos (*sensemaking*) pelos atores nas atividades e práticas estratégicas, as quais se encontram imersas nos processos estratégicos dos cursos de graduação em Administração da UFPR e da FAE – duas instituições de ensino superior do estado do Paraná?

1.3 Objetivos da Pesquisa

O objetivo geral da presente pesquisa consiste em compreender os sentidos individuais e coletivos construídos pelos atores nas práticas estratégicas (imersas nos processos estratégicos dos cursos de graduação em Administração da UFPR e da FAE – duas instituições de ensino superior do estado do Paraná) a partir da identificação e descrição das atividades individuais e coletivas que compõem essas práticas. Com isso, propõem-se os seguintes objetivos específicos:

1. Caracterizar os processos estratégicos dos cursos estudados.
2. Identificar e descrever as práticas que constituem o processo estratégico.
3. Identificar e descrever as atividades do dia a dia que compõem as práticas estratégicas.
4. Compreender como os atores envolvidos atuam nas atividades do dia a dia que compõem as práticas estratégicas.
5. Analisar a construção de sentidos (*sensemaking*) em relação às atividades e às práticas que constituem o conteúdo e o processo estratégico.

1.4 Justificativa Teórico-Prática

O presente trabalho, que se baseia na abordagem da estratégia enquanto prática, tem o intuito de contribuir para a realidade das organizações, pois, segundo Johnson *et al.* (2007), “essa abordagem pragmática também ajuda a integrar aspectos diferentes de pesquisas na área da estratégia e oferece *insights* que irão ajudar os gerentes a trabalharem de maneira mais

eficaz”. A estratégia enquanto prática, por ser uma abordagem integradora – tendo em vista que, nas suas concepções teóricas, não faz sentido pensar em processos separados e dicotômicos, como processo/conteúdo, formulação/implementação, etc. – constata-se então um aspecto mais abrangente dessa abordagem, o que poderá favorecer esses *insights* mencionados por Johnson *et al.* (2007).

Diante disso, observa-se também que a estratégia enquanto prática traz uma perspectiva que ajuda a minimizar a falsa idéia de separação entre teoria e prática, na medida em que se adota um olhar para o dia a dia, focando no conhecimento real de pessoas reais e não em entidades abstratas e idealizadas de abordagens racionalistas.

De acordo com Jarzabkowski (2005), a estratégia enquanto prática tem três pontos focais: prática, praticantes e práticas. As práticas são geradas através das atividades. Atividades estratégicas geram práticas estratégicas, por exemplo. Todavia, nem sempre existe consenso e/ou coerência entre os atores envolvidos nas práticas, no que diz respeito à atribuição de significados. Dito isso, a autora considera que é importante analisar como se dá o processo de construção e reconstrução da atividade estratégica, tendo em vista que suas práticas não constituem um corpo estável de significados compartilhados.

A análise da construção de sentidos coletiva se mostra relevante nesse contexto, pois Weick e Roberts (1993) *apud* Johnson *et al.* (2007) afirmam que a compreensão do *sensemaking* dos grupos inevitavelmente envolve a compreensão das atividades dos grupos no que diz respeito ao que as pessoas fazem quando interagem. E o *sensemaking* individual também tem sua importância porque o *sensemaking*, em sua essência, é um processo que se inicia individualmente para posteriormente ser analisado coletivamente (WEICK, 1995).

O presente trabalho tem o intuito de revelar e descrever aspectos que fazem parte das práticas do processo estratégico, mas que muitas vezes não são compreendidos com a devida relevância, a partir do melhor entendimento das atividades que compõem as práticas desse processo e da construção de sentidos em relação a essas práticas.

Nas instituições de ensino superior, local empírico da presente pesquisa, observou-se a relevância para se realizar o presente estudo, uma vez que se tratam de instituições sociais onde o ambiente é propício para interações entre os atores envolvidos, uma vez que se incentiva a formação de grupos de pesquisa e grupos de estudo, e acontecem reuniões de colegiado e de departamento, entre outras. Situações propícias para a negociação e o compartilhamento de significados. Como o presente estudo pretende compreender como se dá a construção de sentidos pelos atores envolvidos nas práticas de um processo estratégico, tem-

se o intuito de contribuir para um campo de estudos relevante que é a gestão das instituições de ensino.

2 REFERENCIAL TEÓRICO-EMPÍRICO

O presente trabalho tem como base, essencialmente, duas abordagens teóricas. A abordagem da estratégia enquanto prática, desenvolvida principalmente pelos trabalhos de Whittington (2006), Jarzabkowski (2005) e Johnson *et al.* (2007) e a construção de sentidos (*sensemaking*) de Karl Weick (1995).

Optou-se por estes dois embasamentos teóricos tendo em vista que o problema de pesquisa deste trabalho se preocupa em compreender como se dá a construção de sentidos pelos atores nas atividades e práticas estratégicas imersas em um processo estratégico. Logo, para saber como se dá o *sensemaking*, faz-se necessário um entendimento abrangente dessa concepção teórica e, para compreender os atores envolvidos, as atividades e as práticas estratégicas, optou-se pela perspectiva da estratégia enquanto prática.

O *sensemaking*, concepção teórica desenvolvida por Weick (1995), tem por objetivo revelar a maneira pela qual as pessoas interpretam, percebem situações e, principalmente, **como** esse processo acontece. Uma das propriedades do *sensemaking* o define como retrospectivo. Isso significa que essa abordagem se preocupa com o agir, primeiramente, e, em seguida, em tentar compreender o porquê daquela ação. Esse processo se dá de maneira retrospectiva, analisando as razões *passadas* que levaram àquela ação (WEICK, 1995). Diante disso, observa-se uma coerência com as estratégias emergentes que surgem e depois é que se atribui significados a elas, diferentemente das estratégias deliberadas, que são planejadas e intencionais e podem ser realizadas ou não. Relacionando esse aspecto à estratégia enquanto prática, convém observar que, como essa abordagem não está preocupada em fazer distinção entre formulação/implementação, conteúdo/processo, estratégia deliberada/estratégia emergente, conclui-se que há a possibilidade de conversação entre essas duas teorias.

Sentiu-se também a necessidade de tecer algumas considerações sobre conteúdo e processo estratégico antes de tratar da estratégia enquanto prática, visto que, apesar de serem questões abordadas por visões mais tradicionais da estratégia, são relevantes para o entendimento da estratégia enquanto prática e para o escopo da presente pesquisa.

Um aspecto interessante em relação à estratégia, e que convém ser destacado, é que estratégias raramente são desenvolvidas por um único indivíduo, mas sim por grupos de indivíduos. Dessa forma, é importante que se analise não só o *sensemaking* individual, mas

principalmente o coletivo – do grupo. É através da análise do *sensemaking* coletivo que se poderá entender as atividades dos atores do grupo. Esse aspecto é ressaltado por Weick e Roberts (1993) *apud* Johnson *et al.* (2007), quando dizem que compreender o *sensemaking* dos grupos envolve compreender as atividades dos grupos em termos do que as pessoas fazem enquanto elas interagem.

Diante dessas questões, esta seção está dividida em quatro partes: a primeira traz algumas considerações sobre conteúdo/processo estratégico, a segunda trata da estratégia enquanto prática, a terceira é sobre o *sensemaking* e a quarta trata do referencial empírico da presente pesquisa, as quais irão dar suporte ao problema de pesquisa deste trabalho.

2.1 Considerações sobre conteúdo e processo estratégico

É comum de se ver o avanço da ciência a partir de inquietações de pesquisadores sobre determinados temas e isso não é diferente na área de estratégia. As visões tradicionais são repensadas, aproveitam-se aqueles fundamentos que servirão para a construção de um novo pensamento teórico e propõe-se então uma nova perspectiva que será enriquecida teórica e empiricamente. Esse fato pode ser observado na estratégia enquanto prática.

Na abordagem da estratégia enquanto prática, apesar de não se considerar a dicotomia conteúdo/processo, é a partir de concepções de conteúdo e de processo que se observou a necessidade de estudar a estratégia enquanto uma prática social, no intuito de tratar a estratégia como um todo e não de maneira fragmentada. Autores que estudam processo estratégico, Chakravarthy e White (2002) por exemplo, identificam um foco muito específico no processo e a desconsideração da estratégia em si (preocupação dos estudiosos de conteúdo), ou seja, o fenômeno estudado estava sendo posto em segundo plano. Já alguns estudos sobre conteúdo estratégico, por sua vez, não aprofundam questões relacionadas a **como** se chega nas estratégias, às questões sócio-históricas e às interações dos envolvidos com a estratégia. Diante dessas questões, são propostas algumas considerações tanto sobre conteúdo quanto sobre processo para que se tenha uma melhor compreensão da abordagem escolhida neste estudo. Sabendo que, no campo empírico, será importante observar questões de conteúdo e de processo.

O conteúdo estratégico está relacionado àquilo que levará a organização a obter um desempenho econômico e financeiro a partir das atividades que desenvolve, tais como posição de mercado em relação aos concorrentes, mercados de atuação e produtos que insere nesses

mercados; ou seja, o conteúdo estratégico preocupa-se com a definição de produto e mercado nas organizações.

Os estudos sobre conteúdo estratégico estão direcionados a saber *quais* estratégias serão utilizadas pelas organizações.

Na perspectiva do conteúdo estratégico, define-se estratégia como um conjunto de regras que estabelece direções gerais para o crescimento e o desenvolvimento da posição da empresa (ANSOFF, 1990). Observa-se um foco em formulação e não em ação, como também um caráter prescritivo da estratégia.

Um outro autor que desenvolveu estudos bastante relevantes no campo do conteúdo estratégico é o economista Michael Porter. De acordo com Porter (1986, p.13), “cada empresa compete em uma indústria e possui uma estratégia competitiva, seja ela explícita ou implícita”. Segundo o autor, essa estratégia competitiva deverá definir maneiras de lidar com cinco questões, que Porter denominou de forças, as quais dirigem a indústria, que são: (1) os fornecedores e seu poder de negociação; (2) a ameaça de entrantes potenciais; (3) os compradores e seu poder de negociação; (4) a ameaça dos produtos ou serviços substitutos e (5) a concorrência entre as empresas. Para lidar com essas cinco forças, Porter sugere que as empresas adotem uma de suas três estratégias genéricas: (1) a liderança no custo total; (2) a diferenciação e (3) o enfoque. A abordagem porteriana preocupa-se em saber qual a melhor posição de produtos em relação aos mercados para que a empresa possa estar em uma posição competitiva perante seus concorrentes. Essa é uma noção geral da perspectiva porteriana.

Constata-se, então, a importância dos estudos sobre conteúdo estratégico, até porque, com o grande número de pesquisas desenvolvidas na década de 80, muitas outras continuaram a ser realizadas no decorrer dos anos.

Diferentemente da visão de Jarzabkowski (2005), que não trata conteúdo/processo como dicotomias, Chakravarthy e Doz (1992) tratam essas duas questões como totalmente dicotômicas. A visão de Chakravarthy e Doz sobre conteúdo estratégico corrobora o que foi abordado anteriormente, seguindo as concepções de Ansoff (1990) e Porter (1986). Observa-se que nos estudos sobre conteúdo estratégico há uma preocupação com o que acontece fora da organização – com o seu ambiente externo – principalmente quando se trata de posicionamento entre os concorrentes.

Ao tratar de processo estratégico o olhar é principalmente voltado para dentro das empresas porque essa abordagem se preocupa em entender como as estratégias da empresa são formadas. As questões internas são o foco da pesquisa em processo estratégico.

Um aspecto interessante das pesquisas em processo estratégico é que, por se tratar de **processo**, é comum tratar a estratégia como um processo em si (PETTIGREW, 1992), uma vez que a idéia de processo remete a movimento e dinamismo. O termo processo é bastante amplo, impossibilitando uma definição específica. Alguns pesquisadores fazem recortes para analisar um processo específico; outros consideram o processo como algo mais abrangente que está sempre acontecendo. Weick (1995), por exemplo, considera o processo de *sensemaking* como *ongoing*: contínuo, dinâmico. Não tem início, meio ou fim. Porém, por questões metodológicas de uma pesquisa empírica, é necessário fazer um recorte e especificar o processo estudado.

Já autores como Chakravarthy e White (2002) possuem uma visão mais integradora de conteúdo e processo, uma vez que, para eles, “Desempenho empresarial, estratégia, decisões, ações, contexto de negócios e organizacional, todos mudam através do tempo e influenciam um ao outro dinamicamente” (CHAKRAVARTHY e WHITE, 2002, p. 183). É como se um estivesse associado ao outro, e não seria coerente tratá-los separadamente. Visão esta que também corrobora a perspectiva da estratégia enquanto prática.

2.2 Estratégia enquanto prática

2.2.1 Conceitos

A abordagem da estratégia enquanto prática é uma perspectiva relativamente recente de se estudar estratégia. Por tratar a estratégia como uma prática social que acontece nas organizações, essa abordagem preocupa-se em analisar as atividades humanas relacionadas às estratégias, bem como aqueles que realizam essas atividades, ou seja, os atores que estão envolvidos com as estratégias da organização.

A estratégia enquanto prática traz uma melhor compreensão do que realmente acontece na prática, pois às vezes o que está claro na teoria não se desenvolve da mesma forma no dia a dia das organizações. E, outras vezes, não se entende como algumas coisas se dão na prática (não se encontram justificativas plausíveis) por não haver uma preocupação com a teoria. Por isso, uma aproximação entre teoria e prática e um melhor entendimento de como essas duas questões devem caminhar juntas, em uma espécie de equilíbrio, são aspectos relevantes nessa abordagem de estratégia.

Devido a preocupações em relação ao *gap* entre a teoria sobre o que as pessoas fazem e o que as pessoas realmente fazem (na prática em si), observa-se um crescimento da

abordagem “prática” na literatura de Administração. Atualmente, existem diversas áreas de estudo dentro das teorias sociais que tratam da prática, e elas compartilham questões no que se refere à forma como os atores interagem com as características físicas e sociais do contexto das atividades do dia a dia que constituem a prática (JARZABKOWSKI, 2004).

Observa-se que a estratégia enquanto prática também trata da estratégia enquanto uma atividade nas organizações, preocupando-se com as interações das pessoas. A estratégia enquanto prática tem como foco aquilo que as pessoas fazem, literalmente e diretamente. Portanto, distanciando-se da idéia de estratégia enquanto uma propriedade das organizações. Nessa perspectiva, enfatiza-se que a estratégia não é algo que as organizações **têm**, mas algo que as pessoas das organizações **fazem**. Observa-se que em uma perspectiva baseada na prática há um convite para olhar a estratégia como uma ação humana, e, porque a interação humana é posicionada no centro, essa perspectiva toma uma posição ontológica diferente das pesquisas tradicionais em estratégia (JOHNSON *et al.*, 2007).

É importante ressaltar que ao se falar em interação (entre pessoas), deve-se entender que se trata de um assunto bastante complexo, pois, de acordo com Goffman (1999), as pessoas interagem de diversas maneiras, dependendo do contexto ou do cenário no qual estão inseridas. Para Goffman (1999), as pessoas representam papéis nas suas interações, o que de maneira geral irá moldar seu comportamento naquele cenário.

Segundo Jarzabkowski, Balogun e Seidl (2007), para que se compreenda a agência humana na construção e criação da estratégia é necessário ter um foco de pesquisa nas ações e interações do praticante da estratégia, uma abordagem diferente de uma perspectiva mais econômica como a de Porter, por exemplo.

Pode-se observar, então, a idéia de processo contínuo que permeia essa perspectiva de estratégia. Por isso a utilização da palavra **prática**: o interesse não é somente no destino das organizações como um todo, mas também no desempenho prático das pessoas engajadas nessas organizações (JOHNSON *et al.*, 2007). Diante disso, compreende-se essa preocupação com o que as pessoas realmente fazem e que está relacionado com a estratégia, ou seja, as atividades estratégicas.

Diante disso, é possível observar a ênfase que é dada à **ação**, salientando assim o aspecto dinâmico da estratégia e a relevância das pessoas envolvidas com a estratégia das organizações. Observa-se também a importância do comportamento dos atores envolvidos com a estratégia, visto que ao desenvolver suas atividades diárias, os atores estão interagindo uns com os outros, o que caracteriza o comportamento coletivo.

É importante deixar claro que um dos focos da estratégia enquanto prática são as microatividades que, apesar de geralmente invisíveis às pesquisas tradicionais de estratégia, podem ter consequências significativas para as organizações e para aqueles que lá trabalham (JOHNSON; MELIN e WHITTINGTON, 2003 *apud* JOHNSON *et al.*, 2007). Diante dessa questão, a presente pesquisa propõe estudar as atividades humanas que geram as práticas estratégicas, para que se possa ter uma boa compreensão dessas práticas. Tendo em vista que as atividades, por terem um caráter mais micro e específico, poderão ser bastante relevantes na compreensão das práticas; podendo até mesmo revelar alguns de seus aspectos implícitos. Convém destacar que nem sempre as práticas são coisas concretas, principalmente quando se referem à linguagem e aos símbolos.

Um conceito mais abrangente de estratégia enquanto prática proposto por Johnson *et al.* (2007 p.7) diz que “a estratégia enquanto prática preocupa-se com o que as pessoas fazem em relação à estratégia e como isso é influenciado por e influencia seu contexto organizacional e institucional”. Essa definição enfatiza a questão do ambiente e, principalmente, do macrocontexto. Sabe-se da importância do macrocontexto na perspectiva da estratégia enquanto prática; porém, como se trata de uma abordagem que permite ser analisada através de diversos focos, convém enfatizar que o foco institucional não é o da presente pesquisa.

De acordo com Jarzabkowski (2005, p.7):

A linha de pesquisa da estratégia enquanto prática está preocupada com a estratégia enquanto uma atividade dirigida, realizada socialmente e construída através das ações e interações de múltiplos atores. De forma abrangente, essa linha de pesquisa possui três pontos focais, e cada um deles oferece um ângulo diferente para se examinar a estratégia enquanto prática: prática, praticantes e práticas (Whittington, 2002) (JARZABKOWSKI, 2005, p. 7. *Tradução livre*).

Tendo em vista a importância dessas três questões apontadas por Jarzabkowski (2005), trata-se um pouco de cada uma delas no decorrer desta seção.

2.2.2 Prática

Em pesquisas que tratam da prática, a “prática” que está sendo investigada é a estratégia enquanto fluxo de atividade organizacional que incorpora conteúdo e processo, deliberação e emergência, pensar e agir, como partes recíprocas, entrelaçadas e frequentemente não-distinguíveis de um todo quando são observadas de perto. A perspectiva

da prática tem como foco entrar no fluxo da estratégia enquanto prática para entender como essas dicotomias não aparecem na formação dinâmica da prática (JARZABKOWSKI, 2005).

Whittington (2006) *apud* Johnson *et al.* (2007) refere-se à prática como práxis, que engloba não somente atividades do dia a dia, mas também a relação entre essas atividades e o contexto (societal, institucional e organizacional) no qual elas acontecem. Sztompka (1991) *apud* Jarzabkowski, Balogun e Seidl (2007), ao se referir à práxis acrescenta que a prática consiste na interconexão entre as ações de indivíduos e grupos – diferentes e dispersos – e das instituições imersas socialmente, politicamente e economicamente dentro das quais os indivíduos agem e para as quais eles contribuem. Essa definição esclarece que a *práxis* é um conceito incrustado que pode ser operacionalizado em diferentes níveis – do institucional ao micro – e é também um conceito dinâmico, alternando fluidamente nas interações entre níveis.

O domínio da práxis é amplo, pois engloba a rotina e a não-rotina, o formal e o informal, atividades centrais e atividades da região periférica da organização (JOHNSON e HUFF 1997; REGNÉR 2003 *apud* WHITTINGTON 2006). Observa-se, então, a grande amplitude da práxis e, conseqüentemente, sua complexidade, uma vez que definir o que é rotina e o que não é ou o que são atividades centrais e atividades periféricas não é tarefa simples. Partindo para questões metodológicas, talvez observações freqüentes e entrevistas em profundidade possam ser tipos de coleta de dados que capturem esses dados.

É importante destacar que a prática acontece em macrocontextos nos quais são observadas semelhanças amplas de ação, mas também ocorre em microcontextos, nos quais a ação é altamente dirigida (JARZABKOWSKI, 2004). Como a ênfase desta pesquisa são as práticas, far-se-á uma tentativa de compreender estas práticas através do *sensemaking* coletivo e das microatividades que compõem essas práticas.

2.2.2.1 Comunidades de prática

A partir da delimitação de macrocontexto e microcontexto de Jarzabkowski (2004), convém tratar das comunidades de prática, pois estas são analisadas quando o foco é o microcontexto.

Em uma “comunidade de prática”, o pensamento individual é essencialmente social e é desenvolvido na interação com as atividades práticas da comunidade, através da vivência e da participação em suas experiências no decorrer do tempo (JARZABKOWSKI, 2004). Esse aspecto corrobora a orientação da psicologia social da presente pesquisa; tendo em vista que o

indivíduo não deve ser tratado como um ser isolado, mas sim como um ator social imerso sob um contexto em contínua construção. Essa questão individual-social também é coerente com a abordagem do *sensemaking*, uma vez que este não é somente individual, mas também social.

Comunidade de prática é um termo que caracteriza uma atividade coletiva, onde todos os participantes estão engajados em um empreendimento comum, compartilhando e negociando o mesmo repertório (WENGER, 1998 *apud* SANTOS, 2000).

Um aspecto bastante relevante das comunidades de prática diz respeito a como elas devem ser tratadas. Sabe-se que as comunidades podem ser muito semelhantes, porém é importante ressaltar que cada comunidade possui interações sociais específicas que constituem um contexto interpretativo único (BROWN e DUGUID, 1991 *apud* JARZABKOWSKI, 2004).

Outra questão interessante é que o microcontexto dá oportunidade para a prática adaptativa. Novos conhecimentos sobre situações específicas podem surgir das atividades sociais de diálogo e interação (BROWN e DUGUID 1991; COOK e BROWN 1999; WENGER, 1998 *apud* JARZABKOWSKI, 2004). A prática de *storytelling* pode ser um recurso bastante útil para chegar a novas soluções para problemas, visto que as pessoas, estando reunidas e comentando os problemas, podem surgir com uma solução mais plausível.

2.2.3 Praticantes

Os praticantes são os atores da estratégia, aqueles que desempenham essa atividade e carregam suas práticas. Os praticantes da estratégia são aqueles que fazem o trabalho de elaborar, formar e executar as estratégias. Esses praticantes não são somente os executivos da alta gerência, tendo em vista que outras pessoas da organização ou ligadas a ela, tais como a média gerência e consultores de estratégia, também desempenham o fazer estratégia. (WHITTINGTON, 2006).

É importante ressaltar que na perspectiva interpretativa, a atividade do ator envolvido com a estratégia – ou seja, do praticante – é sempre ligada à imaginação e a criação, como uma arte.

A estratégia enquanto prática surge das interações entre muitas pessoas – gerentes da cúpula, gerentes-médios, funcionários, consultores, contadores, investidores, reguladores, consumidores. Mesmo que essas pessoas não sejam exatamente “estrategistas”, suas ações e interações contribuem para a estratégia da organização. Os praticantes são vistos como indivíduos sociais, interagindo com as circunstâncias sociais envolvidas no fazer estratégia

(JARZABKOWSKI, 2005). Essa definição de praticante corrobora a visão da psicologia social, quando esta considera o indivíduo como um ser social.

2.2.4 Práticas

Primeiramente, existe uma distinção entre prática e práticas. Prática é a atividade vigente, efetiva, eventos ou o trabalho da estratégia, enquanto práticas são aquelas tradições, normas, regras e rotinas através das quais o trabalho da estratégia é construído. Boa parte da literatura da estratégia enquanto prática lida com práticas, também chamadas de artefatos sócio-culturais nos quais o fazer estratégia ocorre (TURNER 1994; WHITTINGTON 2002 *apud* JARZABKOWSKI 2004).

As práticas estratégicas são multiníveis, pois em um nível elas podem ser específicas da organização, incorporadas a rotinas, procedimentos operacionais e culturas que formam maneiras locais do fazer estratégia. Contudo, a teoria da prática enfatiza as práticas extra-organizacionais também. Tais práticas derivam dos campos sociais mais amplos ou dos sistemas nos quais uma organização específica está imersa (WHITTINGTON 2006). Este trabalho irá focar nas práticas intra-organizacionais, específicas da organização estudada e que são incorporadas a sua rotina e cultura, o que justifica, mais uma vez, o foco no microcontexto.

Uma questão bastante relevante em relação às práticas é que, apesar de estarem diretamente ligadas a rotinas, muitas vezes incorporadas a elas, isso não significa que elas sejam imutáveis, pois são diversas, variáveis e podem ser combinadas e alteradas de acordo com a utilidade para a qual elas são colocadas e com a maneira pela qual elas alteram o fluxo de atividade no qual elas são utilizadas (BALOGUN e JOHNSON, 2004 *apud* JARZABKOWSKI, BALOGUN e SEIDL, 2007). Entender como os atores envolvidos constroem e reconstroem significados e, conseqüentemente, interpretam e compartilham esses significados poderá revelar como essas práticas estratégicas são percebidas e, quando necessário, modificadas para que o fazer estratégia continue fluindo (nas práticas antigas e nas que sofreram alteração).

Uma outra visão de práticas pode ser observada nesta definição de Dreyfus, 1991a, p.17 *apud* Chia e Mackay, 2007, p.232:

As práticas orientam e educam nossa atenção, e moldam nossas disposições. Nós entendemos o que significa ser humano e como agir, não ao ter imagens e representações mentais, mas através da socialização, geralmente inconscientemente, em certas práticas sociais. Práticas são habilidades

sociais que fazem com que nós saibamos o que é ser uma pessoa, um objeto, uma instituição (Dreyfus, 1991a, p.17 *apud* Chia e Mackay, 2007. *Tradução livre*).

As práticas não são necessariamente os afazeres visíveis dos atores *per si*, mas regularidades transmitidas cultural e historicamente e detectadas através dos padrões de atividades que realmente são realizados. São as regularidades observadas e formadas histórica e culturalmente de tais atividades e não as atividades em si que constituem o que se entende por estratégia enquanto prática (CHIA e MACKAY, 2007).

Sendo assim, o presente trabalho procura observar e analisar as interações humanas, as interações com as atividades e também a construção de sentidos nas práticas estratégicas da organização, e não as atividades isoladas. Tem-se uma grande preocupação com o contexto social – no sentido histórico e cultural – no qual as atividades e as práticas estão inseridas, logo, não é coerente analisar as atividades isoladamente. Johnson *et al.* (2007) corroboram essa questão quando dizem que as atividades das pessoas sempre estão inseridas em contextos mais amplos. As práticas são centrais nesses contextos e é importante ressaltar que existe uma gama de conceitos que se referem a essas práticas.

Jarzabkowski (2005) trata de alguns desses conceitos quando define as práticas como administrativas, discursivas e episódicas. As práticas administrativas estão relacionadas à organização e à coordenação da estratégia, tais como mecanismos de planejamento, orçamentos, previsões, sistemas de controle e indicadores de desempenho. As práticas discursivas são as que oferecem recursos lingüísticos, cognitivos e simbólicos para a interação sobre a estratégia. Essas práticas são relevantes no sentido de que muitos estudos mostram que a estratégia é mediada pela linguagem que os estrategistas usam. E, por fim, as práticas episódicas são aquelas que criam oportunidades para e organizam a interação entre os praticantes no fazer estratégia. Essas práticas podem ser formais – reuniões de planejamento estratégico, *workshops* e reuniões fora da organização, e também podem ser informais e não-oficiais – conversas em bares e próximo à máquina de café da organização (HENDRY e SEIDL, 2002).

Para Jarzabkowski (2005), ao se estudar esses três tipos de práticas – administrativas, discursivas e episódicas – a linha de pesquisa da prática não está focada especificamente nas práticas *per si*, mas nas práticas-em-uso, práticas como mediadoras da interação entre praticantes no formar da prática da estratégia (ORLIKOWSKI, 1992, 2000 *apud* JARZABKOWSKI, 2005). Diante disso, este trabalho tem o propósito de identificar as práticas da organização estudada, bem como analisar e compreender como se dá a construção

de sentidos dos atores envolvidos nas atividades que compõem essas práticas, ou seja, analisar as atividades e as práticas estratégicas. Resumindo, neste trabalho não é importante saber apenas quais práticas estão sendo utilizadas pelos atores, mas também **como** elas estão sendo utilizadas.

2.2.5 Atividades

De forma mais abrangente e dentro da perspectiva da teoria da atividade, as atividades podem ser definidas como:

toda e qualquer atividade desempenhada pelo ser humano ao longo de sua existência. Estas atividades sofrem influência das práticas sociais, culturalmente estabelecidas, e são modificadas com o decorrer do tempo pelo confronto entre experiências individuais e coletivas (SANTOS, 2000, p.28).

Santos (2000) ainda acrescenta que o estudo da atividade humana sob esta ótica permite a compreensão de como é estabelecida uma determinada prática, possibilitando a introdução de mudanças propositais com o intuito de melhorá-la conforme metas desejadas.

Então, o objetivo de estudar as atividades não é somente compreendê-las, mas também auxiliar na compreensão das práticas, compostas por essas atividades, para que as práticas que estão levando a resultados positivos permaneçam e as que porventura estiverem levando a resultados negativos possam ser modificadas, adaptadas ou descartadas.

Os meios culturais adotados na atividade – como a linguagem, as ferramentas e as normas de conduta – são estabelecidos coletivamente e estão sujeitos a transformações contínuas ao longo do desenvolvimento histórico das comunidades de prática (citadas na seção 2.2.2.1) (ENGESTRÖM, 1987 *apud* SANTOS, 2000).

A atividade tem um caráter coletivo; logo, não se fala em atividade individual. Segundo Engeström (1987), p.66 *apud* Santos (2000):

O trabalho humano, a forma ‘mãe’ de toda atividade humana é cooperativa desde sua origem. Nós podemos falar da atividade de um indivíduo, mas nunca de uma atividade individual: somente ações são individuais (ENGESTRÖM, 1987, p.66 *apud* Santos, 2000).

Para o escopo deste trabalho, serão identificadas e descritas as atividades estratégicas que compõem as práticas estratégicas. Com o intuito de se obter uma melhor compreensão dessas práticas.

Neste momento, é importante lembrar que, na perspectiva da estratégia enquanto prática, as atividades estão incorporadas ao entendimento de práxis (WHITTINGTON, 2006).

Porém, na presente pesquisa, optou-se por definir atividade em separado, pois se tem como base a perspectiva da teoria da atividade.

2.3 *Sensemaking*

2.3.1 Conceitos

Existem diferentes definições para o termo *sensemaking*. Alguns autores, como, por exemplo, Starbuck e Milliken (1988) *apud* Weick (1995), definem *sensemaking* como uma forma de colocar estímulo em um quadro de referência. A idéia é que, quando as pessoas colocam estímulos em quadros de referência, isso permite que elas compreendam, entendam, expliquem, atribuam, extrapolem e prevejam. Então, tomando como exemplo a estratégia, que é objeto de interesse desta pesquisa, pode-se dizer que as pessoas utilizam a estratégia como um quadro de referência (que envolve fornecimento, produção, síntese, manipulação e difusão de informação) de tal forma que dê significado, propósito e direção para a organização.

Para Gioia e Chittipeddi (1991), *sensemaking* trata da construção e reconstrução de significado pelas partes envolvidas à medida que elas tentam desenvolver um quadro de referência significativo para entender a natureza do processo em questão.

Já Sackman (1991) *apud* Weick (1995) fala de mecanismos de *sensemaking* que os atores das organizações utilizam para atribuir significados a eventos. Esses mecanismos incluem os padrões e regras para perceber, interpretar, acreditar e agir que são tipicamente usados num contexto cultural. Neste trabalho, os eventos podem ser considerados como tipos de práticas estratégicas, pois se pretende analisar a construção de sentidos dos atores envolvidos nessas práticas.

É importante ressaltar que *sensemaking* e interpretação não são sinônimos, já que a interpretação pode ser entendida como um componente do *sensemaking* (WEICK, 1995). Então, pode-se dizer que o processo de *sensemaking* é essencialmente interpretativo, mas é mais abrangente por envolver outras questões. Isso pode ser explicado quando se diz que o *sensemaking* está relacionado às maneiras pelas quais as pessoas geram o que elas interpretam, a interpretação refere-se ao àquilo que está sendo interpretado e o *sensemaking* preocupa-se com o “como”.

Observa-se que ao se tratar de *sensemaking*, fala-se sobre a realidade como uma realização contínua que toma forma quando as pessoas fazem sentido retrospectivamente das situações nas quais se encontram. Existe uma qualidade reflexiva bastante forte nesse

processo. As pessoas fazem sentido das coisas ao verem um mundo no qual elas já impuseram aquilo que elas acreditam (WEICK, 1995). Portanto, pode-se dizer que muitas vezes a ação acontece antes do pensamento. A busca pelo entendimento da ação acontece depois que a ação foi executada, por isso o *sensemaking* possui um caráter retrospectivo que, inclusive, constitui uma de suas propriedades que serão abordadas na seção 2.3.2.

Outro aspecto relevante do *sensemaking* é que trabalhar com a idéia de *sensemaking* é apreciar que a pequenez não equivale à insignificância. Estruturas pequenas e momentos curtos podem ter grandes consequências (WEICK; SUTCLIFFE e OBSTFELD 2005). Na seção 2.3.2, esse aspecto será abordado como a propriedade relacionada a dicas extraídas.

Fazer sentido é conectar o abstrato com o concreto (WEICK; SUTCLIFFE e OBSTFELD 2005). Por isso, Weick (1995) diz que a idéia do *sensemaking* é tentar tornar tangível o subjetivo.

2.3.2 As propriedades do *Sensemaking*

A primeira propriedade do *sensemaking* é que ele é **baseado na construção da identidade** (WEICK, 1995; PYE, 2003). Com isso, entende-se que os indivíduos agem como *sensemakers*. Um *sensemaker* nunca age sozinho porque sua identidade é construída a partir da interação com os outros, o que caracteriza um tipo de identidade coletiva. Ao formarem essa identidade coletiva, os indivíduos estão de certa forma moldando a identidade da organização da qual fazem parte e, ao se projetarem no ambiente da organização, esta desenvolve uma apreciação de referencial de *self* da sua própria identidade, permitindo que a organização aja em relação ao seu ambiente. Isso se dá porque o indivíduo se comporta de duas formas: o indivíduo como ele mesmo e o indivíduo como representante de sua coletividade.

Uma outra propriedade do *sensemaking* é que ele possui um **caráter retrospectivo** (WEICK, 1995). Isso é constatado porque a questão da criação de significado é tida como um processo de atenção àquilo que já ocorreu, então a atenção é direcionada “para trás” a partir de um ponto específico no tempo e, como o texto para ser interpretado já ocorreu, e é só uma memória, qualquer coisa que afetar o “processo de lembrar” irá afetar o sentido que é dado a essas memórias. Esse processo de lembrar pode não ser totalmente fiel àquela realidade passada visto que a partir do momento em que se externaliza essa memória – seja através da linguagem falada ou escrita – alguns detalhes poderão ser perdidos. Ainda assim o processo é relevante, porque é através dele que se poderá reconstituir o que passou.

Mais especificamente, Starbuck e Milliken (1988) *apud* Weick (1995) esclarecem que o aspecto retrospectivo só faz com que o passado pareça mais claro do que o presente ou o futuro; ele não pode fazer com que o passado seja transparente. Logo, deve-se atentar para o fato que o sentimento de ordem, clareza e racionalidade é um objetivo importante do *sensemaking*, o que significa que, a partir do momento em que esse sentimento é alcançado, o processo retrospectivo é finalizado.

A terceira propriedade do *sensemaking* é que ele é **criado em ambientes sensatos** (WEICK, 1995; KREPS, 1990). Weick acredita que, na vida organizacional, as pessoas geralmente produzem parte do ambiente onde convivem. Esse aspecto corrobora a visão de Berger e Luckmann (2007) da construção social da realidade. Segundo Weick (1995, p. 31), “não há um ambiente monolítico e fixo que existe separadamente das pessoas. As pessoas fazem parte de seus próprios ambientes criados”. Essa questão dos ambientes socialmente criados também é coerente com a perspectiva do paradigma interpretativo adotada na presente pesquisa, pois esses ambientes revelam que a realidade envolve processos subjetivos de construção do mundo e não somente processos objetivos dados que as pessoas envolvidas não questionam.

Outra propriedade do *sensemaking* é que ele é **social**. Weick (1995) diz que o *sensemaking* nunca é solitário porque o que uma pessoa faz internamente é contingente aos outros. Mesmo a inação é contingente aos outros.

Uma boa compreensão desta propriedade está explicitada na definição de organização de Walsh e Ungson (1991, p.38-39) *apud* Weick (1995):

Uma organização é uma rede de significados compartilhados intersubjetivamente que são sustentados pelo desenvolvimento e uso de uma linguagem comum e pela interação social diária (WALSH e UNGSON, 1991, p.38-39 *apud* WEICK, 1995. *Tradução livre*).

Weick (1995) também enfatiza que as pessoas que estudam *sensemaking* estão atentas a conversas, discursos e conversações porque é através deles que boa parte do contato social é mediado.

A quinta propriedade está relacionada ao caráter contínuo, processual do *sensemaking*, por isso se diz que o *sensemaking* é **dinâmico**. O *sensemaking* não tem um ponto de início. Isso se dá porque as pessoas estão sempre no meio de coisas, de fluxos contínuos. Com isso, convém observar que a realidade dos fluxos torna-se mais aparente quando um determinado fluxo é interrompido e a interrupção é um sinal de que mudanças importantes ocorreram no ambiente. É importante ressaltar que, como o *sensemaking* tem esse caráter contínuo, convém

fazer um recorte metodológico para que se possa analisá-lo em uma situação específica. No caso desta pesquisa, o recorte é um processo estratégico que será definido no campo.

Uma outra propriedade do *sensemaking* é que ele é **focado em e por dicas extraídas**. De acordo com Weick (1995, p.50),

Dicas extraídas são estruturas familiares e simples, consideradas como “sementes” a partir das quais as pessoas desenvolvem um sentido mais amplo sobre o que pode estar ocorrendo (WEICK, 1995, p.50. *Tradução livre*).

Essas dicas são extraídas para o *sensemaking* através de um processo. De acordo com Starbuck e Milliken (1988) *apud* Weick (1995), tal processo chama-se processo de percepção. É importante ressaltar que esses autores consideram o processo de percepção e o *sensemaking* duas questões distintas, uma vez que para eles o processo de percepção refere-se a atividades de filtragem, classificação e comparação, enquanto que o *sensemaking* refere-se à interpretação e à atividade de determinação do significado daquelas dicas percebidas. Essas dicas podem ser muito importantes, principalmente na coleta de dados, pois questões sutis poderão ser percebidas em artefatos físicos simples tais como anotações em reuniões, *post-it notes*, etc.

A última propriedade do *sensemaking* é que ele é **guiado pela plausibilidade em vez de pela precisão**.

Sabe-se que muitas pessoas, principalmente dirigentes de organizações, consideram a precisão algo extremamente importante para a realidade organizacional. Contudo, Weick (1995) menciona que dificilmente essas pessoas trabalham com precisão. Inclusive, estudos que conseguem acessar a precisão das percepções dos gerentes são muito raros e os estudos que tratam disso sugerem que as percepções dos gerentes são altamente imprecisas (MEZIAS e STARBUCK *apud* WEICK, SUTCLIFFE e OBSTFELD 2005). E como o *sensemaking* é sobre plausibilidade, pragmatismo, coerência, sensatez, criação, invenção e instrumentabilidade, não há preocupação com a precisão. Uma vez que o critério de precisão faz mais sentido quando os investigadores estudam a percepção do objeto e não a percepção interpessoal, o que não é o caso do *sensemaking*, o qual se preocupa com as interações e comportamentos dos indivíduos.

O *sensemaking* não é sobre verdade nem certeza, mas sobre a reformulação contínua de uma estória emergente para que ela se torne mais compreensiva (WEICK, SUTCLIFFE e OBSTFELD 2005). Segundo os autores, as pessoas podem até conseguir estórias melhores,

mas elas nunca conseguirão a estória perfeita. Além do mais, o que é plausível para um grupo pode ser implausível para um outro grupo da organização.

2.3.3 *Sensemaking* nas organizações = *organizing*

De acordo com Weick (1979), um processo de *sensemaking* realizado por atividades coletivas pode ser denominado de *organizing*.

O *sensemaking* nas organizações baseia-se nas seguintes perguntas: como que alguma coisa tornou-se um evento para os membros organizacionais? O que um evento significa? (WEICK; SUTCLIFFE e OBSTFELD 2005). Quando se tem uma preocupação com o que está realmente acontecendo em uma determinada situação e as pessoas se questionam sobre como devem agir, surge a necessidade de realizar um processo de *sensemaking* para “desvendar” essas questões.

A relevância do *sensemaking* nas organizações pode ser constatada através da compreensão de que, a partir do momento em que as pessoas da organização buscarem construir um sentido compartilhado sobre determinada questão ou processo (processo que irá, conseqüentemente, gerar um melhor entendimento do ambiente no qual estão inseridas), elas estarão mais bem preparadas para enfrentar as situações de ambiguidade que são uma realidade no âmbito organizacional.

Os indivíduos em uma organização estão a todo o momento fazendo sentido do que está acontecendo ao seu redor. Isso acontece para que suas ações se tornem possíveis. Mesmo que em uma determinada situação haja certa ambiguidade, inevitavelmente, o indivíduo fará sentido daquilo dando continuidade ao processo de *sensemaking* e, numa organização, ao processo de *organizing*, onde o indivíduo, de forma dinâmica, irá agir, fazendo escolhas e retendo informações relevantes para ações futuras. Para explicar o processo de *organizing*, Weick (1973) desenvolveu um modelo ilustrado e explicado na seção 2.3.3.1.

2.3.3.1 O modelo de *organizing* e seus conceitos relevantes

A partir do pressuposto de Weick (1973) segundo o qual a organização pode ser compreendida pelos processos que a constituem, e que qualquer organização é a maneira pela qual se desenvolvem esses processos, observa-se o aspecto fluido das organizações. Weick tem uma preferência pelos verbos no gerúndio, pois eles indicam continuidade, movimento. Por isso, o autor utiliza o termo *organizing* e não *organize*. Seguindo essa lógica e salientando

a coerência entre as teorias abordadas na presente pesquisa, Jarzabkowski, Balogun e Seidl (2007), dentro da perspectiva da estratégia enquanto prática, referem-se ao fazer estratégia como *strategizing*, pois também se trata de um processo contínuo, que envolve uma interação entre prática, praticantes e práticas.

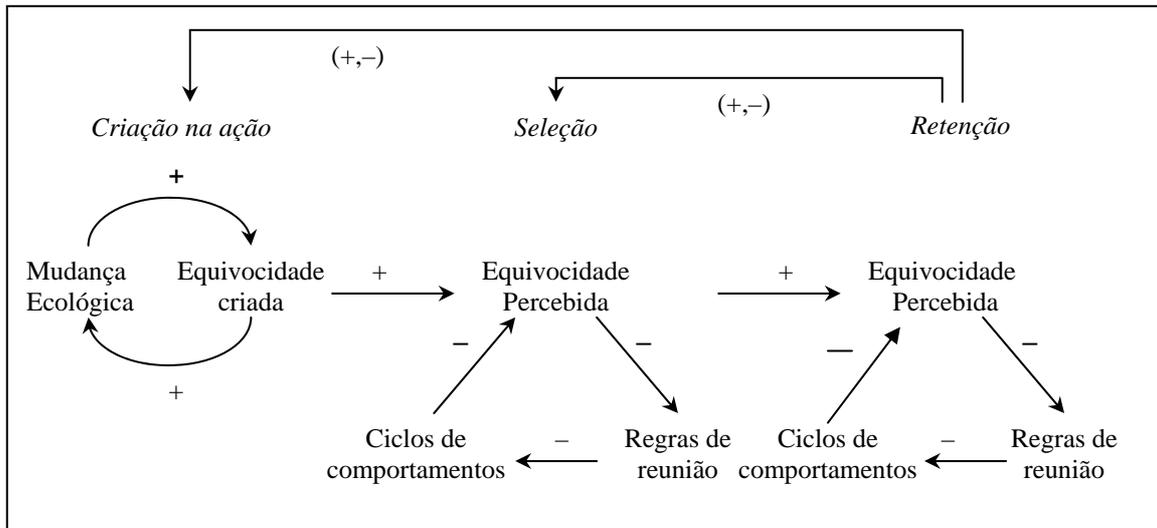
É importante ressaltar que o modelo de *organizing* de Weick pode ser aplicado a uma variedade de contextos de *organizing* e níveis hierárquicos da organização. É um modelo do processo de *organizing*, não de uma organização específica. Diante disso, observa-se que a ênfase da teoria de *organizing* de Weick é no processo dinâmico de *organizing*, como oposição à abordagem estrutural mais estática das organizações utilizada na abordagem clássica (KREPS, 1990).

Observa-se também uma consonância dessas concepções teóricas de Weick com o paradigma interpretativo quando Daft e Weick (1984) dizem que uma organização pode ser compreendida como um sistema interpretativo, um sistema de processamento de informações que procura reduzir a ambiguidade de informações recebidas.

Segundo Weick (1973) e Bantz (1989), os indivíduos se organizam para reduzir as incertezas ambientais e é através dos processos que formam as organizações que se tentará diminuir a ambiguidade num ambiente criado.

É importante lembrar que o ambiente considerado por Weick é o ambiente percebido pelos membros da organização, ou seja, criado em suas ações. O ambiente de informação em que os processos atuam é um ambiente criado, baseado em interpretações retrospectivas de ações já completadas. Estas ações estão parcialmente sob o controle do conhecimento passado e parcialmente sob o controle de acontecimentos externos. Através dos processos de atenção retrospectiva destacam-se as partes do ambiente que são constituídas pelo indivíduo. Reagindo a alguns aspectos específicos selecionados do ambiente, os atores de uma organização realmente criam um ambiente ao qual se adaptam (WEICK, 1995; KREPS, 1990).

A redução da ambiguidade ambiental é um processo que ocorre em dois estágios: inicialmente a ambiguidade é registrada e depois afastada. Esse processo pode ser representado pelo modelo desenvolvido por Weick exposto na figura 1.



Fonte: Weick, 1979, p.133.

Figura 1. Adaptação Weick's Model of Organizing

De acordo com Weick (1973), o modelo compreende três processos centrais: *enactment* (criação na ação), seleção e retenção. Cada um desses três processos contém um conjunto de sub-processos: regras de reunião, ciclos de comportamento interligados e afastamento da ambiguidade (BANTZ e SMITH, 1977; KREPS, 1990).

Primeiramente, observa-se que o ambiente externo, sob a forma de mudança ecológica (variações conceituais no ambiente), atinge o processo de criação na ação mais do que o processo de seleção. Além disso, os processos são interligados de tal forma que a retenção influa na seleção e na criação na ação.

A organização entre seres humanos implica dois pontos de escolha: a escolha referente à maneira de agir (na fase de criação na ação) e a escolha referente ao quê escolher (na fase de seleção). Ou seja, na fase de criação na ação, os ciclos adequados para esse processo referem-se a fazer, agir e realizar. Na seleção, os ciclos adequados referem-se a escolhas das ações anteriores que devem ser repetidas, reconhecidas e consideradas como experiência benéfica. Os ciclos se referem a algum aspecto de comportamento de escolha. As escolhas feitas no processo de seleção atuam no ambiente que é sugerido pelo processo de criação na ação. Vale destacar que existem dois tipos de informação para o processo de criação na ação a partir do qual se forma esse ambiente: informações de dentro do sistema (a linha da retenção à criação na ação) e informações de fora do sistema (a linha da mudança ecológica à criação na ação).

As linhas existentes entre mudança ecológica e criação na ação, criação na ação e seleção, e seleção e retenção representam a transmissão de informação de um processo para o

outro. Lembrando que a informação transferida é carregada de ambiguidade e que os processos visam a afastar parte dessa ambiguidade. Logo, essas linhas que partem de um processo a outro não se referem apenas à informação, mas a uma informação que contém vários graus de ambiguidade. Para que a ambiguidade de uma informação seja reduzida, um processo precisa inicialmente registrar o grau de ambiguidade nela existente.

A ambiguidade é registrada pelo aumento ou redução no número de regras que são “ativadas” para compor um processo. Se a organização dispõe de muitas regras para lidar com determinado aspecto do ambiente, isso significa que esta informação é pouco ambígua. Ao contrário, se frente a uma mudança ambiental a organização não sabe como agir, é porque tem poucas regras para processar aquela informação ambígua. O número de regras, por sua vez, influi na maneira pela qual esse processo é reunido (isto é, a forma como se desencadeiam os sub-processos) e aplicado, bem como na percepção do grau de ambiguidade da informação depois que as três etapas do processo, e seus devidos sub-processos, são completados.

A quantidade de ambiguidade numa informação percebida determina o grau de ambiguidade de um processo. Logo, se a informação é bastante ambígua, poucas regras serão ativadas para reunir um processo e os processos serão ambíguos. Se a informação tem pouca ambiguidade, muitas regras serão ativadas para reunir um processo e este será não-ambíguo. Portanto, há uma relação direta entre informações e processos: quanto mais ambígua a informação, mais ambíguo o processo; quanto menos ambígua a informação, menos ambíguo o processo.

Como a evolução dos processos e o desenvolvimento dos sub-processos são comportamentos interligados, a redução da ambiguidade é uma atividade coletiva realizada por conjuntos de atores que interligam diferentes conjuntos de comportamentos. Pode-se observar que cada ciclo de comportamento interligado é capaz de afastar certa ambiguidade, mas apenas quando vários ciclos diferentes são aplicados à informação é que um grau suficiente de certeza é conseguido para que seja possível uma ação não ambígua.

Esses ciclos comportamentais interligados estão presentes nos três processos básicos (criação na ação, seleção e retenção), os quais, por sua vez, constituem processos distintos. O processo de criação na ação gera a informação, à qual o sistema se adapta, e ao fazer isso, afasta uma pequena parte da ambiguidade. No entanto, a ambiguidade reduzida é consideravelmente menor do que aquela afastada pelos processos seguintes – seleção e retenção. A maior parcela de ambiguidade é afastada pelo processo de seleção. A partir de critérios estabelecidos por experiências passadas, os quais constituem as regras de reunião, o processo de seleção separa a diversidade presente na informação ambígua, admite as partes

que satisfazem estas regras e assim coloca a informação ambígua numa forma ordenada, ou seja, atribui um significado a esta informação. O processo final é a retenção. Embora este seja basicamente um processo de armazenamento, também reduz parte da ambiguidade, pois integra novas informações/interpretações àquelas anteriormente acumuladas. Qualquer informação que passe pelo processo de seleção tem o potencial de contradizer ou reafirmar o conteúdo pré-existente no sistema, isto é, as informações e interpretações anteriormente retidas. A reorganização interna da informação dentro do sistema de retenção afasta a ambiguidade criada por contradições.

Os três processos estão inter-relacionados e constituem um sistema. As relações básicas entre os processos são relações de controle, pois os processos são determinados pelo estado das informações recebidas. De maneira geral, tais relações são ligações causais diretas. Isso significa que no processo será tratado o mesmo grau de ambiguidade existente na informação recebida.

Resumindo: quando existe muita ambiguidade, as regras para composição do processo têm número reduzido; quando existe pouca ambiguidade, aumenta o número de regras. As regras, por sua vez, determinam o número de ciclos comportamentais interligados que serão reunidos para o afastamento efetivo da ambiguidade. Quanto menor o número de regras, maior o número de ciclos escolhidos.

Em relação aos *feedback loops* entre retenção e criação na ação e retenção e seleção, observa-se, primeiramente, que a fase de retenção, que contém a inteligência da organização, pode ser utilizada para guiar as atividades de criação na ação e seleção. Então, como se pode observar no modelo, os *feedback loops* entre retenção e criação na ação permitem que a organização utilize a informação armazenada em processos de retenção anteriores para guiar a avaliação de mensagens ambientais futuras. Os *feedback loops* também permitem armazenar as informações sobre as mensagens criadas para referências futuras. Na fase de seleção, os *feedback loops* que partem da retenção são utilizados para guiar a organização na decisão de como processar os *inputs* de informação ao se basear na inteligência organizacional e no repertório de regras armazenadas na fase de retenção.

Os sinais (+, -) nos *feedback loops* indicam que a relação causal pode ser direta ou inversa. A relação é direta se o conteúdo retido for aceito e utilizado como guia indicador para ações ou escolhas futuras. A relação será inversa se este conteúdo for negado. Se a informação conservada for considerada, servirá como um guia direto para ativar regras de reunião que dirigem os ciclos de comportamento ou escolhas posteriores. Essas regras de reunião estão sob o controle direto da quantidade de ambiguidade encontrada no conteúdo

conservado. Se este é ambíguo, sua ativação posterior ao processo de seleção (escolha) ou processo de criação na ação (ato) será ambígua – ou seja, usará poucas regras para reunir o processo. Se o conteúdo conservado não é ambíguo, sua ativação posterior do processo de seleção ou do processo de criação na ação será inequívoca – ou seja, usará muitas regras para reunir o processo. Qualquer desses resultados é possível se o conteúdo conservado for tratado como indicação e realizado em oportunidades posteriores.

Se, por exemplo, a relação causal entre retenção e criação na ação for inversa, isso significa que o item não-ambíguo conservado é considerado como se fosse ambíguo para ações futuras, ou seja, esta informação é interpretada de maneira diversa da das experiências passadas. Então, poucas regras de reunião são ativadas para lidar com o item e muitos ciclos são escolhidos e aplicados à informação. Assim, é afastada grande parte da ambiguidade. Porém, se a relação causal entre retenção e seleção for direta, isso significa que a informação não-ambígua conservada anteriormente é tratada como não-ambígua para futuras escolhas. Neste caso, são ativadas muitas regras, reúnem-se poucos ciclos e afasta-se pouca ambiguidade, o que deixa a informação praticamente da mesma forma como entrou no sistema.

Weick sugere que seu modelo não tem um conteúdo fixo, ou seja, é um modelo flexível que poderá ser utilizado em diversos processos organizacionais dependendo do recorte da pesquisa. Para este trabalho, essa é uma questão essencial já que não há um processo estratégico definido a priori. Com o *organizing*, a intenção de Weick é direcionar a atenção para algumas propriedades da organização que comumente passam despercebidas ou são pouco estudadas. Nesse sentido, o modelo de Weick ajuda a compreender por que alguns aspectos do ambiente são destacados enquanto outros são ignorados.

Após esta breve explicação do modelo de *organizing* de Weick, é importante destacar também alguns conceitos relevantes abordados no modelo. Tais conceitos são: ambiente, equivocidade, ciclo de comportamentos interligados, regras de reunião, criação na ação, seleção, retenção e *feedback loops*, os quais serão tratados no decorrer desta seção.

O **ambiente** tratado no modelo de Weick não se refere a aspectos físicos (prédios, equipamentos, pessoas, etc.) que os membros de uma organização encontram, mas sim a um ambiente de informações às quais os indivíduos reagem. Este ambiente constitui um universo de mensagens a serem processadas: os integrantes de uma organização percebem algumas delas e criam significados para poder respondê-las (WEICK, 1973; KREPS, 1990).

O autor afirma que, como os seres humanos ativamente criam o mundo ao seu redor através da percepção, os membros de uma organização não simplesmente **reagem** a um

ambiente físico objetivamente aceito, mas **criam** seus ambientes através da informação e da criação de significado.

De acordo com Weick (1973, p.28):

Em vez de falar numa adaptação a um ambiente externo, pode ser mais correto sustentar que a organização consiste em adaptação a um ambiente ordenado, um ambiente que é constituído pelas ações de atores humanos interdependentes (WEICK, 1973, p.28).

Já a **equivocidade** seria o nível de entendimento de mensagens ao qual os membros organizacionais respondem. A equivocidade está relacionada à certeza com a qual os membros organizacionais decodificam as mensagens. A certeza é afetada pelos níveis de ambiguidade, complexidade e obscuridade das mensagens. Para Weick (1995), uma mensagem é ambígua quando possui muitas interpretações possíveis, enquanto que a incerteza refere-se ao desconhecimento do significado da mensagem. No modelo de Weick, as informações ambíguas são processadas pelos atores da organização para que eles possam prever informações e responder a *inputs* de informação com ações organizacionais apropriadas.

Uma definição abrangente de **ciclos de comportamento interligados** seria a seguinte: “os elementos básicos que são combinados de diferentes formas para compor os processos que permitem a organização” (WEICK, 1973, p.54).

Comportamentos interligados são formados por comportamentos repetitivos, recíprocos e contingentes, que se desenvolvem e são mantidos entre dois ou mais atores. Cada ator usa outra pessoa e é por ela usado para a realização de atividades que nenhum deles poderia realizar sozinho. A redução de ambiguidade é uma atividade coletiva realizada por grupos de atores que interligam diferentes conjuntos de comportamentos (WEICK, 1973).

As **regras** prescrevem duas atividades relacionadas que os membros das organizações desempenham em resposta aos *inputs* de informações. Primeiramente, as regras são utilizadas para averiguar o nível de familiaridade ou equivocidade das mensagens que entram nas organizações. Segundo, as regras são utilizadas para procurar as inúmeras respostas de mensagens padronizadas disponíveis para a organização que são compatíveis com *inputs* específicos de mensagem.

As regras permitem reunir o processo a partir do conjunto total de ciclos interligados que estão disponíveis dentro da organização. Tais regras são critérios pelos quais algum subconjunto – entre todos os ciclos de comportamentos interligados e importantes para o processo – é escolhido para ser aplicado à informação recebida.

A **criação na ação** constitui o primeiro processo do modelo de Weick. Nesse primeiro estágio, a organização recria (ou **cria na ação**) seu ambiente à medida que os membros da organização atribuem significado aos eventos de informações através de seus processos de decodificação. Durante essa fase, a organização é alertada sobre as mudanças no seu ambiente de informações, o nível de equivocidade de *inputs* de informação é determinado, e regras e ciclos apropriados são solicitados para processar esses *inputs*.

A **seleção** é o segundo processo do modelo de Weick e é definida como o conjunto de regras e ciclos considerados importantes para inclusão em cada processo.

Na fase de seleção, decisões são tomadas a respeito de como as regras e os ciclos utilizados pela organização têm afetado a equivocidade de *inputs* de informação e quais ciclos deveriam ser repetidos (escolhidos) pela organização para processar os *inputs* no futuro. Com base nas decisões tomadas nesse estágio, regras e ciclos adicionais são escolhidos e repetidos para continuar reduzindo o nível de equivocidade das mensagens importadas para a organização, possibilitando que a organização compreenda melhor os *inputs* e reaja a eles.

A **retenção** é o processo final do modelo de Weick e está relacionada à quantidade de ambiguidade presente nas informações típicas com que o processo organizacional opera.

Nesse último estágio, a informação sobre as formas como a organização tem respondido a diferentes *inputs* é reunida e armazenada. Os diversos ciclos desenvolvidos e utilizados pela organização para processar informações de diferentes graus de equivocidade são avaliados pela sua utilidade para a organização. Se estes ciclos são considerados estratégias bem sucedidas para lidar com situações de equivocidade, eles são transformados em regras para responder a *inputs* similares no futuro.

Feedback loops são sistemas de mensagens que conectam as três fases do processo, permitindo que haja uma melhor coordenação entre as fases. Existem dois *feedback loops* no modelo de Weick: um conectando retenção com criação e outro conectando retenção com seleção.

2.4 Educação – Ensino Superior/Universidade/Curso de Graduação em Administração

2.4.1 Ensino Superior

No Brasil, a instalação do ensino superior data de 1808 com a transmigração da corte portuguesa que então elevou a Colônia à condição de Reino, quando foram fundadas as primeiras escolas superiores (SILVA e FISCHER, 2008).

O ensino superior abrange os seguintes cursos e programas: (I) cursos sequenciais por campo de saber; (II) de graduação; (III) de pós-graduação e (IV) de extensão. A educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização (LDB – Lei nº 9394/1996, art. 45).

Neste trabalho, os objetos de estudo são: o curso de graduação em Administração de uma instituição de ensino superior pública (UFPR) e o curso de graduação em Administração de uma instituição de ensino superior privada (FAE).

De acordo com a LDB (Lei nº 9.394/1996), art. 43, a educação superior tem por finalidade:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

2.4.2 Universidade

No Brasil, o ensino superior só veio adquirir cunho universitário nos anos de 1930, em contraste com alguns países da América Espanhola que tiveram suas primeiras universidades ainda no período colonial, como o México e o Peru (SAMPAIO, 1991 *apud* SILVA e FISCHER, 2008).

A universidade é definida da seguinte forma na LDB (Lei nº 9.394/1996, art. 52): são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:

I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;

II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;

III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

Ao se falar em universidade, convém salientar um pouco da sua história, o que é explicado por Charles e Verger (1996, p.7-8):

As universidades sempre representaram apenas uma parte do que poderíamos denominar, de modo amplo, ensino superior. (...) Ao decidirmos partir das universidades propriamente ditas – sem por isso limitarmo-nos estritamente a elas –, adotamos uma perspectiva particular. Se aceitarmos atribuir à palavra universidade o sentido preciso de “comunidade (mais ou menos) autônoma de mestres e alunos reunidos para assegurar o ensino de um determinado número de disciplinas em nível superior”, parece claro que tal instituição é uma criação específica da civilização ocidental, nascida na Itália, na França e na Inglaterra no início do século XIII. Esse modelo, pelas vicissitudes múltiplas, perdurou até hoje (apesar da persistência, não menos duradoura, de formas de ensino superior diferentes ou alternativas) e disseminou-se mesmo por toda a Europa e, a partir do século XVI, sobretudo dos séculos XIX e XX, por todos os continentes. Ele tornou-se o elemento central dos sistemas de ensino superior e mesmo as instituições não-universitárias situam-se, em certa medida, em relação a ele, em situação de complementaridade ou de concorrência mais ou menos notória. (CHARLES e VERGER, 1996, p. 7-8 *apud* MENDONÇA, 2000, p. 131).

No Brasil, algumas universidades surgiram, primeiramente, a partir da adoção do sistema federativo, porém com vida efêmera. A primeira instituição que se constituiu de

forma duradoura foi a Universidade do Rio de Janeiro, criada em 1920, pelo governo federal (embora autorizada desde 1915). O processo se deu através da agregação de algumas escolas profissionais pré-existentes, como a Escola Politécnica, a Escola de Medicina e a Faculdade de Direito. Essa última resultou da junção de duas escolas livres já anteriormente constituídas. Todavia, a reunião em universidade dessas instituições não teve um maior significado e elas continuaram a funcionar de maneira isolada, como um mero conglomerado de escolas, sem nenhuma articulação entre si (a não ser pela disputa pelo poder que se estabelece entre elas) e sem qualquer alteração nos seus currículos nem nas práticas desenvolvidas no seu interior. Posteriormente, com as reformas e a criação do Estatuto (1931), algumas questões foram especificadas e regulamentadas, apesar de que, no geral, o Estatuto desagradou a grupos que defendiam fortemente a autonomia universitária (eles alegaram a excessiva ingerência oficial na universidade) (MENDONÇA, 2000). O motivo dessa insatisfação, segundo Cunha (1999), deu-se, principalmente, por conta desse engessamento interno no sentido de que as universidades públicas, desde o Estatuto de 1931, tiveram que se enquadrar em padrões gerais determinados pelo governo federal, acarretando uma disposição inercial para manter as suas estruturas. Convém salientar que isso se deve em parte à força dos interesses políticos e burocráticos envolvidos em parte ao “medo à liberdade”.

Em estudos recentes feitos sobre a universidade pública, observa-se que autores salientam os interesses e as posturas diferentes das pessoas que fazem parte desse tipo de instituição social. De acordo com Chauí (2003, p.5), “(...) vemos no interior da instituição universitária a presença de opiniões, atitudes e projetos conflitantes que exprimem divisões e contradições da sociedade”. Isso se dá porque, por ser uma instituição social, a universidade exprime de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo. A autora salienta um aspecto relevante, que algumas vezes não é bem compreendido por aqueles que fazem parte da universidade pública, que é a relação entre esta e o Estado: “a universidade como instituição social diferenciada e autônoma só é possível em um Estado republicano e democrático (CHAUI, 2003, p.6)”.

Logo, observa-se que a interferência de um Estado democrático nas universidades é natural, tendo em vista que são instituições ligadas ao Ministério da Educação e ao Congresso Nacional, porém, cabe àqueles inseridos nas universidades, saber lidar com as leis, regras e normas no sentido de atender às necessidades internas e externas. Diante disso, percebe-se que, para que as universidades atendam a todos os envolvidos – sociedade, comunidade, funcionários, professores, alunos, pais, entre outros –, é importante que não assumam posturas estagnadas, reconheçam e usufruam da sua autonomia e trabalhem coletivamente. Dessa

forma, será possível tomar decisões sensatas para manter o que está dando certo e mudar o que precisa ser mudado. Assim, se uma reforma deve acontecer, seguindo o pensamento do educador Anísio Teixeira, ela “(...) teria que nascer de dentro, pelo debate e resultante consenso do magistério para que tivesse um impacto efetivo na mudança das práticas (de gestão e especificamente educativas) desenvolvidas no seu interior (...) (MENDONÇA, 2000, p. 149)”.

Retomando o que foi mencionado nos parágrafos anteriores sobre a autonomia da universidade, convém explicitá-la por meio das definições expostas na LDB (Lei nº 9.394/1996, art. 53 e 54):

No que se refere às atribuições:

I - criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior previstos nesta Lei, obedecendo às normas gerais da União e, quando for o caso, do respectivo sistema de ensino;

II - fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes;

III - estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa científica, produção artística e atividades de extensão;

IV - fixar o número de vagas de acordo com a capacidade institucional e as exigências do seu meio;

V - elaborar e reformar os seus estatutos e regimentos em consonância com as normas gerais atinentes;

VI - conferir graus, diplomas e outros títulos;

VII - firmar contratos, acordos e convênios;

VIII - aprovar e executar planos, programas e projetos de investimentos referentes a obras, serviços e aquisições em geral, bem como administrar rendimentos conforme dispositivos institucionais;

IX - administrar os rendimentos e deles dispor na forma prevista no ato de constituição, nas leis e nos respectivos estatutos;

X - receber subvenções, doações, heranças, legados e cooperação financeira resultante de convênios com entidades públicas e privadas.

No que se refere à autonomia didático-científica:

I - criação, expansão, modificação e extinção de cursos;

II - ampliação e diminuição de vagas;

III - elaboração da programação dos cursos;

IV - programação das pesquisas e das atividades de extensão;

V - contratação e dispensa de professores;

VI - planos de carreira docente.

Além de poder também:

I - propor o seu quadro de pessoal docente, técnico e administrativo, assim como um plano de cargos e salários, atendidas as normas gerais pertinentes e os recursos disponíveis;

II - elaborar o regulamento de seu pessoal em conformidade com as normas gerais concernentes;

III - aprovar e executar planos, programas e projetos de investimentos referentes a obras, serviços e aquisições em geral, de acordo com os recursos alocados pelo respectivo Poder mantenedor;

IV - elaborar seus orçamentos anuais e plurianuais;

V - adotar regime financeiro e contábil que atenda às suas peculiaridades de organização e funcionamento;

VI - realizar operações de crédito ou de financiamento, com aprovação do Poder competente, para aquisição de bens imóveis, instalações e equipamentos;

VII - efetuar transferências, quitações e tomar outras providências de ordem orçamentária, financeira e patrimonial necessárias ao seu bom desempenho.

2.4.3 Curso de graduação em Administração

A história dos cursos superiores de Administração no Brasil começa no início do século, simultaneamente com um longo processo de definição sobre quais as fronteiras do campo do saber administrativo. Por mais de seis décadas, o ensino das ciências administrativas se confundiu com o das ciências econômicas, até a definição do currículo mínimo em 1966. Os primeiros cursos de Administração no Brasil foram ofertados pelas instituições: (1) Escola Superior de Administração de Negócios (ESAN) em São Paulo, 1941; (2) Escola Brasileira de Administração Pública (EBAP/FGV) Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1952; (3) Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade Federal de Minas Gerais (FCE/UFMG), Belo Horizonte, 1952; (4) Escola de Administração de Empresas de São Paulo (EAESP/FGV), São Paulo, 1954; (5) Escola de Administração (EAUFBA), Salvador, 1959; (6) Faculdade de Economia e Administração (FEA/USP), São Paulo, que, apesar de ter sido criada em 1946, só veio oferecer o curso de Administração em 1963; (7) Instituto de Administração (UFRGS), Porto Alegre, 1966 (SILVA e FISCHER, 2008).

O curso de graduação em Administração no Brasil é devidamente regulamentado de acordo com as seguintes especificações das diretrizes curriculares (Resolução CNE/CES nº 4 de 13 de julho de 2005): (1) curso/denominação: Administração; (2) sem habilitação e (3) modalidade: bacharelado. De acordo com o Censo da Educação Superior de 2005, os cursos de Administração no Brasil representam 7,73% do total de cursos, 14,06% dos alunos matriculados e 12,82% dos concluintes.

No art. 3º das diretrizes curriculares (Resolução CNE/CES nº 4, de 13 de julho de 2005), está descrito o perfil desejado do formando:

O curso de Graduação em Administração deve ensinar, como perfil desejado do formando, capacitação e aptidão para compreender as questões científicas, técnicas, sociais e econômicas da produção e de seu gerenciamento, observados níveis graduais do processo de tomada da decisão, bem como para desenvolver gerenciamento qualitativo e adequado, revelando a assimilação de novas informações e apresentando flexibilidade intelectual e adaptabilidade contextualizada no trato de situações diversas, presentes ou emergentes, nos vários segmentos do campo de atuação do administrador.

De acordo com o perfil sugerido nas diretrizes curriculares, observa-se que o aluno de um curso de graduação em Administração deve, ao longo do curso, desenvolver competências e habilidades adequadas para atuar como um administrador. Convém salientar que essas competências e a habilidades também estão descritas nas diretrizes curriculares (Resolução CNE/CES nº 4, de 13 de julho de 2005, art. 4º).

Tendo em vista alguns estudos recentes sobre os cursos de graduação em Administração no Brasil, observa-se que uma das temáticas que se destacam, pela grande quantidade de estudos, é a das **competências** (NUNES e BARBOSA, 2001; SILVA, ALBERTON e VERDINELLI, 2007; SANT'ANNA, 2007).

Alguns autores (NUNES e BARBOSA, 2001) tratam da questão da competência principalmente no que se refere à formação da grade curricular e às metodologias de ensino do curso, em que a noção de competência é utilizada como base para estruturar o currículo, permeando as disciplinas. Silva, Alberton e Verdinelli (2007) enfatizam que, em muitos cursos de graduação em Administração, os currículos são elaborados a partir de um agrupamento de disciplinas, ou seja, não há uma essência que norteie a inserção e a sequência das disciplinas. Esses autores também defendem que o currículo deve ser pautado na noção de competências. Para Nicolini (2003, p.54) *apud* Silva, Alberton e Verdinelli (2007, p.2-3), “as competências desejáveis ao administrador, quando não são inatas, tem de ser desenvolvidas

ao longo do curso – desenvolvimento que pressupõe o estudante como *sujeito* de seu próprio processo de formação”.

Como a formação de competências e habilidades está prevista nas diretrizes curriculares (Resolução CNE/CES nº 4, de 13 de julho de 2005, art. 4º), é importante que ao estruturar os seus currículos, os responsáveis por essa atividade nos cursos de graduação em Administração atentem para essa questão, no sentido de definir e inter-relacionar as disciplinas para atender a essa demanda, uma vez que o intuito é formar administradores com o perfil descrito nas diretrizes.

Além da questão das competências proposta por alguns autores como base para se construir ou reestruturar um currículo de um curso de graduação em Administração, outros autores (ARAÚJO e FARIAS, 2007; HOFF, BINOTTO e SIQUEIRA, 2007) sugerem um foco na **interdisciplinaridade**², uma vez que “devido à falta de articulação entre as disciplinas, a formação dos administradores tornou-se essencialmente técnica e fragmentada em grupos disciplinares (LOPES, 2002 *apud* ARAÚJO e FARIAS, 2007, p.3)”. Nicolini (2001, p.7) *apud* Araújo e Farias (2007, p.4) também corrobora essa visão: “o problema fundamental dos currículos não é a ordenação das matérias que o compõe. É a inter-relação entre elas”. Assim, de acordo com Fischer (2004) *apud* Araújo e Farias (2007), as articulações disciplinares deveriam ser produzidas cooperativamente, entre professores e alunos, de modo a desenvolver as competências desejáveis para o exercício da profissão. Essa questão corrobora o que foi mencionado anteriormente sobre as competências. Então, observa-se uma sintonia entre essas duas questões: competências e interdisciplinaridade, uma vez que o alinhamento e a inter-relação entre as disciplinas são essenciais para o desenvolvimento das competências de um futuro administrador. Araújo e Farias (2007) concluem que:

O ensino fragmentado precisa ser substituído por uma visão mais global da realidade. É preciso começar a questionar a ineficácia de fazer do aluno o único responsável pela integração dos conteúdos fragmentados em diversas disciplinas (ARAÚJO e FARIAS, 2007, p.9).

Todavia, apesar da reconhecida importância da interdisciplinaridade nos cursos de graduação em Administração, Hoff, Binotto e Siqueira (2007) concluem no seu estudo que, ao analisar como os cursos de administração têm materializado a perspectiva interdisciplinar, os

Quadro 2. ² Alguns autores confundem interdisciplinaridade com multidisciplinaridade ou transdisciplinaridade. Klein e Newell (1998) *apud* Hoff, Binotto e Siqueira (2007) definem estudos interdisciplinares como o processo de responder questões, resolver problemas ou direcionar tópicos tão amplos ou complexos que a abordagem disciplinar não é suficiente para a compreensão ou solução. Para Japiassú (2006) *apud* Cruz *et al.* (2007), a interdisciplinaridade acontece quando as fronteiras e os pontos de contato entre ciências diferentes se aproximam ou se interpõem, renunciando ao domínio de uma disciplina pelo saber e sendo contra a manipulação totalitária de uma disciplina.

dados indicam que esta perspectiva está mais no plano estratégico, enquanto promessa de futuro, do que nos instrumentos e ações que atualmente orientam o processo pedagógico.

Existem alguns estudos que corroboram a questão da interdisciplinaridade ao tratar do tipo de formação do administrador no Brasil. Os autores (BARROS e PASSOS, 2000 *apud* CRUZ *et al.*, 2007) criticam a formação predominante por ser fundamentalmente instrumental, ou seja, para eles, a industrialização do ensino de administração pode ser relacionada a quatro características específicas: (1) replicação do modelo instrumental americano de pesquisa e ensino; (2) a lógica de mercado da sociedade contemporânea; (3) formatação dos cursos por órgãos influentes da esfera pública e privada e (4) a falta de interdisciplinaridade. Em seu estudo, Cruz *et al.* (2007) conclui que:

As disciplinas profissionalizantes são necessárias à capacitação do administrador. Os métodos também são importantes no gerenciamento das empresas. Entretanto, eles não são donos da verdade e tampouco resolvem todos os problemas de uma organização. Por mais que a administração seja uma ciência socialmente aplicável, seria necessário (re)pensar a massificação do seu ensino por meio do exagero das disciplinas profissionalizantes. Discutir, analisar e pensar interdisciplinarmente é ainda a função da universidade na formação de um profissional crítico. (...) Assim, o ensino de administração deve pautar-se, em menor proporção, nas disciplinas profissionalizantes, buscando não somente sua habilidade técnica, mas, principalmente, sua habilidade relacional e sistêmica, evitando a massificação e buscando o esclarecimento (CRUZ *et al.*, 2007, p.9-10).

Alguns estudos feitos sobre os cursos de graduação em Administração no Brasil têm como foco o **docente** – a capacitação do docente, as suas competências, entre outros aspectos (LACOMBE *et al.*, 2007; SALM *et al.*, 2007). De acordo com Salm *et al.* (2007), está havendo uma proliferação de cursos superiores em Administração no Brasil a ponto de se encontrar em qualquer cidade uma faculdade ou um curso de formação de administradores. Contudo, observa-se que uma das maiores lacunas desses cursos é a falta de preparo dos professores para a prática docente. Algumas universidades estão inserindo programas de capacitação do docente em Administração (PCDA). Esses programas são interessantes, pois se observa que a mudança de valores determinada pela necessidade do resgate do ser humano na sua totalidade, do respeito à biosfera e da estabilidade das instituições que compõem a sociedade está promovendo transformações na sociedade e nas organizações. Portanto, cabe aos cursos de Administração, enquanto espaços que fomentam a educação, promover essas transformações e os valores a elas associados. E é na aprendizagem continuada e na capacitação docente que o professor do curso de Administração, consciente dessas transformações, tem uma experiência nova do significado do que é ser professor. Diante

disso, os autores Souza-Silva e Davel (2005, p.120) *apud* Lacombe *et al.* (2007) defendem que:

O professor profissional hoje, sobretudo em Administração, não pode ser um mero instrutor, monitor ou transmissor de conhecimentos isolados, porém um profissional que esteja continuamente refletindo sobre sua prática docente, sendo capaz de pensar criativamente, criticamente e de forma contextualizada (SOUZA-SILVA e DAVEL, 2005, p.120 *apud* LACOMBE *et al.*, 2007, p.4).

Entretanto, convém salientar que os resultados desse estudo sugerem que os alunos ainda não estão agindo como sujeitos do seu aprendizado, visto que eles querem novas formas de aprender, material didático mais interessante e bom relacionamento com o professor; mas parece que tudo isso deve acontecer por iniciativa, principalmente, do professor. Percebe-se que um processo de construção e de troca é necessário para que o aluno aprenda. O professor precisa estar bem preparado e capacitado, mas é necessário que o aluno também tenha a vontade de aprender e participe ativamente desse processo de ensino-aprendizagem.

Outros estudos, que também tratam dos cursos de graduação em Administração, procuram investigar questões do ponto de vista dos **discentes** – as suas percepções, o processo de aprendizagem, incertezas quanto à profissão de administrador, insatisfações em relação ao curso, etc. Costa, Soares e Brasileiro (2007) desenvolveram um estudo no qual se discute o valor percebido do curso e a percepção do prestígio e identificação com a profissão na perspectiva do aluno. Um aspecto interessante levantado pelos autores é que há maior concentração de alunos entusiasmados nos dois primeiros anos de curso, enquanto nos últimos anos os alunos assumem uma postura mais crítica. A pesquisa foi feita com 275 alunos de cursos de graduação em Administração de algumas instituições de ensino de uma mesma cidade; talvez fosse interessante replicar essa pesquisa em outras instituições de outras cidades do Brasil e observar se esses resultados se repetem. Com isso, pode ser interessante analisar o que leva o aluno a desestimular-se e a tornar-se mais crítico no decorrer dos anos. Questões como a organização da grade curricular, a gestão do curso e a própria profissão de administrador podem ser fatores que interfiram nessa realidade. Com essas explicações, algumas propostas de melhoria poderiam ser delineadas.

Algumas críticas a respeito dos cursos de Administração em relação à sua condução, aos currículos, à qualidade, entre outros, são feitas em um estudo desenvolvido por Nicolini (2003). Nesse trabalho, o autor salienta: (1) os cursos de Administração foram bastante influenciados pelos estudos e modelos americanos do ensino de Administração; (2) nos últimos anos os cursos de graduação em Administração têm apresentado grande expansão no

número de oferta de vagas, nem sempre acompanhada pela garantia de qualidade; (3) a estrutura curricular dos cursos é concebida como uma linha de produção do administrador; (4) os cursos estão engessados e constata-se a falta de inovação nas propostas; (5) percebe-se uma desvinculação entre ensino e pesquisa nos cursos de graduação em Administração.

2.4.3.1 O Curso de Graduação em Administração da UFPR

Para contextualizar o curso de graduação em Administração da UFPR, convém resgatar um pouco da história, do perfil, bem como a missão, os princípios e os valores da Universidade Federal do Paraná (UFPR)³:

No dia 19 de dezembro de 1912, Victor Ferreira do Amaral e Silva liderou a criação efetiva da Universidade do Paraná. Era uma época próspera da economia paranaense, devido à abundante produção e ao bom comércio da erva-mate.

Em 1913, a Universidade começou a funcionar – no início, como instituição particular. Os primeiros cursos ofertados foram Ciências Jurídicas e Sociais, Engenharia, Medicina e Cirurgia, Comércio, Odontologia, Farmácia e Obstetrícia. Após ter fundado a Universidade do Paraná, Victor Ferreira do Amaral – que foi seu primeiro reitor – fez empréstimos e iniciou a construção do Prédio Central, na Praça Santos Andrade, em terreno doado pela Prefeitura.

Na década seguinte veio a Primeira Guerra Mundial e com ela a recessão econômica e as primeiras dificuldades. Entre elas uma lei que determinava o fechamento das universidades, pois o Governo Federal não recebia bem as iniciativas surgidas de forma independente nos estados.

Era necessário então criar alternativas para evitar o fechamento da Universidade do Paraná. A forma encontrada na época para driblar a lei e continuar funcionando, foi desmembrar a Instituição em faculdades. Durante mais de trinta anos buscou-se novamente a restauração da Universidade, acontecida no início da década de 50, quando as faculdades foram reunidas e novamente foi formada a Universidade do Paraná. Para essa unificação foi fundamental o apoio da imprensa e da comunidade.

Restaurada a Universidade, a próxima batalha visou à sua federalização. Na época, o reitor Flávio Suplicy de Lacerda mobilizou as lideranças do Estado e em 1950 a Universidade do Paraná tornava-se uma instituição pública e gratuita.

Quadro 3. ³ Trechos extraídos do *site* www.ufpr.br

Após a federalização, deu-se uma fase de expansão da Universidade. A construção do Hospital de Clínicas em 1953, do Complexo da Reitoria em 1958 e do Centro Politécnico em 1961 comprova a consolidação da instituição.

A Universidade Federal do Paraná tem comprovado há 95 anos a importância de se investir na educação com qualidade e voltada às necessidades da sociedade para a qual desenvolve as suas atividades. É por isso que a sua preocupação em efetivar suas ações no ensino, na pesquisa e na extensão, aliados ao compromisso social, tem feito da UFPR um exemplo em ações voltadas à inclusão social, ao atendimento dos acadêmicos, aperfeiçoamento dos servidores, além daquelas em parceria com entidades e empresas que visam ao benefício da sociedade em geral.

A missão, os princípios e os valores da Universidade Federal do Paraná são:

Missão

- Fomentar, construir e disseminar o conhecimento, contribuindo para a formação do cidadão e desenvolvimento humano sustentável.

Princípios

- Universidade pública, gratuita, de qualidade e comprometida socialmente.
- Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão.
- Liberdade na construção e autonomia na disseminação do conhecimento.
- Respeito a todas as instâncias da sociedade organizada.

Valores

- Comprometimento com a construção do saber e formação de profissionais competentes e comprometidos socialmente.
- Ambiente pluralista, em que o debate público é instrumento da convivência democrática.
- Preservação e disseminação da cultura brasileira.
- Proposição de políticas públicas.
- Comprometimento da comunidade universitária com a Instituição.
- Gestão participativa, dinâmica e transparente comprometida com melhores condições de trabalho e qualidade de vida.
- Eficiência, eficácia e efetividade no desenvolvimento das atividades institucionais.
- Isonomia no tratamento dispensado às Unidades da Instituição.
- Respeito aos critérios institucionais usados na alocação interna de recursos.

- Cultura de planejamento e avaliação contínua da vida universitária.

É importante ressaltar que a UFPR possui uma concepção administrativa que delega funções e não concentra o poder de decisão apenas na mão do reitor. Eleito pela comunidade acadêmica, o reitor trabalha em parceria com os conselhos – órgãos máximos da instituição e que reúnem representantes das diversas categorias dessa comunidade, para tomar decisões nas diversas esferas administrativas e de ensino. Todas as diretrizes que norteiam o trabalho da instituição são amplamente discutidas e votadas por estes conselhos. Além dos conselhos, a UFPR é formada por unidades administrativas que integradas desenvolvem ações para garantir o pleno andamento de todas as atividades da instituição. Para melhor compreensão dos conselhos e das principais unidades administrativas, consultar ANEXO A, p. 196.

O curso de graduação em Administração da UFPR foi criado em 1967 e mantém um currículo atualizado e adequado à realidade socioeconômica do país. O curso está vinculado ao Setor de Ciências Sociais Aplicadas.

A organização didático-pedagógica⁴ se dá da seguinte forma:

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

O curso de graduação em Administração da UFPR tem como objetivos:

- ser referência nacional na formação de profissionais na área de administração;
- desenvolver pessoas para atuar na área da administração, mediante o exercício competente e ético das modernas formas de gestão, conectadas com a dinâmica do ambiente;
- disponibilizar uma formação integrada e humanística, voltada para a condução do processo gerencial das organizações;

Quadro 4. ⁴ Trecho extraído do Projeto Pedagógico do Curso de Administração, da UFPR, para 2007.

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

A grade curricular e o projeto pedagógico estão em vigor desde 2007. O corpo da grade curricular pode ser consultado no ANEXO B, p.199. No projeto pedagógico, define-se que:

A organização curricular proposta pretende respeitar: princípios, como o fortalecimento dos laços de solidariedade e de tolerância recíproca; a formação de valores; o aprimoramento da condição humana; a formação ética e o exercício da cidadania. O regime didático e a estrutura curricular a ser adotado deve ser do tipo seriada semestral, com aproveitamento de créditos e pré-requisitos. A estrutura curricular não será organizada em módulos (Módulo Básico; Módulo Específico e Módulo Sequencial), na medida em que este tipo de organização não é compatível com uma formação interdisciplinar e integrada (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DA UFPR, 2007, p. 9-10).

O curso de graduação em Administração da UFPR conta com um centro acadêmico e uma Empresa Jr. Existem convênios feitos com universidades estrangeiras, o que torna possível a realização de programas de intercâmbio, nos quais alunos da UFPR estudam nessas universidades por um período e a UFPR também recebe intercambistas dessas universidades conveniadas.

2.4.3.2 O Curso de Graduação em Administração da FAE

No intuito de situar o curso de graduação em Administração da FAE, faz-se um breve relato do grupo e do centro universitário ao qual esse curso está vinculado, bem como da sua história e características⁵.

Quadro 5. ⁵ Trechos extraídos do *site* www.fae.edu

O Bom Jesus é um grupo educacional que atua há mais de 100 anos no Brasil, trabalhando com base nos princípios franciscanos. A entidade mantenedora é a Associação Franciscana de Ensino Senhor Bom Jesus. Fazem parte do Grupo Bom Jesus os Colégios Bom Jesus, a FAE Centro Universitário Franciscano do Paraná, a FAE Blumenau e o Instituto de Filosofia São Boaventura. O grupo Bom Jesus também tem a responsabilidade da gestão da Universidade São Francisco.

Tendo São Francisco de Assis como inspirador, as instituições do Bom Jesus formam o aluno para torná-lo capaz de fazer novas leituras da realidade, de resgatar os valores éticos, morais e espirituais que servem de referência para o ser humano.

A FAE Centro Universitário conta com uma experiência de 50 anos de ensino superior e o reconhecimento no mercado nacional e internacional da FAE *Business School* – instituição de excelência em gestão e *business*, com forte diferencial na formação humanista. Com um projeto pedagógico diferenciado e professores altamente qualificados, a instituição atua agora em diversas áreas de conhecimento, oferecendo 22 cursos de graduação, 25 áreas de especialização *lato sensu*, dois programas de MBA, sendo um semi-internacional, e mestrado.

A missão e os objetivos da FAE Centro Universitário são:

Missão

Produzir e difundir o conhecimento, libertar o ser humano pelo diálogo entre a ciência e a fé e promover fraternidade e solidariedade, mediante a prática do bem e consequente construção da paz.

Visão

Ser reconhecida, nacional e internacionalmente, como uma instituição de excelência em ensino, que se diferencia pela formação humanista dada aos seus alunos.

Objetivos

Objetivo geral

A FAE Centro Universitário tem como finalidade proporcionar condições para que as pessoas se habilitem ao exercício profissional pleno, universal e contínuo nas atividades de negócios, educação e afins, respeitando a legislação vigente e executando exemplarmente o papel metodológico e pedagógico de pesquisar e transferir para o corpo docente, o discente e o de atividades complementares, os fundamentos da visão cristã do homem e do mundo.

Objetivos específicos

I - o desenvolvimento do ensino e da educação superior, na área de gestão de negócios;

II - a construção de um espírito humanista cristão nas relações entre os vários grupos sociais, por meio da atuação dos especialistas e profissionais que diplomam, à luz da cosmovisão franciscana;

III - a formação de profissionais e especialistas de nível superior na área de gestão de negócios;

IV - a promoção do espírito comunitário, da fraternidade e da igualdade entre os cidadãos, para que os mesmos tenham condições de desenvolver, conscientemente, seus projetos de vida, para alcançar a paz;

V - a pesquisa, o estudo e a divulgação, por meio de suas publicações e atuação, das possíveis soluções dos problemas nacionais e regionais enquanto relacionados com as disciplinas e objetivos de seus cursos, além de outros de interesse da comunidade.

Dentre alguns diferenciais da FAE Centro Universitário estão: o **núcleo de empregabilidade**, a **incubadora de gestão**, o **núcleo de relações empresariais** e os **convênios com instituições internacionais de ensino**.

Criado em abril de 2000, o **núcleo de empregabilidade** tem a missão de orientar, desenvolver e encaminhar alunos e ex-alunos da FAE Centro Universitário para o mercado de trabalho, tendo em vista o seu aprimoramento profissional. Para isso, foi criado um sistema para as empresas cadastrarem vagas disponíveis e para os alunos cadastrarem o seu currículo. Desta forma, o Núcleo analisa os requisitos da empresa para buscar o currículo do aluno com o perfil mais adequado. Hoje, o núcleo de empregabilidade é a segunda instituição pela qual os alunos da FAE se colocam no mercado de trabalho.

Com o objetivo de contribuir com o desenvolvimento do empreendedorismo na capital paranaense, a FAE deu origem à **incubadora de gestão**. A sua proposta é oferecer conhecimentos teóricos e práticos em gestão empresarial para a criação e qualificação de micro e pequenas empresas. Por meio da parceria com a Prefeitura Municipal de Curitiba (Companhia de Desenvolvimento – CURITIBA S.A.), a FAE também participa do Programa Bom Negócio, cujo objetivo é o desenvolvimento econômico local. Para o desenvolvimento do Bom Negócio, são oferecidos gratuitamente à comunidade empresarial, cursos de capacitação em Gestão Empresarial, *Marketing* e Vendas, Finanças e Ferramentas de Gestão.

O **núcleo de relações empresariais** da FAE Centro Universitário tem por finalidade promover a integração entre o contexto acadêmico da faculdade, do conteúdo programático das suas disciplinas, do seu ementário e das suas atividades curriculares de graduação e pós-graduação e o mercado empresarial e executivo. Essa integração é realizada por meio de programas e atividades compatíveis com tais objetivos, ou seja: prospecção e coordenação

estratégica das salas empresariais; visitas técnicas às empresas parceiras ou não, e palestras e/ou encontros de executivos/diretores empresariais. Além dessas atividades, o núcleo de relações empresariais coparticipa, em conjunto com a direção geral da FAE, na concepção e execução das Feiras de Gestão. E ainda, em parceria com o núcleo de empregabilidade, promove a aproximação do aluno com o mercado. É também responsável por encaminhar aos órgãos competentes as oportunidades acadêmicas, institucionais ou comerciais identificadas no mercado.

As cinco instituições internacionais de ensino com as quais a FAE Centro Universidade firmou **convênios** são: *Siena College*, *Baldwin-Wallace College* e *Wharton School*, dos Estados Unidos; *Fachhochschule Münster*, da Alemanha; e *Esade*, da Espanha.

A FAE Centro Universitário também possui uma comissão própria de avaliação (ANEXO C, p. 200) e alguns grupos de pesquisa (ANEXO D, p. 204).

O curso de Administração da FAE Centro Universitário foi aprovado pelo parecer 265/72 e reconhecido pelo Decreto Federal nº 70.727/72, de 19 de junho de 1972.

É um curso que prepara profissionais para atuarem na gestão de empresas e organizações. Suas principais áreas de atuação são: *Marketing*, Finanças, Produção, Gestão de Pessoas e Logística.

Em 2001, foi implantada uma nova grade curricular (ANEXO E, p. 205), visando atender às necessidades do mercado de trabalho. Em 2002, o curso recebeu conceito "A" no Provão realizado pelo Ministério da Educação.

Algumas ações inovadoras do curso de Administração da FAE são:

- Participação constante em eventos de nível regional e nacional, onde estão envolvidas entidades como Ministério de Educação, Conselhos Regionais de Administração, Instituições de Ensino, empresas em geral e entidades de classe.
- Análise e acompanhamento constante dos conteúdos programáticos das diversas matérias que compõem o curso.
- Organização de visitas técnicas às empresas e promoção de palestras voltadas ao Administrador, procurando dessa forma mostrar a realidade do mercado aos alunos.

A duração do curso de graduação em Administração da FAE Centro Universitário é de 4 anos e existem três opções de turnos: matutino, noturno e Administração Integral. No curso Administração Integral, pela manhã os alunos acompanham as aulas do curso matutino e à tarde eles têm o *Management Experience Program*. Este programa conta com 8 mini-programas:

1. Trainee: estágio em empresas parceiras

2. Consultoria: práticas de consultoria tutoriadas por professores;
3. Empreendedorismo: realização de projetos empreendedores;
4. Liderança: competições/atividades vivenciais baseadas no desenvolvimento da liderança;
5. Coaching/Mentoring: acompanhamento e orientação profissional durante os 4 anos de duração do programa;
6. Geoeconomia: estudos sobre política, história e economia de países desenvolvidos e emergentes;
7. Tópicos em Management: seminários avançados sobre temas de gestão;
8. Interculturalidade: estudo de duas línguas estrangeiras, seminários dirigidos por professores de duas importantes escolas de negócios do mundo e viagens internacionais com atividades culturais e visitas corporativas.

Um dos casos pesquisados neste trabalho é o curso de graduação em Administração da FAE Centro Universitário Franciscano do Paraná – Campus Centro.

3 METODOLOGIA

3.1 Concepções Epistemológicas

Uma das abordagens teóricas que embasam este trabalho é o *sensemaking* de Karl Weick (1995). Na sua essência, o processo de *sensemaking* é permeado por questões interpretativas, perceptivas e criativas. O próprio Weick, ao falar de interpretação na sua obra, considera-a como um componente do *sensemaking*. Alguns autores (Feldman, por exemplo) definem *sensemaking* como um processo interpretativo.

Em relação à abordagem da estratégia enquanto prática, existem diversas possibilidades ontológicas e epistemológicas que podem ser adotadas em várias orientações de pesquisa – pós-positivista, interpretativista, crítica, pesquisa-ação, etc. Uma escolha terá que ser feita pelo pesquisador e essa escolha deve ser baseada nos tipos de questões de pesquisa que estão sendo feitas e que irão, de certa forma, determinar o *design* de pesquisa, as fontes de dados e as técnicas de análise que são apropriados (JOHNSON *et al.*, 2007). Diante disso, e também da adoção do *sensemaking* como concepção teórica, convém fazer a escolha por uma orientação de pesquisa interpretativista.

A partir das definições dos paradigmas de Burrell e Morgan (1979), o paradigma interpretativo rejeita qualquer visão que atribua ao mundo social uma realidade que é independente das mentes dos homens. Os autores enfatizam que:

O mundo social é nada mais que a construção subjetiva dos seres humanos individuais que, através do desenvolvimento e do uso de uma linguagem comum e das interações da vida cotidiana, podem criar e sustentar um mundo social de significado compartilhado intersubjetivamente (BURRELL e MORGAN, 1979, p. 260. *Tradução livre*).

Sob uma visão mais ampla da perspectiva interpretativa e mais especificamente tratando de estratégia, Smircich e Stubbart (1985, p.733), ressaltam que:

A partir de uma perspectiva interpretativa, a administração estratégica consiste daqueles processos através dos quais padrões de “organização” e “ambiente” são criados, sustentados e modificados. Um trabalho de pesquisa interpretativo examina as epistemologias dos processos de *organizing*. Ele tem como foco tornar explícito o conhecimento (geralmente pouco observado e não-testado) pelo qual os membros das organizações constroem suas situações e exploram os múltiplos, em geral competitivos, sistemas de conhecimento que existem dentro de uma determinada situação (SMIRCICH e STUBBART, 1985, p.733. *Tradução livre*).

Ao se analisar o problema e as perguntas de pesquisa que estão descritos na seção seguinte, pode-se constatar uma orientação interpretativista bastante clara.

3.2 Especificação do Problema

Esta pesquisa propõe o seguinte problema:

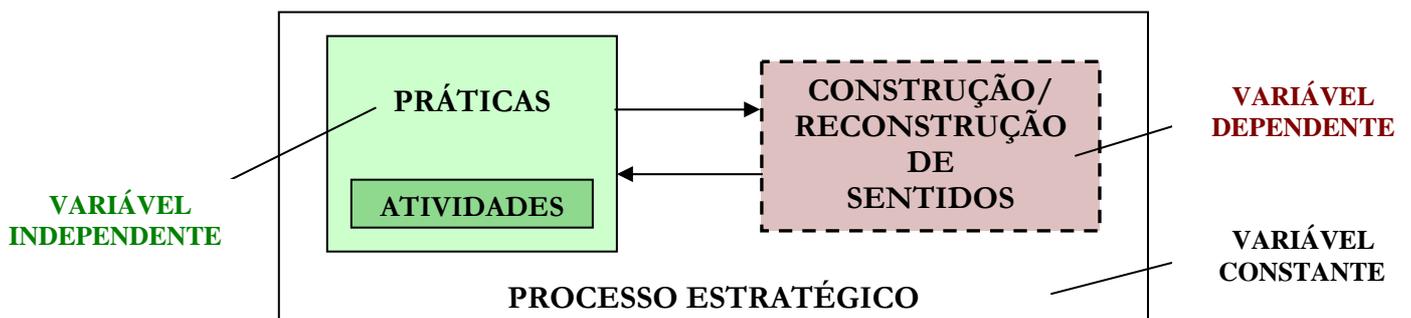
Como se dá a construção de sentidos (*sensemaking*) pelos atores nas atividades e práticas estratégicas, as quais se encontram imersas nos processos estratégicos dos cursos de graduação em Administração da UFPR e da FAE – duas instituições de ensino superior do estado do Paraná?

3.2.1 Perguntas de Pesquisa

1. Quais são as características dos processos estratégicos dos cursos estudados?
2. Quais são as práticas que constituem o processo estratégico?
3. Quais são as atividades do dia a dia que compõem as práticas estratégicas?
4. Como os atores envolvidos atuam nas atividades do dia a dia que compõem as práticas estratégicas?
5. Como se dá a construção de sentidos (*sensemaking*) em relação às atividades e às práticas que constituem o conteúdo e o processo estratégico?

3.2.2 Apresentação das Categorias de Análise

As categorias de análise deste estudo são as atividades, as práticas e a construção de sentidos. Em termos de variáveis, tem-se a seguinte definição: **variável independente** – práticas, **variável dependente** – construção e reconstrução de sentidos e **variável constante** – processo estratégico, conforme a Figura 2.



Fonte: elaborada pela autora com base no referencial teórico (JARZABKOWSKI, 2005; WEICK, 1995)

Figura 2. Categorias de análise.

Na Figura 2, observa-se que o presente estudo propõe identificar e descrever as atividades e as práticas estratégicas e analisar como se dá a construção de sentidos (*sensemaking*) nessas práticas estratégicas, imersas em um processo estratégico. O foco do estudo é então **construção de sentidos** nas **práticas**. Essas práticas podem ser administrativas, discursivas e episódicas (JARZABKOWSKI, 2005). As flechas indo e voltando indicam a recursividade existente nesse processo.

3.2.3 Definição das Categorias de Análise

Atividades:

D.C.: Atividades são os afazeres cotidianos da administração. Elas são o que os gerentes fazem e o que eles administram. Também é aquilo em que os atores organizacionais se engajam de forma mais abrangente (JOHNSON *et al*, 2003, p.15 *apud* JARZABKOWSKI, 2005). As atividades sofrem influência das práticas sociais, culturalmente estabelecidas, e são modificadas no decorrer do tempo pelo confronto entre experiências individuais e coletivas (SANTOS 2000, p.28).

D.O.: No presente estudo, as atividades devem ser analisadas, pois compõem as práticas estratégicas que são o foco de análise do estudo. Serão identificadas e descritas através de observações participantes e não-participantes, entrevistas em profundidade e análise de documentos e artefatos físicos.

Práticas:

D.C.: São as ferramentas e os artefatos que as pessoas utilizam ao se trabalhar com estratégia (JARZABKOWSKI, 2004a; WHITTINGTON, 2002, 2003 *apud* JARZABKOWSKI, 2005). São tipos rotinizados de comportamento que consistem em vários elementos interconectados uns aos outros: formas de atividades corporais, formas de atividades mentais, “coisas” e seus usos, um conhecimento do passado na forma de compreensão, *know-how*, estados emocionais e conhecimento motivacional (RECKWITZ, 2002, p.249 *apud* JARZABKOWSKI, BALOGUN e SEIDL, 2007).

Práticas administrativas:

D.C.: São aquelas que tem o propósito de organizar e coordenar a estratégia, tais como mecanismos de planejamento, orçamentos, previsões, sistemas de controle e indicadores de desempenho (JARZABKOWSKI, 2005).

D.O.: Neste estudo essas práticas são importantes principalmente no que se refere a como que elas são elaboradas e organizadas. Serão verificadas através de observações não-participantes em reuniões ou conversas informais que envolvam discussões sobre e elaboração dessas práticas, bem como através da análise de registros, documentos e, principalmente, artefatos físicos – pautas de reunião, *flip-charts*, apresentações em *PowerPoint* e entrevistas.

Práticas discursivas:

D.C.: São práticas que geram recursos lingüísticos, cognitivos e simbólicos para a interação sobre estratégia (JARZABKOWSKI, 2005).

D.O.: Para este estudo, os recursos de linguagem e os simbólicos são bastante relevantes, tendo em vista que se pretende compreender como se dá a construção de sentidos em relação às práticas estratégicas. Logo esses dois recursos são essenciais para essa compreensão, que acontecerá através de observações participantes e não-participantes, entrevistas em profundidade e análise do discurso ou da narrativa.

Práticas episódicas:

D.C.: As práticas que criam oportunidades para e organizam as interações entre os praticantes no fazer estratégia, tais como reuniões, *workshops*, etc. (JARZABKOWSKI, 2005).

D.O.: Na presente pesquisa, essas práticas também são muito importantes, pois em reuniões e *workshops* os atores envolvidos irão interagir uns com os outros e também com as atividades que compõem essas práticas, bem como tratando da estratégia em si. Através de observações não-participantes e entrevistas em profundidade (talvez pós-reunião), serão coletados os dados nessas práticas.

Construção de Sentidos:

D.C.: Ao se falar em *sensemaking*, fala-se sobre a realidade como uma realização contínua que toma forma quando as pessoas fazem sentido retrospectivamente das situações nas quais se encontram. Existe uma qualidade reflexiva bastante forte nesse processo. As pessoas fazem sentido das coisas ao verem um mundo no qual elas já impuseram aquilo em que elas acreditam (WEICK, 1995). Com base em Sackman (1991) *apud* Weick (1995),

existem mecanismos de *sensemaking* que os atores das organizações utilizam para atribuir significados a eventos. Esses mecanismos incluem os padrões e regras para perceber, interpretar, acreditar e agir que são tipicamente usados num contexto cultural.

D.O.: Neste estudo, adota-se a construção de sentidos como uma das abordagens teóricas; então, pretende-se captar o *sensemaking* através de seus mecanismos, o que poderá ser feito através de observações, entrevistas em profundidade e análise de artefatos físicos.

3.2.4 Definição de Outros Termos Relevantes

Estratégia:

D.C.: A estratégia é uma atividade dirigida e realizada socialmente. Mais especificamente, estratégia é um tipo particular de atividade que é conectado com práticas específicas, tais como planejamento estratégico, revisões anuais, *workshops* de estratégia e seus discursos associados. A atividade é considerada estratégica quando gera consequências para resultados estratégicos, ou seja, direções, sobrevivência e para a vantagem competitiva da organização, mesmo quando essas consequências não fazem parte de uma estratégia deliberada e formalmente articulada. Sendo assim, não é qualquer atividade da organização que pode ser considerada estratégica (JARZABKOWSKI, BALOGUN e SEIDL, 2007).

Estratégia enquanto prática:

D.C.: A estratégia enquanto prática é uma abordagem teórica que está essencialmente preocupada com a estratégia enquanto uma atividade nas organizações, tipicamente a interação entre as pessoas, em vez de estratégia enquanto uma propriedade das organizações (JOHNSON *et al.*, 2007).

Conteúdo Estratégico:

D.C.: São as posições estratégicas da empresa que levam a um desempenho sob a variação de contextos ambientais (CHAKRAVARTHY e DOZ, 1992).

Processo Estratégico:

D.C.: Um processo estratégico pode atravessar múltiplos níveis, trazendo os processos cognitivos de tomadores de decisão individuais, os processos psicológicos, sociais e/ou políticos dentro de grupos de indivíduos, as regras e rotinas organizacionais que guiam e

dificultam as decisões e ações dos membros organizacionais e considerações ecológicas que afetam a sobrevivência e o sucesso das firmas (CHAKRAVARTHY e WHITE, 2002, p. 183).

3.3 Delimitação e *Design* da Pesquisa

Após um breve relato sobre a epistemologia que embasa o presente trabalho, a especificação das perguntas e do problema de pesquisa e a delimitação e definições das categorias de análise, convém escolher uma metodologia adequada para esta pesquisa.

O desenvolvimento desta pesquisa se deu da seguinte forma: é uma pesquisa essencialmente qualitativa; logo, foi composta de apenas uma fase. A estratégia de pesquisa adotada é o estudo de caso comparativo, de natureza exploratória e descritiva, com corte transversal e aproximação longitudinal. Foram utilizadas algumas fontes para a obtenção dos dados, tendo como unidade de análise as práticas (estratégicas) e o nível de análise individual (com base em entrevistas em profundidade semiestruturadas) e organizacional. Essas características da pesquisa foram detalhadas nesta seção.

Diante de um problema de pesquisa que se inicia com o questionamento “como” e da complexidade subjetiva que permeia a questão da construção de sentidos, perspectiva utilizada neste trabalho, observa-se uma coerência com a estratégia de pesquisa de estudo de casos quando Yin (2001, p.19) expõe que:

Em geral, os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo “como” e “por que”, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real (YIN, 2001, p.19).

Yin (2001) também ressalta que o estudo de caso permite uma investigação para preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real e um dos exemplos que o autor cita é os processos organizacionais e administrativos. Hinings (1997) *apud* Balogun, Huff e Johnson (2003) acrescenta que o estudo de caso é a abordagem típica da pesquisa processual. Tendo em vista que a presente pesquisa tem como variável constante o processo estratégico, observa-se mais um motivo de adequação deste trabalho com essa estratégia de pesquisa.

Godoy (2006, p.121) ressalta detalhes importantes sobre o estudo de caso quando menciona que:

O estudo de caso deve estar centrado em uma situação ou evento particular cuja importância vem do que ele revela sobre o fenômeno objeto da

investigação. Essa especificidade torna o estudo de caso um tipo de pesquisa especialmente adequado quando se quer focar problemas práticos, decorrentes das intrincadas situações individuais e sociais presentes nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas. Embora o estudo de caso se concentre na maneira como uma pessoa ou grupo de pessoas trata determinados problemas, é importante ter um olhar holístico sobre a situação, pois não é possível interpretar o comportamento humano sem a compreensão do quadro referencial dentro do qual os indivíduos desenvolvem seus sentimentos, pensamentos e ações (GODOY, 2006, p.121).

Como foi mencionado no início desta seção, a presente pesquisa utilizou a estratégia de pesquisa de estudo de caso. Mais especificamente, estudo de caso comparativo qualitativo e interpretativo. De acordo com Godoy (2006):

O estudo de caso interpretativo, além de conter uma rica descrição do fenômeno estudado, busca encontrar padrões nos dados e desenvolver categorias conceituais que possibilitem ilustrar, confirmar ou refutar suposições teóricas. É fundamental que o pesquisador obtenha uma grande quantidade de informações que lhe permita interpretar ou teorizar sobre o fenômeno (GODOY, 2006, p.124).

Foram utilizadas algumas fontes para a coleta dos dados com o intuito de se obter a maior quantidade de informações possível capturadas de maneira diferenciada, com o objetivo de enriquecer a análise dos dados e também porque o estudo de caso tem uma capacidade de lidar com uma grande variedade de evidências (YIN, 2001). As evidências para um estudo de caso podem vir de seis fontes distintas: documentos, registros em arquivo, entrevistas, observação direta, observação participante e artefatos físicos (YIN, 2005). Dentre estas, no presente estudo, utilizaram-se: documentos, entrevistas em profundidade (semiestruturadas) e observação direta.

Em relação à natureza exploratório-descritiva da pesquisa, primeiramente cabe ressaltar que, segundo Patton (1990) *apud* Godoi e Balsini (2006), os métodos qualitativos são particularmente orientados para exploração, descoberta e lógica indutiva. Um outro aspecto relevante em relação ao caráter exploratório da presente pesquisa é que ainda existem poucos trabalhos empíricos na área de estratégia enquanto prática, reforçando a constatação de que muitos aspectos ainda precisam ser explorados e aprofundados nesse campo.

A pesquisa exploratória também é usada em casos nos quais é necessário definir o problema de forma mais precisa, identificar cursos relevantes e alternativos de ação ou obter dados extras antes que se possa desenvolver uma abordagem (MALHOTRA, 2001). Já uma pesquisa descritiva é realizada, em geral, com o intuito de descrever características de grupos relevantes, estimar a porcentagem de unidades numa população específica, delimitar as

percepções de características de determinados objetos ou fenômenos e determinar o grau com o qual as variáveis de estudo estão associadas (MALHOTRA, 2001; NEUMAN, 1997; SAUNDERS; LEWIS; THORNHILL, 2000; SELTZ, WRIGHTSMAN, COOK, 1987).

Diante das características de pesquisas exploratórias e pesquisas descritivas, adotou-se no presente trabalho a natureza de pesquisa exploratório-descritiva pelos seguintes motivos: observou-se a necessidade de se fazer um estudo exploratório por se tratar de uma pesquisa qualitativa e por se adotar uma base teórica – estratégia enquanto prática – que não tem uma grande quantidade de estudos empíricos. Apesar da outra perspectiva teórica – *sensemaking* – ter uma ampla diversidade de estudos empíricos, convém ressaltar que essa perspectiva aliada à estratégia enquanto prática compõe um tipo de pesquisa não muito comum. Também foi importante que a pesquisa tenha sido descritiva pelo fato de que para que fosse possível se observar e analisar como se dá a construção de sentidos nas práticas estratégicas é necessário que sejam descritas as características dos atores envolvidos, como eles interagem uns com os outros e com as atividades do dia a dia e como eles constroem os sentidos.

A presente pesquisa adotou a perspectiva temporal de corte transversal com aproximação longitudinal, pois os dados foram coletados em um período específico e curto de tempo. Mas, como alguns dados coletados foram relativos a situações passadas e os entrevistados se referiram a fatos passados nas entrevistas, justifica-se a aproximação longitudinal. Todavia, há uma consciência em relação à profundidade e complexidade do tema, o que poderia se pensar em uma etnografia como estratégia de pesquisa mais adequada para o estudo. Mas, devido ao pouco tempo disponível para realizar a pesquisa de campo, optou-se por um estudo de caso comparativo que tentou um aprofundamento e um maior acompanhamento principalmente através das observações diretas e das entrevistas em profundidade (semiestruturadas).

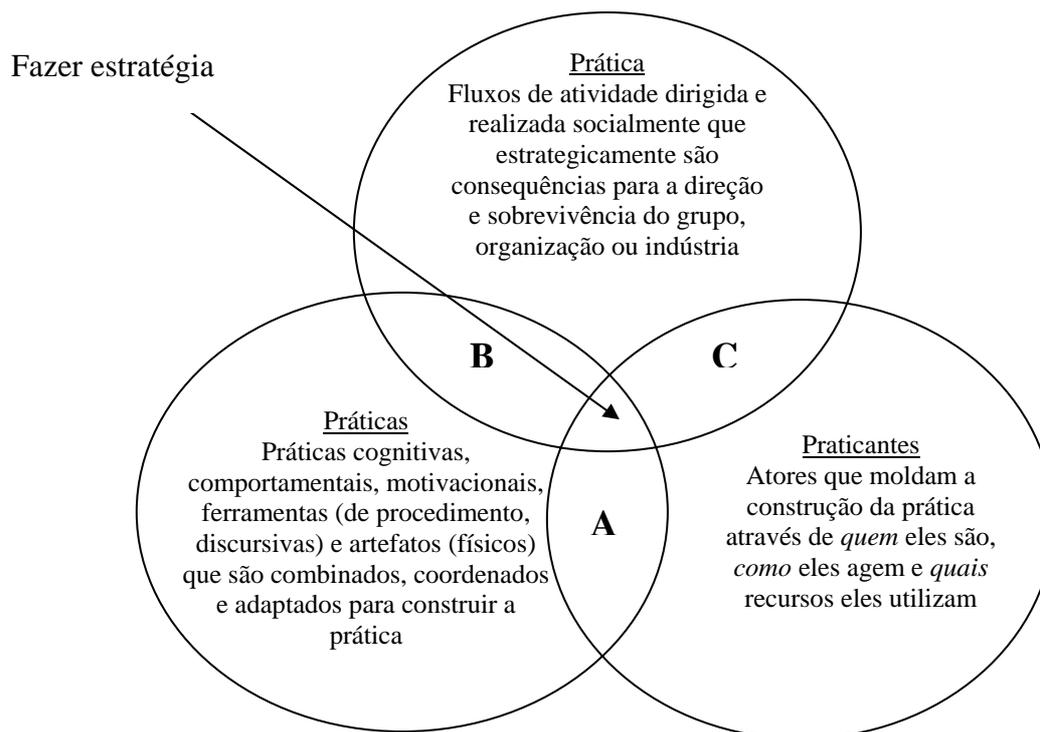
Em relação à unidade de análise, segundo Alves-Mazzotti (2004), a expressão “unidade de análise” se refere à forma pela qual os dados são organizados para efeito de análise. Para definir unidade de análise é preciso decidir qual o interesse do pesquisador (organização, grupo, indivíduos, etc.), e também, segundo Patton (2002); Yin (2003) *apud* Johnson *et al.* (2007), a unidade de análise se refere ao objeto preciso da pesquisa – a entidade sobre a qual um pesquisador está tentando fazer conclusões. Diante disso, a unidade de análise escolhida para o presente estudo foram as práticas (estratégicas).

Optou-se por essa unidade de análise uma vez que as práticas são o interesse principal do pesquisador e, de acordo com Jarzabkowski, Balogun e Seidl (2007), as práticas podem ser usadas como uma unidade de análise em potencial para estudar como a estratégia enquanto

prática é construída, examinar quais práticas são utilizadas, como elas são utilizadas, como seus usos se alteram ao longo do tempo e as consequências desses padrões de uso para moldar a prática em níveis diferentes.

Já os níveis de análise escolhidos foram: o individual e o organizacional, pois, para que fosse possível compreender a construção de sentidos nas práticas estratégicas foi necessário analisar como isso se dá ao nível de um indivíduo – sua percepção única como ator envolvido e no nível organizacional – a construção de sentidos compartilhada entre os atores envolvidos nas práticas estratégicas que acontecem em um contexto, em uma realidade organizacional, ambiente este que também é de interesse da presente pesquisa.

Em uma tentativa de posicionar este trabalho no modelo conceitual de prática, práticas e praticantes proposto por Jarzabkowski, Balogun e Seidl (2007) (figura 3), pode-se dizer que este trabalho encontra-se na interseção – fazer estratégia – uma vez que o foco é a construção de sentidos (dos praticantes) nas atividades e práticas estratégicas.



O fazer estratégia compreende a interseção entre prática, práticas e praticantes. A, B e C representam locais mais fortes em uma dessas interseções dependendo do problema de pesquisa escolhido.

Fonte: Jarzabkowski, Balogun e Seidl, 2007 p. 11.

Figura 3. Um modelo conceitual para analisar a estratégia enquanto prática (tradução livre).

3.3.1 Fase Qualitativa

Ao se adotar uma base epistemológica interpretativa no presente trabalho, convém ressaltar a sua adequação ao método qualitativo, quando se diz que métodos qualitativos emergem de paradigmas fenomenológicos e interpretativos e são frequentemente interativos e intensivos (GODOI e BALSINI, 2006).

Em uma pesquisa qualitativa não se buscam regularidades, mas a compreensão dos agentes e daquilo que os levou singularmente a agir como agiram. Isso só é possível se os sujeitos forem ouvidos a partir da sua lógica e exposição de razões. Quando muito, pode-se identificar crenças mais ou menos compartilhadas por grupos sociais, ou seja, a cultura, sem pressupor que ela seja uma categoria estática no tempo e no espaço, mas uma categoria analítica em permanente transformação (SAMPAIO, 2001 *apud* GODOI e BALSINI, 2006). Esse aspecto da pesquisa qualitativa em relação à cultura corrobora um dos pressupostos deste trabalho, o qual trata a cultura não como uma variável, mas como um processo complexo de produção da realidade. E mais: de acordo com Merriam (2002) *apud* Godoi e Balsini (2006), todos os tipos de pesquisa qualitativa se baseiam na visão de que a realidade é construída pela interação de indivíduos com o seu mundo social. Sendo assim, as pesquisas qualitativas procuram compreender o significado que as pessoas constroem – como elas criam o sentido do seu mundo. Esse tipo de pesquisa também corrobora alguns pressupostos e a base epistemológica do presente trabalho.

Para a realização da fase qualitativa da pesquisa foi desenvolvido um estudo exploratório através de um roteiro de entrevista em profundidade semiestruturado com os atores identificados como praticantes (APÊNDICE A, p. 137) e, conseqüentemente, envolvidos nas atividades e práticas estratégicas dos dois cursos pesquisados.

Como esta pesquisa é essencialmente qualitativa, tentou-se levantar o máximo de informações possíveis sobre as categorias de análise para que se pudesse ter uma boa compreensão do fenômeno estudado e, assim, fazer uma análise coerente da realidade dos cursos pesquisados. De acordo com Johnson *et al.* (2007), dados qualitativos são um requerimento central para desenvolver a perspectiva da estratégia enquanto prática.

A natureza e os pressupostos desta pesquisa indicaram a importância de se fazer uma triangulação dos dados, fato este suprido por meio de uma triangulação entre pesquisadores, uma vez que os dados, apesar de utilizados para o desenvolvimento de duas pesquisas com focos diferentes, foram coletados conjuntamente. Logo após as entrevistas, os dados eram exaustivamente discutidos, interpretados e reinterpretados pelas duas pesquisadoras.

3.3.2 Delimitação da população estudada

Após a definição da estratégia de pesquisa deste trabalho: estudo de caso comparativo, faz-se necessário delimitar a população estudada. Como o objetivo deste trabalho foi explorar um fenômeno intersubjetivo e social, não houve a preocupação em comprovar e validar hipóteses, mas sim desenvolver uma leitura interpretativa e profunda para que fosse possível compreender como se dá a construção de sentidos pelos atores envolvidos nas práticas estratégicas. É importante realçar que, com o intuito de identificar casos típicos pertinentes ao objetivo proposto por essa pesquisa, foi feita uma seleção intencional.

A fim de delimitar a população que participou deste estudo, primeiramente procurou-se identificar qual tipo de curso de graduação em Administração, dentro das instituições de ensino superior do Paraná, mostrava-se o mais relevante para a leitura proposta do fenômeno. Para tanto, procurou-se estabelecer quais critérios seriam necessários adotar a fim de selecionar o grupo de atores que efetivamente respondesse ao que a literatura delineava como praticantes.

3.3.2.1 Critérios para a seleção dos casos

Primeiramente, o critério para a seleção dos cursos de graduação em Administração estudados foi o reconhecimento e a qualidade dos cursos constatados em uma avaliação desenvolvida pelo MEC, em que os cursos de graduação em Administração da UFPR e da FAE obtiveram o conceito 5. Após a definição deste critério, verificou-se a possibilidade de acesso aos dois cursos, por meio de contatos iniciais via *e-mail* e que resultaram em uma aceitação por parte de ambos os cursos para que fosse desenvolvida a pesquisa. Após a aprovação da pesquisa, os caminhos percorridos em cada um dos cursos foi um pouco diferente. Na UFPR, uma vez aprovada a pesquisa pela chefia do departamento, iniciaram-se as entrevistas no final de agosto de 2008. Um fator facilitador foi que a pesquisadora é estudante do mestrado em Administração da UFPR, logo houve uma abertura. Já na FAE, a pesquisa foi aprovada perante uma carta formal encaminhada às instâncias responsáveis da instituição e foi necessário aguardar um retorno para que as entrevistas pudessem ser marcadas, o que aconteceu na segunda quinzena de outubro de 2008.

3.3.2.2 Critérios para a seleção dos participantes da pesquisa

A partir da revisão de literatura da estratégia enquanto prática foi possível compreender que os participantes da pesquisa deveriam ser pessoas envolvidas com o conteúdo e o processo estratégico do curso, devendo atuar nas práticas e atividades estratégicas, ou seja, deveriam ser praticantes. Então, após a identificação dos praticantes, tanto professores/corpo diretivo, quanto alunos foram caracterizados como praticantes, tentou-se identificar aqueles que estavam mais envolvidos com o conteúdo e com o processo estratégico dos cursos pesquisados e, conseqüentemente, com as práticas e atividades estratégicas. No grupo de professores/corpo diretivo tentou-se cumprir com esse critério ao selecionar aqueles que estão há mais tempo trabalhando no curso, estão envolvidos nas práticas e atividades estratégicas e, para que fosse possível obter uma compreensão mais ampla do grupo de professores/corpo diretivo, optou-se por selecionar professores de cada área: *Marketing*, RH, Tecnologia, Produção, etc. Já em relação ao grupo de alunos, para cumprir o critério, procurou-se investigar o grupo dos alunos mais envolvidos e verificou-se, na UFPR, que os alunos que atuavam como representantes de turma e no período da manhã, eram os mais envolvidos. Na FAE, não foi possível entrevistar os representantes de turma, porém tentou-se entrevistar o maior número de alunos para se obter uma compreensão mais profunda do grupo de alunos da FAE, uma vez que a seleção destes não foi tão criteriosa. Verificou-se também a necessidade de selecionar alunos de todos os períodos do curso (do 1º ao 4º ano) para que também fosse possível obter uma compreensão ampla do grupo de alunos de cada curso – isso foi possível de ser feito em ambos os cursos.

Procurou-se também conduzir as entrevistas de forma confortável para ambos – pesquisador e participante –, uma vez que, segundo Balogun, Huff e Johnson (2003), a colaboração com os participantes é importante por conta da natureza dos dados de uma pesquisa nesse campo da estratégia. Como se trata de um assunto complexo e de rápida transformação, principalmente nos microcontextos, é interessante que se crie uma harmonia entre o pesquisador e o participante.

3.3.3 Fontes e Coleta dos Dados

Os dados são representações e eles devem representar coisas empíricas. As coisas são nossas idéias sobre a “realidade” empírica. Estudiosos das organizações tentam representar aspectos da realidade organizacional empírica. Diferentes grupos de acadêmicos têm

diferentes idéias sobre diferentes realidades empíricas. Assim, cada um tenta representar uma realidade organizacional diferente. Para que a validade de dados seja reconhecida, é necessário que outros especialistas compreendam a realidade que os dados do pesquisador estão tentando representar (STABLEIN, 2001).

Diante da importância que os dados têm em uma pesquisa empírica e do que Johnson *et al.* (2007) enfatizam sobre esse assunto – ao dizer que os materiais empíricos utilizados em uma pesquisa com a abordagem da estratégia enquanto prática será, no geral, qualitativa, usualmente eclética, e tenderá a envolver um número pequeno de organizações ou situações estudadas com certa profundidade. O presente trabalho utilizou algumas fontes de coleta de dados que são propostas em um estudo de caso – documentos, entrevistas e observação direta. A quantidade de entrevistas com os atores envolvidos nos dois cursos foi definida através de um critério de saturação dos dados (FLICK, 2004).

A coleta de dados se iniciou por meio da obtenção de dados secundários – informações referentes aos dois cursos estudados, a fim de se compreender a dinâmica de cada um deles. Essas informações foram obtidas nos *sites* dos cursos e, posteriormente, discutidas entre as pesquisadoras. É relevante destacar que alguns dados secundários, como os documentos, foram coletados através de material impresso que as instituições disponibilizaram e serviram para auxiliar na melhor compreensão das realidades dos cursos estudados.

Em seguida, após a aprovação da pesquisa nos dois cursos de graduação em Administração selecionados, foram agendadas e realizadas as entrevistas em profundidade (semiestruturadas). Com base nos critérios para a seleção dos participantes da pesquisa delineados no item 3.4.2.2, foram realizadas 34 entrevistas. Na UFPR realizou-se o total de 15 entrevistas (11 com professores/corpo diretivo e 4 com alunos). Na FAE, realizou-se o total de 19 entrevistas (11 com professores/corpo diretivo e 8 com alunos). É importante realçar que foi perguntado aos participantes se a entrevista poderia ser gravada, e a maioria permitiu, com exceção de dois participantes: (1) um participante da UFPR permitiu que fosse gravada somente uma parte da entrevista e (2) um participante da FAE não permitiu que a entrevista fosse gravada; logo foram transcritas 32 ½ entrevistas. Convém salientar que também foram feitas anotações durante as entrevistas com o intuito de auxiliar/complementar as transcrições e a análise dos dados. Durante as transcrições das entrevistas, procurou-se refletir sobre os dados e, de certa forma, configurar algumas análises. Após as transcrições de todas as entrevistas, foi feita uma leitura detalhada do material transcrito e delineada a estrutura para o desenvolvimento da análise dos dados. Convém destacar que a análise de dados qualitativos não é a última fase do processo de pesquisa; ela é concomitante com a coleta de dados ou

cíclica. A análise começa com o primeiro conjunto de dados e torna-se, além de paralela à coleta, integrada aos próprios dados. A análise pode ser feita de forma sistêmica e abrangente, mas não é tão rígida (GODOY, 2006).

Decidiu-se fazer entrevistas em profundidade (semiestruturadas), pois, com base no referencial teórico sobre estratégia enquanto prática e *sensemaking* e na análise de dados escolhida para o presente trabalho – análise da narrativa – observou-se que esse tipo de entrevista seria o mais apropriado, uma vez que para atender ao objetivo de pesquisa, percebeu-se que deveria haver alguma orientação, mas seria importante que o participante se sentisse livre para contar a sua estória, por isso optou-se pelo tipo de entrevista semiestruturada, e por a pesquisa tratar de temas complexos e subjetivos, optou-se por tentar construir e conduzir uma entrevista em profundidade, com o intuito de captar as sutilezas referentes aos temas. Como menciona Duarte e Barros (2005), as entrevistas em profundidade são as do tipo abertas e semi-abertas, que se caracterizam pela flexibilidade e por explorar ao máximo determinado tema, exigindo da fonte subordinação dinâmica ao entrevistado.

Concomitantemente à realização das entrevistas, foram feitas observações diretas, uma vez que ao estar inserido no ambiente de pesquisa, o pesquisador está constantemente observando o contexto no qual está inserido e as pessoas que dele fazem parte. A importância das observações diretas pode ser constatada no seguinte trecho de Johnson *et al.* (2007): as observações são úteis para capturar aspectos que não são facilmente capturados nas entrevistas, como os microcomportamentos e as interações.

3.3.4 Limitações Metodológicas

As limitações metodológicas são bastante relevantes e é importante que sejam explicitadas. Foi nesta seção que algumas considerações foram feitas em relação a esta pesquisa, bem como algumas dificuldades que surgiram no decorrer da mesma.

No presente trabalho adotou-se o foco nas práticas estratégicas das organizações e, conseqüentemente, foram analisadas as microatividades humanas e sua compreensão nos níveis individual e organizacional. Foi fundamental esclarecer que não foi feita uma análise a nível institucional.

Sabe-se também que a questão do tempo foi um limitador bastante significativo. Pela natureza da pesquisa, exploratório-descritiva, e por se tratar de uma pesquisa que se propôs a analisar questões subjetivo-intersubjetivas e complexas, entende-se que um tempo razoável seria necessário para coletar e analisar os dados. A inexperiência do pesquisador também foi

um fator limitante. Contudo, por meio das observações diretas, da condução de entrevistas em profundidade e da triangulação dos dados – entre pesquisadores – tentou-se amenizar essa dificuldade.

Em relação à transcrição, convém mencionar que o caráter de multiparticipação das entrevistas caracterizou-se como um problema, pois muitas vezes, como era de se esperar, foi difícil a identificação do participante que falou ou, então, os turnos se sobrepuseram (ERICKSON E SHULTZ, 1998), tornando difícil ouvir e entender o que foi dito pelo participante ou por um dos pesquisadores.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Por tratarem de perspectivas bastante dinâmicas, relacionadas ao dia a dia dos atores nas organizações e ao caráter contínuo da construção social da realidade, a estratégia enquanto prática e o *sensemaking* são abordagens teóricas que merecem ser analisadas em uma realidade empírica de maneira que se possa perceber suas nuances e, a partir delas, obter melhor compreensão do objeto de estudo. Para isso, optou-se pela análise da narrativa, visto que nesta abordagem procura-se compreender o fenômeno em estudo através das histórias relevantes naquele contexto, sejam as histórias dos atores envolvidos, sejam as histórias da organização foco ou até mesmo histórias do dia a dia extratrabalho desses atores. Histórias essas que não podem ser dissociadas de suas vidas profissionais, pois as narrativas históricas das pessoas são relevantes para a investigação narrativa (CLANDININ e CONNELLY, 2000). Neste trabalho, foram desenvolvidas narrativas dos cursos de graduação em Administração estudados.

As narrativas que emergem nas organizações contemporâneas são semelhantes às que se encontram em outros campos da atividade humana. Assim, também as organizações são espaços preenchidos por “histórias não-construídas e fragmentadas a serem capturadas por uma criação de sentido (*sensemaking*) de retrospectiva” (BOJE, 2001, p.3 *apud* ALVES e BLIKSTEIN, 2006). A narrativa é um processo que se constrói *a posteriori*, capaz de gerar diferentes teias de significados e diferentes caminhos de interpretação (WEICK, 1995). Como a narrativa é um processo construído *a posteriori* e o *sensemaking* tem um caráter retrospectivo, observa-se a coerência entre uma das abordagens teóricas utilizadas no trabalho e o tipo de análise de dados escolhido para a presente pesquisa.

A análise da narrativa procura entender o texto por sua totalidade, pela sua “grandeza”, partindo das suas peculiaridades (ALVES e BLIKSTEIN, 2006). Por isso a importância de se estudarem as organizações sócio-historicamente, aspecto este presente em estudos tanto de estratégia enquanto prática, que, sem dúvida, observa-se uma preocupação com o caráter social, visto que a própria estratégia é tratada enquanto uma prática social, e o *sensemaking* que se dá tanto na instância individual como na social. O aspecto histórico pode ser analisado quando se faz menção a questões já passadas, vividas pelos atores nas organizações. Essas questões são importantes não apenas para entender-se o passado, mas também o presente e o futuro, pois podem servir de auxílio para a construção do último. De acordo com Clandinin e Connelly (2000), todo evento tem um passado, um presente e um futuro.

É importante ressaltar que as pessoas e os eventos estão em contínua mudança no decorrer do tempo. Na análise narrativa essa questão é bastante relevante, pois é preciso que se tenha em mente que se deve escrever sobre pessoas, lugares e coisas como **tornando-se** e não como **sendo** (CLANDININ e CONNELLY, 2000), visto que a cada instante as coisas, pessoas e lugares se modificam, logo, são diferentes do que eram no momento anterior.

Outro aspecto importante na análise narrativa é a questão da identidade, pois a identidade adotada pelo narrador tem uma influência central na narrativa que está sendo contada, uma vez que a narrativa pode ajudar o narrador a construir, reforçar ou mudar sua identidade bem como a dos outros. Convém lembrar que as identidades não são construídas isoladamente; nós compartilhamos nossas histórias com os outros e também as ajustamos às suas reações (CZARNIAWSKA e GAGLIARDI, 2003).

Entendendo a estratégia narrativamente, pode-se dizer que ela pode ser considerada como um processo criativo e dinâmico envolvendo não somente o que os estrategistas produzem – ou escrevem – orçamentos, planos, estratégias, mas também as formas que os membros das organizações consomem – ou lêem – as suas produções (CZARNIAWSKA e GAGLIARDI, 2003). Observa-se que a estratégia, analisada dessa forma, precisa ser disseminada na organização e compreendida para que aconteça levando-se em consideração os significados compartilhados pelos atores nela envolvidos.

De acordo com Clandinin e Connelly (2000), existem diversas fontes de coleta de dados que podem ser utilizadas para auxiliar no desenvolvimento de uma investigação narrativa. Os autores as chamam de *field texts*: histórias dos participantes, escritos autobiográficos, diários, anotações de campo, cartas, conversações, entrevistas, histórias de família, documentos, fotografias, entre outros. Convém resgatar que as fontes de coleta de dados utilizadas na presente pesquisa foram: documentos, entrevistas, anotações de campo e observações diretas.

De acordo com Czarniawska (1998, p. 6-7), “a narrativa é uma forma de associação, uma forma de unir coisas diferentes (e, e, e)”.

4.1 Estrutura da Análise dos Dados

Após esse breve apanhado sobre a análise narrativa, feito com o intuito de contextualizar a análise de dados escolhida para este trabalho, convém delinear a estrutura das narrativas que foram desenvolvidas.

Primeiramente, foi desenvolvida uma tabela para a análise individual das entrevistas, uma vez que este trabalho propõe o nível de análise individual e entende-se que essas análises são importantes para o desenvolvimento da análise narrativa geral de cada um dos casos. Essa tabela foi construída com base nas características típicas de textos narrativos propostas por Bruner (1990) e Barthes (1977) *apud* Pentland (1999) e nas categorias de análise da presente pesquisa. Convém evidenciar que o foco da análise são as categorias propostas; logo foram desenvolvidas 2 (duas) tabelas completas (com as características típicas e com as categorias de análise), para que se tivesse uma noção do processo narrativo e, devido ao foco da análise, foram desenvolvidas 32 (trinta e duas) tabelas apenas com as categorias de análise. Como as análises individuais desenvolvidas nessas tabelas foram utilizadas na construção das análises narrativas gerais, as tabelas constam no APÊNDICE B, p. 143. É importante destacar também que, no corpo da tabela, foram colocadas todas as práticas e as atividades apontadas pelos entrevistados, o que foi devidamente filtrado com o intuito de utilizar na análise geral apenas as atividades e práticas estratégicas.

No segundo momento, com base na figura 3 (página 59), foram descritos os praticantes, as práticas estratégicas e as atividades estratégicas (prática) que compõem os dados da presente pesquisa, com o intuito de especificar os dados coletados de interesse da pesquisa e também de cumprir a natureza descritiva do trabalho que foi proposta anteriormente neste item e em alguns objetivos específicos (página 9). Convém destacar que essas descrições estão no corpo das análises narrativas de cada um dos casos.

Em seguida, apresenta-se um quadro proposto por Van de Ven e Poole (1995) e Pentland (1995), *apud* Pentland (1999), no qual os autores propõem níveis que devem compor a estrutura de uma narrativa. A partir deste quadro, da figura 3 (página 59) e da variável constante – processo estratégico – propôs-se um outro quadro para que fossem desenvolvidas as análises narrativas de cada um dos casos desta pesquisa. Convém salientar que a categoria de análise/variável dependente – *sensemaking* permeia todas as outras, uma vez que na narrativa analisou-se a construção de sentidos dos praticantes nas práticas e atividades estratégicas. Os quadros são os seguintes:

	Nível	Definição	Exemplo	
Estórias dos Participantes	Texto	Trecho específico de uma estória contado por um narrador específico	Texto real da estória dele ou dela: "Quando eu apareci na entrevista..."	Estórias dos Pesquisadores
	Estória	Versão de uma fábula a partir de um ponto de vista específico	A própria versão de um novo empregado de como ele ou ela foi contratado	
	Fábula	Descrição genérica de um grupo específico de eventos e seus relacionamentos	Como uma pessoa específica foi contratada: o que aconteceu, quem fez o quê	
	Mecanismos Geradores	Estruturas subjacentes que facilitam ou dificultam a fábula	Processo de recrutamento como um todo: como as pessoas, no geral, são contratadas	

Fonte: Pentland, 1999 p. 719.

Figura 4. Níveis de estrutura na narrativa (tradução livre).

	CATEGORIAS DE ANÁLISE/VARIÁVEIS	
	Processo Estratégico	<i>Sensemaking</i>
Praticantes		
Professor / Corpo Dirigente	Mecanismos Geradores	Mecanismos Geradores
		Fábula
		Estória
		Texto
Aluno	Fábula Estória Texto	Mecanismos Geradores
		Fábula
		Estória
		Texto

Fonte: elaborado pela autora com base no referencial teórico (JARZABKOWSKI, 2005; WEICK, 1995 e PENTLAND, 1999) e nos dados coletados em campo.

Figura 5. Estrutura das análises narrativas

Por fim, foi desenvolvida a análise comparativa dos dois casos estudados.

4.2 Narrativa do caso: Curso de Graduação em Administração da UFPR

O curso de graduação em Administração da UFPR foi criado em 1967 e está vinculado ao Setor de Ciências Sociais Aplicadas e ao Departamento de Administração Geral Aplicada (DAGA). O curso está sob a responsabilidade de um chefe de departamento e um vice, que tratam de questões relativas aos professores e de um coordenador e um vice, que tratam das questões relativas aos alunos. Atualmente, em junho de 2008, houve uma mudança de gestão do DAGA.

Percebe-se um movimento, principalmente por parte daqueles mais envolvidos e dos que ocupam cargos administrativos, para elevar a qualidade do curso – essa questão é considerada como um desafio estratégico. Pode-se dizer que a busca pela qualidade se caracteriza como o conteúdo estratégico do curso de graduação em Administração da UFPR, uma vez que, posicionando-se dentro do mercado, este procura ser o melhor do Paraná. Todavia para que isso aconteça, observou-se a necessidade de se fazerem algumas mudanças e inovações. É importante salientar que por se tratar de uma universidade pública, os processos são burocráticos e a mudança tende a ser lenta, porém é interessante observar que: (1) alguns são a favor dessas inovações e mudanças e trabalham para que isso aconteça (uns com visões de curto prazo, sugerindo mudanças pontuais e burocráticas, outros com visões de longo prazo, sugerindo mudanças radicais e estratégicas); (2) outros são a favor das inovações e das mudanças, mas não se envolvem (alguns por motivos pessoais, outros porque já tentaram se envolver, mas se decepcionaram e desistiram) e (3) outros preferem não se envolver, o que pode ser observado nas falas seguintes:

Na verdade a burocracia ela atrapalha bastante. A universidade... o setor público é muito burocrático. A universidade consegue ser mais burocrática ainda. Isto atrapalha bastante. O que eu enxergo é que na iniciativa pública você não consegue inovar. Tudo o que vai tentar fazer diferente, alguém cria um óbice para tal. Então você se sente desestimulado a mudar. Você acaba apenas cumprindo regras (...) (Entrevistado 06).

(...) e também outra coisa aqui que são dificuldades é o processo burocrático. A burocracia desanima você fazer qualquer coisa. Então, por que que na iniciativa privada às vezes as coisas saem mais rápido? Porque tem menos gente para dar opinião. Então o processo burocrático – eu acho ótima a escola burocrática, mas o processo não. Então qual que é a diferença? A diferença é você fazer passar por coisas que não precisam ou passar por pessoas que não estão comprometidas com o resultado (Entrevistado 03).

(...) a história do curso de administração pode ser dividida nesses três períodos, que foi: a formação do curso, que aconteceu aproximadamente até 1975, 76, 77; depois uma fase de melhoria da qualidade do curso, que começou mais ou menos em 87, 88... mais ou menos de 80 em diante, na

década de 80. Então na década de 60-70 foi a formação do curso, 80-90, melhoria da qualidade... eu acho que o ano 2000 deve ser essa de elevar o nível da qualidade para uma internacionalização – deve ser. Não é que nós vamos trabalhar outro conteúdo [estratégico], na verdade nós vamos continuar a trabalhar na qualidade do curso, só que na segunda fase foi a fase de qualidade em nível nacional, tanto que em todas as avaliações que foram feitas nós sempre tivemos uma avaliação máxima em todos os quesitos e... mas em âmbito nacional. Agora nós precisamos ter esta avaliação e este reconhecimento no âmbito internacional. E isso é necessário, digamos, para o país e é necessário, digamos, como um desafio estratégico, ou uma visão, um norte para o desenvolvimento do curso. Cada uma dessas transformações implica grandes transformações em termos de estrutura, quadro de pessoal – composição do quadro de pessoal, o processo de trabalho, de metodologia, de conteúdo, do aluno e assim por diante... relações com a sociedade (...) Nós temos que fazer mudanças radicais no nosso sistema de administração da universidade, do conteúdo, do perfil dos professores, de regras, de normas, de procedimentos (...) Mas eu acredito que isto não vá ser complicado, vai ser bastante viável. Eu estou bastante confiante neste objetivo porque o departamento vai ter agora uma renovação – vai ter a possibilidade de fazer uma renovação muito grande de corpo docente. (...) Porque nunca a Universidade nos ajudou; pelo contrário, sempre atrapalhou. Sempre criou caso, criou problema e criou impedimento. No setor público brasileiro, e na Universidade Federal do Paraná em especial, quem não faz nada não tem problema nenhum. Quem quer fazer alguma coisa tem todos os problemas e barreiras do mundo (...) (Entrevistado 04).

(...) eu sinto que há um esforço deliberado de ter professor em sala de aula, de manter os alunos satisfeitos. (...) O nosso curso é voltado ao mercado – e eu acho que há um planejamento da coordenação de melhorar a qualidade do curso (Entrevistado 07).

Eu acho que hoje o departamento... o Professor C está mudando bastante – inclusive está dando um rolo aí por conta disso e acho que é louvável todo o esforço que ele está fazendo para gerar esta integração (...) (Entrevistado 10).

Uma questão importante que impacta diretamente a gestão e, conseqüentemente, o conteúdo e o processo estratégico do curso é a adesão ao REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais que está em implantação desde o ano de 2007 e tem como objetivo principal o aumento do número de vagas nas universidades federais. É importante ressaltar que este programa estabelece metas, tais como: (1) taxa de conclusão média de noventa por cento nos cursos de graduação presenciais e (2) relação de dezoito alunos de graduação por professor em cursos presenciais. Observa-se que para que haja alta média (90%) de concluintes, é necessário que o curso seja de qualidade e, com isso, mantenha os seus alunos até o final do curso. Já em relação à meta que estabelece a média de 18 alunos por professor, observa-se que se faz necessário um quadro de professores bem suprido. No geral, observa-se uma falta de clareza em relação a essa questão por parte de alguns professores/corpo diretivo e pela maioria dos alunos entrevistados. Alguns demonstram compreensão maior, mencionam as metas e se posicionam a favor do REUNI,

enquanto outros conhecem o projeto muito superficialmente. Observa-se que apesar de estar claro para alguns, não há uma disseminação dessa questão nem uma compreensão muito clara da dimensão que significa aderir a um projeto desse tipo, porém é importante destacar que se percebe maior entendimento por parte daqueles mais envolvidos com o processo (professores do corpo diretivo). Convém observar as falas de alguns entrevistados:

(...) defendi o REUNI quando ele veio aqui pra dentro da universidade. Ah... apesar que muitos foram contra acharam que era imposição do MEC... eu acho mais do que natural que o MEC nos defina algumas metas a atingir. (...) Então, hoje quando o REUNI vem e diz “tem que aumentar em 90% a taxa de sucesso”, eu vejo como muito natural... eu acho lastimável ter que vir um programa de fora pra gente discutir evasão, retenção, taxa de sucesso...porque que o MEC tem que impor isso pra nós, porque que nós já não estávamos fazendo a lição de casa?, então eu acho muito bom que agora a gente vai ter que abrir esse debate... (Entrevistado 07).

Eu acredito que o REUNI é bom, não é ruim. Eu acho que a iniciativa do governo federal é boa. O que é discutível é a forma com que ele foi feito, a seriedade com que deve ser praticado isso. Porque isso aí é uma coisa institucional, não é do curso de administração. E o próprio REUNI ele estabelece agora, ele procura... o que o governo federal está fazendo é o seguinte: “nós te apoiamos, mas você tem que dar a contrapartida”, esse REUNI é assim, tá? Ele diz: “eu contribuo com vocês com dinheiro, mas vocês têm que mostrar, mais abertura de vagas, mais qualidade”, tanto é que o índice de sucesso, eles estão exigindo dentro do REUNI um índice de sucesso dentro de 90%... isso aí para alunos iniciantes e concluintes (Entrevistado 02).

Nós temos um divisor de águas que é o REUNI, e isto não está trabalhado estrategicamente dentro do departamento, muito menos está pensado para atender a esta diversidade do nosso corpo docente que a gente acabou de discutir. (...) Tem um critério do REUNI que me preocupa profundamente. Que é a questão de 90% de sucesso do curso. Porque nós podemos ter 90% de sucesso do curso porque nós melhoramos a nossa qualidade didática, mas também nós podemos ter 90% de sucesso do curso porque nós estamos exigindo menos dos nossos alunos. Eu quero crer que nós vamos ser capazes de melhorar a nossa qualidade didática, porque uma das grandes vantagens do curso de administração é que aqui não existem aquelas loucuras de reprovar 70% da turma – porque eu acho que quando reprova 70% da turma o problema ou é do professor, ou do conteúdo da matéria, não é da turma. Então, vamos seguir uma curva normal: 25 a 30% por média, fica mais uns 60% passam por final e reprovam um tanto. Não tem como não reprovar, certo? Então essa meta dos 90% me preocupa um pouco. Vamos dizer que a gente não atinja, a gente pode ir pelo caminho mais fácil, que é facilitar a vida do aluno (Entrevistado 06).

(...) a questão do REUNI, por exemplo, isso é uma estratégia. Se você vai adotar ou não o REUNI, que aí houve uma mobilização, uma conscientização, professor brigando pra adotar, professor brigando pra não adotar... discussão em cima do tema (...) (Entrevistado 14).

Já ouvi falar, já ouvi falar... REUNI... olha eu não sei muita coisa não... (Entrevistado 12).

Em termos de organização do curso, é importante ressaltar que os entrevistados percebem uma desorganização em relação a algumas questões pontuais e a outras mais macro, entretanto, relevantes no que tange à gestão e à estratégia do curso. É interessante observar a indignação por parte de alguns no que se refere especificamente à questão da desorganização dentro de um curso de Administração. Aspectos frisados pelos alunos demonstram algumas dessas questões, o que pode ser observado nas seguintes falas:

(...) aí eu chego lá e “o professor tal deu notícias?”, “ah, pois é, esqueci de avisar vocês... o professor não veio”, ou às vezes eles não sabem dar informação alguma... [por *e-mail*] Nunca chegou nada que fosse relevante (Entrevistado 11).

Eu acho que uma coisa importante, não só aqui, mas em qualquer organização, é que tenha uma regra e que todo o mundo cumpra ela para que seja atingido um objetivo comum e isso eu não vejo no departamento (...) Eu me sinto até... poxa! É um departamento de administração e nós temos problemas deste tipo. A gente deveria ser o melhor departamento, porque a gente não é um departamento de medicina que só conhece pessoas, a gente não é um departamento de agronomia que tem agrônomos... a gente tem administradores... Então eu acho que a nossa responsabilidade é muito maior... a gente deveria ser o apoio da Federal como sistema administrativo mesmo (Entrevistado 11).

(...) Às vezes parece que eles estão tudo perdido, porque... o exemplo que eu posso dar é que às vezes há alguma discrepância entre a ementa e o que é dado em sala; às vezes, até a lotação da sala – em dia de prova as salas ficam lotadas e tem gente que tem que ir roubar carteira em outro lugar (...) (Entrevistado 12).

Outra questão bastante peculiar no curso de Administração da UFPR diz respeito ao grupo de professores. Primeiramente, é importante caracterizar o grupo. Nesse momento, convém falar de todos os professores – do curso de graduação e pós-graduação (*lato sensu e stricto sensu*) – visto que muitos deles lecionam em um ou mais cursos e estão todos subordinados ao DAGA. Quanto às suas características, mais especificamente em relação ao regime de trabalho, existem duas modalidades: (1) professores 20h – são aqueles que geralmente têm uma outra ocupação durante o dia e ministram aulas na universidade à noite e (2) professores 40h/DE – são aqueles com dedicação exclusiva à universidade. Convém destacar que existe um regimento especificando as atividades de cada uma dessas modalidades. Além das aulas, também existem atividades de pesquisa, atividades administrativas, etc. Essa compõe a primeira diferença no grupo. Uma segunda diferença está relacionada à formação/área do professor, uma vez que existem professores do grupo que não são formados em Administração. Outra diferença diz respeito à trajetória profissional do professor, pois, no grupo, existem professores acadêmicos que nunca tiveram experiência no

mercado, professores que já tiveram experiência no mercado e agora estão atuando somente no meio acadêmico e professores que atuam no mercado – trabalham com consultoria, possuem empresas, etc. e no meio acadêmico. Por fim, existe a diferença, explicitada pelo grupo de professores/corpo diretivo entrevistados, relacionada ao comprometimento. Alguns são comprometidos e outros não. Convém destacar que o grau de comprometimento varia bastante, ocorrendo casos de professores 20h extremamente comprometidos e professores DE extremamente descomprometidos e vice-versa. Tendo em vista essas inúmeras diferenças, observa-se que é natural que existam diferentes pontos de vista e conflitos no grupo. Não se pretende com essa colocação defender que é necessária a ausência de conflitos para que uma boa gestão aconteça, muito pelo contrário, entende-se o conflito como construtivo e necessário para a continuidade salutar de uma gestão, porém convém frisar que se os pontos de vista são muito discrepantes, se as atitudes são predominantemente individuais e não há colaboração de todos para que se atinja um objetivo comum, entende-se que é difícil chegar a algum resultado coletivo sem alinhamento dos envolvidos. É importante destacar que os conflitos existentes no ambiente de uma universidade pública são bastante comuns, pois trata-se de um órgão público, em que, no geral, negociações, discussões e debates ocorrem de maneira mais democrática do que em uma instituição privada. Essas questões relativas às diferenças dos professores são observadas nas seguintes falas:

Eu colocaria três níveis de heterogeneidade: existe uma heterogeneidade de formação – professores formados nas mais diversas áreas; existe uma heterogeneidade de trajetória profissional – então aquele professor que sempre foi professor e nunca trabalhou em empresa, especialmente empresa privada, o que para a administração é ruim, porque é diferente da química ou da matemática, a dedicação exclusiva de 100% dos professores no curso de administração é ruim por que: porque não é só um ambiente de pesquisa, nosso lócus é na empresa então nós deveríamos ter professores na empresa – então esta é a segunda diversidade e a terceira é a questão de comprometimento. Nós temos professores tempo parcial, que estão na empresa e na universidade, que são extremamente comprometidos com a universidade. E temos esse mesmo perfil de professores que não são comprometidos, que estão aqui apenas para dizer que são professores da universidade. E no professor que tem uma trajetória, com formação e tal nós também temos isto: nós temos o cara extremamente comprometido e o cara que, apesar de ser professor, dedicação exclusiva, com formação, ele não tem comprometimento (Entrevistado 06).

Nós temos nitidamente 4 grupos: nós temos dois grandes grupos, que são os 20 horas e os 40 horas ou 40 horas DE e esse dois grupos se subdividem naqueles que estão interessados em fazer o curso se desenvolver e aqueles que não estão interessados em fazer o curso se desenvolver, tanto nos 20 quanto nos 40 e DE. (...) mesmo entre os 40/DE, ou 20, etc., nem todo o mundo tem a mesma visão, tem os mesmos interesses, a mesma disponibilidade de tempo, a mesma competência, o mesmo conhecimento da

história da universidade, das possibilidades de curso, pra onde nós temos que ir e o que implica este lugar onde nós temos que ir com o curso, o que vai implicar em termos de perfil de professor, etc. (...) (Entrevistado 04).

(...) um grupo que quer fazer pesquisa e pós-graduação e faz, e faz com competência; um grupo que acha que isso aqui [pós-graduação *stricto sensu*] está matando a graduação; aí tem o pessoal da especialização, que são os cursos pós *lato sensu*, que às vezes não interagem também com esse aqui; aí tem os caras que são só 20 horas, vêm aqui, dão aula e não tem uma presença mais ativa. E às vezes, eu acho supernecessário ter professores 20 horas, porque eles são os que trazem o que está rolando lá fora nas empresas. Então... tem gente que acha que a gente tinha que ter tudo assim: todo mundo DE. (...) Na minha visão de universidade tem que ter pessoas com pé no mercado que possa até questionar o que a gente está fazendo, trazer novidades, fazer as pontes com o mercado, o setor produtivo. Principalmente pela área de administração. Mas eu acho que o formato não deve ser hegemônico. Quando você tem um grupo que é muito igual, você pega até um pouco de endogenia, daqui a pouco começa até a não oxigenar, a não renovar. E eu acho importante que venha gente e faça esse questionamento. Então hoje o nosso departamento, por uma série de circunstâncias, ele está muito fragmentado (...) (Entrevistado 07).

Ainda em relação aos professores, observa-se que, além da constatação de grupos diferentes, também existe a questão de cada um agir de maneira bastante isolada em relação às disciplinas e às aulas; de maneira mais macro, em relação às propostas do projeto pedagógico, como a grade curricular, por exemplo, uma vez que os professores discutem alterações de disciplinas de acordo com seus objetivos particulares e, muitas vezes, por mais que sigam as ementas, personalizam bastante as aulas e assumem posturas diferentes relacionadas ao rigor e ao que é cobrado do aluno em sala de aula. Outro aspecto relevante também é a falta de entrosamento entre eles, o que foi apontado inclusive por professores de uma mesma área, caracterizando assim a falta de um coletivo. Devido a essa distância – falta de entrosamento – pouco se conversa sobre o que é dado em sala de aula, o que deu certo, o que não deu, ou seja, não se sabe o que os pares estão ensinando em sala de aula, nem há uma preocupação em trocar experiências e aprender coisas novas. A sobreposição de conteúdo, citada por alunos e professores, acontece por essa falta de diálogo e pela falta de interesse em reformular algo que geraria um resultado positivo para todos – professores e alunos, pois, uma vez definido o conteúdo de cada disciplina, os professores não precisariam passar por uma situação constrangedora de repetir exatamente um conteúdo que um outro professor já tratou e os alunos não precisariam ver o mesmo assunto novamente, sobrando tempo para o aprendizado de novos conteúdos. Esse excesso de liberdade que o professor tem em sala de aula reflete na formação do aluno e reforça a ausência de uma gestão mais integradora e organizada, fator este relacionado ao excesso de autonomia que o professor de universidade

pública acredita ser natural. Diante disso, observa-se que, dentre inúmeras outras questões, tanto a maneira como o professor conduz suas aulas, quanto a ausência de uma maior integração e organização da gestão são questões que refletem a falta de um alinhamento estratégico (processo) e definição clara da estratégia (conteúdo) do curso de graduação em Administração da UFPR. Como é possível ter um curso de qualidade sem que haja um acompanhamento mais minucioso das aulas, do aluno que sairá do curso como um profissional formado pela UFPR e da gestão do curso? Essas questões são observadas tanto por eles professores quanto pelos alunos, como se pode perceber nas falas abaixo:

(...) Empreendedorismo que normalmente o fechamento desta disciplina é a elaboração de um plano de negócios, eu entendo que não pode ser colocado tão no início. Tem algumas disciplinas lá, como Fundamentos de Gestão, que exigem alguns outros pré-requisitos que não estes contemplados no projeto pedagógico. Então esta harmonia, esta harmonia, eu entendo que (...) tem que ter o *Business Game* na grade – que é o jogo de empresas, tá? (Entrevistado 02).

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

(...) as ementas elas são muito genéricas, né... Então... são e não são, sabe... porque elas dizem assim... até algumas questões, os pontos que tem que ser vistos, só que não diz o grau de abrangência que aquilo tem que ser visto, então... sei lá é... então qual o exemplo que eu vou ter agora...é... num sei sabe... pegar em métodos quantitativos lá a previsão de demanda, por exemplo. Tem professores que fica o semestre inteiro vendo vários métodos de previsão de demanda, traz análise prática, ensina a gente a mexer em software disso e tal... e tem outros que falam: previsão de demanda: tem isso, isso e isso. Próximo tópico... sabe? Aí chega na disciplina seguinte que é de produção, vocês viram previsão de demanda? Algumas turmas dizem sim, a gente viu, conhece tudo isso e outros dizem: ah... num lembro sabe... porque foi passado um slide por ali. Então não existe esse padrão em relação ao conteúdo da ementa. (...) É... e algumas coisas também a gente não sabe em que grau que tem que ser cobrado, então eu particularmente eu sinto que teria dificuldade em saber se a disciplina correu de acordo com a ementa, porque dentro da ementa várias coisas podem acontecer (Entrevistado 14).

(...) em alguns casos ela [ementa] não é cumprida, em outros existem ementas muito vagas – especialmente na área de organizações existem ementas muito vagas – então o professor pode ou não pode cobrar... (Entrevistado 06).

A gente viu pirâmide de Maslow em todas as disciplinas! A gente não agüentava mais ver a tal pirâmide de Maslow. A gente sabe de cor e salteado esta pirâmide. Porque pelo menos uma disciplina em cada semestre tinha essa tal de pirâmide de Maslow. Mas era suportável, porque era aplicado àquela disciplina. A gente falava: “olha a gente já teve isto”... E não

mudava, passava um pouco mais rápido, mas não deixavam de dar a pirâmide de Maslow para a gente (Entrevistado 12).

Tipo, “ah, isso aqui vocês vão ver daqui a dois semestres, então vamos ensinar isso aqui primeiro, a gente parte do básico e vamos avançando”. Mas ninguém chegou aqui e falou: “ó, a gente está partindo de um ponto zero e vamos chegar até lá”, ninguém falou isso pra gente (...). Acho que todo mundo tem uma idéia, mas ninguém sabe direito (Entrevistado 13).

(...) Então, por exemplo, você tem professores com diferentes perspectivas, a própria política do professor em relação à constituição das disciplinas: você pega professores com interesses difusos, por exemplo, se eles se reúnem sem uma diretriz eles irão criar cada um por si vai criar as suas disciplinas de interesse e elas não são agregadoras, ao contrário, elas são diferenciadoras de uma proposta acadêmica de interesse comum. Então foi o que aconteceu: criaram-se muitas disciplinas que não existe formação de professores nessas disciplinas pelas suas especificidades. Então o curso ao longo do tempo ele teve que ir extinguindo algumas disciplinas e ir criando outras (Entrevistado 08).

Acho que o nosso currículo ele precisa ser revisto, ele apesar de ter dois anos só, ele tem algumas... no processo de construção dele houve uma excessiva interferência pessoal, então alguns professores colocaram algumas disciplinas que eram do gosto deles. E isto não pode continuar. Então nós temos algumas disciplinas que entraram no currículo porque o professor gostava de dar aquela disciplina. (...) nós temos que privilegiar a estrutura e não o desejo do professor. Não é porque o professor gosta de fazer isso aí e é bom – ele é bom nisso, isso não se discute – não fizemos o curso pra isso, pelo contrário. Nós temos que fazer uma adequação do conteúdo para os alunos com aquilo que a sociedade quer que ele conheça quando ele sai daqui (Entrevistado 05).

Tem algumas coisas que eu acho que a gente peca muito aqui que é o seguinte: professor faz o que quer na sala de aula. Não tem controle nenhum. Se você quiser fazer um controle, eles gritam adoidadamente. Não é controlar o que é feito na sala de aula, (...) não é isso. Mas tem um conteúdo mínimo que você tem que passar em sala de aula: você tem que passar esse e esse ponto, trabalhar esses casos ou ter alguns limites, algumas coisas que ele possa desenvolver em sala de aula, pelo menos um corpo mínimo para desenvolver em sala de aula. Segundo, a puxada. Tem professor aqui que em prova de final de semestre pega de “marcar X”. Em vez de desenvolver uma habilidade de escrita e interpretação o cara vai lá e “marca X”, múltipla escolha... não faz sentido. Então tem algumas habilidades que a gente não explora, não é que o aluno não tenha, a gente não explora durante o curso. E acho que nosso curso também é desintegrado de forma geral, quer dizer, cada área toca o seu processo, não se conversam, é muito difícil ter uma relação entre as áreas, (...) dentro das próprias áreas também. (...). Com as outras áreas a gente nunca sentou para conversar (Entrevistado 10).

Como as questões relacionadas à gestão, à organização e ao grupo de professores refletem no conteúdo e no processo estratégico do curso e, mais especificamente, no que os entrevistados entendem como estratégia do curso de graduação em Administração da UFPR, convém discorrer sobre a construção de sentidos dos entrevistados em relação à estratégia. No

geral, observa-se que os entrevistados percebem a estratégia no curso de maneira diferente. Existem quatro percepções dos entrevistados: (1) os que acreditam que não existe uma estratégia formulada; (2) os que não conseguem perceber uma estratégia formulada, mas percebem questões pontuais e, em alguns casos, formais; (3) os que acreditam que existe uma estratégia definida e (4) os que acreditam que existe uma estratégia definida, porém houve uma fragmentação do grupo de professores devido ao foco na graduação ou no mestrado/doutorado há uns anos atrás, fato este que dispersou o processo estratégico e eles percebem que é necessário que seja feito um realinhamento. Esses que percebem uma estratégia do curso, normalmente enfatizam a questão da qualidade. Mencionam que a estratégia é manter ou aumentar o nível de qualidade do curso (conteúdo estratégico). É importante ressaltar que os que acham que a estratégia é aumentar o nível de qualidade compreendem de forma clara a situação atual do curso e, por estarem atuando há um tempo razoável no curso como docentes e, na maioria dos casos, exercendo cargos administrativos, observa-se que eles fazem uma comparação com uma gestão passada que, sob o ponto de vista deles, foi bem conduzida e acarretou resultados positivos para o curso; percebem a situação presente como um período de transição, momento em que é preciso retomar esse alinhamento estratégico que existiu no passado e, com base nos resultados positivos gerados no passado e nas mudanças que precisam ser feitas atualmente, acreditam que é possível melhorar ainda mais a qualidade do curso. A questão da estratégia pode ser observada nas seguintes falas:

Olha eu acredito que não (...) (Entrevistado 13).

Hum... não. Só algumas questões pontuais (...) (Entrevistado 14).

Não. Por todos os motivos que falei, tá? Existem iniciativas formais (Entrevistado 06).

Não, não tem nenhuma estratégia formulada. Eu diria que estratégia formulada tem que ter, por exemplo, uma discussão de contextualização, por exemplo. Nós não temos isso. Nós deveríamos ter uma discussão de... das competências – que seria de conteúdo – nós não temos. Teríamos que ter uma discussão de recursos acadêmicos, nós não temos. Nós não temos uma biblioteca que nos dê suporte a isso, nós não temos essa discussão. Quer dizer: que tipo de biblioteca, que tipo de ensino que nós queremos? Então não existe uma estratégia em qualquer nível que você possa imaginar, nem no nível operacional nós temos estratégia, quanto mais no nível tático e estratégico (Entrevistado 08).

Não... não vejo. Eu vejo uma tentativa de acomodar o quadro às necessidades atuais. Melhor aproveitar os que estão disponíveis. E como eu disse: os caras estão criando regras para distribuir horas. E os caras que estão

criando as regras estão criando as regras para não dar aula na graduação, então essa é que a minha impressão (...) (Entrevistado 34).

(...) a estratégia ela foi formulada quando foram feitas as diretrizes do programa e estas estratégias estão sendo seguidas (Entrevistado 05).

E dentro da nossa linha de estratégia, de planejamento aí que nós desenhamos para o departamento é... o nosso desafio aí para esta gestão, nos próximos 4 anos, ou para os próximos 2 anos é o seguinte: pelo menos manter as 5 estrelas do Abril Cultural (que eles fazem uma pesquisa), nós mantermos o conceito 5 do MEC, né?... e só para contar uma historinha para vocês, nós temos uma pesquisa que saiu aí a nível internacional, nós estamos aí, o curso de Administração está, entre os 1.000 melhores do mundo, está entre os 17 do Brasil e no Paraná só tem dois, e os dois estão em Curitiba. Um deles é a Federal, tá? (Entrevistado 02).

Mas eu acho que uma coisa que tinha muito no meu tempo e eu sinto que perdeu-se um pouco é um espírito de corpo. Houve época (...) que o nosso curso não tinha mestrado e nem doutorado, então o único trabalho era fazer ensino de graduação e pesquisa – e nossa pesquisa estava paupérrima, quase não se pesquisava. Então era uma realidade onde o foco todo era na graduação. Em 92 (...) nós conseguimos criar o mestrado e credenciá-lo junto à ANPAD (...). Mas daqui pra frente meio que começou uma concorrência entre a área de pós e a graduação e depois quando a pós começou a exigir que os professores pesquisassem bastante e produzissem, para ter artigos e tal, ter uma boa avaliação pela Capes, deu uma impressão que isso aqui começou a criar uma rivalidade. E aí hoje o nosso departamento, que eu acho que uma época era fechado (...) eu sentia que a gente era um grupo assim, ele deu uma rachada e não uma rachada em dois – se fossem dois só era fácil – deu uma rachada em uns 3 ou 4 grupos (...) daí um grupo foi cuidar do seu interesse, outro grupo foi cuidar de outro interesse e outro grupo foi cuidar de outro e... está faltando um realinhamento estratégico (...). e a gente aproveitar este momento assim e retomar aquele gás de que nós somos um grupo e que temos de dar conta de fazer várias coisas ao mesmo tempo e todas com excelência. Nós temos que manter o curso da Federal o melhor do Paraná e um dos cinco melhores do Brasil – esse foi um objetivo que lá atrás nós definimos como objetivo estratégico e a gente foi trabalhando (...) (Entrevistado 07).

(...) quando o departamento teve um crescimento enorme que foi lá no modelo novo do currículo de mestrado e essas coisas todas (...) tinha uma coordenação forte para dizer ‘esse é o nosso caminho, precisamos ter isso como ponto crítico para ter um diferencial’ (...) aquela iniciativa, depois virou o mestrado, depois o mestrado cresceu, que deu uma certa inserção, abriu fortemente a possibilidade de receita dos professores, ganhos adicionais. Daí abriu um monte de cursos de especialização (...) aquilo fez uma abertura enorme. (...) “não, o negócio é o seguinte: nosso caminho é esse, temos que fazer e assim por diante”. Eu acho que depois do Professor D de forma geral se perdeu um pouco esse caminho, daí como esse processo não continuou, cada um tocou seu caminho de acordo com o seu interesse. (...) E agora por conta dessa, vamos chamar de crise, entre aspas, que a pós-graduação secou, o *lato sensu* secou (...) eu acho que daí obrigou todo mundo a repensar qual o caminho que deve ser tomado. E existe uma certa briga aqui, porque a universidade ela não valoriza fortemente a pós-graduação, valoriza a graduação, então vai muito do departamento dizer “não, tem que dar um norte para o contexto todo”. Mas acho que ainda assim

esta estratégia não está claramente construída. Assim, alguns professores tem uma certa visão, que não são necessariamente compartilhadas, (...) apesar de ter coisas em comum (...). Quando você vai para a graduação é outro tipo de abordagem. A preocupação que está tendo hoje nas reuniões de departamento (...) tipo, quem é que pode migrar para DE, que tipo de professores nós queremos para cada tipo de cargo, essas coisas todas. Então de certa forma dá uma idéia da cisão entre graduação e pós-graduação (Entrevistado 10).

Mais especificamente em relação ao planejamento estratégico, alguns não sabem se existe, não percebem nem nunca foram comunicados da existência de um, outros querem formular um planejamento estratégico para o curso e estão se mobilizando para isso. Sobre a falta de clareza do planejamento estratégico, os entrevistados falam que:

(...) não sei se existe um planejamento estratégico do curso de Administração. É... eu não tenho conhecimento, então eu realmente não sinto isso. Eu vejo muito mais atuando de acordo com a demanda do que... do que de outra forma (Entrevistado 14).

(...) parece que eles não têm um planejamento das coisas que acontecem aqui... (Entrevistado 12).

(...) Então hoje o nosso departamento, por uma série de circunstâncias, ele está muito fragmentado e aí a graduação às vezes... digamos assim, ela deixou de ser o carro-chefe (...) e hoje ela talvez seja... não seja o foco central. E eu acho que isso é, talvez, falta de planejamento estratégico do nosso grupo – nosso grupo que é muito forte em planejamento estratégico e uma época fez um planejamento de longo prazo que resultou no que nós temos hoje (...). E a gente hoje é o resultado daquilo, com certeza (Entrevistado 07).

Apesar das indefinições em relação à estratégia e, conseqüentemente, ao conteúdo e processo estratégico em si, é possível observar no curso de graduação em Administração da UFPR algumas **práticas e atividades estratégicas**, apontadas pelos praticantes entrevistados, tais como: reunião do “conselho administrativo” (estrutura informal), instrumentos de controle implantados pela nova gestão do departamento em conjunto com a atuação do “conselho administrativo”, reunião de departamento, reunião de colegiado, reunião de coordenação, reunião de mestrado e doutorado, reunião com representantes de turma, reunião de setor, reuniões de área (formais e informais), reuniões de grupo de pesquisa, participações nas reuniões, atividades relativas à pesquisa, atividades administrativas, atividades inerentes à função de representante de turma, aulas relacionadas à graduação do curso de Administração, participações nas aulas do curso de graduação em Administração, COE – Comissão Organizadora dos Estágios, atividades relativas aos estágios e intercâmbios entre organizações de ensino e atividades relativas aos intercâmbios. Uma vez que a grande maioria das práticas

apontadas são reuniões, ou seja, práticas episódicas (JARZABKOWSKI, 2005), convém salientar que elas diferem tanto em termos de periodicidade quanto em termos de participantes, uma vez que são reuniões definidas para se discutir questões diferentes.

Ao tratar das práticas e das atividades estratégicas existentes no curso de graduação em Administração da UFPR no grupo de **professores/corpo diretivo** entrevistado, percebem-se três grupos: (1) os que constroem sentido de uma maneira clara; (2) os que constroem sentido de uma maneira razoavelmente clara e (3) os que constroem sentido de uma maneira não-clara. Convém ressaltar que quanto mais envolvido/comprometido é o professor/aluno, mais claramente se dá a construção de sentidos. Pode-se dizer que dentro de cada um desses grupos há um sentido compartilhado. O grupo (1) é formado por aqueles que se interessam e se preocupam em atuar nas práticas e atividades estratégicas, entendendo-as como situações/oportunidades/ações importantes para desenvolver trocas de experiências, fomentar a aprendizagem, bem como a negociação e a legitimação de objetivos individuais e coletivos. Observa-se que uma das propriedades do *sensemaking* – baseado na construção da identidade –, é claramente identificada na construção de sentidos compartilhada por esse grupo, uma vez que a identidade de um indivíduo é construída a partir da interação com os outros, formando assim uma identidade coletiva que irá moldar a identidade da organização da qual fazem parte (WEICK, 1995). Já os que fazem parte do grupo (2) são aqueles que percebem as práticas como importantes, porém não se envolvem muito nem atuam de maneira plena. É importante evidenciar que o sentido construído pelos integrantes desse grupo reflete outra propriedade do *sensemaking* – focado em e por dicas extraídas, visto que eles atuam nas práticas e atividades estratégicas, percebem as dicas inerentes a essas questões e depois as interpretam (WEICK, 1995) –, porém não se envolvem muito. Com relação aos integrantes do grupo (3), não se percebe claramente como eles constroem sentidos em relação às práticas e às atividades estratégicas, uma vez que não se aprofundam no tema, ou seja, não se percebe o real objetivo nem a importância dessas práticas e atividades para eles. No caso das reuniões, estes últimos comparecem apenas para cumprir uma obrigação.

Um evento bastante significativo citado por alguns entrevistados, é a reunião do “conselho administrativo”. A criação desse conselho surgiu a partir de uma necessidade percebida por alguns professores que ocupam cargos administrativos, mais precisamente a partir da mudança de gestão do departamento em junho de 2008. A motivação para a criação desse conselho surgiu da vontade de fomentar maior integração entre os membros, como também entre a graduação e a pós-graduação (*stricto sensu*). O conselho é formado por seis integrantes: coordenador e vice do curso de graduação, coordenador e vice do programa de

pós-graduação (*stricto sensu*) e chefe e vice do DAGA. Com a formação desse conselho, alguns eventos (práticas episódicas), principalmente reuniões, são convocados para que sejam discutidas questões que dizem respeito às três instâncias e que, após essa prévia de discussões e decisões, o produto resultante seja levado para a reunião de departamento. No geral, percebe-se que os integrantes do conselho que foram entrevistados se sentem confortáveis com essa prática, porém convém destacar que se observam diferentes sentidos construídos, visto que alguns atribuem maior importância a ela e se envolvem mais enquanto que outros atuam de maneira mais superficial, o que pode ser verificado nas falas abaixo:

(...) agora o nosso departamento foi organizado assim (...) a gente faz reuniões antes das reuniões departamentais, é...já tentando levar mais mastigado, mais...mais, propostas mais já... minutas, né? (...)... esse conselho... hoje ele já delibera coisas (...) (Entrevistado 01).

(...) Então a gente trabalha muito junto, muito próximo, e cada vez mais e inclusive agora nós criamos um comitê, não é?, com essa mudança que tivemos recentemente, porque o mandato havia findado (...). Então agora nós estamos fazendo algumas transformações em todos os sentidos (...) Então nós criamos e integramos isto aí, tá? Para dar uma harmonia e um direcionamento mais concreto e... que seja possível de se fazer uma gestão mais sólida (Entrevistado 02).

Além de novas práticas – as reuniões comentadas acima – terem surgido a partir da formação do “conselho administrativo”, algumas atividades estratégicas também começaram a ser desenvolvidas, com o intuito de “se fazer uma gestão mais sólida” (Entrevistado 02). Essas atividades possuem uma característica bastante burocrática e de controle. São atividades de tentativa de uniformização das disciplinas, distribuição justa de disciplinas de acordo com a carga horária de cada professor, cumprimento de horários, etc. Atividades relacionadas ao estágio supervisionado também foram reformuladas e reorganizadas. Convém salientar que os estágios supervisionados são acompanhados e controlados por uma comissão, denominada COE – Comissão Organizadora dos Estágios. Sobre essas novas atividades desenvolvidas a partir da criação do “conselho administrativo”, os entrevistados explicam:

(...) quando eles assumiram, teve bastante mudança... teve mudança nos estágios, está tendo mudança né? na... está tendo um controle feito de que professor dá o quê, a questão das cargas horárias, é...quem está mais sobrecarregado do que quem (...). O que é que é a COE, é a Comissão Orientadora de Estágio. Então, todos os estágios de todos os alunos passam por mim. (...) não são os mil, mas pelo menos um terço vem pra mim. METADE vem pra mim. Pra eu olhar se tá tudo ok, se tá dentro da metodologia, se tem as etapas necessárias, daí eu assino como membro da COE (Entrevistado 01).

Daí o que nós fizemos com o departamento agora: vai ter que ser tratada como uma disciplina tanto quanto e terá que ser fechada dentro do calendário. Então estas 300h, como elas serão feitas dentro de 4 meses, dentro de um semestre – 4 meses porque daí tem férias, etc. – então nós pegamos agora e fizemos o seguinte: nós definimos PELO MENOS de forma oficial 4 encontros e já cronogramamos e... o próprio departamento passou para todos os professores este cronograma e os respectivos alunos, tá? (...) Tá, tá todo mundo sabendo. E daí nós comunicamos os alunos. Dissemos “Olhe, tal professor tem tais alunos, e nesse mês de agosto a reunião vai ser no dia tal, no horário tal”. Se o professor não aparecer ele vai levar falta e se o aluno não aparecer ele vai levar falta. No segundo encontro o aluno já é obrigado a apresentar o relatório parcial, 2 meses, tá? E daí lá no final do quarto mês o relatório final (...) (Entrevistado 02).

Na reunião de departamento – reunião que acontece uma vez por mês com os professores e o corpo diretivo, na qual são discutidas questões referentes aos professores (mudança de regime, contratação, etc.) e ao curso em geral (intercâmbios, etc.) – convém salientar que também são discutidas as questões apontadas pelos integrantes do “conselho administrativo” e questões relativas ao projeto pedagógico. É importante frisar que os praticantes não tecem uma descrição minuciosa dessa prática.

Sobre o projeto pedagógico, observa-se que há participação da maioria dos entrevistados no processo, porém, muitas vezes, o que é sugerido – principalmente questões relativas a mudanças mais significativas – não é acatado ou se é acatado, não corresponde a interesses comuns, uma vez que existem interesses muito pessoais daqueles que participam. Como se pode observar nas falas seguintes:

(...) Participei de algumas reuniões, mas achei muito confuso o processo, achei muito aberto, onde vários professores deram todas as suas contribuições e interesses acadêmicos a serem atendidos, mas nunca foi pensado nas limitações da própria universidade, no que tange à contratação de professores, aos limites de criação das disciplinas. (...) Então, por exemplo, você tem professores com diferentes perspectivas, a própria política do professor em relação à constituição das disciplinas: você pega professores com interesses difusos, por exemplo, se eles se reúnem sem uma diretriz eles irão criar cada um por si vai criar as suas disciplinas de interesse e elas não são agregadoras, ao contrário, elas são diferenciadoras de uma proposta acadêmica de interesse comum. Então foi o que aconteceu: criaram-se muitas disciplinas que não existe formação de professores nessas disciplinas pelas suas especificidades. Então o curso ao longo do tempo ele teve que ir extinguindo algumas disciplinas e ir criando outras. Um exemplo absurdo é que nunca ninguém havia pensado em metodologia, foi criada depois (...) (Entrevistado 08).

(...) participei muito pouco. Na verdade, quase todas as sugestões que eu dei não foram aceitas porque eu acho que o curso de administração hoje, o curso aqui na Federal, é um curso completamente engessado, o aluno não se especializa em nada, não tem uma formação específica (...) você vai

trabalhar em uma função, você não vai trabalhar em administração (Entrevistado 10).

Com relação aos intercâmbios, criados a partir do desenvolvimento de parcerias com universidades nacionais e internacionais, é uma prática que acontece da seguinte forma: alunos do curso de Administração da UFPR vão estudar em outras universidades e alunos de outras universidades estudam um período no curso de Administração da UFPR. Observa-se que há uma preocupação por parte dos professores/corpo diretivo entrevistado em fomentar essa prática, uma vez que se percebe que atualmente as universidades estão aumentando cada vez mais a sua internacionalização e estão incentivando essa troca de experiências que acontece tanto com os alunos que vêm de outros estados e países, quanto com os alunos que vão para outros estados e países e vivenciam uma nova realidade, uma nova cultura e adquirem novos conhecimentos. Contudo observa-se que essa prática na UFPR ainda é um tanto quanto incipiente, não somente pelo pouco número de convênios – apesar de observar-se um movimento para que mais convênios sejam estabelecidos – mas também porque a estrutura e a organização dessa prática na universidade são bastante fracas, visto que as atividades desenvolvidas são incompletas. Observa-se o desenvolvimento de atividades burocráticas e mais macro (estabelecimento de parcerias, processo seletivo), porém outras atividades de organização e mais micro (acompanhamento dos alunos, etc.) não acontecem. O que pode ser percebido nas falas dos entrevistados:

(...) Então nós temos quatro universidades, que são: San Diego, é Florida, é Massachussets eee... Fordhan em Nova Iorque. (...) Pra mandar, tem processo seletivo em março. É... entrevista e etc. E... e ver que matérias eles podem pegar lá... esse ano nós mandamos seis já... ontem ainda, por exemplo, de manhã, estávamos em reunião com um professor de Ohio que veio para nós vermos se... É...se fazemos mais um intercâmbio. (...) E aí receber os alunos também não é uma tarefa fácil, porque nós não temos um escritório que recebe, entende... Nós temos um escritório central na Reitoria que cuida dos contratos, mas o aluno chega ali eee... ninguém vai dizer: "ah.. nós vamos por você num..." Nós não temos alojamentos, então a gente é que corre atrás de onde deixá-los, ensina a eles onde que faz carteirinhas, onde faz... então isso tudo... (Entrevistado 01).

(...) Ontem nós estivemos com a Universidade de Ohio aqui, já fechamos um convênio... e temos com San Diego, temos com a Florida, com a Argentina, com o Chile... e além de nós estarmos ampliando estes convênios internacionais, nós estamos procurando ampliar a quantidade de vagas também. É uma troca de chumbo: vão 5, vem 5. (...) É bom porque, hoje como administrador, você tem que ter uma visão global, né?... tem que ter uma visão global... então isso, essas novas culturas, novos valores, etc. são oportunidades ímpares e isso eles passam para os demais. Normalmente o aluno que está indo aí é do sétimo período, né? Nós não queremos nem do final de nem do início, mas do meio de curso – sexto, sétimo período – e ele pode trazer, ele pode multiplicar a sua experiência, né? Ele passa a ser um

agente de opinião, tá? Então nós estamos estimulando muito isso (Entrevistado 02).

Com o intuito de aproximar os alunos do corpo diretivo do curso de Administração, um integrante do corpo diretivo decidiu promover reuniões com os representantes de turma. Essas reuniões se caracterizam por encontros com o coordenador, o vice e os representantes de turma para discutir questões relativas aos professores, aos alunos e ao curso. Com relação a essa prática, percebe-se um sentido construído pelo integrante do corpo diretivo que a criou, porém não se sabe se esse sentido é compartilhado, pois os outros entrevistados do grupo não mencionaram essa prática, contudo convém salientar o que foi explicitado:

(...) Então eu tenho feito o seguinte: primeiro, em relação aos discentes – cada turma eu tenho um representante de turma; então eu faço uma reunião com uma determinada frequência com os representantes de turma. Eu percorro a turma e também através dos representantes de turma eu digo: “olha vocês vão me ajudar a fiscalizar isso”, esse conteúdo está sendo cumprido ou esse professor está ministrando o conteúdo que ele quer e como ele quer? (Entrevistado 02).

Dentre as inúmeras reuniões existentes no curso de Administração da UFPR, existem também reuniões das áreas (*Marketing*, Finanças, Produção, etc.) – formais e informais – realizadas pelos professores que ministram disciplinas nessas áreas. Nessas reuniões, os professores se reúnem para discutir questões relativas às aulas – material didático, método de ensino, compartilhamento de disciplinas, idéias e experiências em geral. Com relação a essa prática, percebe-se que os professores constroem sentidos de maneira semelhante, porém há uma variação dentro de cada área, principalmente no que se refere ao grau de integração/entrosamento. O ponto em comum é que todos os entrevistados compreendem essas reuniões como eventos importantes, porém em algumas áreas há um entrosamento maior, seja pelo longo convívio dos professores, seja pela aproximação – alguns desenvolveram boas amizades – e em outras áreas não se percebe tanto a existência de um coletivo. Percebe-se que essa prática deveria ser mais incentivada e acompanhada, o que pode ser observado nas seguintes falas:

(...) É, o ideal seria que todos os professores da área trabalhassem juntos. Na área X a gente consegue um pouco isso. Se comparar com outras áreas a gente consegue bastante. Agora comparado, por exemplo, com uma escola particular aonde o coordenador tem muito mais ascensão sobre os professores, é pouco. Então: existe uma articulação? Existe. Se compararmos no curso de administração a organização da área X só perde para a área Y. Agora, se compararmos com outras instituições, a articulação é baixa (...) (Entrevistado 06).

Na verdade, a área Y é uma área pequena (...) É menos de conteúdo e é mais de de de... é... de conversar. A gente troca experiência e tal (...) (Entrevistado 05).

Com relação às reuniões e atividades de grupo de pesquisa, que se caracterizam por reuniões com os professores organizadores do grupo e com os alunos envolvidos os quais definem a periodicidade e a forma de condução do grupo, são desenvolvidas atividades como acompanhamento e discussão das pesquisas em andamento. Convém destacar que essa prática foi mencionada por apenas um entrevistado, então apesar de ter sido observada uma construção de sentido individual em relação a essa prática, uma vez que o entrevistado destaca a relevância da mesma para todos os envolvidos e para a instituição, não se pôde verificar a existência de sentidos compartilhados, uma vez que os outros entrevistados não a mencionaram, fato este que sugere iniciativas individuais por parte de alguns professores, mesmo sendo uma prática prevista e comum no meio universitário. Com relação a essa prática, o entrevistado explica:

Bom, o grupo de pesquisa ele é uma atividade incentivada no Brasil, né, e a gente percebe que pesquisadores sérios só conseguem viabilizar sua proposta acadêmica e de pesquisa através e por meio do grupo de pesquisa, né. Muito porque existe um processo de lateralidade muito interessante que é a...que ao mesmo tempo que você faz a pesquisa, desenvolve proposta, discute propostas, você está num processo de formação de alunos... eu diria que existem tanto uma pressão é... burocrática aí, como existe um interesse do próprio pesquisador em formar o seu próprio escopo, né... a pressão burocrática porque você amplia possibilidades de produção do próprio grupo, né, você enriquece o grupo com diferentes visões acadêmicas e perspectivas e ao mesmo tempo você torna mais eficiente o seu processo de ensino (Entrevistado 08).

Existem outras reuniões, tais como: reuniões de setor – com chefe e vice de departamento, coordenador e vice (graduação e mestrado/doutorado) dos cursos do setor para discutir questões referentes aos professores e aos cursos, normalmente o que já foi discutido nas reuniões de cada departamento; reuniões de mestrado e doutorado – com o coordenador, vice e professores do mestrado e doutorado para discutir questões relativas aos professores, aos alunos e ao programa; reuniões de colegiado – com os integrantes do colegiado para discutir/votar questões relativas aos professores, aos alunos e ao curso e reuniões de coordenação – com o coordenador, vice e professores da graduação para discutir questões relativas aos professores, aos alunos e ao curso, porém os entrevistados apenas citam essas práticas, o que dificulta a percepção dos sentidos construídos em relação a elas.

Dentre algumas atividades desenvolvidas pelo grupo de professores/corpo diretivo, tais como: participações em reuniões e atividades de pesquisa (discutidas anteriormente) e

atividades inerentes aos cargos administrativos que ocupam, as atividades de docência se destacam como relevantes no processo estratégico, visto que é dentro de sala de aula que acontece a formação do aluno, e essa é uma das atividades que constrói a qualidade do curso.

Com relação à atividade de docência, percebe-se uma construção de sentidos bastante individualizada por parte desse grupo de entrevistados. Alguns dos professores/corpo diretivo não aprofundam esse tema; percebe-se que estão mais interessados em ressaltar suas atividades administrativas e insatisfações em relação ao curso e a seus pares, mencionando a falta de um processo acadêmico claro ou a falta de comprometimento e entrosamento de alguns professores. Outros constroem um sentido de maneira mais específica, o que é percebido quando descrevem o planejamento e a condução de suas aulas, demonstrando interesse nesse processo, ressaltando sua forma de relacionar-se com o aluno e enfatizando que é uma atividade que eles gostam de fazer, apesar de tecerem críticas em relação aos alunos. Então, com isso, percebe-se que alguns entrevistados compartilham sentidos em relação a essa atividade, porém é possível identificar subgrupos: os que constroem um sentido de maneira mais superficial e os que constroem um sentido de forma mais clara e completa, uma vez que expõem em maiores detalhes a construção e a condução dessa atividade, como se pode observar nas falas:

Desde as gestões das coordenações anteriores se tentou uma padronização de, por exemplo, a disciplina de Teoria Geral da Administração ser ministrada com o mesmo livro e com o mesmo conteúdo. Só que não é assim que acontece; depende do professor e do conteúdo. Então muitas das disciplinas deste curso se você faz a disciplina com o Professor A, você vai ter um conteúdo, uma abordagem e uma visão. Se você faz com o Professor B, você vai ter outro conteúdo, outra abordagem e outra visão. E o que é pior: em alguns casos, se você fizer com o professor A, você não vai aprender nada e vai tirar 10,0 e se você fizer com o professor B, você vai aprender muito mais vai tirar nota baixa (...) Sou uma professora rigorosa, sou uma professora brava, tiro aluno da sala de aula, por que: porque o conjunto de alunos quer rigor. Mas ele não tem coragem de brigar com o colega em sala de aula (Entrevistado 06).

Eu pra mim professor tem que gostar do cliente e para mim o cliente é o aluno. Então o professor que se distancia do aluno... fica difícil (Entrevistado 03).

Normalmente eu sempre atuo com estagiários na disciplina e eu faço questão de estar discutindo a toda disciplina uma revisão do conteúdo e do processo de ensino. Existe uma preocupação, mas é uma preocupação individual (Entrevistado 08).

(...) pra mim é uma terapia (...) Eu acho que recarrega a bateria o convívio com os estudantes (Entrevistado 07).

Ao tratar das práticas e atividades estratégicas existentes no curso de graduação em Administração da UFPR no grupo de **alunos** entrevistados, percebe-se que há uma construção de sentidos bastante semelhante, os sentidos são compartilhados, porém há uma pequena diferença no que se refere ao grau de envolvimento do aluno. Quanto mais comprometido/envolvido é o aluno, mais clara é a sua construção de sentidos. Assim, alguns entrevistados descrevem de maneira mais detalhada e minuciosa algumas práticas e atividades e outros não se atêm muito aos detalhes, o que sugere o grau de envolvimento e preocupação individual deles, contudo o sentido geral relacionando praticantes às práticas e às atividades estratégicas apontadas são muito similares. No geral, os alunos atribuem uma grande importância às práticas estratégicas que apontam, tanto para eles individualmente, como para o grupo de alunos, também tecem algumas críticas a algumas dessas práticas. Em relação às atividades estratégicas, algumas são caracterizadas como burocráticas e pouco incentivadas, enquanto outras são descritas como ruins e incompletas.

Com relação às reuniões com representantes de turma, convém salientar que os alunos entrevistados são representantes das suas turmas, o que sugere a referência a essa prática. Todavia, é importante destacar que, apesar de existirem quatro representantes de turma, um de cada período, apenas dois alunos (os dos últimos anos) participaram dessas reuniões. Segundo os seus relatos, só aconteceram duas reuniões. Os entrevistados mencionaram os participantes, especificaram alguns detalhes – as atividades (o que foi discutido) e, aparentemente, percebe-se que não foi dada muita importância a esse evento, o que pode ser observado em suas falas:

É... e com a coordenação do curso já teve essas duas reuniões lá pra saber sugestões, o quê melhorar e tal. (...) É... mas acabou que não teve uma continuidade assim muito grande (Entrevistado 14).

Olha esse negócio aí foi sempre uma balela, eu acho. Porque fizeram no máximo duas reuniões com os representantes, uma quando eu estava no primeiro ano e outra quando eu estava no segundo ano. (...) Foram dois representantes, os das outras turmas a gente nem sabe o que aconteceu. (...) Perguntaram como é que estava o curso, o que a gente achava, o que estava faltando, mas... não sei se modificou alguma coisa depois (Entrevistado 12).

Como foram reuniões esporádicas, ou seja, não tiveram continuidade, pode-se constatar que se trata de prática estratégica não-consolidada.

Ao tratar das atividades inerentes à função de representante de turma, os alunos enfatizaram o caráter burocrático dessas atividades, e percebe-se que eles não compreendem muito bem qual o papel do representante de turma. Eles são eleitos, muitas vezes explicitam a vontade de ser representantes, porém percebe-se uma falta de direcionamento em relação às

atividades que lhes cabem, o que ressalta a importância das reuniões para discutir essas atividades. Já a vontade de serem líderes de turma, se dá, de maneira geral, por experiências passadas (já foram representantes de suas turmas no colégio) – o que enfatiza a propriedade do *sensemaking* – retrospectivo (WEICK, 1995), por vontade de ajudar os colegas e os professores, por terem um maior acesso a informações relativas às atividades do curso e por usufruírem de um maior contato com os professores, apesar de que se percebe que ao longo dos anos, eles ficam mais acomodados e se envolvem menos. Os sentidos são construídos de maneira semelhante e percebe-se que, no dia a dia, essa construção vai acontecendo através do esforço do praticante em perceber o real sentido dessa atividade, mesmo em meio à incerteza inicial. É importante destacar que nesse processo de construção de sentidos destacam-se mais duas propriedades do *sensemaking* desenvolvidas por Weick (1995): (1) o *sensemaking* é focado em e por dicas extraídas e (2) o *sensemaking* é criado pela plausibilidade em vez de pela precisão. Essas propriedades são observadas, uma vez que por meio de questões pontuais e aparentemente insignificantes, os entrevistados conseguem construir um sentido mais amplo sobre o que está ocorrendo e isso já lhes basta, pois não há a busca pela precisão nesse processo. Convém destacar alguns excertos de suas falas:

Então hoje é bem pouca coisa assim... na realidade é... acho que desde o primeiro ano duas vezes só eu me reuni com os outros representantes e com a coordenação de curso pra saber como que tá, sugestões e tal...é... mas o trabalho maior assim é dar falta pra professor, que em alguns semestres isso tem que ser feito assim com frequência alta (Entrevistado 14).

Eu era mais empolgada. (...) Eu ia lá, reclamava, dava falta para professor... (...) A gente já está meio cansado mesmo de todo este processo, a gente já se conformou de que reclamar às vezes não adianta tanto (Entrevistado 12).

(...) Tá, beleza. Você é representante de turma e agora? Ah, e o que é que você tem que fazer? Ah, eu ACHO que você tem que cuidar de *e-mail*, eu tenho que falar com os professores, então que nem eu... então eu fui pegando um pouco do que eu achava que tinha que fazer, então... todo começo de semestre eu pego, converso com o professor, dou pra ele o meu *e-mail*, meu telefone se ele precisar... (...) É um negócio que me proporcionou assim... é... ter mais contato com os professores (...) (Entrevistado 11).

Com relação às aulas, os entrevistados constroem sentidos de maneira semelhante, enfatizando bastante as experiências negativas que tiveram em algumas disciplinas, mais especificamente com relação aos professores – excesso de faltas, sobreposição de conteúdos, falta de preparação das aulas, postura em relação ao aluno, cobrança de trabalhos que não agregam conhecimento, falta de clareza na correção de avaliações e trabalhos, entre outros. Convém salientar que a maior parte das experiências ruins aconteceu com professores de outros departamentos. Alguns entrevistados apontam a falta de comprometimento não só por

parte dos professores, mas também por parte dos alunos. No geral, percebe-se que os entrevistados são alunos interessados e esforçados, porém, a partir da percepção dos entrevistados, a maioria dos colegas não se envolve nem se esforça muito. Observa-se um descaso generalizado por boa parte dos envolvidos nas aulas, no sentido de que “os professores fingem que ensinam e os alunos fingem que aprendem”. Os entrevistados mencionaram que o relacionamento com o professor influencia no desempenho e envolvimento deles com a disciplina. Percebe-se que os sentidos compartilhados em relação a essa questão são muito similares e revela a importância da relação aluno-professor no processo de ensino-aprendizagem.

Com relação às aulas, a partir da percepção dos alunos entrevistados, convém salientar as falas seguintes:

Isso é uma coisa que o pessoal critica bastante. O pessoal quer sentar na cadeira... claro, eles querem o mínimo de trabalhinho, porque trabalhinho não agrega muita coisa. Eles querem matéria mesmo, e querem uma coisa interessante, não que o professor fique lá enrolando. Que nem, o professor começou a dar um monte de trabalhinho, toda aula ele dá 20 minutos de aula e meia hora de trabalhinho... Isso aí o pessoal fica... E também é trabalhinho que não agrega – “ah! façam aí um rascunho de não sei o que...(.) juntem as carteiras aí e façam alguma coisa”. A efetividade deste tipo de ação é muito pequena (Entrevistado 11).

(...) não sei, rolou uma antipatia da turma com o professor e, principalmente, do professor com a turma, e... qualquer coisa que a turma fazia não era suficiente, então fez trabalhos muito bons assim e prova que eram boa também e o professor avaliou de uma forma... ridícula assim, sabe? Deu 7,0 pra todo mundo, sendo que tinha trabalhos que as pessoas visitaram três, quatro vezes a empresa, fizeram não sei quantas páginas de documento e tal (...) não tem como você questionar se é mais ou menos... Então, isso o professor não gostava da turma e deu a nota em relação ao agrado dele. (...) É claro que se tiver um relacionamento muito bom com o professor, vai ter aquele empenho da turma, eu diria mais do que as pessoas vão querer aprender, o que a gente tem que impede o aprendizado em outras disciplinas – que é a turma estar conversando o tempo inteiro, não fazer o trabalho de casa – aí vai ter porque daí o pessoal gosta do professor. Então vai fazer silêncio, então a matéria vai fluir melhor (...) (Entrevistado 14).

Influencia, influencia porque o aluno fica meio desmotivado, ele não tem aquela motivação de ‘ai, vou lá para ter uma aula legal!’. A gente aqui acha um saco vir para a aula, é sempre um horror vir (...) O aluno não se sente parte do processo de aprendizagem, ele está deslocado, parece que está meio fora (...) o aluno percebe quando a aula não vai ser útil para ele, e acaba ficando desmotivado. E se o professor não ajuda neste processo, piora porque aí o aluno vem com aquele saco enorme nas costas. Mas quando a gente tinha aula com o Professor A, por exemplo, a gente gostava de vir, a gente discutia, sabia que iria participar da aula (...) a gente estudava o que ele pedia, fazia o que ele pedia tudo, sabe? A turma tinha um bom

desempenho nestas matérias, dava para ver, ninguém ficava para final, por exemplo (...) (Entrevistado 12).

Mas este semestre ninguém tem vontade de fazer nada, porque o professor não vem dar aula, é tudo muito bobo, muito fácil (...) (Entrevistado 13).

(...) a turma é um negócio curioso... quando falam... quando alguém fala assim: “ah! feriado, ah! não vai ter aula” ou quando alguém fala assim... é...de matéria...de... ou de...festa assim, que não vai ter aula... o pessoal fica doido (...) (Entrevistado 11).

(...) hoje o que eu vejo é um desinteresse total assim...quando fala que não vai ter aula a galera comemora, sabe (...) (Entrevistado 14).

Ao tratar dos intercâmbios, percebe-se que os alunos entrevistados constroem sentido de maneira semelhante em relação a essa prática, ou seja, pode-se dizer que os sentidos são compartilhados, mas nem todos os alunos a mencionam. Percebe-se que eles atribuem importância a essa questão, uma vez que já tiveram experiências no exterior e demonstram interesse em viver novas experiências. Observa-se também que eles compreendem a relevância da experiência em universidades no exterior para a sua formação, porém criticam essa prática no curso de Administração da UFPR, no sentido de que deveria haver maior divulgação desses intercâmbios e mais parcerias com universidades internacionais, o que pode ser reforçado com as seguintes falas:

Sobre os convênios da UFPR: A UFPR tem muito pouco vínculo também com outras universidades no exterior... quando tem é iniciativa de alguns professores só... que eles vão fazendo por... a maioria por interesse deles, porque eles querem isso para eles e acabam conseguindo para a graduação (...) (Entrevistado 14).

Os intercâmbios assim, que eu acho bem interessante, eu só sei porque eu fui atrás. Eu fui falar com o Professor B saber como é que fazia pra ir pra França tal tal. Então, se você não for atrás você não descobre assim... acho que não é mostrado, não é falado o que é que tem, o que é que a universidade oferece (...) (Entrevistado 13).

Outra prática que os alunos mencionam é o estágio supervisionado. Observa-se que há uma construção de sentidos semelhante em relação a essa prática e um compartilhamento por parte daqueles que a mencionam. Percebe-se que há uma falta de organização na condução dessa prática e, mais uma vez, verifica-se a falta de interesse da maioria dos envolvidos – tanto por parte do aluno, quanto por parte do professor-orientador. Este fato foi observado nas falas dos entrevistados:

(...) você tem que fazer um plano de estágio, é um projeto de estágio, na verdade... falando o quê que você vai fazer durante o período de estágio, são no mínimo 300 horas, tem que protocolar ali na secretaria do curso e depois de você concluir o estágio você tem que entregar um relatório é... dizendo

tudo o que você fez e esse relatório vai ser avaliado. É... só que aí depende muito de professor pra professor também...já vi gente que assim, nunca conversou com o professor durante o semestre inteiro, o professor-orientador, nem pra fazer o projeto de estágio nem pra orientação... então... não existe assim uma... quer dizer, existe, você vai no corredor lá do curso e tem lá o horário de atendimento do professor com o estagiário, mas não sei até que ponto que aquilo lá funciona, eu só sei que o número de pessoas que não segue aquilo é grande, né? É...e mesmo assim não tem critério de avaliação pelo professor. Por um lado, o aluno que não corre atrás... ele acha que só se matricular e fazer o projeto é suficiente e por outro tem os professores também que independente do aluno ter ido lá ou não, avalia... vê 50 páginas e ah... 8,5. Isso aí eu já vi bastante também (...) (Entrevistado 14).

(...) como ele só aparece no último ano, pra gente se matricular, eu mal sabia que dava pra se matricular antes e deixei... fui deixando sabe... e também fazia outras coisas aqui dentro... e fui deixando, assim... ai... agora tô me matando. Nem comecei a fazer ainda o relatório (...) (Entrevistado 12).

4.3 Narrativa do caso: Curso de graduação em Administração da FAE

O curso de graduação em Administração da FAE foi criado em 1972. É um dos cursos ofertados pela FAE Centro Universitário – unidade Centro. O curso conta com uma coordenação que atualmente é composta por três coordenadores. A composição dessa gestão é recente, foi criada no ano de 2008 e, dentre as suas inúmeras características, convém salientar algumas que mais se destacam.

A necessidade de uma equipe robusta na coordenação do curso de graduação em Administração da FAE é vista como essencial para que se consiga desenvolver bem as atividades que lhe cabem. Devido ao grande número de alunos que precisam ser atendidos e às diversas atividades burocráticas e pedagógicas que precisam ser desenvolvidas, optou-se por ter uma equipe e não um só coordenador, com o intuito de atender a todas as demandas com qualidade. A gestão compreende que para que a qualidade do curso seja ainda melhor, é necessário inovar e mudar o que for preciso. Observa-se que há uma liberdade para inovar no curso, uma vez que se encontra respaldo para isso não somente no âmbito do curso de Administração, mas é uma vontade compartilhada na FAE Centro Universitário. Essa flexibilidade em gerir o curso permite uma mobilidade para buscar alternativas cada vez mais adequadas de melhoria, contribuindo para que o curso alcance o sucesso almejado.

Todos fazem tudo. 40% do nosso tempo é para atendimento ao aluno, na média. (...) Orientação de grades, equivalência, orientações de processos externos, transferência (...) – é bem a parte burocrática. Então... e além de algumas incompatibilidades: “ah, vou viajar, preciso da prova”, revisão de prova, está insatisfeito com o professor, enfim o atendimento normal, isso responde a 30 ou 40% do trabalho. Eu diria que outro terço são atividades do curso. Então hoje, por exemplo, nós estamos discutindo a reforma

acadêmica. Então, ementa de disciplina, encadeamento de disciplina, vai ter pré-requisito ou não vai, então seria fundamentalmente na parte pedagógica e administrativa. Então eu diria o seguinte, um terço é para o aluno, um terço é para o professor e um terço é para o curso, vamos entender assim (...) (Entrevistado 15).

A gestão entende que para desenvolver suas atividades com qualidade e buscar ser cada vez melhor, ela também precisa estar cada vez mais próxima dos professores e dos alunos.

Além de disponibilizar uma boa estrutura de atendimento e acompanhamento do aluno, percebe-se que há uma preocupação em aproximar o discente da instituição, integrá-lo aos valores franciscanos que permeiam a instituição, mostrar que ele faz parte do processo, pois ele também é responsável pela sua formação e pela qualidade do curso. Percebe-se que há realmente um empenho em atendê-los bem, uma vez que mencionam que, no geral, quando procuram a coordenação, eles são bem recebidos, conseguem resolver seus problemas e recebem um *feedback*. Os alunos encontram diversos meios para chegar à coordenação quando precisam. Podem procurar diretamente um dos coordenadores ou agendar um horário para conversar com eles. É interessante observar que alguns alunos compartilham os valores franciscanos e os percebem como importantes para a sua vida como um todo. Valores como responsabilidade, solidariedade e honestidade são alguns dos mencionados. Essas questões podem ser observadas nas seguintes falas:

Eu acho que tudo o que a gente precisa está aí. Eu acho que às vezes falta interesse de algumas pessoas, mas está tudo aí disponível, é só ir atrás. A biblioteca também o pessoal cobra bastante quando precisa de um livro e tem pouca quantidade, corre lá na coordenação e fala “ó preciso de mais” e eles providenciam (...) Então, é óbvio, uma instituição nunca é perfeita então tem coisas que às vezes fogem, né? do controle e a FAE ela tem como captar isso. Então eu acho que isso é que é o melhor. Por que se acontece um problema e “ai meu Deus, para onde é que eu vou”, aqui não, tem tudo ali para você... acho que a FAE conta bastante com os alunos também... (Entrevistado 26).

(...) sempre a gente tem a liberdade de ir lá e conversar com o coordenador, então...O representante eu acho que era mais quando tinha reunião com o coordenador e ele queria passar alguma informação direto então passava ao representante, mas para os alunos... têm total liberdade para conversar com o coordenador (...) (Entrevistado 26).

Acho que melhorou bastante, a partir do momento que o Professor E assumiu a coordenação, eles criaram essa forma de você poder ligar para a FAE, marcar um horário e falar pessoalmente com o coordenador. Já existia, mas, como toda organização, era muito burocrático. Você tinha que ir na secretaria, protocolar e tudo... continua sendo assim, mas a gente tem acesso mais fácil ao coordenador (...) e aos colaboradores dele (...). Então eu acho que a gente consegue expor melhor as opiniões (Entrevistado 28).

Na verdade eles têm muitos valores assim, o foco é a verdade. Então se na verdade o combinado é que a chamada seja feita em um determinado horário, e o intervalo é em determinado horário e o que tem que ser passado nas aulas é isso, os professores já no primeiro dia de aula passam um programa de aula e você já sabe tudo o que eles vão passar em cada data e eles realmente cumprem isso. Porque eles partem do princípio que eles não podem mentir para o aluno e não pode enganar o aluno. Então se o aluno está pagando por 72 horas/aula ele vai ter estas 72. Então isso de mandar embora mais cedo... não são valores que a FAE apóia. Então é nessa parte mais que a gente vê, nessa organização de cumprir certinho o que foi combinado. [isso influencia na formação do administrador?] Com certeza. Eu acho que se a gente cria um hábito de que a aula de manhã começa às 15 para as 8, e lá fora nas organizações você marcou uma reunião para um determinado horário, você vai estar habituado a chegar no horário, se não chegar com antecedência para se preparar, então isso influencia muito porque você acaba criando hábitos que vão ser muito úteis lá fora (Entrevistado 28).

(...) Este é o grande desafio: continuar mantendo uma posição de liderança, reconhecimento e respeitabilidade. Como é que a gente consegue isso? Eu penso, e é isso que a gente está fazendo agora, que é fazendo... informando mais o aluno da responsabilidade dele neste processo. Então hoje, por exemplo, quando eu entro numa sala e tem algum problema eu falo: ‘gente, o resultado da FAE que está aí não foi obtido por vocês, então se vocês querem que o diploma de vocês continue sendo respeitado vocês têm que dar a contribuição. Porque você chega e fala “eu estudo na melhor instituição”, só que esse “melhor instituição” é resultado dos outros. Então se você quer, você precisa fazer a sua parte. Então eu acho que o principal desafio e a maneira de atingir o resultado que a gente espera é comprometendo o aluno com este objetivo (Entrevistado 15).

No grupo de professores também se percebe essa integração com os valores da instituição. Alguns entrevistados mencionaram que procuram disseminá-los em sala de aula e compreendem que esse compartilhamento é importante para a formação e educação do aluno. Diante disso, observa-se que a gestão do curso se preocupa com o professor e busca, de várias maneiras, integrá-lo à instituição, seja por meio do apoio ao docente – didático, etc., seja por meio de reuniões formais – encontros pedagógicos ou reuniões informais – conversas, trocas de experiências, além de apoiá-lo também nas decisões que ele toma em sala de aula, ou seja, quando algum assunto relacionado ao aluno é levado à coordenação pelo professor, ele encontra um respaldo da coordenação para agir da maneira que ele acha correta (coerente com as regras da instituição, claro. Não se pode esquecer que a realidade de uma instituição privada difere da realidade de uma instituição pública, uma vez que nesta há maior abertura para discutir e negociar questões de maneira mais democrática). Para o professor, está claro como deve ser o seu comportamento com o aluno, uma vez que ele entende que deve agir com disciplina e rigor em sala de aula para que isso reflita na formação de qualidade do aluno, o que pode ser observado nas seguintes falas:

(...) E a gente está tomando café na sala dos professores e “oh, professor, coordenador, surgiu tal situação, você pode me ajudar”, aí marca um horário e é dinâmico, as portas sempre estão abertas. (...) Os coordenadores não ficam isolados, é comum você estar na sala dos professores e o coordenador estar lá conversando, batendo papo então não existe aquela formalidade, é muito interessante, eu acho muito bom. (...) Aqui é muito tranquilo (Entrevistado 18).

Geralmente em situações de problemas assim mais comuns – cola, indisciplina – são situações levadas à coordenação. E nessas situações há um apoio muito grande da coordenação em relação ao professor. Então, se você disser “é isso, quero suspensão para o aluno”, tem motivos para tal, a coordenação jamais vai questionar. Ela vai chamar o aluno, conversar e geralmente o aluno está com uma série de problemas pessoais, problemas familiares, problemas no trabalho e acaba trazendo isso para dentro da sala de aula. Então esse é um aspecto que eu valorizo muito na instituição porque eu sei que eu vou ter um respaldo (...) (Entrevistado 19).

Uma das grandes vantagens que eu vejo na FAE é que professor tem total autonomia dentro da sala de aula. O que o professor decide dentro da sala de aula é mantido pela coordenação. Essa é a autonomia que eu vejo como um dos grandes diferenciais (Entrevistado 20).

(...) Então a gente tenta trabalhar muito com eles [alunos], existe uma preocupação muito grande de orientá-los nesse sentido, da coordenação e do corpo docente (Entrevistado 19).

(...) Eu acredito que são os valores franciscanos da instituição, que até é o motivo porque os professores permanecem por muito tempo na instituição, que muitos estão há muitos anos aqui na casa. Então é essa questão mesmo dos valores básicos de solidariedade, de responsabilidade, de ética, compromisso. Isso é muito forte. Isso fica muito evidente no relacionamento entre o corpo docente, que há uma integração muito grande, uma preocupação, uma amizade, uma questão muito gostosa, vamos dizer assim. (...) (Entrevistado 19).

Quanto à atual situação do curso, é importante destacar que o curso de graduação em Administração da FAE está passando por uma transição, uma vez que está crescendo rapidamente. É importante salientar que todos os envolvidos estão percebendo esse processo de mudança, principalmente no que se refere à atuação da gestão nesse processo.

Existem algumas questões apontadas pelos entrevistados como falhas, inclusive algumas delas relacionadas ao rápido crescimento da instituição, porém percebe-se um movimento para que essas questões sejam resolvidas e para que o crescimento se dê de forma organizada. Questões relacionadas à estrutura física da instituição, como as salas de aula, por exemplo, foram apontadas por alguns alunos como ruins (carteiras ruins, salas escuras e quentes, etc.), porém essa mesma questão foi apontada pela gestão como algo que já está sendo mudado aos poucos, uma vez que apesar de na avaliação do MEC a estrutura física ter sido bem avaliada, eles concordam que algumas alterações precisam ser feitas. Outra questão

apontada, porém por apenas um entrevistado, foi a biblioteca como pequena e com pouco material. A questão de a FAE ser no mesmo complexo do colégio Bom Jesus, também foi apontada como algo ruim por parte de alguns alunos. Os entrevistados também mencionaram a comunicação interna, para eles, a divulgação interna de cursos e palestras deveria ser melhor, ressaltam que há uma boa divulgação no *site*, mas deveria haver uma melhor divulgação dentro da instituição – não só nos murais como também divulgação em sala de aula por parte dos professores. Alguns entrevistados também mencionam a falta de organização da grade curricular em relação à disposição das disciplinas por períodos, porém percebem que há um movimento acontecendo na instituição para melhorar essa questão.

Um outro aspecto apontado como falha, porém exclusivamente pelos professores, é a questão da pesquisa. Alguns professores entrevistados mencionaram que não há um incentivo à pesquisa na FAE. Apesar de o foco da FAE ser em negócios e a maioria dos alunos se interessarem pela área empresarial e por aulas que abordem a prática de mercado, alguns professores acreditam que, mesmo não sendo o foco, a questão da pesquisa é importante e deve ser incentivada em sala de aula, inclusive alguns percebem que há um interesse de pesquisa por parte de alguns alunos também, principalmente por parte daqueles que desenvolvem o TCC (Trabalho de Conclusão de Curso) na linha acadêmica. Questões sobre mudanças, período de transição e falhas podem ser observadas nas seguintes falas:

Eu acho que o curso da FAE ele é muito bom. Ele tem, a única coisa que eu acho que deveriam ser melhor estruturadas, que tem matérias que, por exemplo, eu estou tendo agora no quarto ano – que é Técnicas de Pesquisa em Administração – que é uma matéria que seria voltada para você aprender como elaborar o teu trabalho de conclusão de curso. Só que a gente tem que aprender isso no último ano. Eu acharia, particularmente, que se fosse colocado isso no primeiro ano e se você fizesse todos os seus trabalhos acadêmicos nesse formato, no final estaria mais tranquilo. Então eu acho que tem muitas matérias fragmentadas, por ser modular e o tempo ser mais curto, que acaba tendo repetição entre uma matéria e outra, mas eu acho que nada – o Professor E propôs isso e ele falou até numa palestra que ele está tentando resolver e colocar as matérias que são mais essenciais no começo, as que são mais complicadas e que necessitam de uma base maior um pouco depois, então isso eles estão reformulando aos poucos (Entrevistado 28).

Eu vejo assim que está em uma fase de transição a FAE – não só a FAE, mas toda a instituição que está acima dela, a instituição franciscana – então não compete a ela segurar toda esta estrutura. Mas eu vejo que eles têm que ter muito cuidado nesta parte de reformular a grade, reformular disciplinas, o semestral, porque acaba mexendo um pouco na própria concepção que as pessoas têm desta instituição. Mas provavelmente eles têm um planejamento, uma pesquisa de mercado para se transformar em um curso mais que excelente, hoje já é conceituado e eu vejo assim que é um processo de mudança. Só vejo assim que às vezes tem que tomar um pouco de cuidado porque às vezes acaba esquecendo o próprio aluno que está fazendo. Mas é

mais isso. Eu por exemplo não tenho o que reclamar. [que tipo de mudança que você fala que vem desde a instituição franciscana...] É que eles estão em um processo de expansão, você quando começa a expandir uma empresa ou alguma coisa, você não pode perder o foco no seu negócio principal. Então eu vejo que tem que tomar cuidado nessa parte assim. Mas eu vejo que eles têm essa preocupação, então hoje a gente tem três coordenadores, é uma expansão que vem acompanhada da estrutura. Então aos poucos eles estão indo, porque se você não faz estas mudanças acaba ficando para trás. (...) Eu vejo que há essa preocupação de criar a estrutura, tem o novo campus... eu vejo que há essa preocupação, não sei como vai ser no próximo ano. A expectativa para quem vai se formar esse ano é bastante grande, ah como que vai ser no ano que vem. Há bastante boatos (...) Eu vejo assim que talvez precisasse de um pouco mais de informação para os próprios alunos que são os mais interessados nessa mudança, mas no mais... eu acho que não vai ser uma coisa tão prejudicial assim, porque eles não fariam alguma coisa para prejudicar o próprio aluno que é o que mantém eles (Entrevistado 31).

Entretanto mesmo em meio a essa transição, é possível observar também referências positivas em relação à organização do curso, tais como: o esforço para aumentar o número de palestras e um núcleo de estágios bem organizado. A coordenação reconhece que algumas práticas são importantes e solicitadas pelos alunos, como é o caso das palestras. Então se observa que há uma preocupação cada vez maior, em estreitar os laços com as empresas para aumentar as parcerias e possibilitar a promoção de mais palestras. Com relação aos estágios, os alunos elogiam a organização desse processo desenvolvido pela instituição por meio de um núcleo de empregabilidade que os orienta; inclusive há a possibilidade de o aluno disponibilizar o seu currículo no *site* da instituição. É importante frisar que essas questões, por se tratarem de práticas e atividades estratégicas, serão discutidas mais detalhadamente no decorrer deste item.

Com relação ao grupo de professores, convém salientar que a maioria do corpo docente do curso de graduação em Administração da FAE não trabalha somente como docente, uma vez que há uma preferência por professores que tenham uma vivência de mercado, pois tanto a gestão do curso, quanto o grupo de docentes e discentes entendem que a experiência no mercado é essencial para a formação do aluno do curso de Administração da FAE, uma vez que o foco do curso é em negócios. É importante salientar que essa questão caracteriza o conteúdo estratégico do curso de graduação em Administração da FAE, pois essa experiência em negócios que o corpo docente deve ter remete ao posicionamento da instituição no mercado – escola de negócios voltada para a formação de alunos que irão atuar no mercado. Ao tratar da seleção dos professores, observou-se um rigor tanto por parte da gestão do curso quanto por parte de alguns professores. Salienta-se que os professores da FAE precisam ser bons e observou-se que há um esforço para isso acontecer. Então, o grupo como

um todo – gestão, docentes e discentes – entende que os professores devem ser bons, exigentes com os alunos e comprometidos com as aulas e com a instituição. Há um alinhamento para que isso aconteça, no sentido de que: (1) a coordenação apóia o professor no que for necessário, porém é preciso que ele desenvolva bem o seu trabalho; (2) o aluno, de maneira geral, quer rigor, quer qualidade nas aulas e os mais interessados reclamam quando isso não acontece e (3) o professor reconhece que deve dedicar-se às suas aulas e deve ser rigoroso com o aluno para que ele tenha uma formação de qualidade.

No geral, observa-se que há um bom entrosamento no grupo de professores. Percebe-se que há uma troca de idéias e experiências não só nas reuniões formais como também nas reuniões informais e nas conversas em corredores e na sala dos professores, ou seja, percebe-se a existência de um coletivo. Ao tratar do grupo de professores, observa-se que:

(...) “ah, porque o professor em sala ele precisa ter uma liberdade...” é verdade, o professor em sala ele tem que ter a liberdade que ele precisa para ele fazer o seu processo de ensino acontecer, desde que esse processo de ensino não seja medíocre. Desde que esse processo de ensino tenha qualidade. Então, se ele realmente tiver valor e tiver qualidade a gente não discute isso (...) (Entrevistado 16).

(...) Então assim: “exija professor, é para exigir, mas dê os instrumentos” (Entrevistado 15).

Outra característica que a gente tem, principalmente na nossa área, todos são professores que têm uma experiência muito grande de mercado. (...) Então a experiência profissional acaba ajudando muito na condução da disciplina, porque o aluno, no caso o aluno de administração, a gente sente que o aluno consegue ir muito bem na parte teórica e na parte prática, diferente de um aluno de tecnologia, por exemplo do curso de tecnologia, que o objetivo dele é muito mais o prático do que o teórico. Então, o perfil do nosso aluno eu acho que ajuda bastante também. O nome que a instituição construiu acaba atraindo muitos alunos de qualidade (...) Então eu acho que esta experiência de mercado que o professor traz, de certa forma, habilita melhor o aluno para enfrentar o mercado (Entrevistado 22).

Ele tem que sair daqui com a teoria e tem que sair com a experiência, com a noção de mercado. E a maioria dos professores a vivência deles é de mercado, entende? A vivência é mercado. Então nas disciplinas tudo está focado exatamente nisso (Entrevistado 17).

A FAE não quer professor profissional. Não tem professor aqui que vive de professor. A grande maioria tem o seu trabalho fora e vem dar aula na FAE. Que é para trazer o mercado para dentro da instituição, que é para criar essa visão de *business school* mesmo. Não adianta nada aquele cara que só dá aula, ele não está no mercado, ele não sabe o que está acontecendo. Ele tem que estar antenado com tudo o que está acontecendo lá fora para trazer para sala de aula (Entrevistado 20).

Eu acho que a principal característica do professor da FAE é esse alinhamento com o mercado (...) (Entrevistado 15).

(...) E outra coisa eu acho que é a seleção de professores (...) eles também procuram professores com experiência no mercado (...) Os alunos também não respeitam o professor que não tem experiência de mercado, porque “eu sei do que eu estou falando”. (...) É difícil eles não entenderem que isso nem sempre tem relação. (...) Mas eles têm aquele foco de mercado, e é o forte da universidade (Entrevistado 24).

O pessoal conversa muito na sala dos professores. Dentro da minha área especificamente eu não conheço muita gente. Eu geralmente converso com os professores que estão dando aula no mesmo horário que eu. Eu disse: “olha, vamos trocar material” (...) Então “olha, eu tenho um caso legal”, tiro uma cópia para o outro professor (...) Então o pessoal aqui é excelente, super receptivo, o pessoal aqui tem esse... até os professores mais velhos da casa – principalmente – são os mais acolhedores. A impressão que dá é que a disputa interna é muito baixa. Você se sente muito seguro nas suas disciplinas (...) (Entrevistado 24).

(...) E mesmo em sala de aula a gente está trocando material, tentando padronizar o que está sendo dado nas salas (...) (Entrevistado 20).

(...) o que a gente sente diferença da outra instituição para a FAE é justamente o comprometimento (...) Aqui não, aqui a comunicação é muita com os professores. Então eu acho que o grande diferencial dos nossos professores é o comprometimento. (...) Há troca de experiências, às vezes a gente troca muito exercício entre os professores. O professor fez um exercício diferente e: “olha, eu fiz um exercício aqui (...)”, ele passa para você dar uma olhada, fazer uma crítica ou complementar, às vezes alguns casos são compartilhados... Então existe muita troca de experiências e de material (Entrevistado 22).

Todas essas questões relativas à gestão, à organização e ao grupo de professores do curso refletem no conteúdo e no processo estratégico do curso de graduação em Administração da FAE. Para compreender melhor esse conteúdo e processo estratégico, convém destacar alguns aspectos evidenciados pelos entrevistados que tratam direta e indiretamente da estratégia do curso.

Primeiramente, ao falar em estratégia, a maioria dos entrevistados se refere à qualidade. Logo, além do posicionamento de mercado referente a ser uma escola de negócios, outra questão que se caracteriza como conteúdo estratégico do curso de graduação em Administração da FAE é a qualidade. Há uma preocupação, por parte de todos, em manter o alto nível de qualidade do curso e eles percebem que, para que isso aconteça, é preciso inovar e melhorar alguns aspectos. O *slogan* da FAE – tradição, inovação e competência – apresenta-se de forma subjacente em relação à estratégia, uma vez que se percebe a importância dos valores franciscanos como uma questão que sustenta a tradição do grupo, a vontade de inovar para melhorar e a excelência em todos os aspectos, o que lhe assegura um alto grau de competitividade. Para alguns, o foco no mercado se traduz como uma estratégia, uma vez que há um direcionamento do curso neste sentido e muitas das ações feitas são para aproximar

cada vez mais o curso da realidade das empresas. O grupo de professores é apontado como um dos pilares do processo estratégico do curso, devido ao alinhamento com o mercado e ao comprometimento de todos (de questões mais macro – preparação de aula, postura em relação ao aluno, a questões mais micro – cumprimento de ementas, cumprimento de horários). Todas essas questões se refletem no aluno e, principalmente, no formando do curso, uma vez que ele é considerado o diferencial da FAE. Ao observar o aluno que conclui o curso de Administração da FAE, percebe-se uma grande diferença do aluno que está no início do curso, fato este constatado em um dos indicadores de desempenho acadêmico. Em linhas gerais, observa-se que a qualidade é buscada em todos os aspectos, visto que há um esforço em se fazer uma boa gestão, atrair, apoiar e manter os melhores professores e formar os melhores profissionais para o mercado. Fatos estes que podem ser observados nas seguintes falas:

Eu acho que o diferencial competitivo da FAE é que eles procuram ser muito bons em tudo. Assim, gestão da produção tem ótimos professores, você realmente tem um embasamento; na parte de RH a gente faz muitas atividades, coloca em prática. Eu acho que eles tentam dar o melhor em todas as fases. Então eu acho que isso é um diferencial. (...) Eles selecionam muito bem os professores e todos tem já um nível de mestrado e doutorado, e são professores que têm didática. E a maioria tem muito tempo de casa e os que não têm já atuaram em outras faculdades conceituadas. Então, eu acho que essa é a qualidade que eles primam mais (Entrevistado 28).

(...) Então, eu percebo uma movimentação dentro da faculdade para tentar trazer o melhor e se destacar. Até nas ações de *marketing*, na divulgação é uma estratégia de mais destaque para tentar valorizar o profissional que sai aqui. E até mesmo os professores estão tentando mudar a postura para tentar passar essa necessidade do próprio aluno ser o melhor, dentro de sala de aula. Eles acabam tentando estimular cada vez mais a ser o melhor, a ser o melhor no mercado de trabalho (...). Então cada vez mais, eu não sei se é porque eu estou no quarto ano, mas eu percebo essa mudança, cada vez mais tentando estimular, provocar (...) Então às vezes eu não sei qual é o objetivo mesmo deles, não posso afirmar, mas eu vejo que agora estão querendo fortalecer a instituição mesmo, toda a instituição, não só a área de negócios, toda a imagem – que a área de negócios já tinha uma imagem, já tinha um nome – agora estão tentando fortalecer todas as instâncias. Esse é o objetivo que eu percebo (Entrevistado 31).

Lá no começo eu não tinha [clareza na concepção do que é o administrador], na verdade quase ninguém tem noção do que vai ser, do que está estudando. Hoje eu já tenho uma visão melhor assim. O administrador ele tem um papel bem difuso na sociedade. Às vezes o gestor ou quem controla a empresa lá é confundido com o administrador, não tem aquela teoria, não conhece toda a estrutura que tem que criar que é a função do administrador, mas eu vejo assim que cada vez mais o administrador se torna importante, porque as empresas têm que se aperfeiçoar, têm que inovar, têm que criar e quem não tem essa base – nem que seja alguém assessorando, alguém que ajude ali no dia a dia acaba não conseguindo ter o sucesso. Eu acho que para mim é mais

claro hoje qual é a função de um administrador nas empresas. [você atribui essa clareza à formação da universidade ou ao que você construiu na prática do seu trabalho?] Acho que as duas coisas, mas muito mais aqui (Entrevistado 31).

Tem, é formal, eu acho que chega a ser formal por eles até tratarem como uma faculdade de negócios, então eu acho que fica bem claro o que eles querem, o que eles buscam que é realmente que saiam os melhores profissionais daqui. E a gente vê que existe um esforço deles para isso porque a gente está sempre tendo palestras, seminários. A gente observa pelas organizações que têm parceria, que abrem oportunidades para processos de *trainee* e tal. Então eu acho que de fato existe e isso fica claro (Entrevistado 33).

(...) E a gente percebe isso mesmo: a instituição vai crescer, nós queremos qualificar, nós queremos fazer diferente, e as diretrizes vão vir automaticamente. Então é muito claro: é sempre excelência, ser... Eu diria o seguinte: não é ficar concorrendo com as demais, mas é o aluno saber que aqui é a melhor, é isso que interessa (Entrevistado 18).

(...) Nós temos uma preocupação muito grande da teoria com a prática e isso é diretriz estratégica, principalmente no curso de administração, que é *business* (...) (Entrevistado 19).

O diferencial da FAE é a qualidade, o conteúdo do professor, fundamentalmente. Então a gente tem brigado muito para manter essa qualidade. Então o coordenador do curso não é obrigado simplesmente a botar alguém em sala de aula. Ele tem que, além de botar aquele professor em sala de aula, estar acompanhando o professor, avaliando, dando *feedback*, indo até a sala e conversando com os alunos (...) A idéia é que o nosso aluno continue sendo o melhor aluno do mercado, ou seja, o problema é como medir isso? Hoje a gente tem forma de medir, aí você tem o ENADE, o Índice Geral de Cursos e tem uma série de mecanismos que são divulgados ao mercado. Eu acho que o objetivo da FAE é que esses indicativos que o mercado tem continuem sendo bons (Entrevistado 22).

Eu acho que essa é a grande coisa da FAE, é o que diferencia fundamentalmente. A gente percebe a diferença na FAE é nesta mudança do aluno, que você tem um dos indicadores de desempenho acadêmico que se mede o aluno no começo e no final. Então assim, esse o nosso é disparado o melhor de Curitiba e eu acho que esse é o trabalho que a gente consegue fazer. Com todo o tamanho que a gente tem, eu acho que esse é o grande resultado. Volto a insistir: esse resultado não é mérito de quem está aqui hoje, porque todos os coordenadores não têm um ano, então vamos deixar bem claro que é mérito de alguém que conduziu a instituição até aqui e só foi repassado para nós. Mas eu penso que o aluno consegue mudar de mentalidade, assumir o seu papel de ator, não só de condutor da sua vida, mas ator importante no cenário social. Esta é uma consciência que a gente tenta implementar (Entrevistado 15).

Tendo em vista um alinhamento da gestão, da organização e do grupo de docentes e discentes do curso de graduação em Administração da FAE em relação à questão da estratégia e, mais especificamente, ao conteúdo e ao processo estratégico do curso, convém tratar, neste momento, das **práticas e atividades estratégicas**, apontadas pelos praticantes entrevistados,

tais como: reunião pedagógica, reunião de colegiado, reunião de coordenação, reunião com representantes de turma, reuniões de área (formais e informais), palestras, minipalestras, núcleo de empregabilidade, avaliação do professor, *FAE Training*, participações nas reuniões, atividades administrativas, atividades de pesquisa, aulas relacionadas à graduação do curso de Administração, participações nas aulas do curso de graduação em Administração, promoção e desenvolvimento de palestras e/ou minipalestras, participação em palestras e atividades relativas aos estágios. Uma vez que a grande maioria das práticas apontadas são reuniões, ou seja, práticas episódicas (JARZABKOWSKI, 2005), convém realçar que elas diferem tanto em termos de periodicidade, quanto em termos de participantes, uma vez que são reuniões definidas para se discutirem questões diferentes.

Mais especificamente, ao tratar das práticas e das atividades estratégicas existentes no curso de graduação em Administração da FAE no grupo de **professores/corpo diretivo** entrevistado, percebe-se que eles constroem sentidos de maneira bastante semelhante em relação a quase todas as práticas e atividades estratégicas apontadas. No geral, eles compreendem que essas práticas e atividades estratégicas são necessárias para que os objetivos do curso relacionados a foco no mercado e qualidade sejam alcançados. Porém há uma divergência no que se refere à atividade de pesquisa. Como na FAE há uma predominância de professores com experiência no mercado, a maioria enfatiza a importância dessa aproximação com o mercado, porém não menciona a pesquisa. Já outros professores, além de concordarem que a experiência no mercado é importante, pois o foco do curso de Administração da FAE é em negócios, eles destacam a pesquisa como algo que também tem sua importância e, por isso, não pode ser esquecida e acreditam que deveria haver maior incentivo à pesquisa na FAE. Estes professores argumentam que alguns alunos na FAE se interessam por pesquisa e mesmo aqueles que se interessam pouco, precisam ser alertados que eles, como alunos, também devem entender e desenvolver pesquisas. Percebe-se que esses professores que sentem a falta de incentivo à pesquisa constroem sentido de forma bastante semelhante, uma vez que estão envolvidos com pesquisa e percebem a sua importância para a formação do aluno e do professor. São professores que, além de terem uma aproximação com o mercado procuram estar próximos à pesquisa, seja por meio de publicação de artigos, seja por se especializarem na área acadêmica desenvolvendo cursos de mestrado e/ou de doutorado. Em relação às atividades de pesquisa, os entrevistados mencionam que:

Aqui eu não tenho conhecimento de grupo de pesquisa – os alunos reclamam um pouco – acham que deveriam ter um grupo de pesquisa mais consistente. Eu sei que tem algumas iniciativas de pesquisas de professores com alunos,

mas um grupo de pesquisa (...) formalizado não tem. Se existe isso não é difundido entre os alunos. Mas os alunos sentem falta de pesquisa sim, os que estão interessados em pesquisa. (...) São poucos... Os alunos enxergam a FAE muito como uma faculdade de *business*, muito voltada para o mercado, com muita prática (...) (Entrevistado 24).

(...) Não existe um incentivo inicial de produção científica qualquer (...) (Entrevistado 23).

Uma prática bastante disseminada e importante no curso de graduação em Administração da FAE é a reunião pedagógica. Essa reunião acontece periodicamente no início de cada semestre, da qual participam os membros da coordenação e o corpo docente. Nesta reunião são discutidas questões relacionadas ao projeto pedagógico e, mais especificamente, à grade curricular. Atualmente, grandes mudanças estão ocorrendo, pois o curso está se preparando para uma reforma acadêmica. É importante ressaltar também que é apontada a motivação para essa reforma. Como atividades da reforma acadêmica, podem-se destacar exatamente as atividades inerentes às reuniões pedagógicas, porém como a reforma requer grandes mudanças, foram criados grupos de estudos, pela coordenação, para cada área à qual o professor está vinculado. O propósito dos grupos de estudo é que haja aproximação ainda maior do grupo de professores envolvidos e essas atividades possam ser desenvolvidas da melhor maneira possível. Nesses grupos, há discussão, ajuste e modificação do conteúdo, ementas e bibliografia das disciplinas e discussão sobre a estrutura da grade curricular em si – ordem de disciplinas, inclusão e exclusão de disciplinas, etc. Observa-se que o que motivou a reforma foi a percepção do grupo de professores/corpo diretivo que algumas mudanças maiores precisavam ser feitas – mudanças essas, observadas internamente – por meio do *feedback* dos alunos, e externamente. Percebe-se que o grupo constrói sentidos da mesma forma, uma vez que atribuem importância a essas práticas e atividades, estão envolvidos e sempre participam, além de sentirem-se parte do processo, uma vez que são solicitados a participar, e observam o resultado desse trabalho coletivo. Então, pode-se dizer que há um sentido compartilhado em relação a essas práticas e atividades estratégicas, como se pode observar nas seguintes falas:

Eu diria o seguinte: existem duas grandes reuniões, que são os encontros pedagógicos onde nós temos a oportunidade de, no início do ano e no meio do ano, de debater toda a questão de estrutura, diretrizes do ano, as metas e tal (...) Temos uma participação, eu diria assim, constante no projeto pedagógico. [em que sentido?] No sentido de que nós podemos avaliar, nós podemos criticar (...) Agora nós estamos passando por um momento de reforma acadêmica, vamos ter uma revisão e a coordenação está a todo momento aí “oh, livros”, as editoras têm estado aqui constantemente, a gente

tem feito avaliações técnicas de literaturas, avaliado nossa biblioteca, então isso ocorre (Entrevistado 18).

A tendência é assim: nós temos sempre duas reuniões por ano. No início do ano nós temos uma reunião pedagógica com todo mundo e geralmente estas reuniões são feitas por área, são dois, três dias – às vezes quatro – mas geralmente são dois ou três dias. No primeiro dia são aspectos gerais da instituição: mudanças, questão de cronograma, provas, o que mudou em termos administrativos. Segundo dia: reuniões por áreas (...). Então essas reuniões elas são constantes, desde que eu entrei na instituição (desde 2000) eu presencio essas reuniões e sempre essa solicitação de reformular ementas, de rever conteúdo, de rever bibliografia, aí sugerir compras de novos livros mais atuais na biblioteca dentro do que está sendo mudado em termos de ementa. Então isso eu vivencio desde que eu entrei na instituição e isso é uma constante, nós não passamos sem esse processo. (...) Então existe uma abertura muito grande, aliás, total liberdade, ‘olha, as disciplinas que você ministra são essas. Dentro dessas ementas o que precisa ser readequado, o que está defasado, que bibliografias precisam ser revistas’ e isto é feito a cada seis meses. A cada seis meses os professores da área comum, ou os professores que ministram as mesmas disciplinas sentam, discutem, reavaliam o que tem que está adequado, o que está dando certo, o que não está dando certo... (...) Então existe uma total autonomia neste sentido, os professores sentam, discutem e eles acatam muitas idéias, as nossas percepções (...) E geralmente chega assim: o professor de tal e tal área, ‘o que você propõe para essa disciplina: é necessário aumentar a carga horária, manter a carga horária, reduzir a carga horária da disciplina. Que conteúdos devem permanecer’ e até o cuidado para não sobrepor conteúdo com outras disciplinas, nessa reestruturação nós estamos repensando muito estes aspectos. Não ficar falando em várias disciplinas do mesmo assunto, mas tentar aproveitar de maneira mais produtiva a carga horária dentro da disciplina para focar aspectos que não serão abordados em outras áreas. Então isso está requerendo dos professores muitas reuniões, muito trabalho de revisão de bibliografia, de ementa, de atualização que já é uma coisa que era constante, agora mais ainda, sempre pensando no todo, não se focando “ah, eu dou a disciplina de gestão de pessoas, então vou me focar só em gestão de pessoas”, não! (Entrevistado 19).

A FAE vai passar ano que vem por uma reestruturação do seu projeto pedagógico – então o que nós fizemos: nós montamos um grupo de estudos da área de finanças. Então a gente tem conversado muito dentro desta área especificamente desta área de finanças. Eu e outro professor (...) ficamos encarregados de montar todas as ementas e conteúdos programáticos das cinco disciplinas de finanças da área de administração. A gente sempre está conversando. Veio da coordenação. O que a coordenação fez: montou grupos de estudo de áreas, então dentro destes grupos de estudo nós temos a liberdade de propor a alteração da grade, é isso que nós estamos fazendo agora. Nós já fizemos a primeira etapa, já fizemos todo o relacionamento dos conteúdos, alteramos algumas disciplinas consideravelmente e daí agora nós estamos entrando em uma segunda etapa que é o desenvolvimento das ementas e a atualização das bibliografias (Entrevistado 20).

Normalmente nós temos a semana acadêmica no início do ano. Nessa semana é feito o encontro com os professores por área e se discutem alguns aspectos que precisam ser alinhados como avaliação do CPA (Comissão Própria de Avaliação) ou alguma coisa que o coordenador acha que não está

legal ou alguma coisa que o professor levantou – “olha, tive alguns problemas com tais pontos” – enfim, nessa semana acadêmica a gente faz essa discussão sobre os conteúdos programáticos para ter esse alinhamento. Isso é feito sistematicamente, tanto no início do ano quanto na metade do ano, quando tem a semana acadêmica de metade do ano. O acontece é que nos últimos tempos a gente está fazendo uma reforma acadêmica, fazendo mudanças, estamos revisando mais profundamente cada um dos tópicos dos conteúdos programáticos das disciplinas (Entrevistado 22).

Olha, aí tem várias vertentes. Uma vertente é que a gente sente que o nosso aluno está cada vez mais fraco em questões de métodos quantitativos. Então hoje muitas vezes o administrador se forma, mas não tem, não precisa ter um domínio matemático, estatístico tão bom, o que na minha percepção é uma mentira. Ele tem que estar apto a desenvolver esta parte quantitativa, estes métodos quantitativos melhor do que ele está saindo hoje. Então, eu acho que uma das vertentes da reforma é essa. O segundo aspecto mais específico em relação à reforma é a questão, que daí eu acho que vem um pouco da filosofia da instituição como um todo, que é a formação humana. Então você tem disciplinas que são institucionais, independente do curso que você faz, de ética e responsabilidade social e algumas outras, enfim, que a gente forme um profissional que também, de alguma forma, é um ser humano, pode errar, pode acertar, mas que a gente tem que dar alguns ferramentais para que ele seja uma boa pessoa, vamos dizer assim. Então é essa questão de uma formação mais humanística, vamos dizer assim. Outro aspecto que se tem reforçado muito é a questão do empreendedorismo. Seja ele um empreendedor que monte um negócio, seja ele um empreendedor interno da empresa. Ou seja, a gente formar um cara que seja um pouco inquieto em relação às atividades dele. (...) Então eu acho que essas três linhas estão permeando um pouco essa reforma acadêmica e o empreendedorismo de tal forma que ela acabou se tornando também uma matéria institucional (Entrevistado 22).

A mudança foi motivada primeiro pelo desequilíbrio entre as grandes áreas que a gente percebia, segundo para tentar implementar esta visão empreendedora dentro do curso. Visão empreendedora daí eu falo do aluno ser um empreendedor, porque a gente entende que esta é uma exigência hoje do aluno enquanto cliente, porque ele não quer aprender ser só um bom empregado, ele quer aprender também a ser um bom patrão de si mesmo, como conduzir seu próprio negócio... Então a questão do empreendedorismo é uma questão mais ou menos recente e que a gente hoje de uma maneira mais significativa passa a ter permeando o nosso currículo. Então a questão, eu diria assim, são três coisas que levaram ao reconhecimento da necessidade de mudança do nosso projeto: a primeira era o desequilíbrio das áreas, a segunda era a exigência de uma postura empreendedora e a terceira também esta questão, vamos dizer assim, de aproximar do espírito da instituição. Então você tendo essa característica de formação humana mais ou menos fortes. A gente tem disciplinas institucionais que valem para o curso de administração e para qualquer outro curso. (...) Então ele vai cursar responsabilidade social, ele vai cursar dinâmica das idéias sociais... Então isso tudo... eu diria que são as três coisas: uma uniformidade no sentido de respeitar a identidade da instituição, o respeitar uma exigência de mercado e uma necessidade do cliente. Então se você pensar assim é a mudança tanto do equilíbrio do currículo e depois o pano de fundo do empreendedorismo (Entrevistado 15).

(...) até o final deste ano nós vamos fazer um novo currículo do curso de administração. Nós, necessariamente, vamos fazer... o currículo não que nós já fizemos, vamos fazer novas ementas, novos conteúdos programáticos, novas bibliografias para que tudo isso esteja absolutamente afinado. Um curso muito grande precisa disso (Entrevistado 16).

Mesmo com discussões e decisões consolidadas nas reuniões pedagógicas, é possível que alguns ajustes precisem ser feitos, e esse “acerto de contas” pode ser levado para ser novamente discutido e votado na reunião de colegiado. Essa prática, apesar de não ter sido mencionada por muitos entrevistados, foi explicada de forma similar por aqueles que a apontaram. Observando-se, também, uma construção de sentidos semelhante, uma vez que lhe foi atribuída importância e entendeu-se o seu propósito e a sua relevância para a negociação de questões. Este fato percebido nas seguintes falas:

(...) nós temos um colegiado de professores que nos representam no colegiado. Quando a gente vê uma – isso acontece e é natural acontecer – uma sobreposição, às vezes o professor lá atrás antecipou alguma coisa e você vai começar ali... opa! Ocorreu uma sobreposição, então a gente tem sempre que estar atento em relação a isso e há uma abertura para isso (Entrevistado 18).

(...) E outros momentos que são importantes também são as reuniões com colegiado de curso, porque aí são os momentos que nós temos para, vamos dizer, ajustar as arestas porque participam representantes do corpo discente e do corpo docente. As sugestões, as mudanças são colocadas em votação e a partir desta votação são tomadas decisões de redirecionar currículo, rever a maneira que a disciplina está sendo trabalhada (...) (Entrevistado 19).

Reuniões apenas com os coordenadores também acontecem com o intuito de discutir e acompanhar as atividades desenvolvidas pela coordenação, principalmente as relativas ao atendimento de aluno. Essas reuniões acontecem com frequência. Normalmente, são marcadas uma vez por semana, porém, se, por acaso, os membros estiverem desenvolvendo outras atividades paralelas, não é feita uma reunião formal e sim uma reunião informal, uma conversa em um momento em que todos estão presentes. Percebe-se uma construção de sentidos bastante clara sobre essa prática, visto que se compreende a necessidade dela e a importância para se discutirem questões no grupo, mas não se percebe um sentido compartilhado, uma vez que essa prática foi citada por apenas um entrevistado.

Uma outra prática interessante que foi mencionada é a reunião com representantes de turma. Apesar de não estar acontecendo no ano em que a presente pesquisa foi realizada – 2008 –, aconteceu no passado e é interessante observar a forma como ela foi organizada. Essa prática é uma iniciativa de um membro do núcleo de empregabilidade e acontece da seguinte forma: são reuniões que acontecem aos sábados com o membro do núcleo de empregabilidade

e com os representantes das turmas. Discutem-se questões sobre a instituição, no sentido de comunicar ao aluno sobre o que está acontecendo. Há também um treinamento de liderança com esses alunos, uma vez que eles desempenham um papel de líder da turma. Além de acontecer também uma discussão sobre as aulas, os professores, etc., ou seja, os representantes comunicam o que está acontecendo em sala de aula e levam as opiniões e sugestões dos colegas. Então, observa-se que há um compartilhamento de informações que interessam a ambas as partes. Percebe-se que devido a esse entrosamento e à aprendizagem que acontecem nessa prática, há uma construção de sentidos bastante clara por parte do membro do núcleo de empregabilidade que desenvolve as atividades. O que pode ser observado na sua fala:

(...) Eu também tive oportunidade, esse ano não, até porque... várias atividades, mas eu fiquei alguns anos trabalhando foi um ponto muito legal com graduação. Eu trabalhava com os representantes de turma, eu trabalhava com eles... então o que é que eu fazia, nós fazíamos reuniões é é...bimestrais (...) nós pegávamos o representante de cada curso e nós nos reuníamos no sábado pela manhã, normalmente era esse o foco, a manhã toda, e nós fazíamos todo o repasse de como a instituição tava e eles nos davam todo o retorno... e eles e eles iam pra sala de aula e eles voltavam, eles iam, eles voltavam, eles faziam, eles... sabe? Então, além da liderança, a gente trabalhava bastante a liderança, é, o canal (Entrevistado 17).

Com o intuito de contribuir para a formação do aluno, o curso promove palestras e minipalestras que se caracterizam da seguinte forma: (1) Palestras desenvolvidas por membros das empresas parceiras e por outros convidados – abertas aos alunos, professores e público externo – voltadas para a área de Administração; (2) Palestras internas para os alunos – palestras para os calouros, palestras voltadas para a orientação pessoal e profissional do aluno, entre outras e (3) Minipalestras ministradas para um aluno ou para um grupo de alunos voltadas para a orientação pessoal e profissional. É importante destacar que há um interesse da gestão em aumentar o número de empresas parceiras, como foi citado anteriormente, com o intuito de aproximar ainda mais a instituição do mercado, aumentar a possibilidade de estágios para os alunos e promover mais palestras. Observa-se também que alguns professores incentivam a participação dos alunos nas palestras e os levam para assistir a elas. Percebe-se que há uma construção de sentidos bastante clara em relação a essas práticas, visto que se percebe a importância desse tipo de prática para o desenvolvimento profissional do aluno. Através desse *feedback* positivo, observa-se o desejo de tornar essa prática ainda melhor. Já as palestras e minipalestras desenvolvidas pelo núcleo de empregabilidade são voltadas para as necessidades dos alunos e funcionam como um esclarecimento sobre temas relacionados à carreira, profissão, etc. Quando se percebe um interesse pelo mesmo tema por parte de um

grupo de alunos, faz-se uma palestra com o grupo, porém quando a necessidade é individual, faz-se uma minipalestra para o aluno. Percebe-se que há uma construção de sentidos clara em relação a essas práticas, uma vez que se compreende a importância da mesma para os alunos, pois se observou a necessidade delas por meio do próprio interesse do aluno. A função das palestras e minipalestras são cumpridas a partir do momento em que o aluno entende aquele tema que antes se mostrava ambíguo para ele e começa a agir e tomar decisões pessoais e profissionais com base no que foi exposto. Essas palestras e minipalestras são destacadas pelos entrevistados nas seguintes falas:

(...) O que ocorre também: hoje, tanto que vocês percebem nas salas de aula tem as parcerias, as empresas parceiras, então eles chamam muito as empresas para cá. (...) vamos sempre chamar as empresas aqui conosco, vamos estar junto delas, ou eles trazem palestras que vão falar da empresa X... Agora recentemente o núcleo fez uma... – porque nós temos convênios diretos com grandes empresas, convênios escola-empresa onde o aluno faz estágios direto em grandes empresas – nós fizemos uma reunião onde foi discutido, foi conversado... Então nós procuramos trazer a empresa também para ver a nossa realidade, nós vamos até lá, fazemos visitas indo até lá para ver como é que é... Mas eu ainda diria que esse foco tradição é bem forte em relação à procura e à permanência (Entrevistado 17).

(...) são eventos não contínuos... a todo momento estão acontecendo... não tem uma programação ainda. (...) Então sempre acontece. Eu geralmente todo módulo eu tô levando os alunos para assistir alguma palestra de algum congresso ou de algum evento que está acontecendo aqui dentro [e essa interação é importante?] Fundamental, fundamental (...) (Entrevistado 18).

Daí nós abrimos campos aqui dentro, até muito focado com o próprio núcleo ou não, aonde a gente vai chamando eles para, para... é muito individual, é muito de grupo. Então eu vou... eu faço uma mini-palestra lá no anfiteatro em que eu vou falar sobre... “*marketing* pessoal”, por exemplo. Aí eu vou chamá-los lá e chamar a atenção deles em relação a este fator. Aí reúne lá um grupo lá, normalmente eles se inscrevem, tem gratuidade, não é assim... é feito para que ele participe, ele faça parte, né? Aí nós montamos essas minipalestras e nesse momento gera todo um contexto, um questionamento deles: “puxa, mas eu precisava trabalhar com isso, eu preciso desenvolver isso (...)” (Entrevistado 17).

(...) já existe, já tiveram duas palestras aí da Renault e tal, então é uma atividade que a gente está fazendo junto com os professores (...) (Entrevistado 16).

Além da promoção e desenvolvimento de palestras e minipalestras, o núcleo de empregabilidade também acompanha o aluno em todo o seu processo de estágio, desde o momento em que disponibiliza o seu currículo no *site* da instituição para que as empresas tenham acesso e possam contactar com ele, passando pelo processo burocrático de assinatura de contrato, até o acompanhamento do aluno no estágio por meio do *feedback* que ele dá ao núcleo. Outra atividade do núcleo diz respeito a um diagnóstico que é feito com o aluno, o

qual abrange questões pessoais e profissionais. Análise de perfil e simulação de processo seletivo também são desenvolvidos, com o intuito de preparar bem o aluno para a realidade empresarial. Percebe-se que a construção de sentidos em relação a essa prática é bastante clara e consistente, pois se percebe a importância de todo esse processo de acompanhamento, aconselhamento e treinamento desenvolvido com o aluno. Há um sentido compartilhado entre aqueles que mencionaram o núcleo de empregabilidade. O que pode ser observado nas seguintes falas:

(...) Então tá, daí vem aqui marca um horário – individual ou um grupo –, ou eu faço um trabalho que se chama diagnóstico pessoal e profissional – eu monto mensalmente um grupo de 20 pessoas que se inscrevem também e eu faço toda a análise de perfil e faço uma simulação de processo seletivo e eu trabalho todo um plano de carreira com eles, depois eu vou trabalhar isto individualmente. Então aí eu vou estendendo: eu pego este grupo, trabalho com este grupo, depois outro grupo, outro grupo e assim nós vamos trabalhando essa condição para que ele tenha a noção, a idéia do que ele possa vir a encontrar e o que ele tem que fazer para se desenvolver. Porque de repente ele vai lá uma palestra falando de *network* e realmente “eu estou com uma dificuldade muito grande de comunicação, eu não consigo me comunicar, eu não consigo fazer isso”, então como é que ele vai fazer isso, então eu vou dar todas as orientações (...) (Entrevistado 17).

Nós temos aqui, por exemplo, o Núcleo de Empregabilidade que faz um trabalho com o aluno de dinâmica, de discutir com o aluno o que ele quer ser como profissional, de fazer ele elaborar um currículo, participar de uma entrevista, faz oferta de vagas de emprego e de estágio... Então, de certa forma a instituição oferta para ele todas as oportunidades para ele se tornar um bom profissional ou pelo menos ir ao mercado descobrir aquilo que efetivamente as empresas estão querendo (Entrevistado 22).

Após o diagnóstico feito com o aluno, percebe-se quais são suas habilidades que precisam ser desenvolvidas ou melhoradas. Então, para que seja feito um treinamento completo e adequado com o aluno, ele pode fazer cursos no FAE *Training*. O FAE *Training*, além de atender o aluno da FAE, também presta serviços para as empresas na área de capacitação. Existem cursos como: comunicação, oratória, gestão de pessoas, *balanced scorecard*, entre outros. Percebe-se uma construção de sentidos clara em relação a essa prática, uma vez que se percebe a sua utilidade no processo de treinamento e capacitação de pessoas. Os sentidos construídos são compartilhados por aqueles que mencionaram o FAE *Training*, como se pode observar nas seguintes falas:

Aí tem um outro pólo, por exemplo, que eu falei para vocês que são de questões técnicas: tem cursos de oratória, tem cursos de liderança, tem cursos de oratória, tem curso de Excel. Isso paralelo. Nós temos o FAE *Training*, por exemplo, que fica com o encargo de fazer todos esses cursos (...) (Entrevistado 17).

O FAE *Training* é um departamento da FAE, uma unidade de negócios, vamos dizer assim, que presta serviços para empresas na área de capacitação. Então, o aluno também tem: o FAE *Training* faz cursos *in company* ou cursos de extensão dentro da FAE. Você poderá encontrar aí algum curso no elevador, por exemplo: curso de comunicação, oratória, gestão de pessoas, *balanced scorecard*... Você pode ter assuntos específicos, cursos curtos para complementar a formação do aluno, para receber o ex-aluno... mas como a origem dos cursos ali são muito exigências do mercado, das empresas, sugestão e tal, isso vai colaborando muito para que haja... talvez seja um ponto em que há muito interface: o cara que vai na empresa “o que vocês estão precisando”, “opa, o que nós estamos precisando é isso”, então “olha lá, tão precisando, está precisando isso...” e você vê: 1 está precisando, dois estão precisando, 3... , você passa a ter informação do que está precisando agora. Então existe muita atualização neste sentido (Entrevistado 15).

Ao tratar das aulas, percebe-se que há uma preocupação por parte dos professores de preparar e conduzir uma boa aula. Observa-se que há um forte apoio da coordenação para que isso aconteça, uma vez que é feito um acompanhamento próximo do professor. Além disso, o professor também encontra um apoio nos seus pares, pois há o compartilhamento de materiais e experiências. É interessante salientar que o professor conhece bem o aluno da FAE, pois ao explicar como conduz suas aulas, sempre se refere ao aluno e percebe quais são suas preferências e características. Nota-se que o professor percebe a diferença entre o aluno do curso matutino e o aluno do curso noturno. Tanto em termos de conhecimento conceitual e prático quanto em termos de expectativa do curso, o que os leva, muitas vezes, a direcionar as suas aulas aos diferentes perfis de alunos. Uma outra questão referente às aulas que é importante destacar é que, devido ao sistema modular, os professores procuram mesclar as suas aulas no que se refere à teoria – aula conceitual e prática – seminários e exercícios. Percebe-se que há uma construção de sentidos bastante semelhante e consistente em relação à atividade docente, pois os professores entendem que precisam proporcionar uma formação de qualidade aos alunos e se esforçam para isso. Além de procurarem a proximidade com o aluno, pois se preocupam com a sua formação humana e lhes dão conselhos, disseminando os valores da instituição. Com relação às aulas, observa-se que:

(...) Então eu trabalho com muito contrato com eles e “olha, é assim que vai acontecer, nós vamos ter momento para tudo” e aí quando se faz isso em sala... eu pelo menos nunca tive problema disciplinar, de aluno reclamar da disciplina... eu, Graças a Deus, nunca tive isso (...) (Entrevistado 18).

(...) Eu tenho a bibliografia básica que é a que eu tenho que seguir porque foi aprovada pelo MEC. Aí eu tenho a ementa que eu tenho que seguir – e a ementa eu sempre sigo, cumpro a ementa. Eu nunca questioneei, ementa para mim tem que ser cumprida. Eu sei que a gente às vezes está apertado no final, mas... geralmente eu costumo me livrar do que eu tenho que dar e se sobrar um tempo a gente trabalha um pouco mais de prática. Mas dentro daquilo eu posso trabalhar da maneira que eu quiser (...) (Entrevistado 24).

Já no grupo de **alunos** entrevistado, ao tratar das práticas e das atividades estratégicas existentes no curso de graduação em Administração da FAE, percebe-se que eles constroem sentidos de maneira bastante semelhante em relação a quase todas as práticas e atividades estratégicas apontadas. Todavia, é importante ressaltar que algumas diferenças pontuais são observadas, no sentido de que alguns alunos não mencionam uma prática X que outros mencionam ou todos percebem a importância da prática Y, mas apenas alguns mencionam que o desenvolvimento dessa prática poderia ser ainda melhor. Pode-se dizer então, que se trata de uma diferença relacionada ao grau de interesse e envolvimento do aluno com o curso, como também o tempo em que está no curso. Logo, podem ser definidas duas categorias: (1) os que constroem sentido de forma bastante clara e ampla, uma vez que são alunos envolvidos com o curso, percebem o que é importante para que eles tenham uma formação de qualidade – são esforçados, participam das aulas, se empenham nas avaliações, procuram participar das palestras, eventos e cursos oferecidos pela instituição, procuram os serviços disponibilizados pela instituição, interagem com os professores e com a coordenação, ajudando-os, por meio desse *feedback*, a melhorar no que for necessário. Convém salientar que, no geral, o aluno que constrói sentido dessa forma é o aluno que está nos últimos períodos do curso e está consciente da sua formação e da profissão de Administrador e (2) os que constroem sentido de forma semelhante aos do item (1), porém mais superficialmente. Observa-se que são alunos interessados, porém não se percebe um grau de envolvimento tão alto, estão no início do curso e, muitos deles, ainda estão se familiarizando com a instituição e com a profissão de administrador.

Os alunos mencionam as palestras que acontecem na instituição e atribuem muita importância a essa prática, uma vez que, ao participarem das palestras, aprendem com a experiência e a vivência do palestrante e a realidade da empresa na qual trabalha, o que, muitas vezes, os ajuda a perceber questões sobre a profissão que eles não tinham conhecimento, levando-os, em alguns casos, a repensar o seu atual trabalho ou estágio e motivá-los a mudar e a procurar algo de que eles gostem mais. Alguns entrevistados mencionam que além das palestras também aproximarem os alunos da realidade das empresas, o núcleo de empregabilidade também tem essa função, uma vez que há a possibilidade de disponibilizar o currículo no *site* da instituição para que as empresas possam ter acesso a eles. Diante disso, percebe-se que os entrevistados constroem sentido de maneira bastante semelhante em relação a essa atividade de participação em palestras, pois observam que são importantes para a sua formação, porém alguns percebem isso de forma mais completa, uma vez que já participaram de um número maior de palestras e estão percebendo

essa importância com o passar dos anos. Esses últimos sugerem também que deveriam ser promovidas mais palestras. Sobre as palestras, na percepção dos alunos, é importante frisar as seguintes falas:

E quanto às palestras a gente tem muitas palestras aqui – acho que há umas duas semanas atrás teve o *case* da Renault que foi bem interessante, e palestras que tem como o criador do site administradores.com veio dar uma palestra para nós – e isso é bem freqüente e quem tem interesse tem como estar assistindo e se preparando, eu acho bem bacana (Entrevistado 28).

Eu sinto a falta de mais investimento nessa parte de palestras, assim. Esse ano já teve bem mais assim. Trazer mais pessoas conceituadas aqui para dentro para dar palestras e para o convívio mesmo. Então eu vejo que esse ano foi um pouco melhor nessa parte (...) mas ainda falta bastante para ter um destaque maior. (...) Falta uma integração entre estas palestras, estes eventos com o próprio ensino dentro de sala de aula, porque às vezes eles fazem essas palestras, esses eventos, mas meio que não é feita uma relação com o que está sendo ensinado. Então às vezes nem os professores sabem o que fazer, se pode ir na palestra, se não pode... então falta esta integração entre o próprio grupo (Entrevistado 31).

(...) Eles têm o Núcleo de Empregabilidade que eles disponibilizam também lá no “aluno *on-line*” as vagas disponíveis e você tem o seu cadastro do seu currículo aqui na FAE e eles encaminham essas vagas. Então por a FAE ser uma faculdade muito visada, as próprias empresas já vêm buscar os alunos aqui. Então eu acho que eles conseguem fazer uma ligação muito boa neste sentido (Entrevistado 28).

Observa-se que dentre as práticas e atividades estratégicas apontadas pelos alunos entrevistados, eles se atêm mais às atividades relacionadas às aulas, uma vez que são as atividades das quais eles mais participam. No geral, eles estão satisfeitos com as aulas, elogiam os professores e a forma como as aulas normalmente são conduzidas (teoria e prática). Há menção a problemas com professores, mas questões pontuais e não freqüentes. Percebe-se que a construção de sentidos é bastante clara em relação a essas atividades, visto que eles atribuem muita importância ao que acontece em sala de aula, à condução das disciplinas, ao relacionamento com o professor e ao que eles aprendem. Pode-se dizer que há um sentido compartilhado, o que pode ser observado nas seguintes falas:

(...) aqui na FAE as aulas geralmente são teóricas no primeiro tempo e no segundo tempo eles tentam fazer prática, né? (...) Tem alguns professores que não fazem isso – de colocar em prática no segundo tempo. Eles dão toda a matéria teórica, tiram todas as dúvidas e tudo e dão trabalhos extra-classe, tudo fora de sala, tem professores que fazem isso (Entrevistado 26).

Eu acho... os professores eu acho excelentes. Dão mesmo a parte – porque eles sempre trabalham com livro – então é aquilo mesmo. Conseguem passar super bem... Só que assim, tem professor que ainda não consegue colocar muito na prática e fica muito naquela conversa, passa um trabalho, corrige –

tudo bem – mas não está ali com você, são trabalho extraclasse geralmente. Você entrega, sabe ali, vê a tua nota, mas e daí? (...) Tem professor ainda que falta. Não são todos, na grande maioria isso não acontece... (Entrevistado 26).

É bastante mesclado. Dependendo da matéria e tudo, mas a maioria trabalha com aulas expositivas e *slides* – a gente tem bastante material para isso aqui – e, além disso, tem bastante atividade em sala e às vezes isso é até um pouco cansativo porque todas as aulas têm às vezes 3 ou 4 trabalhos durante a aula, mas é importante também porque você acaba colocando em prática aquilo e não fica só no ouvir e esquecer. Então eu acho que é bem mesclado. [e o aproveitamento é bom?] Eu acredito que melhor do que se a gente fosse só meros ouvintes. É legal também porque, eu pelo menos na turma da noite, percebo que é muito participativo. Então os professores expõem e os alunos participam com as experiências que tem nas organizações e na vida profissional e então acaba agregando. (...) eu acho que os conteúdos são muito bons. Eles procuram estar sempre atualizados, a gente tem matérias optativas que são sempre as matérias que são “bola da vez” (Entrevistado 28).

Eles planejam bem a aula, eles dão, eles têm o tempo de tirar dúvida... Tem alguns professores que a primeira aula é só dúvida e a segunda aula é aula, e dá tempo, termina a matéria numa boa assim. (...) Alguns deixam a teoria na primeira aula e exercício na segunda, valendo nota para o pessoal não ir embora. Alguns é só teoria a aula inteira, mas assim: depende da matéria, porque não tem como você aplicar “estudos sociais de não sei o que lá”, não adianta: daí junta o pessoal e daí já começa a conversa. (...) Assim trabalho em grupo depende muito do interesse das pessoas: sexta-feira acaba não funcionando muito, mas... mas teoricamente a gente aprende também, querendo ou não, tem texto, disponibiliza texto, tem o *moodle*, tem o *blackboard* que é do nosso *site*, mas... é difícil ter um professor que não tenha isso (Entrevistado 30).

A maioria dos professores que eu me lembro, eles dividem uma parte da aula com conteúdo – o primeiro horário com conteúdo – tem um intervalo e o segundo horário a gente tem uma atividade prática, uma atividade para aplicar esse conteúdo ou uma reunião para discutir algum trabalho que está sendo realizado. Então normalmente é dessa forma que é feito. Algumas aulas ficam a aula inteira com conteúdo e daí o trabalho fica para casa, para fazer fora da sala de aula, outros tem a aula inteira de atividade, mas daí depende da matéria, mas normalmente é uma parte da aula conteúdo e uma parte da aula exercícios (Entrevistado 31).

Ao falar nas avaliações dos professores que são feitas pelos alunos ao final de cada módulo, observa-se que os alunos são bem informados da existência dessa avaliação e, os mais interessados, têm o costume de fazer a avaliação e contribuir com sugestões e críticas. Contudo, alguns mencionam que a avaliação teria mais sentido se fosse feita no decorrer do módulo e não depois, pois caso haja algum problema, este só será detectado após a avaliação. Percebe-se que a construção de sentidos em relação a essa prática é bastante clara, pois o aluno se sente parte do processo de acompanhamento do professor e percebe que as suas

sugestões e críticas podem ser importantes para a qualidade das aulas ministradas na instituição, o que pode ser observado na seguinte fala:

Então, assim, os alunos avaliam os professores. Todo final de módulo lá no “aluno *on-line*” você entra e tem o professor e aí você dá a nota e depois você explica o porquê. Então, tem vários critérios. Então você avalia o que ele dá na prática, como é a teoria, como é a relação dele com os alunos, então depois você escreve tudo: crítica, sugestão, tua opinião sobre como foi dada a matéria. Eu acho que é super importante isso, mas se é uma crítica eu acho que tem que ser visto durante o curso, porque você vai ser o mais prejudicado e se teve algum problema a tua matéria passou; se reprovou, reprovou (Entrevistado 26).

4.4 Análise Comparativa

Quanto ao conteúdo e ao processo estratégico

Primeiramente, observa-se na UFPR que, por se tratar de uma universidade pública, há uma dificuldade de inovar e mudar, uma vez que há um excesso de trâmites burocráticos para que isso seja feito, mas mesmo assim observa-se o interesse, por parte de alguns, de enfrentar a burocracia para atingir os seus objetivos e assegurar melhores condições para o curso. É interessante observar que apesar de dificultadores burocráticos, na universidade pública o ambiente é propício para discussões de caráter mais democrático, onde valores diferenciados emergem dada a natureza da instituição.

Na FAE, também se observa a vontade de inovar e mudar, porém, diferentemente da UFPR, isso se dá de maneira menos burocrática. Observa-se que, além do processo ser menos burocrático, na FAE há também um incentivo para que isso aconteça, com a condição de que seja favorável à instituição e que, após o processo de inovação e mudança, perceba-se que o resultado foi positivo. Por conta de ser uma instituição privada, é interessante ressaltar que na FAE é mais comum que haja uma coesão de significados, uma vez que as questões são discutidas, negociadas e, a partir daí, precisam ser aprovadas por instâncias específicas para que comecem a vigorar, ou seja, há um acompanhamento próximo e um controle para que as coisas aconteçam.

Com relação à organização dos cursos, observa-se que na UFPR há uma falta de organização no que se refere à condução dos processos pedagógicos e administrativos – reestruturação da grade curricular, acompanhamento de conteúdo/ementa ministrado pelo professor, atendimento ao aluno, comunicação interna, definição de funções administrativas, entre outros. Percebe-se que devido à autonomia dispensada aos professores/corpo diretivo, muitas ações são desenvolvidas de forma independente e bastante individualizadas. Não há

um direcionamento comum. Convém enfatizar que os cargos administrativos são ocupados por professores e, ao fim do mandato, aquele professor que estava ocupando o cargo administrativo volta a atuar apenas como docente. Quando surgem problemas, momentos em que o coordenador e/ou chefe de departamento tem que intervir e conversar com o professor, percebe-se que há um cuidado para não causar indisposições. Muitos desses problemas são relacionados à presença nas aulas, ao cumprimento do conteúdo das disciplinas e ao cumprimento de horário, problemas que sugerem a falta de comprometimento de alguns professores. Não fica claro, porém, qual o apoio e acompanhamento que a chefia/coordenação dá ao professor. O que pode ser observado também na pesquisa feita por Marra e Melo (2005):

Quando convidados a falar sobre as estratégias que utilizavam no exercício da autoridade (...), 63,33% dos entrevistados responderam que preferem conversar com os subordinados quando ocorre algum problema. A estratégia de conversar, de adotar uma postura mais democrática, vem reforçar a prática gerencial de evitar conflitos. Esse cuidado dos gerentes decorre da administração dos pares, que foram e ainda poderão ser seus chefes. Então, existe uma tentativa de não se causar nenhum problema de enfrentamento (MARRA e MELO, 2005, p. 15).

Um dos entrevistados da UFPR salienta exatamente essa questão ao mencionar que:

O grande problema é que você não tem instrumentos de gestão. Porque o que é que funciona: olha, tomamos uma decisão e... digamos seria uma decisão estratégica. Para esta decisão estratégica ser implantada há que se ter um plano de trabalho. E esse plano de trabalho tem que ser executado por alguém. Na iniciativa privada se o alguém não executar isso, ele vai ser penalizado. Na iniciativa pública não existem instrumentos de penalização. Se você perguntar para um burocrata ele vai dizer “Ah, existe o processo administrativo”, só que a universidade é corporativa e processos administrativos fogem do escopo de um professor que não cumpriu a sua carga horária – você não vai fazer um processo administrativo para um professor que não cumpriu a sua carga horária. Então o que falta são instrumentos de gestão e um pouco de comprometimento das pessoas. (...) Na verdade, na verdade, existe muita idéia e pouca prática. (...) Até porque, vocês vejam a minha situação hoje, eu era chefe e voltei a ser peão. Então, agora eu posso vir a ser prejudicado por algum daqueles professores que eu, por exemplo, atribui uma falta, que eu fui lá e pedi que desse o conteúdo da disciplina. Então, eu sempre tentei: “professor, o Sr. por favor, cumpra o seu horário”, “professor, por favor, veja o conteúdo da matéria” (...) (Entrevistado 06).

É importante que, mais uma vez, seja destacado o caráter público da UFPR, uma vez que existem instrumentos para afastar um professor, caso seja necessário, porém, segundo os entrevistados, utiliza-se o processo administrativo apenas quando o caso é bastante grave.

Na FAE, existe a mesma situação no que se refere aos cargos de chefia/coordenação também serem ocupados por professores. Todavia, percebe-se claramente que essa relação chefe/coordenador-professor acontece de forma diferente. Observa-se que há um grande apoio e respaldo da coordenação em relação às atitudes e decisões tomadas pelos professores em sala de aula, diferentemente da UFPR em que esse aspecto praticamente não é ressaltado pelo grupo de professores entrevistado, e, quando mencionado, percebe-se que não há muito respaldo. Além de mencionado pelos professores da FAE, os membros da coordenação também mencionam o apoio que é dado ao professor. Com isso, observa-se que há uma relação bastante harmoniosa entre coordenação-professor na FAE. Com relação ao coordenador que é professor e que um dia voltará a ser apenas professor, não há nem uma menção a essa questão, uma vez que o papel do coordenador é percebido e respeitado por todos e eles compreendem que é um trabalho coletivo no qual todos contribuem para a construção de um curso com qualidade. Percebe-se que a coordenação tem um relacionamento bastante cordial com o professor, e que a recíproca é verdadeira, mas não há um receio em se indispor, não há um controle de conflitos, uma vez que a cautela no tratamento com o professor não foi mencionada. É importante ressaltar que na FAE, por ser um centro universitário privado, há maior controle em relação ao professor. Esse acompanhamento próximo que é feito com o docente garante que sejam mantidos aqueles que se encaixam no perfil de professor pretendido para o curso de Administração da FAE. Existem instrumentos de gestão claramente definidos e que são devidamente utilizados quando há necessidade.

Convém ressaltar que não há um perfil único de professor na UFPR, visto que existem muitas diferenças entre eles (tanto em relação ao tempo em que estão na instituição, formação acadêmica e/ou profissional, regime de trabalho – 20h e 40h/DE, área de formação até comprometimento, posturas e visões diferentes). Na FAE, já existe um perfil mais específico de professor, pois há uma predominância de professores que estejam atuando no mercado, e a sua grande maioria é bastante comprometida com as aulas, com os alunos e com a instituição, apesar de diferirem em relação ao tempo em que estão na instituição e à área de formação.

Ao falar em estratégia, observa-se que na UFPR não há uma percepção compartilhada em relação a essa questão; pelo contrário, existem concepções bastante distintas do que vem a ser a estratégia ou o conteúdo e o processo estratégico do curso de graduação em Administração da UFPR. Tanto o aluno quanto o professor/corpo diretivo são considerados praticantes, uma vez que estão envolvidos no processo estratégico do curso, seja atuando como estrategista em si e tomando decisões, seja como implementadores – executando e atuando em práticas e atividades estratégicas. Alguns dos entrevistados acreditam não haver

uma estratégia formulada no curso de Administração da UFPR. Estes mencionam que não conseguem perceber um alinhamento estratégico (processo); para eles, não há nada formalmente formulado (conteúdo). Outros mencionam que não há um direcionamento estratégico nem uma estratégia formulada, apenas questões pontuais e/ou formais e ainda há um outro grupo que percebe uma estratégia formulada, apesar de não explícita ou não muito bem trabalhada, mas que atualmente há um esforço para se resgatar o alinhamento estratégico que existiu no passado, em que as estratégias foram claramente traçadas e o processo estratégico era bem conduzido, porém por uma série de acontecimentos e mudanças que ocorreram no curso ao longo dos anos houve uma dispersão, uma fragmentação do grupo de professores e isso acabou por prejudicar o processo estratégico. Esses pontos de vista extremamente distintos deixam transparecer a ambiguidade em relação à estratégia no curso de graduação em Administração. Percebe-se que não só a falta de comprometimento por parte tanto dos professores/corpo diretivo quanto dos alunos, mas também a ausência de uma condução estratégica clara dificulta o processo e a definição do conteúdo como um todo, pois não se percebe a existência de um coletivo para que os esforços sejam direcionados a objetivos comuns e para que a qualidade do curso seja mantida/melhorada.

Na FAE, ao falar em estratégia, observa-se um direcionamento (processo) e um posicionamento (conteúdo) claros e sempre se menciona a questão da qualidade. Percebe-se que há um envolvimento de todos para atingir os objetivos comuns. No geral, a estratégia está clara não só para os professores/corpo diretivo, mas também para os alunos, uma vez que nas entrevistas percebe-se que essa questão é compartilhada. As decisões são tomadas com base no delineamento estratégico. Eles querem ter um curso de qualidade e reconhecido, desenvolver uma boa gestão, atrair e manter os melhores professores e formar o melhor profissional do mercado. Nota-se que todos os esforços são voltados para atingir esses objetivos: desde o desenvolvimento de uma reforma acadêmica bem estruturada e realizada com a participação de todos, passando pelo rigor na seleção e contratação de professores, pelo acompanhamento próximo do aluno até a disseminação de uma cultura consolidada e permeada pela tradição e pelos valores franciscanos. Diferentemente do curso de graduação da UFPR, o curso de graduação da FAE apresenta um conteúdo e um processo estratégico bem formulado e explícito.

Quanto às práticas e atividades estratégicas

Devido à estreita relação entre o conteúdo e o processo estratégico e às práticas e atividades estratégicas que são desenvolvidas, observa-se uma similaridade com relação ao que foi discutido no início deste item, visto que é natural que haja uma coerência em relação a

essas duas questões, pois uma vez que se tem um conteúdo e um processo estratégico bem definidos e bem conduzidos, além de as práticas e atividades estratégicas acontecerem em grande quantidade e de forma bem estruturada e organizada, há uma construção bastante clara de sentidos em relação a elas e, na sua maioria, os sentidos são compartilhados.

Na UFPR, observa-se que os entrevistados atribuem sentido às práticas e atividades estratégicas de maneira diferenciada, principalmente no que se refere ao grau de envolvimento. Tanto no grupo de professores/corpo diretivo, quanto no grupo de alunos entrevistados observam-se essas diferenças. Como não há uma visão única compartilhada em relação à estratégia e ao conteúdo e processo estratégico do curso, cada subgrupo tem a sua maneira de construir sentido em relação às práticas e atividades estratégicas. Ou seja, há uma predominância de construção de sentidos individuais, fato este que pode ser compreendido como o resultado da falta de alinhamento estratégico e da falta de entrosamento tanto dentro de cada grupo – de professores e de alunos –, quanto entre os grupos.

Ao tratar das práticas e atividades estratégicas na FAE, observa-se que também existem formas diferentes de construção de sentidos em relação a essas questões, porém existem menos subgrupos dentro de cada grupo de professores/corpo diretivo e grupo de alunos entrevistados. Nota-se uma questão bastante interessante: enquanto na UFPR existem mais subgrupos dentro de cada grupo e há uma quantidade relativamente parecida de membros em cada grupo, o que caracteriza uma diversidade ainda maior, uma vez que não há a predominância de um subgrupo que constrói sentidos da mesma forma, na FAE, há a predominância de um subgrupo no grupo de professores/corpo diretivo, por exemplo. Foram percebidos dois subgrupos dentro do grupo de professores/corpo diretivo da FAE: (1) os que constroem sentidos de maneira ampla e detalhada, demonstrando envolvimento e interesse e compreendendo o foco no mercado e a qualidade como conteúdo estratégico e (2) os que constroem sentidos de maneira semelhante aos do subgrupo (1), porém são professores/corpo diretivo que ressaltam a questão da pesquisa (mencionam que não há um incentivo à pesquisa na FAE). Convém ressaltar que são poucos os entrevistados que compõem o subgrupo (2). Com relação ao grupo de alunos entrevistados, percebem-se dois subgrupos também e a construção de sentidos difere apenas no grau em que se dá essa construção, uma vez que alguns compreendem melhor, são mais envolvidos e estão há mais tempo atuando nas práticas e atividades estratégicas (subgrupo 1), enquanto os que compõem o subgrupo (2) são aqueles que constroem sentidos de forma mais superficial, porém existem dois detalhes que precisam ser destacados em relação a esse subgrupo: eles são em menor quantidade e estão há pouco tempo atuando no curso, ou seja, na FAE há a predominância de uma forma de construção de

sentidos, o que caracteriza um compartilhamento desses sentidos e maior harmonia dos que compõem os subgrupos.

É interessante destacar alguns trechos que foram mencionados pelos entrevistados comparando a UFPR à FAE e vice-versa. Convém ressaltar que essas comparações foram feitas espontaneamente pelos entrevistados, visto que não havia nenhuma menção comparativa no roteiro de entrevistas. Observa-se que as comparações são claras quando o entrevistado conhece e atua/atuou nas duas instituições, porém quando o entrevistado conhece a realidade de apenas uma delas, a percepção que ele tem do curso em que não atua é bastante ambígua, baseada no que ele escuta dos que lá estudam/trabalham ou, muitas vezes, construídas pelos entrevistados, mas de uma forma que é difícil entender suas percepções, pois não há uma compreensão muito plausível sobre o que eles expõem. Os excertos destacados são:

(...) “Ah, eu vou mudar pra FAE porque eu acredito que a FAE...” – isso por que ele falou com uma outra pessoa lá da FAE que sempre tinha aula e não sei o quê – porque ele está sentindo que as aulas agora estão muito fracas, que não tá rendendo muita coisa no curso. E daí, eu estudava no Bom Jesus, e o pessoal da FAE comentava assim ó: a FAE é uma universidade boa, mas se puder ir pra Federal, vá. Daí eu falei isso pra ele. (...) (Entrevistado 11 - UFPR).

Você tem alguns professores que dão aula na FAE, que são melhores que os daqui, mas ainda assim os alunos daqui são mais valorizados e se dão melhor, então é porque o crivo de entrada... (Entrevistado 14 - UFPR).

(...) na FAE era ótimo trabalhar. Por quê? Chegava lá dava a disciplina tal, cobrava as coisas (...) (Entrevistado 03 - UFPR).

(...) o regime dos franciscanos, dos padres... é muito organizado (...) o docente e o discente que não tiver disciplina, lá ele não fica. Agora se você tiver disciplina e for organizado, na hora que você entra no ambiente lá você não quer sair mais (Entrevistado 02 - UFPR).

(...) A gente não pode se posicionar no mercado como alguns concorrentes se posicionam. Então, por exemplo, a Federal: a Federal é a Federal. Não tem custo nenhum, é um curso grátis, tem recurso federal, tem muito recurso federal, então essa é uma característica da Federal (Entrevistado 22 - FAE).

(...) Aí o que acontece é que os alunos, mesmo com tudo isso, eles invejam a Federal de morrer. Aí eles ficam assim, como está no meio termo, eles ficam invejando a Positivo pela estrutura (...). Ah daí falam assim, “ah o pessoal da Federal, superpuxado e tal”... A impressão que dá é que eles estão no meio termo invejando um pedaço de cada um (...) (Entrevistado 24 – FAE).

5 CONCLUSÕES

O presente trabalho foi desenvolvido com o objetivo de compreender os sentidos individuais e coletivos construídos pelos atores nas práticas e atividades estratégicas de um processo estratégico. Para tanto, considerou-se as perspectivas teóricas da **estratégia enquanto prática** e do *sensemaking* como bases para construir as categorias de análise, nortear a coleta e a análise dos dados e auxiliar na interpretação do pesquisador. Mais especificamente, procurou-se compreender como os atores envolvidos atuam nas práticas e atividades estratégicas, portanto como o fazer estratégia acontece no dia a dia dos cursos pesquisados e como o processo de construção de sentidos se dá, considerando as interações dos indivíduos e as propriedades que compõem o *sensemaking*. O motivo pelo qual se optou por esse desenho de pesquisa foi porque se buscou compreender a estratégia sob uma perspectiva com foco nas ações e interações do praticante da estratégia e menos baseada na racionalidade formal, uma vez que, na perspectiva da estratégia enquanto prática há uma preocupação em compreender e revelar a atuação dos praticantes nas práticas e atividades estratégicas, ou seja, há um foco no praticante e nas suas ações e interações. Entendendo a importância da atuação dos praticantes, a abordagem da construção de sentidos foi escolhida com o intuito de auxiliar na compreensão dessa atuação. Diante dessa proposta de investigação, observou-se que a questão do envolvimento e comprometimento dos praticantes nas práticas e atividades estratégicas está diretamente ligada à forma como eles constroem sentidos, revelando que quanto mais envolvidos e comprometidos eles estão, mais claramente se dá a construção de sentidos, pois os mecanismos de *sensemaking* são utilizados constantemente e de forma plena. É interessante frisar que a questão **envolvimento/comprometimento** de sujeitos, comumente estudada no campo do comportamento organizacional, aparece nessa pesquisa de forma intrinsecamente ligada à estratégia, o que reforça um dos pressupostos da perspectiva da estratégia enquanto prática – não há uma preocupação com dicotomias (conteúdo/processo, formulação/implementação, etc.) (JARZABKOWSKI, 2005).

Diante disso, a apreensão do que é significativo para os entrevistados se deu a partir da perspectiva intersubjetiva, tal como sugerem as abordagens teóricas adotadas e alguns pressupostos delineados como orientadores desta pesquisa. Com base nos pressupostos deste estudo, buscou-se compreender e revelar como os entrevistados constroem sentidos em relação às práticas e atividades estratégicas não só a partir de suas interpretações e pontos de vista individuais, mas também como que a relação com o outro contribui ou não na sua forma

de construir sentido e como isso se reflete no conteúdo e no processo estratégico e, conseqüentemente, na realidade dos cursos pesquisados. Convém resgatar que foi considerada a concepção de Berger e Luckmann (2007) de que a realidade é socialmente construída e tentou-se compreender a dimensão cultural como processo de produção dessa realidade, uma vez que se pressupõe que, ao tratar de conteúdo e processo estratégico, é importante compreender como que a dimensão cultural é construída.

O recorte da prática e, mais especificamente, da estratégia enquanto prática permitiu um olhar mais abrangente e complexo do objeto de estudo, uma vez que o trabalho não adotou um recorte formal e abstrato, comumente escolhido nas pesquisas do campo da estratégia. Uma vez proposto esse delineamento metodológico, foi possível perceber e revelar a dimensão cultural das instituições estudadas, bem como o seu processo de construção por meio das interações dos praticantes no dia a dia, das negociações de significados e dos valores individuais e institucionais percebidos nas entrevistas em profundidade. Com isso, é importante evidenciar que a lógica formal, o causalismo simples, não consegue revelar a dimensão cultural, visto que todo o emaranhado de questões que compõem a dimensão cultural de uma organização não é facilmente percebido, pois é continuamente construído e reconstruído pelos atores das organizações por meio das suas ações e interações. Uma metáfora interessante e que retrata bem a questão da dimensão cultural é a metáfora de Maffesoli (2008): “Um rio não nasce senão por escoamento, por adjunção de pequenos riachos e que no conjunto e por sua vez se lançam num único mar central, que, por sua vez, abastece suas fontes por vias invisíveis e subterrâneas”.

Para o presente estudo, tendo em vista o campo de pesquisa ter sido instituições de ensino superior, foi importante contextualizar os dois casos estudados, uma vez que se observou a necessidade de compreender as suas dinâmicas.

Outra questão importante resgatada foi a base teórica sobre conteúdo e processo estratégico além do embasamento sobre a estratégia enquanto prática, pois observou-se a importância de se trazerem algumas considerações sobre esse tema, a fim de que o processo de coleta e análise dos dados, acontecesse de forma clara e contextualizada, pois as práticas e atividades estratégicas analisadas são desenvolvidas com base em um conteúdo e em um processo estratégico.

Procurou-se maior aproximação e compreensão dos cursos pesquisados por meio de informações e documentos encontrados nos *sites* e disponibilizados pelos entrevistados, pois se percebeu que, quanto maior a compreensão de suas realidades, mais fiel seria a apreensão das informações coletadas e o desenvolvimento da análise dos dados. Observou-se que isso de

fato ocorreu, uma vez que nas entrevistas o foco foi no corpo de informações que estava sendo relatado, nas conexões com o que foi relatado pelos outros entrevistados, na interação pesquisador-entrevistado e nas menções relevantes que foram expostas, não sendo necessário o esclarecimento de questões pontuais por parte dos entrevistados.

A análise narrativa de cada caso estudado debruçou-se sobre o conteúdo e o processo estratégico e, mais detalhadamente, sobre as práticas e atividades estratégicas, explorando a interpretação dos entrevistados na busca de compreender melhor os sentidos construídos por eles nas práticas e atividades estratégicas apontadas. Para isso, procurou-se integrar as “vozes” dos entrevistados do curso de graduação em Administração da UFPR em uma narrativa e as “vozes” dos entrevistados do curso de graduação em Administração da FAE em outra narrativa. Em cada narrativa, optou-se por analisar as duas categorias de entrevistados/praticantes: professor/corpo diretivo e aluno separadamente, visto que o processo de construção de sentidos é diferente em cada grupo. Constatou-se que dentro de cada grupo também existem diferenças, sendo caracterizados alguns subgrupos no que se refere à maneira pela qual os sentidos são construídos, na maioria das vezes relacionada ao grau de envolvimento dos entrevistados. No início de cada narrativa, procurou-se delinear o conteúdo e processo estratégico sob o ponto de vista dos entrevistados, ressaltando questões como a gestão e a organização do curso e características sobre o grupo de professores de cada caso, o que auxiliou no desenvolvimento da análise relativa às práticas e atividades estratégicas.

De maneira geral, é possível sintetizar o conteúdo analítico revelado nas narrativas de acordo com os grupos e subgrupos definidos a partir das categorias de análise (atividades estratégicas, práticas estratégicas e *sensemaking*), da variável constante (processo estratégico) e das categorias de entrevistados/praticantes (professor/corpo diretivo e aluno).

A análise dos dados desenvolvida na categoria **professor/corpo diretivo** da **UFPR** em relação às **práticas e atividades estratégicas** evidenciou que a maneira como os entrevistados constroem sentidos é diferente. Com isso, foi possível perceber três subgrupos: (1) aqueles que se interessam e se preocupam em atuar nas práticas e atividades estratégicas, entendendo-as como situações/oportunidades/ações importantes para desenvolver trocas de experiências, fomentar a aprendizagem, bem como negociar e legitimar objetivos individuais e coletivos; (2) aqueles que percebem as práticas como importantes, porém não se envolvem muito nem atuam de maneira plena e (3) aqueles que não há como perceber, de forma clara, o sentido que constroem em relação às práticas e atividades estratégicas, uma vez que não se aprofundam no tema. Com base na perspectiva da estratégia enquanto prática pode-se inferir a

partir desses resultados que o *strategizing*, que é definido como a intersecção entre práticas, praticantes e prática (figura 3, p.64), acontece para aqueles que fazem parte do subgrupo (1), por mais que na UFPR o fazer estratégia não aconteça de forma plena, devido às indefinições e dúvidas em relação à estratégia. Traçando um paralelo com as concepções teóricas do *sensemaking*, observa-se que a construção de sentidos se dá de forma ampla e clara por aqueles que estão atuando plenamente no fazer estratégia, nas rotinas do dia a dia e nas interações com os outros, uma vez que o *sensemaking* é dinâmico e social. Observa-se um processo intersubjetivo que, para o praticante, se torna plausível uma vez que ele compreende a importância da sua atuação e da atuação dos outros nas práticas e atividades estratégicas. Nos outros subgrupos, percebe-se que, uma vez que não há uma atuação plena nas práticas e atividades, a construção de sentidos se dá de forma superficial ou praticamente não acontece, pois o praticante não desenvolve mecanismos de *sensemaking* (percepções, interações, interpretações) para tal.

A análise dos dados desenvolvida na categoria **aluno** da **UFPR** em relação às **práticas e atividades estratégicas** evidenciou que a maneira como os entrevistados constroem sentidos é bastante semelhante. Todavia, foi possível observar pequenas diferenças em relação ao grau de envolvimento dos praticantes nessas práticas e atividades estratégicas. Como a maioria dos alunos atribui muita importância às práticas e atividades estratégicas e percebe-se que há uma atuação plena dos mesmos, também é possível constatar que a construção de sentidos acontece de forma ampla e clara devido à intensa atuação dos praticantes. É importante ressaltar que no decorrer dos anos eles se tornam mais acomodados e desestimulados com o curso.

A análise dos dados desenvolvida na categoria **professor/corpo diretivo** da **FAE** em relação às **práticas e atividades estratégicas** evidenciou que a maneira como os entrevistados constroem sentidos é bastante semelhante. Há uma divergência apenas no que se refere à questão da pesquisa, o que caracteriza a existência de dois subgrupos: (1) aqueles que constroem sentidos de maneira ampla e clara, uma vez que atribuem importância às atividades que desenvolvem, são comprometidos com as aulas, com os alunos e com a instituição, conhecem o aluno que estão formando e se esforçam para que eles tenham um ensino de qualidade e (2) aqueles que constroem sentidos de maneira semelhante aos do subgrupo (1), porém enfatizam que a questão da pesquisa é importante e deveria ser mais incentivada na FAE. Observa-se que os integrantes dos dois grupos atuam plenamente no fazer estratégia e, por isso, constroem sentidos de maneira ampla e clara. É essencial ressaltar que os últimos consideram importante a questão da pesquisa porque eles atuam em atividades acadêmicas

além das aulas que ministram e percebem sua relevância. Algumas das atividades são: produção de artigos científicos, desenvolvimento de cursos de mestrado e doutorado e participação em congressos. Essa constatação contribui para fortalecer o argumento que a atuação em atividades e práticas é fundamental para que a construção de sentidos aconteça de maneira ampla e clara.

A análise dos dados desenvolvida na categoria **aluno** da **FAE** em relação às **práticas e atividades estratégicas** evidenciou que a maneira como os entrevistados constroem sentidos é semelhante. Similarmente às constatações referentes ao grupo de aluno da UFPR, a maneira como os alunos constroem sentidos em relação às práticas e atividades estratégicas varia de acordo com o grau de envolvimento deles. É importante destacar que enquanto na UFPR os alunos se envolvem cada vez menos nas práticas e atividades estratégicas com o passar dos anos, na FAE, o grau de envolvimento aumenta com o passar dos anos, o que foi claramente percebido ao se entrevistarem alunos dos quatro períodos nas duas instituições. Diante disso, foi possível caracterizar dois subgrupos na categoria aluno na FAE: (1) os que constroem sentido de forma bastante ampla e clara, uma vez que são alunos envolvidos com o curso, percebem o que é importante para que eles tenham uma formação de qualidade – são esforçados, participam das aulas, se empenham nas avaliações, procuram participar das palestras, eventos e cursos oferecidos pela instituição, utilizam os serviços disponibilizados pela instituição, interagem com os professores e com a coordenação e (2) os que constroem sentido de forma semelhante aos do subgrupo (1), porém mais superficialmente. Mais uma vez observa-se que a construção de sentidos de maneira ampla e clara se dá por aqueles que estão envolvidos e atuando plenamente nas práticas e atividades estratégicas.

Para que se pudesse estabelecer um comparativo entre os dois casos estudados, desenvolveu-se, posteriormente às narrativas, uma breve análise comparativa, ressaltando as principais características de cada caso no que se refere às categorias de análise e à variável constante – processo estratégico. Não foi desenvolvida a análise comparativa detalhada, uma vez que as narrativas revelaram os pontos comuns e divergentes entre os dois casos, pois foram analisadas as mesmas categorias de entrevistados e utilizou-se o mesmo roteiro de entrevistas. Foi possível constatar inúmeras diferenças, principalmente no que se refere ao processo estratégico e à condução/desenvolvimento de práticas e atividades estratégicas.

Observou-se que a inexistência de um direcionamento estratégico claramente definido e compreendido pelos atores envolvidos, como se observou no caso da UFPR, dificulta o andamento do processo estratégico como um todo, principalmente no que se refere às práticas e atividades estratégicas, que, conseqüentemente, acontecem de forma bastante “solta” e

individualizada. Além disso, observou-se também que as dificuldades vivenciadas pela gestão, no que se refere à condução das suas atividades relacionadas ao corpo docente, são agravadas devido à ausência de um coletivo e de um maior entrosamento entre os pares.

Já na FAE, observou-se que um alinhamento estratégico claramente definido e compartilhado por todos os envolvidos facilita o andamento do processo estratégico e das práticas e atividades estratégicas que o compõem, uma vez que essas são construídas e conduzidas com base em uma estratégia formulada e explícita. Além de se observar a flexibilidade para inovar e mudar – o que favorece o acolhimento de estratégias emergentes e de idéias interessantes –, então é possível observar a existência de um coletivo, uma vez que eles são empenhados em compartilhar experiências e materiais e trabalham para atingir um objetivo comum. Todavia, com relação à natureza das instituições nas quais o estudo foi realizado, existem diferenças importantes que precisam ser evidenciadas, tais como: o comprometimento dos que fazem parte de uma instituição privada se dá não só por razões individuais, ou seja, eles são comprometidos não apenas porque se importam com a formação do aluno e se esforçam para cumprir suas atividades de forma satisfatória, mas há um controle para que isso aconteça. O apoio por parte da coordenação é declarado e percebido pelos envolvidos, porém fica bastante evidente que só permanecerá na instituição aquele que preencher os requisitos básicos do perfil de docente almejado pela instituição e se adequar a sua realidade. Quando trataram deste assunto, os entrevistados mencionam a cultura da instituição, como sendo bastante disseminada e intrínseca. É importante realçar que essa cultura é construída com base nos valores franciscanos disseminados entre professores/corpo diretivo e alunos e com base na construção complexa que se dá no dia a dia do curso, por meio da interação dos envolvidos e do esforço para alcançar um objetivo comum. Na FAE, pode-se dizer que a dimensão cultural foi observada como relevante para a construção do conteúdo e do processo estratégico do curso de graduação em Administração, uma vez que os valores franciscanos permeiam a instituição e são disseminados por aqueles que dela fazem parte, refletindo no delineamento e condução do conteúdo e do processo estratégico e, conseqüentemente, nas práticas e atividades estratégicas. Quando questionados sobre o ambiente/clima organizacional, os entrevistados revelaram uma grande satisfação em trabalhar e estudar na FAE. Alguns não souberam explicar exatamente o porquê de um ambiente tão harmonioso, simplesmente se referiram ao termo cultura; outros, além de mencionarem os valores franciscanos, recorreram a questões como: a integração dos professores e coordenadores e o apoio e comprometimento de todos.

Resgatando o modelo de Weick (p. 32), conclui-se que o grau de envolvimento e comprometimento dos praticantes caracteriza as fases do processo (criação na ação, seleção e retenção). Os mais envolvidos/comprometidos, que estão atuando plenamente nas atividades e práticas estratégicas, absorvem mais informações e, conseqüentemente, têm um maior número de informações retidas (na fase de retenção) e assim, mais plenamente se dá a construção de sentidos e menos ambigüidade permanece, ou seja, mais ambigüidade é afastada. Apesar do modelo fazer parte do referencial teórico, até porque é parte importante da obra do Weick, não se propôs testar o modelo, mas ele serviu de base para a compreensão e análise dos dados, bem como para interpretação dos resultados.

5.1 Limitações da Pesquisa

O estudo apresentou algumas limitações – além daquelas associadas à metodologia e descritas anteriormente no item 3.3.4 – que merecem ser evidenciadas com o intuito de evitar mal-entendidos sobre os resultados.

Uma das limitações foi a não participação/observação de práticas episódicas – reuniões, visto que seria relevante ter observado a interação dos praticantes nesses eventos, como eles atuam e negociam significados. A percepção das suas atuações e interações se deu por meio de entrevistas em profundidade e de uma percepção compartilhada que pôde ser compreendida devido a uma quantidade razoável de entrevistas realizadas.

A segunda limitação diz respeito à abordagem seguida para a pesquisa, uma vez que na perspectiva interpretativa, mesmo considerando a busca da imparcialidade/neutralidade do pesquisador, há uma implicação de valores e julgamentos, pois o pesquisador carrega consigo as suas concepções de mundo, que, muitas vezes, por serem tão arraigadas não há como dissociá-las do processo interpretativo.

5.2 Estudos Futuros

Estudos que adotam as abordagens da estratégia enquanto prática e do *sensemaking* conjuntamente ainda são incipientes, uma vez que a perspectiva da estratégia enquanto prática é relativamente recente no campo da estratégia. Portanto estudos mais diversificados envolvendo essa perspectiva com outras precisam ser desenvolvidos. Diante dessa realidade e dos resultados deste trabalho, surgiram algumas questões que poderiam ser trabalhadas em estudos futuros, tais como:

- Este estudo foi realizado em dois cursos de graduação em Administração de duas instituições, uma pública e uma privada. Tendo em vista que se considerou o contexto e o nível de análise, além de individual, organizacional, seria interessante realizar um estudo com outros dois cursos, também de excelência, das mesmas instituições, com o intuito de compreender as mesmas questões – construção de sentidos em práticas e atividades estratégicas e atuação dos praticantes. A intenção seria observar se há alguma semelhança nos resultados encontrados, uma vez que os cursos fazem parte das mesmas instituições e se isso poderia influenciar na maneira como os cursos, em geral, são conduzidos com relação à estratégia, e se forem diferentes, investigar o porquê;
- Considerando que se trata de um estudo interpretativo e que buscou compreender a construção de sentidos em práticas e atividades estratégicas, seria relevante investigar mais detalhadamente uma das categorias de entrevistados identificadas. Por exemplo, fazer outro estudo apenas com os alunos, porém com um número maior de entrevistados e com o acompanhamento deles em suas atividades e práticas estratégicas, com o intuito de compreender mais de perto essa realidade;
- Uma vez que este estudo trata de dimensões subjetivas, intersubjetivas e sociais, uma questão interessante que poderia ser investigada são as relações de poder, uma vez que as interações dos envolvidos com a estratégia do curso são essenciais para a compreensão do conteúdo e do processo estratégico e, em instituições de ensino superior, percebe-se que as relações de poder são subjacentes ao processo estratégico.
- Como o estudo foi realizado em instituições de ensino superior, seria interessante investigar a construção de sentidos em práticas e atividades estratégicas em uma realidade empresarial e tentar perceber semelhanças e/ou diferenças.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, M.; BLIKSTEIN, I. Análise da narrativa. *In: GODOI, C., MELLO, R. & SILVA, A. (orgs). Pesquisa Qualitativa em Estudos Organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos.* Editora Saraiva. 2006. 460 p.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. O método nas ciências sociais. *In: ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNADJER, F. O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa.* São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2004.
- ANSOFF, H. I. A nova estratégia empresarial. São Paulo: Atlas, 1990.
- ARAÚJO, F. R. S.; FARIAS, O. B. R. Proposta de um novo modelo pedagógico para o curso de graduação em administração: uma discussão à luz da interdisciplinaridade. **Anais ENEPQ 2007.**
- BALOGUN, J.; HUFF, A.; JOHNSON, P. Three Responses to the Methodological Challenges of Studying Strategizing. **Journal of Management Studies**, v. 40, n.1, jan 2003.
- BANTZ, C. R. Organizing and The Social Psychology of Organizing. **Communication Studies**, 40, 4, pgs. 231-240, 1989.
- BANTZ, C. R.; SMITH, D. H. A Critique and Experimental Test of Weick's Model of Organizing. **Communication Monographs**, v.44, n.3, p.171-184, 1977.
- BERGER, L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento.** 27 ed. Petrópolis, Vozes, 2007. 248 p.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial, Brasília, 1996.
- BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 4, de 13 de julho de 2005. Diário Oficial, Brasília, 2005.
- BURREL, G; MORGAN, G. **Sociological paradigms and organizational analysis: elements of the sociology of corporate life.** London: Heineman, 1979.
- CAPPELLE, M.; MELO, M; GONÇALVES, C. Análise de conteúdo e análise de discurso nas ciências sociais. **Revista de Administração da UFLA**, v.5, n.1, jan-jun., 2003.
- CATOIRA, L. A indústria têxtil e a produção de moda. *In: VILLAÇA, N.; CASTILHO, K. Plugados na moda.* São Paulo: Editora Anhembi, 2006.
- CHAKRAVARTHY, B. S.; DOZ, Y. Strategy process research: focusing on corporate self-renewal. **Strategic Management Journal**, v. 13, Special Issue, Winter 1992.
- CHAKRAVARTHY, B; WHITE, R. Strategy process: forming, implementing and changing strategies. *In: PETTIGREW, A; THOMAS, H.; WHITTINGTON, R. Handbook of strategy and management.* London: Sage, 2002.
- CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, set/out/nov/dez/ 2003.
- CHIA, R.; MACKAY, B. Post-processual challenges for the emerging strategy-as-practice perspective: Discovering strategy in the logic of practice. **Human Relations.** London: Sage, 2007, v.60, n. 1. 217-242 p.
- CLANDININ, D.; CONNELLY, F. **Narrative Inquiry: experience and story in qualitative research.** San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 2000.
- COSTA, F. J.; SOARES, A. A. C.; BRASILEIRO, A. S. B. Formação em administração na

perspectiva do aluno: valor percebido no curso, percepção do prestígio e identificação com a profissão. **Anais ENEPQ 2007**.

CRUZ, B. *et al.* A necessidade do 'esclarecimento' para o administrador contemporâneo: a permanência de um modelo instrumental de ensino em administração. **Anais ENEPQ 2007**.

CUNHA, L. A. A universidade brasileira. Entre o taylorismo e a anarquia. **Revista Brasileira de Educação**, n.10, jan/fev/mar/abr, 1999.

CZARNIAWSKA, B. **A narrative approach to organization studies**. Thousand Oaks: Sage Publications. 1998. 87 p.

CZARNIAWSKA, B.; GAGLIARDI, P. **Narratives we organize by**. John Benjamins Publishing Company., 2003.

DAFT, R. L; WEICK, K. E. Toward a model of organizations as Interpretation systems. **Academy of Management Review**, v.9, n.2, p.284-295, 1984.

DUARTE, J., BARROS, A. **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas, 2005.

ENGESTRÖM, Y. Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization. **Journal of Education and Work**, vol. 14, No. 1, 2001.

ERICKSON, F.; SCHULTZ, J. O quando de um contexto: questões e métodos na análise da competência social. In: RIBEIRO, B; GARCEZ, P. (orgs). **Sociolinguística interacional: antropologia, linguística e sociologia na análise do discurso**. Porto Alegre: AGE, 1998.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

GIOIA, D.; CHITTIPEDDI, K. Sensemaking and sensegiving in strategic change initiation. **Strategic Management Journal**, v. 12, 1991.

GODOI, C.; BALSINI, C. A pesquisa qualitativa nos estudos organizacionais brasileiros: uma análise bibliométrica. In: GODOI, C., MELLO, R. & SILVA, A. (orgs). **Pesquisa Qualitativa em Estudos Organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos**. Editora Saraiva. 2006. 460 p.

GODOY, A. Estudo de caso qualitativo. In: GODOI, C., MELLO, R. & SILVA, A. (orgs). **Pesquisa Qualitativa em Estudos Organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos**. Editora Saraiva. 2006. 460 p.

GOFFMAN, E. **A representação do eu na vida cotidiana**. 8 ed. Petrópolis, Vozes, 1999.

HENDRY, J.; SEIDL, D. The structure and significance of strategic episodes: social systems theory and the routine practices of strategic change. **European Academy of Management**, 2002.

HOFF, D. N.; BINOTTO, E.; SIQUEIRA, E. S. Interdisciplinaridade e a Graduação em Administração: Complexificar para Melhorar. **Anais ENEPQ 2007**.

JARZABKOWSKI, P. **Strategy as Practice: an activity-based approach**. Thousand Oaks: Sage Publications. 2005. 202 p.

JARZABKOWSKI, P. Strategy as Practice: Recursiveness, Adaptation and Practices-in-Use. **Organization Studies**, v. 25, n. 4. London: Sage, 2004.

JARZABKOWSKI, P.; BALOGUN, J.; SEIDL, D. Strategizing: The challenges of a practice perspective. **Human Relations**. vol. 60. London: Sage, 2007.

JOHNSON, G., LANGLEY, A., MELIN, L. & WHITTINGTON, R. **Strategy as Practice: research directions and resources**. Cambridge University Press. 2007. 244 p.

- KREPS, G. L. Weick's Model of Organizing. In: (Ed.). **Organizational communication: theory and practice**. New York: Longman, 1990. p.Chapter 6 (103-121).
- LACOMBE *et al.* Competências dos Professores de Graduação em Administração: a Perspectiva de Alunos e Professores. **Anais ENEPQ 2007**.
- MAFFESOLI, Michel. **Elogio da Razão Sensível**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- MALHOTRA, N. **Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada**. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.
- MARRA, A.; MELO, M. A prática social de gerentes universitários em uma instituição pública. **RAC**, v.9, n.3, jul/set, 2005.
- MENDONÇA, A. W. P. C. A universidade no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n.14, mai/jun/jul/ago, 2000.
- NEUMAN, L. W. **Social research methods: qualitative and quantitative approaches**. Boston: Allyn & Bacon, 1997.
- NICOLINI, A. Qual será o futuro das fábricas de administradores? **RAE**, v. 43, n. 2, 2003.
- NUNES, S. C; BARBOSA, A. C. Q. A inserção de competências no curso de graduação em administração: um estudo em universidades brasileiras. **Anais do ENANPAD 2001**.
- PENTLAND, B. Building process theory with narrative: from description to explanation. **Academy of Management Review**, v. 24, n. 4, 1999, p. 711-724.
- PETTIGREW, A. M. The character and significance of strategy of strategy process research. **Strategic Management Journal**, v. 13, Special Issue, Winter 1992.
- PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DA UFPR. Curitiba: UFPR, 2007.
- PORTER, M. **Estratégia competitiva: técnicas para análise de indústrias e da concorrência**. Rio de Janeiro: Campus, 1986.
- PYE, A. Making sense of (the explanatory function of) strategizing. **EGOS**, 2003.
- SALM, J. F. *et al.* Metodologia para Implementação do Programa de Capacitação Docente (PCDA) no Curso de Administração. **Anais ENEPQ 2007**.
- SANT'ANNA, A. S. Modelo de competências e formação de administradores: algumas considerações. **Anais ENEPQ 2007**.
- SANTOS, M. R. **Design, produção e uso dos artefatos: uma abordagem a partir da atividade humana**. 2000. Dissertação (mestrado em Tecnologia) – Programa de Mestrado em Tecnologia do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná, Curitiba.
- SAUNDERS, M.; LEWIS, P.; THORNHILL, A. **Research methods for business students**. Harlow, England: Pearson Education, 2000.
- SELLTIZ, C.; WRIGHTSMAN, L.; COOK, S. **Métodos de Pesquisa nas Relações Sociais**. São Paulo: EPU-EDUSP, 1987.
- SILVA, A. B.; ALBERTON, A.; VERDINELLI, M. A. As competências profissionais do administrador e suas implicações na formação acadêmica. **Anais ENEPQ 2007**.
- SILVA, M. R.; FISCHER, T. Ensino de Administração: Um Estudo da Trajetória Curricular de Cursos de Graduação. **Anais do ENANPAD 2008**.
- FAE – Centro Universitário, **Portal**. Disponível em: www.fae.edu.br. Acessado em outubro de 2008.

UFPR, **Portal**. Disponível em: www.ufpr.br. Acessado em outubro de 2008.

UFPR, **Site curso de administração**. Disponível em: www.adm.ufpr.br. Acessado em outubro de 2008.

SMIRCICH, L; STUBBART, C. Strategic Management in an Enacted World. **Academy of Management**, oct., 1985.

STABLEIN, R. Dados em estudos organizacionais. In: CLEGG, S.; HARDY, C.; NORD, W. (orgs). **Handbook de estudos organizacionais: reflexões e novas direções**. Vol. 2 (CALDAS, M.; FACHIN, R.; FISCHER, T. organizadores da edição brasileira). São Paulo: Atlas, 2001.

WEICK, K. **The Social Psychology of Organizing**. 2 ed. Massachusetts: Addison-Wesley.1979. 292 p.

WEICK, K. E. **A Psicologia Social da Organização**. São Paulo: Edgar Blucher: EDUSP. 1973. 120 p.

WEICK, K. E. **Sensemaking in organizations**. Thousand Oaks: Sage Publications. 1995. xii, 231 p.

WEICK, K; SUTCLIFFE, M.; OBSTFELD, D. Organizing and the Process of Sensemaking. **Organization Science**, v. 16, n. 4, jun/aug, 2005.

WHITTINGTON, R. Completing the Practice Turn in Strategy Research. **Organization Studies**, v. 27, n.5. London: Sage, 2006. 613-634 p.

YIN, R. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

YIN, R. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICE A. ROTEIROS DE ENTREVISTAS

ROTEIRO INICIAL DE ENTREVISTA – Corpo Diretivo

1. Desde quando a Professor tem essa função administrativa? Pode contar para nós um pouco sobre a sua história aqui?
2. Quais disciplinas a Professor leciona?
3. Como é conciliar as rotinas administrativas com o trabalho de docente?
4. Como é a estrutura do curso de administração dentro da Universidade Federal do Paraná, em termos de:
 - a. como se definem o Setor, o Departamento e a Coordenação (dentro da estrutura, inclusive hierárquica como cada um se apresenta)?
 - b. qual a função de cada um?
 - c. quem são as pessoas responsáveis em cada um?
 - d. quais as funções de cada uma destas pessoas?
 - e. qual a relação existente entre as três estruturas (setor, departamento e coordenação)?
 - f. como se dá na prática (considerando as pessoas responsáveis) esta relação entre as estruturas?
 - g. como é decidida a alocação de professores nas disciplinas do curso?
 - h. qual o papel do colegiado? Quem participa dele?
 - i. qual importância das reuniões de colegiado?
 - j. como são colocadas em prática as decisões de colegiado?
 - k. existem outras reuniões que não as de colegiado? Quais são elas? Para que elas servem? O que é decidido nelas? Quem participa?
 - l. e o Comitê formado pelas instâncias do departamento, coordenação e mestrado/doutorado, por que existe? O que se discute? O que se decide?
5. Quais as rotinas de planejamento e trabalho (e para decidir) relacionadas ao departamento?
6. Qual o produto do trabalho do departamento?
7. Existe alguma lei, norma e/ou regulamento que influencia na organização do curso de graduação em Administração na UFPR?
8. Que tipo de influência esta parte “legal” exerce nas práticas e rotinas do departamento?
9. Poderíamos ter acesso ao currículo do curso de Administração? E às ementas das disciplinas do curso?
10. Desde quando este currículo vigora na Universidade?
11. Houve alguma reforma curricular? Quando e por quê? Quem participou?

12. Tem alguma reforma/mudança ocorrendo ou planejada para ocorrer? Quais são/serão as pessoas envolvidas nesta mudança?
13. Quais as práticas pedagógicas do curso de Administração?
14. Falando sobre estratégia: o que o Sr. entende por estratégia (conceitualmente)?
15. Com relação ao curso de Administração da UFPR, existe uma estratégia formulada? Como o Sr. a enunciaria? Ela é explícita? Quem sabe sobre esta estratégia?
16. Pensando nesta estratégia, que resultados são pretendidos?
17. Como esta estratégia foi/está sendo formulada? Quem participa disto? Que eventos/episódios são feitos com este fim? Com que frequência?
18. E sobre o processo de implementação da estratégia, quem são os atores envolvidos?
19. Existe algum plano de ação/planejamento para viabilizar esta implementação?
20. Como se mensuram os resultados (se houver)? Que impactos a mensuração dos resultados causa – em termos de mobilização para mudança, melhorias, manutenções.
21. Como o Sr. descreveria o “serviço” que o curso de Administração presta? Que vinculação isto tem com a estratégia do curso?
22. Qual o público-alvo do curso? Há alguma definição? Existe alguma forma de segmentar?
23. O curso tem algum tipo de prática para alcançar este público-alvo (palestras, eventos, propaganda, organização das provas de vestibular)?
24. Como é elaborar uma estratégia e um “serviço” para um público tão heterogêneo e que muitas vezes varia muito em relação ao perfil traçado?
25. Que tipo de recursos (pessoas, verbas, conhecimento, reconhecimento...) estão disponíveis para a implementação da estratégia?
26. Quando acontece o processo de formulação da estratégia – tem uma reunião específica, um episódio específico? Nestes momentos, quem são os estrategistas? Como são negociadas as opiniões de cada estrategista? De onde vem as informações que são base para a formulação desta estratégia? É consensual? Alguma opinião prevalece? Quem coordena este processo? É uma responsabilidade formal ou delegada/negociada/conquistada?
27. Qual o papel dos professores na formulação e na implementação das estratégias?
28. Qual o papel dos alunos na formulação e na implementação das estratégias?
29. E os funcionários/servidores, que papel tem?

ROTEIRO INICIAL DE ENTREVISTA – Professor

1. Desde quando o Professor trabalha na Universidade? Pode contar para nós um pouco sobre a sua história aqui? Já ocupou algum cargo administrativo na Universidade ou no curso de Administração?
2. Qual a formação acadêmica do Professor?
3. Antes daqui, o Professor trabalhou em algum outro lugar? Onde?
4. Hoje, além das atividades acadêmicas na Universidade Federal do Paraná, exerce alguma outra atividade profissional?
5. Quais disciplinas o Professor leciona?
6. Quais as atividades que o Professor desenvolve em termos de pesquisa e extensão?
7. Estas atividades são desenvolvidas de forma individual ou coletiva?
8. Como se formou este grupo de trabalho?
9. O Sr. teve alguma participação na definição do projeto pedagógico atual do curso? Poderia nos contar um pouco sobre ele, falando sobre sua abrangência suas peculiaridades e características?
10. Se não teve participação, o Sr. conhece o projeto? Como o vê? Acha que alguma coisa deveria ser modificada?
11. Como se dá a relação de pré-requisitos entre as disciplinas no currículo? O Sr. acha importante e coerente a questão dos pré-requisitos no atual projeto pedagógico?
12. O Sr. tem alguma relação com outros Professores cujas disciplinas se inter-relacionam (em termos de pré-requisitos e/ou conteúdo) com aquelas lecionadas pelo Sr.?
13. Vocês desenvolvem algum tipo de trabalho em parceria, discutem os conteúdos das disciplinas?
14. Como o Sr. descreve a sua rotina de trabalho?
15. O Sr. segue a ementa e o programa da disciplina propostos pelo departamento? Faz algum tipo de adaptação? Por quê? Isto é comunicado ou discutido com o departamento?
16. Existe alguma reunião formal em que se reúnem professores, coordenadores e chefes de departamento? Com que periodicidade? O que é decidido nestas reuniões? O Sr. costuma participar destas reuniões?
17. Em termos pedagógicos, há algum evento em que se discutem as questões pedagógicas relacionadas ao curso de Administração?
18. Falando sobre estratégia: o que o Sr. entende por estratégia (conceitualmente)?
19. Com relação ao curso de administração da UFPR, o Sr. percebe a existência de uma estratégia formulada? Como o Sr. a enunciaria? Ela é explícita? Quem sabe sobre esta estratégia?
20. Pensando nesta estratégia, que resultados são pretendidos?

21. Como esta estratégia foi/está sendo formulada? Quem participa disto? Que eventos/episódios são feitos com este fim? Com que frequência?
22. E sobre o processo de implementação da estratégia, quem são os atores envolvidos?
23. Existe algum plano de ação/planejamento para viabilizar esta implementação?
24. Como se mensuram os resultados (se houver)? Que impactos a mensuração dos resultados causa – em termos de mobilização para mudança, melhorias, manutenções.
25. Como o Sr. descreveria o “serviço” que o curso de Administração presta? Que vinculação isto tem com a estratégia do curso?
26. Qual o público-alvo do curso? Há alguma definição? Existe alguma forma de segmentar?
27. O curso tem algum tipo de prática para alcançar este público-alvo (palestras, eventos, propaganda, organização das provas de vestibular)?
28. Como é elaborar uma estratégia e um “serviço” para um público tão heterogêneo e que muitas vezes varia muito em relação ao perfil traçado?
29. Que tipo de recursos (pessoas, verbas, conhecimento, reconhecimento...) estão disponíveis para a implementação da estratégia?
30. Quando acontece o processo de formulação da estratégia – tem uma reunião específica, um episódio específico? Nestes momentos, quem são os estrategistas? Como são negociadas as opiniões de cada estrategista? De onde vem as informações que são base para a formulação desta estratégia? É consensual? Alguma opinião prevalece? Quem coordena este processo? É uma responsabilidade formal ou delegada/negociada/conquistada?
31. Qual o papel dos professores na formulação e na implementação das estratégias?
32. Qual o papel dos alunos na formulação e na implementação das estratégias?
33. E os funcionários/servidores, que papel tem?
34. O Sr. pensa que existe algum ponto que poderia ser modificado em relação à estratégia do curso de Administração?
35. Que tipo de atividades e práticas poderiam ser desenvolvidas neste sentido?
36. Se o Professor não consegue ter uma boa relação com a turma em que está lecionando, isto influencia o desenvolver das aulas e da própria disciplina? Por quê?
37. E se o Sr. tem uma boa relação com a turma, de que forma isto influencia o seu desempenho?

ROTEIRO INICIAL DE ENTREVISTA – Aluno

1. Em qual período do curso de Administração você está? Quantos anos você tem? Com quantos anos você entrou no curso de Administração? Antes deste curso de graduação você fez algum outro ou pensou em fazer? Por quê? Por que desistiu? Por que escolheu Administração? Você acompanha normalmente as disciplinas do curso ou já teve alguma reprovação?
2. Além da Universidade, que outras atividades você desenvolve (trabalho, estágio, cursos, esportes...)?
3. Além do Sociais Aplicadas, você desenvolve alguma atividade em algum outro setor da Universidade? Por quê? Conte sobre esta experiência.
4. Como foi que você foi escolhido representante da turma?
5. Que tipo de atividades você desenvolve como representante da turma?
6. Existe algum evento/atividade formal que você desenvolve junto à coordenação/departamento?
7. Em que momentos você procura a coordenação/departamento?
8. Você consegue perceber alguma estratégia por parte do curso de Administração da UFPR? Qual seria esta estratégia?
9. Conceitualmente, o que você entende por estratégia?
10. Você consegue descrever o perfil da turma da qual você é representante?
11. Que tipo de público você acha que o curso de Administração procura atingir?
12. Como você vê as atividades da coordenação e do departamento? Acha que alguma coisa poderia ser diferente?
13. Você conhece o projeto pedagógico do curso de Administração da UFPR?
14. Você conhece as ementas das disciplinas que você cursa?
15. Os professores costumam cumprir o que está descrito na ementa e no programa da disciplina?
16. Se eles não cumprem, vocês como alunos fazem alguma coisa com relação a isto?
17. Como vocês são atendidos pela coordenação/departamento com relação às reivindicações e problemas que levam até lá?
18. Que tipo de problemas, reclamações, reivindicações vocês levam até a coordenação e departamento?
19. Existe alguma reunião periódica com todo o grupo de representantes de turma? Quem coordena isto? Qual a periodicidade? Que tipo de assuntos são tratados?
20. Vocês, enquanto grupo de representantes, se falam, trocam idéias, discutem alguma coisa ou tem uma atuação bem isolada?

21. Com relação aos Professores, daqueles com os quais você já teve contato até hoje marcou positivamente ou negativamente? Por quê?
22. Das disciplinas que você cursou até hoje, qual delas foi mais interessante para você? Por quê?
23. Se você não consegue ter uma boa relação com o Professor da disciplina, isto influencia no seu desempenho nas aulas e na própria disciplina? Por quê?
24. E se você tem uma boa relação com o Professor, de que forma isto influencia o seu desempenho?
25. Vocês, enquanto alunos e representantes, têm alguma influência no processo decisório do curso de Administração da UFPR?
26. Teve, durante o tempo que você atua como representante, algum evento especial a partir do qual você precisou tratar diretamente com a coordenação e/ou departamento para resolver alguma coisa? Conte sobre como foi isto. (conflito com professor, falta de professor, disciplina com algum problema, turma com algum problema...).
27. Existe algum instrumento de avaliação do curso de graduação em Administração? Quem desenvolve? Os alunos têm alguma participação neste desenvolvimento? O que se faz com os resultados na avaliação?
28. Ao sair da Universidade, que tipo de profissional você acha que será? Acha que o curso de Administração, pelo que você viveu até aqui, prepara-o para conseguir uma colocação profissional adequada às suas expectativas no mercado?
29. Você conhece os cursos de pós-graduação (*lato e stricto sensu*) que o Departamento de Administração oferece?
30. Sabe alguma coisa sobre os cursos de mestrado e doutorado em Administração da UFPR?
31. Já teve algum contato com estes cursos e com os alunos do programa?
32. Gostaria de fazer algum destes cursos depois que se formar? Por quê?
33. Você já se envolveu em alguma atividade de pesquisa científica durante o seu curso de graduação em Administração? Com que Professor? Por quê? Como foi a experiência?
34. Você conhece os projetos de iniciação científica que existem no curso? Sabe como funciona este processo?

APÊNDICE B. TABELAS ANÁLISES INDIVIDUAIS ENTREVISTAS

Obs.: Com relação à narrativa, a questão inicial orientadora, após explicar o propósito do estudo, foi como o entrevistado traçou a sua trajetória profissional até aqui, contando como chegou à UFPR e à FAE e que tipo de atividades desenvolveu e desenvolve na organização. Permeando este contexto foram sendo lançadas questões que permitissem ao entrevistado contar suas rotinas, atividades e práticas de trabalho, procurando conhecer as atividades e as práticas estratégicas presentes na UFPR e na FAE e compreender como os entrevistados constroem sentido em relação a essas atividades e práticas, bem como em relação ao processo estratégico – gestão/organização do curso.

TABELA 1 (completa)

1. Identificação

Categoria	Descrição
Ator	Entrevistado 01
Categoria	Professor / Corpo Diretivo
Organização Pesquisada	UFPR
Tempo de Narrativa	53 minutos
Data da Entrevista	27 de agosto de 2008

2. A narrativa

Propriedade da Narrativa	Indicador	Descrição do encontrado na narrativa
Sequência	Padrões de Eventos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Escolha do curso de formação profissional (graduação). No início achava que queria fazer Medicina, porém, ao ter um contato com a área, desistiu. Por conta de algumas habilidades e da divulgação no cursinho, optou por fazer Desenho Industrial. 2. Durante o curso de graduação começou a trabalhar em organizações empresariais, na área de desenvolvimento de produtos. Percebeu que não estava lidando apenas com questões operacionais, mas também questões gerenciais. 3. Ao concluir o curso de graduação, mudou-se para outra cidade. Continuou a trabalhar em organizações empresariais. 4. Mesmo morando em outra cidade e trabalhando em uma empresa lá, começou a fazer um curso de pós-graduação na área de <i>Marketing</i> na FAE <i>Business School</i> em Curitiba. Ao concluir a pós, acreditava que teria uma oportunidade administrativa na empresa onde trabalhava, porém isso não se concretizou. 5. Optou por se desvincular das organizações empresariais e iniciou carreira docente no sistema privado de educação superior. 6. Fez mestrado e doutorado na UFSC. Lecionava disciplinas no curso de Administração e no curso de Design. Começou a assumir cargos administrativos. Chegou a ser pró-reitora de

		<p>planejamento.</p> <p>7. Fez pós-doutorado nos EUA.</p> <p>8. Mudou de cidade e trabalho mais uma vez com atividades de estruturação e reconhecimento pelo MEC de um curso de graduação em Administração.</p> <p>9. Mudança de cidade novamente e trabalho com atividades docentes em diferentes organizações privadas de ensino em Administração.</p> <p>10. Aprovação no concurso para professor em regime de dedicação exclusiva na UFPR.</p> <p>11. Envolvimento com as atividades de reestruturação do projeto pedagógico do curso de Administração da UFPR implantado em 2005.</p> <p>12. Envolvimento com atividades administrativas de coordenação do curso de graduação em Administração da UFPR.</p>
Ator focal	Papel, redes sociais e demográficas	O entrevistado e seus pares de atividades administrativas na UFPR. O entrevistado assume papel de protagonista enquanto os outros aparecem como personagens.
Voz	Ponto de vista, relações sociais e poder	A voz do entrevistado apresenta um ponto de vista neutro com relação aos seus pares, sem desenvolver avaliações dos mesmos e das questões abordadas. Aponta que cada um tem seus pontos fortes e pontos fracos, porém acredita em uma harmonia entre todos. Não denotou também sua visão de foco de poder.
Contexto moral	Valores culturais e pressupostos	Apresenta uma visão e avaliação das questões fortemente pautada nos seus valores culturais, principalmente nos seus valores religiosos.
Outros indicadores	Outros aspectos do contexto	O entrevistado atua em diferentes papéis na organização: (1) docente da graduação; (2) cargo administrativo; (3) membro do “conselho administrativo” (estrutura informal); (4) membro da comissão orientadora de estágio; (5) colaborador das atividades dos programas de intercâmbio; (6) docente de dois cursos de mestrado, sendo que sua atuação maior não é no curso de administração.
Práticas apontadas	Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa	<p>Com relação às práticas estratégicas identificadas na narrativa do entrevistado podem ser enumeradas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Reunião de “conselho administrativo” (estrutura informal). 2. Reunião de departamento. 3. Reunião de coordenação. 4. COE – comissão organizadora de estágio. 5. Intercâmbios entre organizações de ensino. 6. Instrumentos de controle implantados pela nova gestão do departamento em conjunto com a atuação do “conselho administrativo”. 7. Reuniões de mestrado e doutorado.
		<ol style="list-style-type: none"> 1. Participação nas reuniões apontadas acima. 2. Orientação individual dos alunos de

<p>Atividades apontadas</p>	<p>Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa</p>	<p>graduação, como uma prioridade individual do praticante.</p> <p>3. Recepção e orientação dos alunos de intercâmbio, como uma atividade individual, desvinculada de uma estrutura formal do curso.</p> <p>4. Condução de pesquisas de iniciação científica</p> <p>5. Aulas relacionadas às disciplinas pelas quais o praticante é responsável na graduação em Administração e na pós-graduação de outro curso da UFPR (<i>stricto sensu</i>).</p> <p>6. Atividades administrativas inerentes à função que acumula junto com a docência (participação em reestruturação do projeto pedagógico, assinar documentos, etc.).</p>
<p>Mecanismos de sensemaking identificados em relação às práticas e atividades apontadas</p>	<p>Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa</p>	<p>1. Percebe-se que o entrevistado atribui importância ao “conselho administrativo”, porém não ficou claro se sua participação nas reuniões tem um caráter obrigatório ou se participa porque tem vontade e acha importante (ênfata que sempre que é convocado, está presente).</p> <p>2. Percebe-se que o entrevistado atribui importância às outras reuniões (de departamento, de coordenação e de mestrado/doutorado) também, uma vez que diz que sempre está presente, inclusive quando o cargo administrativo superior ao dele não pode comparecer, ele o substitui (porém, como no item anterior, não fica claro o sentido que o entrevistado atribui a essas práticas).</p> <p>3. Percebe-se um grande envolvimento e dedicação do entrevistado nas práticas e atividades relacionadas à Comissão Organizadora de Estágio e aos intercâmbios. Ênfata que é responsável por boa parte dos estágios dos alunos e, por meio de atividades informais, orienta os alunos intercambistas. Há um carinho muito grande no desenvolvimento dessas atividades. O entrevistado se afeiçoa pelos alunos chegando a tratá-los como filhos (pode-se observar um sentido individual muito forte nessas atividades e práticas. O entrevistado menciona o envolvimento e dedicação de outros professores também, mas muito superficialmente para poder caracterizar um sentido coletivo. Outro aspecto que dificulta a compreensão de um sentido coletivo aqui é que os outros entrevistados não enfatizaram essas atividades e práticas).</p> <p>4. Percebe-se uma preferência por um grupo de alunos (os da graduação). Inclusive o entrevistado explicita isso. É uma atividade formal orientar os alunos da graduação, uma vez que cada professor ficar responsável por um número x de alunos, porém percebe-se que é uma atividade que o entrevistado gosta de fazer (mais uma vez observa-se um sentido individual bastante forte).</p> <p>5. Não atribui muito sentido em relação às</p>

		<p>orientações de iniciação científica (convém destacar que no decorrer da entrevista, menciona várias vezes que suas atividades de pesquisa estão em segundo plano, justifica que isso está acontecendo por conta das inúmeras atividades que desenvolve (docência, atividades administrativas, etc.).</p> <p>6. Em relação às aulas que leciona, não há um aprofundamento muito grande sobre esse tema – apenas menciona algumas disciplinas que ministra. Percebe-se, porém, que há uma preferência pelas disciplinas lecionadas na graduação, por conta da sua predileção pelo curso (alunos) e também porque não dá mais aula nos cursos de pós-graduação (<i>lato sensu</i>). Como no final da entrevista diz estar bastante satisfeito com o seu trabalho e, sabendo que a docência é parte do seu trabalho desenvolvido na UFPR, pode-se dizer que o entrevistado atribui um sentido individual às atividades de docência.</p>
--	--	--

TABELA 2 (completa)

1. Identificação

Categoria	Descrição
Ator	Entrevistado 02
Categoria	Professor / Corpo Diretivo
Organização Pesquisada	UFPR
Tempo de Narrativa	01 hora e 21 minutos
Data da Entrevista	27 de agosto de 2008

2. A narrativa

Propriedade da Narrativa	Indicador	Descrição do encontrado na narrativa
Sequência	Padrões de Eventos	<p>1. É graduado em Administração e em Contabilidade pela FAE <i>Business School</i>. Fez MBA em Gestão Estratégica e mestrado na Espanha.</p> <p>2. Descreve a sua carreira em organizações empresariais (trabalhou 35 anos nesse tipo de organização). Concomitantemente, desenvolvia atividades de docência (trabalhou na FAE e está na UFPR desde 1979). Explica a transição para a carreira acadêmica e o desligamento das organizações empresariais. Com uma dedicação maior à academia, começou a assumir cargos administrativos também.</p> <p>3. Pensa em fazer doutorado na UFPR. Menciona que pensa diferente de muitos professores – pares. Ele acha que a vivência no mercado é importante e diz que os alunos também preferem professores com experiências no mercado.</p>

		<p>4. Explicação sobre as estruturas da UFPR (pró-reitorias, diretorias...). Enfatiza que não é subordinado ao departamento e sim à diretoria.</p> <p>5. Descreve a relação coordenação (curso de graduação em Administração da UFPR) e departamento (Ciências Sociais Aplicadas da UFPR).</p> <p>6. Explica o surgimento e composição do “conselho administrativo” (ou comitê) que foi criado na nova gestão – coordenação e departamento.</p> <p>7. Menciona as reuniões que existem e, brevemente, o que se discute nessas reuniões.</p> <p>8. Menciona o novo projeto pedagógico que entrou em vigor em fevereiro de 2007.</p> <p>9. Menciona as disciplinas (malha – pré-requisitos, mudanças, ênfase...).</p> <p>10. Menciona os funcionários que trabalham diretamente com ele (reclama que são poucos).</p> <p>11. Menciona o REUNI (mais 40 vagas para o ano que vem).</p> <p>12. Explica a relação que tem com os representantes de turma (reuniões, acompanhamento...)</p> <p>13. Explicita a dificuldade que é lidar com professores que são diferentes e adotam posturas divergentes em sala de aula.</p> <p>14. Explica como distribuiu os alunos entre os professores (estágio supervisionado).</p> <p>15. Explica o funcionamento de aulas na graduação e na pós-graduação (<i>lato sensu</i> e <i>stricto sensu</i>) e o sistema de pontos dos professores 20h, 40h e DE.</p> <p>16. Menciona rapidamente o funcionamento dos intercâmbios e as universidades parceiras.</p> <p>17. Estratégia: manutenção da qualidade.</p> <p>18. Menciona o CRA (só são membros do CRA pessoas graduadas em Administração. Mestrado e doutorado em Administração não conta).</p> <p>19. Vestibular – inserção de matemática como prova específica. Menciona o PROVAR e o sistema de cotas.</p> <p>20. Menciona que as teses e dissertações deveriam ser patenteadas e deveriam ter uma utilidade. Para ele, o aluno que quer seguir carreira acadêmica deveria ser tratado de maneira diferenciada no curso de graduação.</p> <p>21. Explicita que procura aplicar os princípios empresariais no curso de graduação da UFPR.</p> <p>22. Menciona que ministra palestras.</p>
Ator focal	Papel, redes sociais e demográficas	O entrevistado e seus pares de atividades administrativas na UFPR. O entrevistado assume papel de protagonista enquanto os outros aparecem como personagens.
		A voz do entrevistado apresenta um ponto de vista difuso com relação aos seus pares, sugere

Voz	Ponto de vista, relações sociais e poder	afinidade com alguns e discordância com outros, porém não específica. Denota sua visão de foco de poder.
Contexto moral	Valores culturais e pressupostos	Apresenta uma visão e avaliação das questões fortemente pautada nas suas crenças e valores, principalmente no que se refere às questões de vivência e experiências profissionais.
Outros indicadores	Outros aspectos do contexto	O entrevistado atua em diferentes papéis na organização: (1) docente da graduação; (2) cargo administrativo; (3) membro do “conselho administrativo” (estrutura informal).
Práticas apontadas	Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa	Com relação às práticas estratégicas identificadas na narrativa do entrevistado podem ser enumeradas: <ol style="list-style-type: none"> 1. Reunião de “conselho administrativo” (estrutura informal). 2. Reunião de setor. 3. Reunião de departamento. 4. Reunião de colegiado. 5. Reunião de coordenação. 6. Reunião com representantes de turma. 7. Instrumentos de controle implantados pela nova gestão do departamento em conjunto com a atuação do “conselho administrativo”.
Atividades apontadas	Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa	<ol style="list-style-type: none"> 1. Participação nas reuniões apontadas acima. 2. Aulas relacionadas às disciplinas pelas quais o praticante é responsável na graduação. 3. Atividades administrativas inerentes à função que acumula junto com a docência (elaboração/reestruturação/ajuste do projeto pedagógico, envolvimento com os intercâmbios, organização do estágio supervisionado, atividades relacionadas ao vestibular, atender os alunos - processo de matrícula, formatura, documentação para diploma).
Mecanismos de <i>sensemaking</i> identificados em relação às práticas e atividades apontadas	Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa	<ol style="list-style-type: none"> 1. Em relação às reuniões, percebe-se que o entrevistado atribui importância a todas elas, principalmente às reuniões do “conselho administrativo”, onde são pré-definidas algumas decisões e às reuniões do colegiado, onde são discutidos problemas que ele não tem como resolver sozinho. As outras são entendidas como importantes, mas o entrevistado não aprofunda. Com isso, percebe-se que há uma construção de sentidos, principalmente no que se refere à necessidade e importância dessas reuniões. É possível dizer que existe um sentido coletivo nas reuniões do “conselho administrativo”, uma vez que o entrevistado deixa transparecer uma harmonia do grupo e um compartilhamento de significados, onde o grupo se apresenta coeso e com seus objetivos claramente definidos, porém observa-se que existem níveis diferenciados de construção de sentidos, uma vez que alguns têm uma atuação e uma preocupação maior com relação a essa prática.

		<p>2. Com relação às aulas, o entrevistado não aprofunda esse tema, o que dificulta a percepção dos sentidos. Ele menciona, superficialmente, uma disciplina que leciona na graduação e foca no currículo – a disciplina deveria estar em outro período.</p> <p>3. Quanto às atividades administrativas, ele apenas menciona a elaboração/reestruturação/ajuste do projeto pedagógico e as atividades formais relativas ao atendimento dos alunos – processo de matrícula, formatura e documentação para diploma. Porém, menciona que deve tomar muito cuidado no tratamento com o aluno (não quer se indispor, pois o aluno pode abrir um processo contra ele...). Percebe-se aqui um sentido individual bastante peculiar atribuído a essa atividade – certo receio no tratamento/relacionamento com o aluno. Essa constatação é preocupante, uma vez que ele está sempre tratando com aluno. Já com relação às outras atividades administrativas, como: envolvimento com os intercâmbios, organização do estágio supervisionado e atividades relacionadas ao vestibular, o entrevistado demonstra um grande envolvimento e preocupação. É atribuído um sentido individual muito forte a essas questões, salientando a importância da participação/decisões do entrevistado nessas atividades.</p> <p>4. Quanto à gestão/organização do curso, o entrevistado menciona que há uma preocupação em manter a qualidade do curso – manter as avaliações recebidas, porém não especifica como isso deve ser feito.</p>
--	--	--

TABELA 3 (específica)

1. Identificação

Categoria	Descrição
Ator	Entrevistado 03
Categoria	Professor / Corpo Diretivo
Organização Pesquisada	UFPR
Tempo de Narrativa	53 minutos
Data da Entrevista	17 de setembro de 2008

2. A narrativa

Propriedade da Narrativa	Indicador	Descrição do encontrado na narrativa
Práticas apontadas	Respondendo aos objetivos específicos do contexto da	

	pesquisa	
Atividades apontadas	Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa	<p>1. Aulas relacionadas às disciplinas pelas quais o praticante é responsável na graduação.</p> <p>2. Atividades administrativas inerentes à função que acumula junto com a docência (atividades relativas aos docentes - alocação, promoção, mudança de regime de trabalho, férias, ausências, providencia equipamentos para as salas de aula, cuida do protocolo para prova de 2ª chamada dos alunos)</p>
Mecanismos de sensemaking identificados em relação às práticas e atividades apontadas	Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa	<p>1. O entrevistado atribui um sentido muito individual às suas atividades, aponta algumas idéias relacionadas à estratégia, idéias de melhorias, mas nenhuma prática. Percebe-se que, devido a sua função administrativa, está encontrando bastante dificuldade no diálogo com os seus pares. Menciona que o departamento tem plenas condições de levar à frente suas estratégias, porém aponta a falta de comprometimento de alguns professores, o que deixa transparecer uma ausência de sentido coletivo. A falta de comprometimento de alguns pares são relativas às atividades administrativas e de gestão, mas alguns deles também são descomprometidos com as aulas. Ao tratar das suas disciplinas, o entrevistado frisa que gosta de dar aulas, enquanto que, na sua interpretação, outros não têm o menor prazer nem aptidão para dar aulas (mais uma vez percebe-se um sentido individual). Quanto às atribuições diretas do seu cargo, menciona que são apenas atividades burocráticas (não acha que sejam atividades complexas). Percebe-se uma vontade do entrevistado de implementar estratégias para tentar organizar a gestão (mudanças inclusive de estrutura), porém sugere que esse processo é difícil. Tanto por conta da grande distância que existe da universidade com os órgãos aos quais ela está subordinada (Ministério da Educação e Congresso Nacional) quanto por conta da ausência de um coletivo entre os professores.</p>

TABELA 4 (específica)

1. Identificação

Categoria	Descrição
Ator	Entrevistado 04
Categoria	Professor / Corpo Diretivo
Organização Pesquisada	UFPR
Tempo de Narrativa	47 minutos
Data da Entrevista	23 de setembro de 2008

2. A narrativa

Propriedade da Narrativa	Indicador	Descrição do encontrado na narrativa
Práticas apontadas	Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa	
Atividades apontadas	Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa	1. Aulas relacionadas às disciplinas pelas quais o praticante é responsável na graduação e na pós-graduação (<i>lato sensu e stricto sensu</i>).
Mecanismos de sensemaking identificados em relação às práticas e atividades apontadas	Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa	<p>1. Menciona rapidamente às aulas que ministra, não aprofundando, o que dificulta a percepção dos sentidos que o entrevistado atribui a essa atividade.</p> <p>2. O entrevistado ocupa um cargo administrativo, mas em nenhum momento descreve/especifica suas atividades. Percebe-se uma grande preocupação quanto à gestão do curso (acha que deve ser uma gestão integrada), quanto às diferenças existentes entre os professores (uns mais comprometidos e outros menos – mesmo em cada subgrupo: 20h, 40h e DE) e quanto à dificuldade de inovar e mudar dentro de uma instituição pública que é a universidade (sentidos individuais, porém bem similares aos do entrevistado 03, podendo-se perceber sentidos compartilhados/coletivos com relação a essas questões). O entrevistado atribui muita importância a atividades que fez no passado, ressaltando sempre o seu papel como executor das atividades. Menciona que deve haver um grupo que dá as ordens dentro do departamento. Percebe-se uma grande preocupação com o futuro do curso (ênfata diversas vezes que é um curso de excelência e bem avaliado, porém precisa acompanhar as exigências do mercado e se organizar internamente). Percebe-se um ar de revolta em relação à acomodação de alguns professores que encontram respaldo no setor público, uma vez que este setor prefere os que não incomodam aos questionadores e inovadores.</p>

TABELA 5 (específica)

1. Identificação

Categoria	Descrição
Ator	Entrevistado 05
Categoria	Professor / Corpo Diretivo
Organização Pesquisada	UFPR
Tempo de Narrativa	51 minutos

Data da Entrevista	14 de outubro de 2008
---------------------------	-----------------------

2. A narrativa

Propriedade da Narrativa	Indicador	Descrição do encontrado na narrativa
Práticas apontadas	Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reuniões da área em que atua como professor (reuniões formais e informais). 2. Reunião de colegiado (ficou subentendido, pois menciona que é membro do colegiado).
Atividades apontadas	Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aulas relacionadas às disciplinas pelas quais o praticante é responsável na graduação, no mestrado e no doutorado. 2. Participação nas reuniões formais e informais apontadas acima (troca de informações sobre material didático, métodos, etc., conversas, compartilhamento de disciplinas). 3. Participação nas reuniões de colegiado (ficou subentendido por ser membro do colegiado).
Mecanismos de <i>sensemaking</i> identificados em relação às práticas e atividades apontadas	Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa	<ol style="list-style-type: none"> 1. Percebe-se uma grande coesão com o grupo de professores da mesma área (principalmente com os que convive há mais tempo e enfatiza inclusive uma forte relação de amizade entre eles. Propiciando um ambiente agradável onde os professores fazem sugestões, dão opiniões no sentido de se ajudarem – percebem-se sentidos compartilhados nessas práticas e atividades), porém percebe-se um tratamento diferenciado com alguns professores que praticamente só atuam na graduação e outros que são novos no grupo. 2. Em relação às reuniões de colegiado, apenas menciona que é membro, não aprofunda o assunto, o que dificulta a percepção de sentidos. 3. Quanto às disciplinas que leciona, se atém mais àquelas ministradas na graduação. Ao falar nas aulas, percebe-se uma grande insatisfação com os alunos – muita conversa paralela em sala, falta de ética e de disciplina, não querem cumprir regras, etc. Atribui um sentido individual a essa atividade, não menciona como os seus pares percebem essa questão. 4. O entrevistado possui um cargo administrativo, porém não descreve/especifica as atividades inerentes ao cargo.

TABELA 6 (específica)

1. Identificação

Categoria	Descrição
Ator	Entrevistado 06
Categoria	Professor / Corpo Diretivo
Organização Pesquisada	UFPR
Tempo de Narrativa	59 minutos
Data da Entrevista	16 de setembro de 2008

2. A narrativa

Propriedade da Narrativa	Indicador	Descrição do encontrado na narrativa
Práticas apontadas	Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reuniões informais da área em que atua como professor. 2. Reuniões de departamento e outras (não especificou).
Atividades apontadas	Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aulas relacionadas às disciplinas pelas quais o praticante é responsável na graduação, no mestrado da Administração e no mestrado da Contabilidade. 2. Participação nas reuniões apontadas acima.
Mecanismos de sensemaking identificados em relação às práticas e atividades apontadas	Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa	<ol style="list-style-type: none"> 1. Em relação às reuniões informais que tem com os professores da sua mesma área, acredita que tem um pouco de articulação, porém percebe-se que a integração não é muito grande, pois o entrevistado sugere que o ideal seria se eles trabalhassem muito juntos. Compara a sua área com a área de <i>Marketing</i> (menciona que só não são tão integrados quanto os professores da área de <i>Marketing</i>). Percebe-se um sentido individual atribuído a essa prática. 2. Quanto às demais reuniões (de departamento e outras que não especifica), menciona que participa sistematicamente delas, apesar de que às vezes são marcadas em horários bastante inconvenientes. Percebe um empenho maior (em comparecer às reuniões) por parte de alguns professores, já outros inventam desculpas para não comparecer (horário ruim, horário de aula, etc.). Percebe-se que o entrevistado atribui importância às reuniões, porém, como ele não aprofunda – o que é discutido, decidido – então fica difícil compreender o sentido que ele atribui a essa prática. 3. Com relação às aulas, foca nas aulas da graduação. Diz que os alunos estão cada vez mais mal-educados, conversam bastante, etc. Percebe que os alunos dos 2 primeiros anos são mais interessados. O entrevistado assume uma postura bastante rígida, exige disciplina em sala de aula, porém menciona que nem todos os professores são rigorosos, nem há muito

		<p>respaldo da coordenação/chefia de departamento para resolver esses assuntos relacionados aos alunos. Menciona que há uma grande personalização das disciplinas (sugere que há muita liberdade por parte do professor para conduzir sua aula em termos de conteúdo, mesmo com a ementa – as define como muito vagas). Acredita que todas essas questões vão refletir no profissional que eles estão formando. Percebe-se uma grande preocupação com relação ao aluno que está sendo formado ali, com o retorno para a sociedade, com a gestão do curso – reclama que não dá para inovar, tudo é muito burocrático e que não há um sistema de gestão, apenas cumprimento de regras. Aqui, percebe-se um sentido compartilhado com os entrevistados 03 e 04 em relação às dificuldades encontradas quanto à inovação e à burocracia.</p> <p>4. O entrevistado enfatiza, várias vezes, que assume uma postura muito crítica/firme em relação à UFPR e às coisas em geral. Percebe-se um sentido individual muito específico que atribui às práticas e atividades por conta dessa forte veia crítica.</p> <p>5. Da mesma forma que os entrevistados 03 e 04, percebe uma grande heterogeneidade entre os professores, porém foi mais específico que os outros dois entrevistados, uma vez que descreveu os 3 tipos de heterogeneidade: (1) área de formação; (2) experiências profissionais (acadêmicos/de mercado) e (3) nível de comprometimento (tipo que os outros 2 entrevistados focaram). Com isso, percebe-se um sentido coletivo.</p> <p>Obs.: Convém enfatizar que o entrevistado já ocupou cargos administrativos na UFPR e percebe uma articulação da gestão atual para inovar e mudar. Menciona que é difícil ser chefe dos seus pares e depois do mandato voltar a ser um deles (procura não se indispor, percebe que os professores – “subordinados” e efetivos não compreendem muito bem essa dinâmica. Compara com uma universidade privada, enfatizando que lá é diferente, pois o coordenador tem mais poder sobre o professor).</p>
--	--	---

TABELA 7 (específica)

1. Identificação

Categoria	Descrição
Ator	Entrevistado 07
Categoria	Professor / Corpo Diretivo
Organização Pesquisada	UFPR
Tempo de Narrativa	50 minutos
Data da Entrevista	01 de outubro de 2008

2. A narrativa

Propriedade da Narrativa	Indicador	Descrição do encontrado na narrativa
Práticas apontadas	Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa	
Atividades apontadas	Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa	1. Aulas relacionadas às disciplinas pelas quais o praticante é responsável na graduação e no mestrado.
Mecanismos de sensemaking identificados em relação às práticas e atividades apontadas	Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa	<p>1. O entrevistado, ao falar das aulas e dos alunos, não fala especificamente – graduação ou mestrado, mas de uma maneira geral. Há um sentido individual bastante forte e claro em relação a essa atividade, uma vez que o entrevistado recebe <i>feedback</i> constante (dos alunos) em relação às suas aulas. Os alunos dizem gostar das suas aulas e acredita que isso acontece porque ele leva muito a realidade de mercado para a sala de aula (já trabalhou em empresas por muitos anos e se sente tranquilo ao levar essas vivências que acredita serem importantes tanto para ele quanto para os alunos). Deixa claro que gosta muito de dar aula. “É uma terapia”. Leciona há um bom tempo. Dava aulas particulares – reforço. Interessa-se pelo aprendizado e crescimento do aluno – preocupa-se com o futuro do aluno, dar conselhos. Gosta de conviver com os alunos. Acredita que o professor deve ser um facilitador. Tem um bom relacionamento com os alunos da Empresa Jr. (os ajuda com frequência). Obs.: isso é compartilhado, uma vez que os alunos se referem ao entrevistado como uma pessoa que está sempre presente ajudando, é um bom professor – dar uma boa aula.</p> <p>2. O entrevistado ocupa um cargo administrativo, porém não descreve/especifica as práticas e as atividades inerentes ao cargo. Foca mais em cargos administrativos que ocupou no passado (percebe-se que foram bastante significativos para ele. Em especial o cargo que ele mais menciona) e no que ele realizou nesse período. Menciona também que, além das aulas, trabalhou em empresas por um longo período (empresa familiar e outras). Acredita que na universidade sempre atuou como professor e ocupou cargos administrativos desde o início, por conta de gostar de ambas as atividades e de ter tido experiência em ambas também desde cedo (percebe-se um sentido individual muito claro aqui também). Obs.: convém ressaltar que o</p>

		<p>entrevistado está em processo de transição – mudança de cargo administrativo.</p> <p>3. Em relação aos seus pares, tem uma visão bastante semelhante a de alguns deles (entrevistados: 03, 04 e 06), o que reforça o sentido coletivo em relação a essa questão. Acredita que alguns professores faltam bastante às aulas (não tem comprometimento), percebe que hoje em dia falta um “espírito de corpo” – o grupo não está mais tão coeso – “deu uma rachada”. Porém acha que não deve haver uma endogenia, pois o grupo pode começar a não “oxigenar”, não renovar. (Aqui percebe-se que o entrevistado compreende as divergências entre os pares, acha que isso é saudável, mas que deve haver uma integração, caso contrário, eles não conseguem caminhar, inovar, mudar. “Está faltando um realinhamento estratégico”). Menciona que a graduação deixou de ser o foco do departamento (percebe-se aqui um sentido compartilhado com o entrevistado 02). Fala que o curso é visto como um curso de qualidade, porém atribui isso não somente ao grupo de professores (como falou o entrevistado 04), mas também aos alunos, às instalações físicas e ao projeto pedagógico. Observa-se um sentido coletivo entre os dois entrevistados no sentido: o curso é de qualidade devido aos seus bons professores.</p>
--	--	---

TABELA 8 (específica)

1. Identificação

Categoria	Descrição
Ator	Entrevistado 08
Categoria	Professor / Corpo Diretivo
Organização Pesquisada	UFPR
Tempo de Narrativa	32 minutos
Data da Entrevista	06 de outubro de 2008

2. A narrativa

Propriedade da Narrativa	Indicador	Descrição do encontrado na narrativa
Práticas apontadas	Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa	1. Reuniões de grupo de pesquisa.
Atividades apontadas	Respondendo aos objetivos específicos do contexto da	1. Participação nas reuniões apontadas acima e desenvolvimento de atividades de pesquisa. 2. Aulas relacionadas às disciplinas pelas quais o praticante é responsável na graduação e na pós-graduação (<i>lato sensu</i> e <i>stricto sensu</i>).

<p>Mecanismos de sensemaking identificados em relação às práticas e atividades apontadas</p>	<p>pesquisa</p> <p>Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa</p>	<p>1. Em relação às reuniões apontadas, descreve que seu grupo de pesquisa ainda está em formação – é bem recente, mas está se configurando – construindo uma personalidade. Atribui importância a esse tipo de prática, uma vez que é incentivada dentro das universidades brasileiras e é algo que os pesquisadores sérios devem formar (frisa que há um aprendizado de todos – professor e aluno). Percebe-se um sentido bastante individual atribuído a essa prática, visto que os outros entrevistados não mencionam ou apenas citam esse tipo de prática.</p> <p>2. Em relação às aulas, o entrevistado menciona que leciona em todos os níveis, porém possui maior número de disciplinas na pós-graduação (<i>stricto sensu</i>). Explicita sua preocupação com relação às sobreposições de conteúdo, com o excesso de aulas expositivas (não concorda, porém acha que os alunos preferem, pois é menos trabalhoso para eles) e sobre o relacionamento com a turma, acredita que esse relacionamento depende muito do histórico daquela turma (que aulas já tiveram, se estão no início ou no fim do curso, etc.). Percebe-se um sentido individual em relação a essas questões. Menciona que os alunos dos últimos períodos são mais desmotivados que os alunos dos primeiros períodos (sentido coletivo – compartilhado com o entrevistado 06).</p> <p>3. Em relação aos seus pares, menciona que existem professores com interesses difusos (o que reforça o sentido coletivo em relação ao caráter heterogêneo dos professores apontado por outros entrevistados – 03, 04, 06 e 07). Acredita que o curso tem bons professores (sentido coletivo compartilhado com os entrevistados 04 e 07). Porém enfatiza que os professores da UFPR têm oportunidades e recursos para se formar (“quem não se formou é porque não quis”). Percebe-se aqui um sentido individual, em que o entrevistado expressa a importância da formação e a acomodação de alguns.</p> <p>Obs.1: O entrevistado demonstra uma visão bastante crítica em relação à gestão do curso. Menciona que não há reuniões pedagógicas freqüentes para discutir as questões acadêmicas, algumas tentativas para se discutir as sobreposições de conteúdos das disciplinas foram frustradas, não recebe <i>feedback</i> sobre as avaliações que são feitas e falta uma boa definição de estratégias de ensino (pode-se dizer que, no geral, há um sentido coletivo compartilhado com o entrevistado 06).</p> <p>Obs.2: O entrevistado já ocupou cargos administrativos, porém admite não se interessar muito por atividades administrativas.</p>
---	--	--

TABELA 9 (específica)**1. Identificação**

Categoria	Descrição
Ator	Entrevistado 09
Categoria	Professor / Corpo Diretivo
Organização Pesquisada	UFPR
Tempo de Narrativa	09 minutos (gravados)
Data da Entrevista	08 de outubro de 2008

2. A narrativa*

* Essa narrativa não foi gravada por inteiro, somente os 09 primeiros minutos. A análise abaixo é apenas da parte gravada.

Propriedade da Narrativa	Indicador	Descrição do encontrado na narrativa
Práticas apontadas	Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa	
Atividades apontadas	Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa	1. Aulas relacionadas às disciplinas pelas quais o praticante é responsável na graduação e na pós-graduação (<i>lato sensu e stricto sensu</i>). 2. Atividades de pesquisa.
Mecanismos de <i>sensemaking</i> identificados em relação às práticas e atividades apontadas	Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa	1. Menciona rapidamente as disciplinas que leciona, o que dificulta a percepção dos sentidos que o entrevistado atribui a essa atividade. 2. Menciona que desenvolve mais pesquisa solo. Esporadicamente, desenvolve pesquisa com alunos das suas disciplinas. (Percebe-se um sentido bastante individual em relação a essa atividade).

TABELA 10 (específica)**1. Identificação**

Categoria	Descrição
Ator	Entrevistado 10
Categoria	Professor / Corpo Diretivo
Organização Pesquisada	UFPR
Tempo de Narrativa	36 minutos
Data da Entrevista	24 de outubro de 2008

2. A narrativa

Propriedade da Narrativa	Indicador	Descrição do encontrado na narrativa
Práticas apontadas	Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa	
Atividades apontadas	Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa	1. Aulas relacionadas às disciplinas pelas quais o praticante é responsável na graduação e na pós-graduação (<i>lato sensu</i> e <i>stricto sensu</i>).
Mecanismos de sensemaking identificados em relação às práticas e atividades apontadas	Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa	<p>1. Em relação às aulas, descreve como trabalha em sala de aula com as disciplinas (aulas expositivas, seminários, projeto...). Acredita que os alunos gostam da aula dele porque leva exemplos práticos para a sala de aula (aplicação prática) (percebe-se aqui um sentido coletivo compartilhado com o entrevistado 07). Acredita que o relacionamento com o aluno deve ser cordial, mas as regras devem estar claras para eles.</p> <p>2. Em relação aos seus pares, acha que não há muita conversa entre os professores (aparentemente, acha que não discutem as questões coletivamente), com exceção da área de <i>marketing</i>, da qual faz parte, que diz haver um entrosamento bom entre os professores (percebe-se aqui um sentido coletivo compartilhado com os entrevistados: 05 e 06). Menciona que alguns professores têm visões e interesses muito diferentes (sentido coletivo compartilhado com os entrevistados: 03, 04, 06, 07 e 08) e que isso atrapalha na condução da estratégia.</p> <p>3. Atribui importância à gestão do curso – deve haver maior controle do que acontece em sala de aula (“o professor faz o que quer em sala de aula, não há controle nenhum”). Menciona que percebe que a atual gestão está trabalhando para organizar algumas coisas (sentido coletivo compartilhado com o entrevistado 06). Fala que havia uma coesão, um alinhamento estratégico maior no passado e que, hoje em dia, as coisas se perderam. “Cada um começou a cuidar dos seus interesses” (sentido coletivo compartilhado com o entrevistado 07).</p>

TABELA 11 (específica)

1. Identificação

Categoria	Descrição
Ator	Entrevistado 11
Categoria	Aluno
Organização Pesquisada	UFPR
Tempo de Narrativa	59 minutos
Data da Entrevista	10 de setembro de 2008

2. A narrativa

Propriedade da Narrativa	Indicador	Descrição do encontrado na narrativa
Práticas apontadas	Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa	
Atividades apontadas	Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa	<ol style="list-style-type: none"> 1. Participação nas aulas. 2. Atividades burocráticas inerentes à função que acumula como representante de turma.
Mecanismos de <i>sensemaking</i> identificados em relação às práticas e atividades apontadas	Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa	<ol style="list-style-type: none"> 1. Menciona uma insatisfação com as disciplinas por parte de muitos alunos (apesar de quase sempre se referir ao grupo de alunos – sua turma, observa-se que atribui sentidos individuais a essa atividade). Cita diversos exemplos de problemas que tiveram com professores (professores ruins, excesso de faltas – descaso com os alunos, etc.), mas também menciona os que marcaram positivamente, apesar de que acha que os ruins marcam mais. Considera-se um aluno interessado e dedicado, acredita que todos os seus colegas têm potencial – “querendo ou não, são os melhores”, porém admite que muitos são desinteressados (preferem aulas expositivas – que dão menos trabalho para eles – sentido compartilhado com o entrevistado 08, gostam quando o professor falta, quando é feriado, porque não terão aula) (percebe-se um sentido compartilhado com o entrevistado 14 em relação a essa atividade. Observa-se que o entrevistado gostaria que eles fossem mais cobrados e que os assuntos fossem mais aprofundados). 2. Em relação às atividades que tem como representante de turma, menciona que são bem operacionais, burocráticas (repassa de <i>e-mails</i>, etc.). Percebe-se que não compreende muito bem sua função, não sabe bem qual deve ser o papel do representante, porém, apesar de não saber ao certo o que fazer, gosta de ser representante – possibilitou maior contato com os professores, não toma muito tempo, quer ajudar de alguma forma. Percebe-se um sentido

		<p>individual que o entrevistado, mesmo em meio à situação ambígua na qual se encontra enquanto representante, construiu tentando unir seus interesses individuais com os dos colegas de turma no sentido de contribuir com o bom andamento das aulas, etc.</p> <p>3. Percebe-se que o entrevistado assume uma postura bastante crítica em relação à gestão e organização do departamento. Critica questões pontuais – como o site do curso que é desorganizado e desatualizado como também questões mais macro (de estrutura, etc.). Não conhece o projeto pedagógico do curso, não compreende muito bem o funcionamento da coordenação e do departamento do curso, não sabe “quem manda” no departamento. Percebe-se que o entrevistado demonstra interesse em compreender mais a fundo sobre essas questões, porém não procura buscá-las nem vê um esforço do departamento/coordenação para que essa aproximação com o aluno aconteça. O entrevistado percebe que as coisas são “muito soltas”. Menciona que as regras são muito soltas e que algumas não são cumpridas. Mais especificamente em relação aos professores, percebe que eles têm uma atuação bastante individual (“fazem o que é mais cômodo para eles”) e dentro de sala de aula, através do contato com diferentes professores e, aparentemente, pelo o que eles (professores) deixam transparecer, percebe que há atrito entre alguns professores, o que demonstra, mais uma vez, a falta de coesão/coletivo no atual grupo de professores (sentido coletivo compartilhado com os entrevistados: 03, 04, 06, 07, 08, 10).</p>
--	--	---

TABELA 12 (específica)

1. Identificação

Categoria	Descrição
Ator	Entrevistado 12
Categoria	Aluno
Organização Pesquisada	UFPR
Tempo de Narrativa	01 hora e 04 minutos
Data da Entrevista	17 de setembro de 2008

2. A narrativa

Propriedade da Narrativa	Indicador	Descrição do encontrado na narrativa
Práticas apontadas	Respondendo aos objetivos específicos do contexto da	1. Reunião com representantes de turma. 2. Estágio supervisionado.

	pesquisa	
Atividades apontadas	Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa	<ol style="list-style-type: none"> 1. Participação nas reuniões apontadas acima. 2. Participação nas aulas. 3. Atividades burocráticas inerentes à função que acumula como representante de turma. 4. Participação no estágio supervisionado.
Mecanismos de sensemaking identificados em relação às práticas e atividades apontadas	Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa	<ol style="list-style-type: none"> 1. Em relação às reuniões com os representantes de turma, apenas diz que foram feitas 2 reuniões, mas não sabe se o que foi reivindicado foi acatado. Achou que não se deu muita importância a essas reuniões (“é meio balela”) (percebe-se que esse foi o sentido individual que ela atribuiu a essa prática). 2. Quanto às aulas, dá alguns exemplos de problemas que teve com professores e poucos exemplos de professores que a marcaram positivamente (percebe-se um grande sentido individual que ela atribui a essas questões, levando sempre para o lado pessoal). Acredita que o relacionamento com o professor influencia no desempenho dela na disciplina (“Algumas aulas excluem os alunos, eles não se sentem parte do processo de aprendizagem. A gente acha um saco vir para a aula, é um horror!”). Reclama de algumas sobreposições de conteúdo (sentido coletivo compartilhado com o entrevistado 08) – “vimos pirâmide de Maslow mil vezes”. Menciona que a sua turma, que está no 8º período, hoje em dia é mais acomodada (sentido coletivo compartilhado com os entrevistados: 06 e 08). 3. Quanto às atividades como representante de turma, menciona apenas atividades burocráticas (sentido coletivo compartilhado com o entrevistado 11), como: organizar listas de cópias para os alunos da turma e repassar <i>e-mails</i>. Menciona que só soube de algumas atividades referentes ao curso, por conta que é representante de turma. Trabalhou com alguns professores (não deixa claro, mas percebe-se que essa aproximação maior se deu por conta de ser representante de turma). Percebe-se um sentido coletivo compartilhado com o entrevistado 11, uma vez que demonstra interesse em ajudar a turma, desenvolve atividades burocráticas e tem uma aproximação maior com os professores. 4. Quanto ao estágio supervisionado, o entrevistado deixa transparecer uma falta de organização na condução desse processo e a falta de interesse por parte dos alunos (sentido compartilhado com o entrevistado 14). 5. Percebe-se uma postura crítica em relação ao departamento e a sua gestão/organização (não enfatiza tanto quanto o entrevistado 11, mas percebe-se seu descontentamento quanto a essa

		<p>questão também). Compreende que a coordenação cuida dos alunos – estágios, etc. e o departamento cuida dos professores (aqui convém salientar que esse entrevistado está no último período do curso – 8º). Com relação à estratégia, fala que às vezes parece que o curso tem uma estratégia, outras vezes parece que não tem (“parece que tudo acontece sem um planejamento”). Acha que os alunos deveriam participar do processo estratégico do curso (percebe-se um sentido individual em relação à importância do envolvimento do aluno nesse processo). Critica que na graduação não há um foco acadêmico para os que querem seguir esse caminho (“a gente não vê o mestrado aqui”) (sentido bastante individual, uma vez que é interesse do entrevistado fazer um mestrado e essa questão não foi abordada ou foi abordada de maneira bastante superficial pelos outros entrevistados).</p> <p>Obs.: Resgata algumas atividades que realizou no passado (percebe-se que o entrevistado atribui importância a elas): participou do centro acadêmico, do GEO – grupo de estudos organizacionais, fez iniciação científica e foi monitor de uma disciplina.</p>
--	--	---

TABELA 13 (específica)

1. Identificação

Categoria	Descrição
Ator	Entrevistado 13
Categoria	Aluno
Organização Pesquisada	UFPR
Tempo de Narrativa	41 minutos
Data da Entrevista	23 de setembro de 2008

2. A narrativa

Propriedade da Narrativa	Indicador	Descrição do encontrado na narrativa
Práticas apontadas	Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa	1. Intercâmbios.
Atividades apontadas	Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa	1. Participação nas aulas. 2. Atividades burocráticas inerentes à função que acumula como representante de turma.
		1. Em relação às aulas, cita algumas aulas que

<p>Mecanismos de sensemaking identificados em relação às práticas e atividades apontadas</p>	<p>Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa</p>	<p>são ruins, conteúdo repetitivo, não trazem nada de novo. Fala de alguns professores ruins – um que ele achou fraco outro que ele achou complicado o conteúdo (sentido coletivo compartilhado com os entrevistados 11 e 12). Refere-se, mais de uma vez, a um professor de quem gostou muito – tanto da sua aula, quanto do conteúdo ministrado. Teve uma relação muito boa, uma grande afinidade com esse professor. Acredita que aulas boas motivam os alunos, enquanto que aulas ruins os desmotivam bastante (sentido coletivo compartilhado com o entrevistado 12). Acha as aulas muito fáceis (percebe-se um sentido coletivo compartilhado com o entrevistado 11, no sentido de que deveria haver uma cobrança maior dos alunos por parte dos professores e um maior aprofundamento dos conteúdos). Fala que alguns professores não chegam antes da aula nem saem depois. Apenas cumprem o horário. “Eles vão embora correndo”. Percebe-se que o entrevistado sente um distanciamento entre professor-aluno, na sua maioria.</p> <p>2. Quanto às atividades relativas à função de representante de turma, o entrevistado não especifica. Foca mais em como se deu o processo de representação na turma dele – que até hoje é confuso, visto que ele assumiu algumas atividades porque os outros dois alunos escolhidos como representantes não faziam as atividades nem compareciam às aulas. Logo, por tratar do assunto muito superficialmente, não fica muito claro o sentido que ele atribui a essa atividade. Porém, percebe-se que tem vontade de ajudar (sentido coletivo compartilhado com os entrevistados 11 e 12), uma vez que tomou à frente essa atividade.</p> <p>3. Quanto aos intercâmbios, o entrevistado menciona que não são divulgados. Percebe-se que ele tem interesse, inclusive já teve outras experiências no exterior, mas que teve que se informar sozinho, não houve uma divulgação por parte da universidade. Percebe-se, de acordo com o que foi explicado acima, que há uma construção de sentidos em relação a essa prática por parte do entrevistado.</p> <p>4. Percebe-se que o entrevistado também tem uma postura crítica em relação à gestão/organização do curso. Menciona que só tomou conhecimento de algumas atividades na universidade (monitoria, intercâmbio...) porque ele buscou essas informações. Reclama da comunicação interna – fraca. Acha que as coisas não são bem explicadas aos alunos. Acredita que não há uma estratégia clara do curso de Administração. Fala que os professores faltam demais e ele não conhecia o formulário onde são marcadas as faltas dos professores (sentido coletivo compartilhado com os entrevistados 11 e 12).</p>
---	--	---

TABELA 14 (específica)

1. Identificação

Categoria	Descrição
Ator	Entrevistado 14
Categoria	Aluno
Organização Pesquisada	UFPR
Tempo de Narrativa	01 hora e 37 minutos
Data da Entrevista	11 de setembro de 2008

2. A narrativa

Propriedade da Narrativa	Indicador	Descrição do encontrado na narrativa
Práticas apontadas	Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reuniões com representantes de turma. 2. Intercâmbios. 3. Estágio supervisionado.
Atividades apontadas	Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa	<ol style="list-style-type: none"> 1. Participação nas reuniões apontadas acima. 2. Participação nas aulas. 3. Atividades burocráticas inerentes à função que acumula como representante de turma. 4. Participação no estágio supervisionado.
Mecanismos de <i>sensemaking</i> identificados em relação às práticas e atividades apontadas	Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa	<ol style="list-style-type: none"> 1. Em relação às reuniões com os representantes de turma, fala que houve 2 reuniões, em que ele se reuniu com os outros representantes e com o coordenador. O maior problema discutido foi sobre falta de professor (não comparecem para dar aulas). Menciona que a reunião foi iniciativa do coordenador. Participaram das reuniões: os representantes, o coordenador, o vice e o chefe de departamento. Esse último compareceu a uma reunião apenas. O entrevistado não aprofunda esse tema, o que dificulta a percepção de sentidos atribuídos a essa prática, porém percebe-se que esse evento foi significativo para ele – houve uma abertura para os alunos se manifestarem! 2. Quanto às aulas, percebe-se que é um aluno bastante dedicado e exigente. Empenha-se para estudar, fazer boas provas, desenvolver bons trabalhos individuais e de grupo. Porém acha o curso muito fácil. Diz que o aluno que entra na UFPR é um aluno bom (“é muito fácil passar nas disciplinas”) (sentido coletivo compartilhado com os entrevistados 11 e 13). Acredita que o desinteresse dos alunos vai aumentando no decorrer dos anos (sentido coletivo compartilhado

		<p>com os entrevistados: 06, 08 e 12). Os alunos comemoram quando sabem que não vai ter aula (o professor faltou ou vai ser feriado...) (sentido compartilhado com o entrevistado 11). Cita exemplos de professores ruins que teve em algumas disciplinas (um que dava uma aula ruim, mas cobrava o conteúdo na prova e outro que não corrigia os trabalhos direito). Acha que o relacionamento do aluno com o professor influencia no desempenho do aluno – “quando o aluno gosta do professor, ele se comporta mais, faz silêncio” (sentido coletivo compartilhado com os entrevistados 12 e 13), porém enfatiza que às vezes há um jogo de interesses: o aluno só se empenha em uma aula, por exemplo, se aquele assunto for cobrado na prova. Reclama da sobreposição de conteúdo em algumas disciplinas (sentido coletivo compartilhado com o entrevistado 12).</p> <p>3. Quanto às atividades relativas à representação de turma, não aprofunda. Apenas descreve como foi escolhido e menciona as reuniões, o que dificulta a percepção dos sentidos atribuídos a essa atividade.</p> <p>4. Quanto aos intercâmbios, o entrevistado mencionou que o curso de Administração da UFPR tem muito poucos convênios com universidades no exterior. Percebe-se que o entrevistado atribui um sentido a essa prática, uma vez que a considera importante e já teve experiência com intercâmbios.</p> <p>5. Com relação ao estágio supervisionado, o entrevistado percebe uma desorganização nesse processo e desinteresse de ambas as partes (alunos e professores-orientadores). Percebe-se que o entrevistado atribui um sentido a essa prática, uma vez que se interessa e percebe as suas nuances.</p> <p>6. O entrevistado também assume uma postura bastante crítica com relação ao curso – gestão/organização (sentido coletivo compartilhado com os entrevistados 11, 12 e 13), bem como em relação aos alunos – incluindo ele e os outros representantes de turma. Em relação à organização do curso, acha que os alunos deveriam ser mais incentivados a procurar o centro acadêmico e a Empresa Jr., acha que o estágio supervisionado não é muito bem acompanhado, acha que a mudança de gestão do departamento prejudicou o andamento de algumas coisas (porém não especifica), acha que não existe uma estratégia do curso de Administração, apenas algumas questões pontuais (dá exemplo de aderir ou não ao REUNI como uma decisão estratégica pontual), não conhece o projeto pedagógico do curso, só soube de algumas atividades no curso porque se informou sozinho (sentido compartilhado com o entrevistado: 13), acha que o currículo deveria ser mais flexível, os intercâmbios devem</p>
--	--	--

		<p>aumentar e os professores deveriam ser mais integrados para evitar a repetição de conteúdos. Percebem-se alguns sentidos coletivos e outros individuais em relação a essas questões. Em relação aos alunos, o entrevistado acha que a maioria não reclama e não se envolve (“os alunos só querem se formar, ter um diploma e pronto!”), diz que os alunos não se empenham para ler os conteúdos das disciplinas, pois a maioria não tem o curso como foco e não há uma mobilização da turma em querer fazer que o curso seja melhor (percebe-se que o entrevistado atribui um sentido individual a essa questão como um todo: há um desinteresse em ambas as partes, porém acredita que essa realidade pode mudar – “todos os aspectos hoje estão deficientes, mas há coisas para fazer para melhorar”).</p> <p>Conhece o papel do departamento – chefiar os professores e o da coordenação – cuidar dos alunos (sentido coletivo compartilhado com o entrevistado 12) (convém salientar que o entrevistado está no 6º período).</p>
--	--	---

TABELA 15 (específica)

1. Identificação

Categoria	Descrição
Ator	Entrevistado 15
Categoria	Professor / Corpo Diretivo
Organização Pesquisada	FAE
Tempo de Narrativa	01 hora e 19 minutos
Data da Entrevista	29 de outubro de 2008

2. A narrativa

Propriedade da Narrativa	Indicador	Descrição do encontrado na narrativa
Práticas apontadas	Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reuniões de coordenação. 2. FAE <i>Training</i>.
Atividades apontadas	Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa	<ol style="list-style-type: none"> 1. Participação nas reuniões apontadas acima. 2. Aulas relacionadas às disciplinas pelas quais o praticante é responsável na graduação. 3. Atividades administrativas inerentes à função que acumula junto com a docência (atendimento ao aluno, atividades burocráticas relativas ao curso, atividades pedagógicas relacionadas aos docentes).
		<ol style="list-style-type: none"> 1. Com relação às reuniões de coordenação, o entrevistado menciona que é uma reunião

<p>Mecanismos de sensemaking identificados em relação às práticas e atividades apontadas</p>	<p>Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa</p>	<p>semanal na qual os três coordenadores “trocam figurinhas”. Porém, menciona que este cronograma está difícil de ser cumprido devido o envolvimento deles com outras atividades (reforma acadêmica) da instituição, mas enfatiza que quando há uma necessidade maior, uma urgência, eles se reúnem para discutir. É importante ressaltar que mesmo quando não existem essas reuniões formais, eles conversam informalmente. Percebe-se um sentido individual atribuído a essa prática, uma vez que o entrevistado acha importante essas reuniões para “unificar a linguagem” – frisa que pensa de maneira diferente de um dos outros coordenadores, porém eles estão sempre discutindo, conversando, negociando significados em busca de um consenso para que haja uma harmonia entre eles. Percebe-se um espírito de grupo, pode-se dizer que eles trabalham coletivamente para atingir um objetivo comum.</p> <p>2. Quanto às aulas que leciona, o entrevistado cita os nomes de algumas disciplinas pelas quais é responsável e demonstra estar bastante satisfeito com uma disciplina de caráter mais humano que está lecionando. Percebe-se uma clara construção de sentido individual em relação a essa atividade, visto que o entrevistado se considera uma pessoa humana (“o mundo para mim é dos humanos”) e tenta passar isso para os alunos em sala de aula e em conversas de corredor. Menciona que os alunos o procuram não somente para tratar de assuntos sobre a aula, o conteúdo, mas também quando estão com problemas pessoais e emocionais (em casa, no trabalho, com o parceiro...). Dá conselhos, diz que primeiro você tem que estar bem consigo mesmo – primeiro o pessoal, depois o profissional. Percebe-se que esse tipo de contato com o aluno é muito significativo para ele.</p> <p>3. Em relação às atividades administrativas, menciona que os três responsáveis pelo cargo desenvolvem as mesmas atividades: (1) atendimento ao aluno, (2) atividades burocráticas relacionadas ao curso e (3) atividades pedagógicas e relacionadas aos professores. Resume da seguinte forma: 1/3 do tempo é para o aluno, outro 1/3 é para o professor e outro 1/3 é para o curso. Porém, demonstra que essa divisão tem um caráter flexível, uma vez que, dependendo da demanda, eles podem trabalhar mais tempo em uma dessas três atividades. Percebe-se um sentido individual atribuído a essa atividade, mas com características compartilhadas, o que só poderá ser confirmado após a análise sobre essa atividade com uma das outras pessoas que divide esse cargo.</p> <p>4. Em relação à gestão/organização do curso, acredita que a instituição é aberta a mudanças e está sempre inovando, mais especificamente, tentando manter o alto nível de qualidade e aquilo</p>
---	--	---

		<p>que está no seu <i>slogan</i>: tradição, inovação e competência. Para que essa questão se mantenha, estão procurando inserir mais o aluno no processo, mostrando que ele também é responsável por manter essa qualidade, ou seja, estão tentando fazer com que o aluno esteja cada vez mais comprometido com os objetivos do curso e com os valores da instituição. Menciona que a seleção de professores é rigorosa, eles querem professores com experiência no mercado, pois o foco do curso de Administração na FAE é em negócios e os alunos preferem quando o professor traz experiências práticas para a sala de aula. Querem que os professores sejam exigentes e bons profissionais, pois acredita que eles compõem um dos pilares para manter o alto padrão de qualidade do curso. Evidencia que isso se reflete no aluno-formando, uma vez que a avaliação: aluno que entra/aluno que sai é o grande diferencial da FAE. Percebe-se que o entrevistado atribui sentido em relação a um todo de partes interligadas, demonstrando a importância de cada aspecto que compõe o curso – gestão, professor, aluno, ambiente interno e externo. Observa-se um ambiente socialmente construído, onde os significados são compartilhados e negociados, o que caracteriza a organização como cultura.</p> <p>Obs.: O entrevistado menciona alguns problemas de gestão/organização do curso, mas enfatiza que estão trabalhando para solucioná-los.</p>
--	--	--

TABELA 16 (específica)

1. Identificação

Categoria	Descrição
Ator	Entrevistado 16
Categoria	Professor / Corpo Diretivo
Organização Pesquisada	FAE
Tempo de Narrativa	01 hora e 21 minutos
Data da Entrevista	30 de outubro de 2008

2. A narrativa

Propriedade da Narrativa	Indicador	Descrição do encontrado na narrativa
Práticas apontadas	Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa	1. Reuniões pedagógicas.
	Respondendo	1. Aulas relacionadas às disciplinas pelas quais o praticante é responsável na pós-graduação (<i>lato</i>

Atividades apontadas	aos objetivos específicos do contexto da pesquisa	<p>sensu).</p> <p>2. Atividades administrativas inerentes à função que acumula junto com a docência (atendimento ao aluno, atividades burocráticas relativas ao curso, atividades pedagógicas e relacionadas aos docentes).</p>
Mecanismos de sensemaking identificados em relação às práticas e atividades apontadas	Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa	<p>1. Em relação às aulas que leciona na pós-graduação, o entrevistado apenas cita que é professor da pós, mas não especifica as disciplinas nem as aulas, o que dificulta a percepção de sentidos em relação a essa atividade. É importante destacar essa questão também não é muito relevante uma vez que o foco deste estudo é o curso de graduação.</p> <p>2. Quanto às atividades administrativas, o entrevistado menciona que as atividades são desenvolvidas pelas três pessoas responsáveis pelo cargo (sentido coletivo compartilhado com o entrevistado 15). O entrevistado enfatiza que, em termos hierárquicos, ele é a pessoa que responde pelo cargo. Existem três pessoas desempenhando essa função devido ao grande número de atividades a serem desenvolvidas e ao alto número de alunos pelos quais eles são responsáveis.</p> <p>3. Em relação à gestão/organização do curso, acredita que há uma grande vontade de inovar sempre (sentido coletivo compartilhado com o entrevistado 15). Eles sempre estão dispostos a tentar algo novo no intuito de melhorar cada vez mais. Fala que com o aumento do número de unidades da FAE, inclusive em outras cidades e estados, o grande desafio é tentar levar a qualidade e a cultura da FAE para essas unidades. Percebe-se uma preocupação com o todo (sentido coletivo compartilhado com o entrevistado 15) – preocupam-se com os alunos (aprendizado em sala de aula, atendimento, etc.), com os professores (a seleção é rigorosa, há liberdade em sala de aula, mas o professor tem que ser bom, há um apoio didático para o professor, estimulam o contato e a troca de experiências entre os professores), com a gestão do curso (equipe preparada para desenvolver as atividades administrativas, busca por mais parcerias com empresas, palestras, feira de gestão, aproximação com professores e alunos, etc.), com o ambiente (o “clima” da instituição) e com as instalações físicas (alguns reclamam que o centro universitário é junto com o colégio, mas são bem avaliados pelo MEC nesse quesito e diz que estão, aos poucos, mudando algumas coisas). Pode-se dizer que esse entrevistado e o entrevistado 15 negociam e compartilham significados. Observa-se que eles desenvolvem um trabalho coletivo para atingir objetivos comuns, apesar de terem posturas diferenciadas em relação a algumas questões.</p>

TABELA 17 (específica)**1. Identificação**

Categoria	Descrição
Ator	Entrevistado 17
Categoria	Professor / Corpo Diretivo
Organização Pesquisada	FAE
Tempo de Narrativa	01 hora e 01 minuto
Data da Entrevista	23 de outubro de 2008

2. A narrativa

Propriedade da Narrativa	Indicador	Descrição do encontrado na narrativa
Práticas apontadas	Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reuniões com representantes de turma. 2. Palestras e minipalestras. 3. Núcleo de empregabilidade.
Atividades apontadas	Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa	<ol style="list-style-type: none"> 1. Participação nas reuniões apontadas acima. 2. Promoção e desenvolvimento de palestras e minipalestras apontadas acima. 2. Aulas relacionadas às disciplinas pelas quais o praticante é responsável na graduação. 3. Atividades administrativas inerentes à função que acumula junto com a docência (acompanhamento – individual e em grupo – dos alunos da graduação e da pós-graduação – orientação profissional: indicação de estágios, plano de carreira).
		<ol style="list-style-type: none"> 1. Em relação às reuniões com os representantes de turma, se reunia com os alunos em alguns sábados pela manhã para discutir questões da instituição – mudanças, novidades, etc. e trabalhar o espírito de liderança com eles. Os representantes contribuíam dando um <i>feedback</i> dos colegas de turma e das aulas para o entrevistado. Percebe-se que o entrevistado atribui um sentido bastante claro em relação a essa prática, uma vez que acredita ser importante o entrosamento com esses alunos para que eles sejam cientes do que acontece na instituição, para que desenvolvam suas lideranças e participem do processo ao trazer as opiniões, reclamações, etc. dos outros alunos e suas opiniões sobre as aulas, reforçando assim o trabalho coletivo, onde todo mundo está integrado. 2. Quanto às palestras e minipalestras, o entrevistado promove algumas sobre um tema específico que ele identificou como relevante para os alunos a partir do que ouviu deles. Essas palestras e minipalestras acontecem em grupo ou

<p>Mecanismos de sensemaking identificados em relação às práticas e atividades apontadas</p>	<p>Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa</p>	<p>individualmente. Percebe-se um sentido individual muito forte em relação a essa prática, uma vez que o entrevistado captou a necessidade do aluno e desenvolveu uma prática para tentar ajudá-lo. Através do <i>feedback</i> do aluno, o entrevistado percebe se conseguiu atingir seu objetivo.</p> <p>3. Com relação às aulas que ministra, o entrevistado é responsável por várias disciplinas, busca seguir o plano de aula, normalmente prepara a aula no PowerPoint com vários <i>slides</i>, mas, dependendo do andamento da aula, não segue todos. Menciona que o aluno de hoje em dia é diferente. Fala de uma experiência positiva que teve ao fazer uma aula mais dinâmica. Procura diversificar bastante a aula, para que o aluno se interesse; principalmente à noite que os alunos chegam cansados, pois a maioria trabalha durante o dia. Percebe-se que há uma construção de sentidos bastante clara em relação a essa atividade. O entrevistado está atento à realidade na qual está inserido, percebe que o aluno mudou, diversifica as aulas no intuito de desenvolver aulas boas e interessantes para atender à necessidade do aluno. Quer que o aluno aprenda e faz o possível para que isso aconteça.</p> <p>4. Quanto à gestão/organização do curso, acredita que a FAE busca ser a melhor em termos de competitividade e de qualidade. A FAE quer ser referência na área de Administração, e o foco no mercado é uma estratégia, há uma preocupação em estreitar cada vez mais os laços com as empresas, aumentando as parcerias, há uma preocupação em alinhar esse foco no mercado com o quadro docente. Eles preferem professores que têm vivência no mercado, pois eles mostram o que acontece dentro das empresas e percebem que os alunos têm necessidade de aplicar o conhecimento aprendido em sala de aula (deixa claro que a prática é importante, mas é necessário que haja um respaldo teórico) (sentido coletivo compartilhado com os entrevistados 15 e 16).</p>
---	--	---

TABELA 18 (específica)

1. Identificação

Categoria	Descrição
Ator	Entrevistado 18
Categoria	Professor / Corpo Diretivo
Organização Pesquisada	FAE
Tempo de Narrativa	36 minutos
Data da Entrevista	23 de outubro de 2008

2. A narrativa

Propriedade da Narrativa	Indicador	Descrição do encontrado na narrativa
Práticas apontadas	Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reuniões pedagógicas. 2. Palestras. 3. Projetos de extensão.
Atividades apontadas	Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa	<ol style="list-style-type: none"> 1. Participação nas reuniões apontadas acima. 2. Participação (como ouvinte) nas palestras apontadas acima. 3. Aulas relacionadas às disciplinas pelas quais o praticante é responsável na graduação. 4. Atividades inerentes a projetos de extensão da instituição.
Mecanismos de <i>sensemaking</i> identificados em relação às práticas e atividades apontadas	Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa	<ol style="list-style-type: none"> 1. Com relação às reuniões pedagógicas, o entrevistado menciona que elas acontecem duas vezes ao ano – no início de cada semestre. São apresentadas as diretrizes e metas da instituição para o ano vigente e eles discutem, conversam. Enfatiza que fora essas reuniões formais, existem reuniões e conversas informais entre os professores, com os coordenadores, etc. Percebe-se que o entrevistado atribui um sentido muito claro em relação a essa prática, uma vez que a considera importante e, em relação às informais, sente-se à vontade no ambiente de trabalho para conversar e trocar idéias – há um entrosamento saudável dos professores. 2. Quanto às palestras, menciona que a todo o momento a instituição está promovendo palestras, algumas que ele considera importante, ele faz questão de levar os alunos para assistilas. Percebe-se que o entrevistado atribui sentido a essa prática, uma vez que ele incentiva os alunos a participarem e percebe que eles podem aprender coisas novas – as palestras são importantes para o crescimento pessoal e profissional dos alunos. 3. Com relação às aulas que leciona, cita a área à qual está vinculado, fala para o aluno que ele é responsável pela escolha que ele fez (curso de Administração da FAE) (sentido coletivo compartilhado com o entrevistado 15), diz que é bem avaliado pelos alunos, que os alunos gostam da aula dele, é exigente com os alunos (sentido coletivo compartilhado com os entrevistados 15 e 16), acha que disciplina é importante em sala de aula e que isso pode se refletir na empresa em que os alunos trabalham ou vão trabalhar. Percebe-se que o entrevistado atribui um sentido a essa atividade, ao deixar claro que gosta de dar aulas, se preocupa não só com a aula em si – métodos de ensino e conteúdo – mas também com a formação humana do aluno (o que está alinhado com os valores da instituição).

		<p>4. Em relação a outras atividades, menciona que está envolvido em dois projetos da instituição, descreve os projetos. Observa-se que há um grande comprometimento do entrevistado com essas atividades e percebe-se que ele atribui um sentido a elas, pois as acha importantes, uma vez que estão alinhadas com os valores da instituição e com seus valores pessoais.</p> <p>5. Quanto à gestão/organização do curso, percebe que existe um trabalho coletivo (sentido coletivo compartilhado com os entrevistados 15, 16 e 17) – há um respaldo da coordenação em relação às decisões tomadas pelos professores em sala de aula (reprovação, disciplina, comportamento, etc.). Menciona que a FAE está crescendo muito rápido e algumas coisas precisam ser mudadas e adaptadas. Vê um movimento da instituição para que essas mudanças aconteçam.</p>
--	--	--

TABELA 19 (específica)

1. Identificação

Categoria	Descrição
Ator	Entrevistado 19
Categoria	Professor / Corpo Diretivo
Organização Pesquisada	FAE
Tempo de Narrativa	49 minutos
Data da Entrevista	28 de outubro de 2008

2. A narrativa

Propriedade da Narrativa	Indicador	Descrição do encontrado na narrativa
Práticas apontadas	Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reuniões pedagógicas. 2. Reuniões de colegiado.
Atividades apontadas	Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa	<ol style="list-style-type: none"> 1. Participação nas reuniões pedagógicas apontadas acima. 2. Aulas relacionadas às disciplinas pelas quais o praticante é responsável na graduação.
		<ol style="list-style-type: none"> 1. Com relação às reuniões pedagógicas, o entrevistado fala que são reuniões formais com todos os envolvidos que acontecem duas vezes no ano nas quais são sugeridas novas bibliografias e onde são repassadas as informações gerais sobre instituição naquele ano (sentido coletivo compartilhado com o entrevistado 18). O entrevistado menciona que

<p>Mecanismos de <i>sensemaking</i> identificados em relação às práticas e atividades apontadas</p>	<p>Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa</p>	<p>sempre participa dessas reuniões. Percebe-se que há uma atribuição de sentido com relação a essa prática, uma vez que o entrevistado demonstra interesse em participar, atribui importância às reuniões e esses eventos são mais uma oportunidade de diálogo e entrosamento com os outros professores.</p> <p>2. Quanto às reuniões de colegiado, o entrevistado não menciona se participa, mas fala que essas reuniões existem na instituição e explica um pouco da sua dinâmica – as decisões são votadas, um representante discente participa. Percebe-se que o entrevistado atribui sentido a essa prática até mesmo como uma forma de reforçar o sentido atribuído à prática anterior (reuniões pedagógicas).</p> <p>3. Em relação às aulas que ministra, menciona os nomes de algumas disciplinas e cursos nos quais leciona, diz que faz um ajuste das aulas devido ao perfil do aluno da manhã ser diferente do perfil do aluno da noite, tenta seguir a ementa, orienta os alunos (dá conselhos, sugere que reflitam bastante sobre as decisões que tomam, principalmente em relação ao curso) (sentido coletivo compartilhado com os entrevistados 15, 17 e 18), acredita que o professor deve ser um facilitador, um sistematizador de conteúdo e enfatiza que a formação humana é muito importante (sentido coletivo compartilhado com os entrevistados 15 e 18). Percebe-se que o entrevistado atribui um sentido bastante claro em relação a essa atividade, pois gosta de lecionar, compreende a realidade na qual está inserido – faz distinções específicas do perfil do aluno, se preocupa com o aluno, quer que ele aprenda, tem respaldo da coordenação com relação às decisões que toma em sala de aula (sentido coletivo compartilhado com o entrevistado 18).</p> <p>4. Quanto à gestão/organização do curso, o entrevistado percebe que existe um esforço para mudar no sentido de melhorar. Diz que os professores são consultados, a respeito do que deve ser mudado e do que deve permanecer. Percebe-se que há um trabalho coletivo. O entrevistado atribui sentido a essas questões, pois se sente parte do processo. Fala que os valores franciscanos permeiam todo o processo. Frisa que se sente bem na FAE que o ambiente é agradável.</p>
--	--	--

TABELA 20 (específica)

1. Identificação

Categoria	Descrição
Ator	Entrevistado 20
Categoria	Professor / Corpo Diretivo

Organização Pesquisada	FAE
Tempo de Narrativa	31 minutos
Data da Entrevista	28 de outubro de 2008

2. A narrativa

Propriedade da Narrativa	Indicador	Descrição do encontrado na narrativa
Práticas apontadas	Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa	<ol style="list-style-type: none"> 1. Grupo de estudos com outros professores da área que leciona. 2. Projeto de extensão.
Atividades apontadas	Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa	<ol style="list-style-type: none"> 1. Participação no grupo de estudos apontado acima. 2. Aulas relacionadas às disciplinas pelas quais o praticante é responsável na graduação. 3. Atividades inerentes a um projeto de extensão da instituição.
Mecanismos de <i>sensemaking</i> identificados em relação às práticas e atividades apontadas	Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa	<ol style="list-style-type: none"> 1. Com relação ao grupo de estudos, o entrevistado menciona que o grupo foi criado pela coordenação para os professores discutirem as mudanças para o projeto pedagógico. Percebe-se que o entrevistado atribui sentido a essa prática, pois atribui importância a ela, demonstra interesse em participar e relaciona-se com os outros professores. 2. Quanto às aulas, menciona que tem um plano de aula organizado, com datas estipuladas e exercícios específicos, porém faz atualizações constantes desses materiais. Percebe-se que o entrevistado atribui sentido a essa atividade, pois há uma preocupação com a preparação e atualização das aulas, percebe os diferentes perfis dos alunos da FAE e os interesses dos alunos em relação à aplicação do conhecimento – prática de mercado. Frisa que tem total autonomia dentro da sala de aula (sentido coletivo compartilhado com o entrevistado 16) e há um respaldo da coordenação em relação às decisões que toma em sala relativas aos alunos (sentido coletivo compartilhado com os entrevistados 18 e 19). 3. Quanto às atividades relativas ao projeto no qual está envolvido, percebe-se que o entrevistado atribui um sentido individual a essas atividades, uma vez que é o responsável pelas atividades e, aparentemente, gosta de desenvolver esse trabalho. 4. Quanto à gestão/organização do curso, o entrevistado percebe que a FAE está passando por um processo de mudança (sentido coletivo compartilhado com o entrevistado 18) – “estão tentando retomar a FAE de 10 anos atrás”,

		menciona que há um foco no que se refere ao grupo de professores: A FAE quer professores que mantenham um contato constante com o mercado (sentido compartilhado com os entrevistados: 15 e 17).
--	--	--

TABELA 21 (específica)

1. Identificação

Categoria	Descrição
Ator	Entrevistado 21
Categoria	Professor / Corpo Diretivo
Organização Pesquisada	FAE
Tempo de Narrativa	(não foi gravada)
Data da Entrevista	28 de outubro de 2008

2. A narrativa

Propriedade da Narrativa	Indicador	Descrição do encontrado na narrativa
Práticas apontadas	Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa	<ol style="list-style-type: none"> 1. Avaliação do professor. 2. Avaliação da instituição. 3. Avaliação com os egressos.
Atividades apontadas	Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aulas relacionadas às disciplinas pelas quais o praticante é responsável na graduação. 2. Atividades administrativas inerentes à função que acumula junto com a docência (atividades de apoio e acompanhamento da coordenação e atividades relativas a avaliações: institucional, com os docentes e com os alunos-egressos).
Mecanismos de <i>sensemaking</i> identificados em relação às práticas e atividades apontadas	Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa	<ol style="list-style-type: none"> 1. Com relação às aulas que leciona, menciona apenas os nomes das disciplinas e acha que os professores devem ser éticos em sala de aula. 2. Quanto às atividades administrativas, faz uma descrição detalhada delas. Percebe-se que o entrevistado atribui um sentido bastante claro a essas atividades, pois atribui importância a elas, dá uma descrição detalhada das mesmas e percebe que o seu trabalho é relevante para a instituição como um todo. 3. Quanto à gestão/organização do curso, o entrevistado fala que a maior força da FAE está no corpo docente – há um alto nível de comprometimento dos professores, há uma cobrança do professores com relação a cumprimento de ementas e de horários, diz que a FAE prefere professores com vivência no mercado (sentido coletivo compartilhado com os entrevistados: 15, 17 e 20). Menciona que a FAE

		sempre procura ser a melhor, para isso ele acha que todos devem estar envolvidos. Percebe-se um sentido individual atribuído a essas questões, uma vez que o entrevistado mostra o ponto de vista dele, como as pessoas devem agir – pensar positivamente, acreditar, tentar resolver os problemas de forma tranqüila e equilibrada.
--	--	--

TABELA 22 (específica)

1. Identificação

Categoria	Descrição
Ator	Entrevistado 22
Categoria	Professor / Corpo Diretivo
Organização Pesquisada	FAE
Tempo de Narrativa	48 minutos
Data da Entrevista	28 de outubro de 2008

2. A narrativa

Propriedade da Narrativa	Indicador	Descrição do encontrado na narrativa
Práticas apontadas	Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa	1. Reuniões pedagógicas.
Atividades apontadas	Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa	1. Participação nas reuniões apontadas acima. 2. Aulas relacionadas às disciplinas pelas quais o praticante é responsável na graduação. 3. Atividades administrativas inerentes à função que acumula junto com a docência (atividades de apoio e acompanhamento da coordenação).
		1. Em relação às reuniões pedagógicas, foca mais na questão da reforma acadêmica – revisão dos grandes temas, da grade curricular. Percebe-se que o entrevistado atribui sentido a essa prática, uma vez que atribui importância a ela e percebe que a sua participação nesse processo é importante. 2. Com relação às aulas que ministra, percebe que os alunos da FAE são bons e que preferem professores que têm experiência no mercado (sentido coletivo compartilhado com os entrevistados: 15, 17, 20 e 21). Menciona que orienta os alunos no sentido de refletir sobre o que eles querem da vida, se estão satisfeitos com o curso que escolheram (sentido coletivo compartilhado com os entrevistados: 15, 17, 18 e 19) e consegue perceber a evolução dos alunos

<p>Mecanismos de sensemaking identificados em relação às práticas e atividades apontadas</p>	<p>Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa</p>	<p>no decorrer dos anos – fica satisfeito quando o aluno progride. Percebe-se que o entrevistado atribui um sentido coletivo em relação ao aluno – a preocupação do docente da FAE em formar bem o aluno (técnica e humanamente).</p> <p>3. Quanto às atividades administrativas que desenvolve, o entrevistado menciona que dá um apoio ao coordenador do curso quando há necessidade (atendimento ao aluno...). O entrevistado atribui um sentido coletivo à sua função, onde há um trabalho coletivo e a participação de todos para que os objetivos comuns sejam atingidos. A hierarquia existe apenas no plano estrutural, formal.</p> <p>4. Quanto à gestão/organização do curso, o entrevistado enfatiza que há um grande comprometimento por parte dos professores (sentido coletivo compartilhado com os outros entrevistados da categoria professor/corpo diretivo) – troca de experiências e materiais, o clima entre eles é muito bom. Acredita que essa questão é forte para que a FAE mantenha o alto nível de qualidade (o conteúdo tem que ser bem passado, os horários devem ser cumpridos, etc.). Enfatiza que há um apoio constante ao professor (sentido coletivo compartilhado com o entrevistado 16). Percebe-se que o entrevistado atribui um sentido coletivo a essas questões, uma vez que compreende que todos devem trabalhar juntos para atingir os objetivos comuns e nota-se que o entrevistado se sente parte do grupo. Menciona que o maior desafio da FAE é crescer com qualidade (percebe que a instituição tem crescido bastante) e o aluno deve continuar sendo o melhor do mercado. Aponta um aspecto falho: comunicação interna.</p>
---	--	--

TABELA 23 (específica)

1. Identificação

Categoria	Descrição
Ator	Entrevistado 23
Categoria	Professor / Corpo Diretivo
Organização Pesquisada	FAE
Tempo de Narrativa	01 hora
Data da Entrevista	29 de outubro de 2008

2. A narrativa

Propriedade da Narrativa	Indicador	Descrição do encontrado na narrativa
	Respondendo aos objetivos	

Práticas apontadas	específicos do contexto da pesquisa	
Atividades apontadas	Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa	<p>1. Aulas relacionadas às disciplinas pelas quais o praticante é responsável na graduação.</p> <p>2. Atividades administrativas inerentes à função que acumula junto com a docência (coordenação de outro curso da FAE).</p>
Mecanismos de <i>sensemaking</i> identificados em relação às práticas e atividades apontadas	Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa	<p>1. Em relação às aulas que leciona, menciona que usa um livro-texto, elabora os exercícios que utiliza em sala, divide a aula em 70% prática e 30% teórica, desenvolve <i>slides</i> no PowerPoint para explicar o conteúdo, é flexível em relação às faltas, foca no aprendizado do aluno, acredita saber levar bem a turma, interage, faz brincadeiras com os alunos. Percebe-se que o entrevistado atribui um sentido bastante claro em relação a essa atividade, compreende a realidade na qual está inserido, recebe um <i>feedback</i> positivo nas avaliações que os alunos fazem dele e demonstra preocupação com o aprendizado do aluno – “eu penso mais no aluno do que em mim. Ele está aprendendo? Então está bom”. Porém enfatiza que há pouco incentivo à pesquisa na FAE.</p> <p>2. Com relação às atividades administrativas, menciona o curso que coordena, o número de professores que acompanha e que está reestruturando a coordenação, pois estava uma bagunça. Percebe-se que o entrevistado atribui um sentido bastante individual a essas atividades, pois sempre enfatiza o que ele está fazendo – reforçando a sua ação como principal.</p> <p>3. Quanto à gestão/organização do curso, acredita que há um clima agradável entre os professores – “a gente conversa muito”, apesar de separar os professores em dois grupos distintos – os conservadores e os liberais. Acha que os professores e os alunos são bons (sentido coletivo compartilhado com os entrevistados: 21 e 22 – em relação a professor). Percebe que a organização está passando por um processo de mudança e está tentando se reestruturar (sentido coletivo compartilhado com o entrevistado 20). Reclama que não há um incentivo à pesquisa na FAE, não há um plano de carreira acadêmica – “o nosso programa <i>stricto sensu</i> é muito fraco”. Percebe-se que o entrevistado atribui um sentido individual a essa questão, uma vez que prioriza bastante a pesquisa (se considera um bom pesquisador e incentiva os alunos a serem pesquisadores também) e procura estar sempre atualizado nesse sentido – publicando artigos, fazendo doutorado.</p>

TABELA 24 (específica)

1. Identificação

Categoria	Descrição
Ator	Entrevistado 24
Categoria	Professor / Corpo Diretivo
Organização Pesquisada	FAE
Tempo de Narrativa	54 minutos
Data da Entrevista	30 de outubro de 2008

2. A narrativa

Propriedade da Narrativa	Indicador	Descrição do encontrado na narrativa
Práticas apontadas	Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa	
Atividades apontadas	Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa	1. Aulas relacionadas às disciplinas pelas quais o praticante é responsável na graduação.
Mecanismos de <i>sensemaking</i> identificados em relação às práticas e atividades apontadas	Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa	<p>1. Com relação às aulas que leciona, o entrevistado segue a bibliografia básica e a ementa da disciplina, disponibiliza os <i>slides</i> que desenvolve para as aulas aos alunos e traz exemplos do que está acontecendo no mercado – procura associar a teoria à prática. Considera que tem um bom relacionamento com os alunos – os trata com respeito, faz brincadeiras leves e saudáveis em sala de aula. Percebe-se que há uma boa interação entre o entrevistado e os alunos. Há um sentido atribuído a essa atividade, uma vez que o entrevistado atribui importância a essa atividade e demonstra responsabilidade e preocupação com o aprendizado do aluno. O entrevistado percebe que os alunos preferem professores que tenham experiência no mercado (sentido coletivo compartilhado com os outros entrevistados). Porém percebe que alguns alunos têm um perfil mais acadêmico e questionam sobre grupos de pesquisa e atividades de pesquisa. Ressalta que há pouco incentivo à pesquisa na FAE.</p> <p>2. Quanto à gestão/organização do curso, o entrevistado se refere, várias vezes, à questão da pesquisa – os alunos reclamam que não existem grupos de pesquisa formalizados (“tem pouca pesquisa na FAE”), acha que deveria haver cota de publicação por professor ou alguma outra forma de controle (sentido coletivo compartilhado com o entrevistado 23). Menciona que tem um apoio muito grande da coordenação para reprovar aluno quando necessário (respaldo da coordenação – sentido coletivo compartilhado</p>

		com os entrevistados: 18, 19 e 20) e há um apoio muito grande ao professor, de uma maneira geral (sentido coletivo compartilhado com os entrevistados: 16 e 22). Menciona que o professor tem liberdade em sala de aula, mas tem que ser bom (sentido coletivo compartilhado com os entrevistados: 16 e 22). Diz haver um bom entrosamento dos professores – “os professores conversam muito na sala dos professores” (sentido coletivo compartilhado com os outros entrevistados da categoria professor/corpo diretivo). Menciona que alguns alunos reclamam que têm que conviver com crianças – do colégio.
--	--	---

TABELA 25 (específica)

1. Identificação

Categoria	Descrição
Ator	Entrevistado 25
Categoria	Professor / Corpo Diretivo
Organização Pesquisada	FAE
Tempo de Narrativa	12 minutos
Data da Entrevista	30 de outubro de 2008

2. A narrativa

Propriedade da Narrativa	Indicador	Descrição do encontrado na narrativa
Práticas apontadas	Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa	
Atividades apontadas	Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aulas relacionadas às disciplinas pelas quais o praticante é responsável na graduação do curso de Administração e na graduação de outro curso da FAE. 2. Atividades administrativas inerentes à função que acumula junto com a docência (coordenação de outro curso da FAE).
Mecanismos de sensemaking	Respondendo aos objetivos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Em relação às aulas que o entrevistado ministra, menciona que parte da aula é expositiva e a outra é discussão e trabalhos. Acredita que os alunos são bastante exigidos pelos professores (ele é um dos que cobra que o aluno estude), percebe que os alunos estão bem preparados (pelo menos tecnicamente) e percebe que alguns alunos têm uns problemas de caráter emocional. Percebe-se que o entrevistado atribui um sentido claro a essa atividade, pois se mostra envolvido, dedicado e conhece o aluno. Menciona

identificados em relação às práticas e atividades apontadas	específicos do contexto da pesquisa	<p>que há um clima bom em sala de aula.</p> <p>2. Quanto às atividades administrativas, não comenta, apenas cita que possui um cargo administrativo, o que dificulta a percepção de sentidos.</p> <p>3. Quanto aos seus pares – professores, menciona que o grupo do qual faz parte é bastante fechado, pois a maioria já está há muito tempo trabalhando na instituição, mas que há um bom entrosamento entre eles (sentido coletivo compartilhado pelos outros entrevistados da categoria professor/corpo diretivo) – “todo mundo sabe o que cada um dá em sala de aula. Há uma espécie de simbiose”.</p>
--	-------------------------------------	---

TABELA 26 (específica)

1. Identificação

Categoria	Descrição
Ator	Entrevistado 26
Categoria	Aluno
Organização Pesquisada	FAE
Tempo de Narrativa	46 minutos
Data da Entrevista	22 de outubro de 2008

2. A narrativa

Propriedade da Narrativa	Indicador	Descrição do encontrado na narrativa
Práticas apontadas	Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa	<ol style="list-style-type: none"> 1. Núcleo de empregabilidade. 2. Avaliação do professor
Atividades apontadas	Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa	<ol style="list-style-type: none"> 1. Participação nas aulas.
		<ol style="list-style-type: none"> 1. Em relação às aulas, o entrevistado menciona que alguns professores concentram a parte teórica no início e a parte prática (exercícios, trabalhos individuais e em grupo...) eles deixam para o final. Menciona que alguns professores são mais flexíveis com horário (entrada/saída) e outros menos. No geral, acha que os professores são excelentes – dão boas aulas (sentido coletivo compartilhado com os entrevistados: 21, 22 e 23), porém alguns professores não levam muito a prática para a sala de aula nem interagem muito com os alunos. As ementas são disponibilizadas no <i>site</i>, alguns professores comentam no primeiro

<p>Mecanismos de <i>sensemaking</i> identificados em relação às práticas e atividades apontadas</p>	<p>Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa</p>	<p>dia de aula. As ementas são cumpridas. Menciona que os alunos possuem bastante material para estudar (<i>slides/apostilas/material de apoio</i>) e precisam dedicar um bom tempo fora de sala de aula para acompanhar bem as disciplinas. Acredita que o relacionamento com o professor influencia no seu desempenho na disciplina. Menciona um problema que teve com um professor porque “ele aprofundava demais o conteúdo”. Percebe-se que o entrevistado atribui um sentido bastante claro em relação a essa atividade, pois é possível notar o seu interesse e esforço em acompanhar as aulas e aprender e percebe-se que ele se sente parte do processo.</p> <p>2. Quanto à gestão/organização do curso, o entrevistado menciona a ouvidoria, que é um canal pelo qual o aluno pode tentar resolver seus problemas, mas enfatiza que alguns procuram o coordenador diretamente e são bem atendidos. Menciona o diretório estudantil – “é bem forte”. Menciona a organização do curso em relação aos estágios (ofertados para os alunos nas empresas) – o aluno pode disponibilizar o currículo no site da FAE (menciona o núcleo de empregabilidade – fazem teste vocacional). Percebe-se que o entrevistado atribui um sentido claro em relação a essas questões, uma vez que acompanha o que acontece na instituição, percebe que são canais importantes e que estão disponíveis para o aluno – “é só ir atrás”. Em relação à avaliação que o aluno faz do professor no final de cada módulo, o entrevistado acha que ela deveria ser feita durante o módulo, e não no final quando não se pode mudar mais nada. Reclama também de (1) algumas disciplinas (específicas) que estão no final do curso, mas que deveriam estar no começo e (2) estrutura física das salas (escuras, cadeiras ruins). Percebe-se que o entrevistado atribui sentido a essas questões, pois percebe que com as devidas alterações, o curso poderá ser ainda melhor.</p>
--	--	--

TABELA 27 (específica)

1. Identificação

Categoria	Descrição
Ator	Entrevistado 27
Categoria	Aluno
Organização Pesquisada	FAE
Tempo de Narrativa	18 minutos
Data da Entrevista	22 de outubro de 2008

2. A narrativa

Propriedade da Narrativa	Indicador	Descrição do encontrado na narrativa
Práticas apontadas	Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa	
Atividades apontadas	Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa	1. Participação nas aulas.
Mecanismos de <i>sensemaking</i> identificados em relação às práticas e atividades apontadas	Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa	<p>1. Com relação às aulas, reclama um pouco do sistema modular – cansativo, puxado, mas prefere, pois há o foco em uma disciplina. Menciona que as aulas deveriam ter mais prática. Acredita que se o aluno é interessado, o professor se motiva mais para dar a aula. Quando o professor é ruim, o aluno vai desmotivado para a aula, cria-se antipatia. Percebe-se que o entrevistado atribui um sentido a essa atividade, visto que o ele se mostra envolvido e consegue perceber o que é positivo para o seu aprendizado. Menciona que as ementas estão no <i>site</i> e alguns professores comentam no primeiro dia de aula (sentido coletivo compartilhado com o entrevistado 26), porém acha que alguns cumprem as ementas e outros não. Teve problema com um professor e levou o caso à coordenação.</p> <p>2. Quanto à gestão/organização do curso, o entrevistado menciona que é uma instituição que tem nome – “está aí em 1º lugar”, acha que a FAE é bem organizada. Não sabe bem como funciona a ouvidoria, quando tem um problema, pergunta, vai atrás (menciona que tem amigos veteranos que o ajudam). Gosta do curso, se sente bem na FAE (convém salientar que o entrevistado está no 1º ano do curso). Percebe-se que apesar de estar na instituição há pouco tempo, o entrevistado já atribui alguns sentidos a questões gerais do curso, uma vez que parece estar interessado em saber como as coisas acontecem lá, porém alguns aspectos ainda não estão claros, pois, algumas vezes, menciona o que os outros acham do curso e não ele.</p>

TABELA 28 (específica)

1. Identificação

Categoria	Descrição
Ator	Entrevistado 28
Categoria	Aluno
Organização Pesquisada	FAE

Tempo de Narrativa	28 minutos
Data da Entrevista	22 de outubro de 2008

2. A narrativa

Propriedade da Narrativa	Indicador	Descrição do encontrado na narrativa
Práticas apontadas	Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa	<ol style="list-style-type: none"> 1. Núcleo de Empregabilidade. 2. Palestras. 3. Avaliação do professor e da instituição.
Atividades apontadas	Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa	<ol style="list-style-type: none"> 1. Participação nas aulas.
Mecanismos de <i>sensemaking</i> identificados em relação às práticas e atividades apontadas	Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa	<ol style="list-style-type: none"> 1. Em relação às palestras, apenas mencionou que o núcleo de empregabilidade que promove e que elas são interessantes. Apesar de não ter-se aprofundado no tema, percebe-se a atribuição de sentido a essa prática, mesmo que superficial, uma vez que o entrevistado percebe a importância das palestras e demonstra satisfação por essa prática existir na FAE. 2. Com relação às aulas, o entrevistado menciona que as aulas são bem mescladas – teoria/prática, porém depende da disciplina e do professor. Acha que os valores franciscanos são passados para os professores – foco na verdade, comprometimento, responsabilidade e disciplina. Acredita que esses valores também são passados aos alunos (sentido coletivo compartilhado com o entrevistado 18). Acha que o relacionamento com o professor influencia no seu envolvimento/interesse na disciplina (sentido coletivo compartilhado com os entrevistados: 26 e 27). Percebe-se que o entrevistado atribui um sentido bastante claro em relação a essas questões, pois aparentemente preza por esses valores também e sente-se confortável com a disseminação dos valores entre os professores. As ementas são disponibilizadas no <i>site</i> e os professores seguem as ementas (sentido coletivo compartilhado com o entrevistado 26). 3. Quanto à gestão/organização do curso, o entrevistado menciona que quando os alunos têm problemas, eles podem marcar um horário para falar com o coordenador – inclusive existe a possibilidade de marcar reuniões conjuntas – aluno, coordenador e professor. Acha que há uma abertura da FAE para tratar desses assuntos. Acha que o curso é muito bom, porém algumas disciplinas (métodos e técnicas de pesquisa, por exemplo) deveriam estar no começo do curso, porém percebe que há um movimento para mudar isso. Percebe-se que o

		entrevistado atribui um sentido claro em relação a isso, pois se preocupa com a ordem das disciplinas da grade curricular, uma vez que está envolvido e percebe que algumas alterações seriam pertinentes. Menciona o núcleo de empregabilidade – o aluno pode disponibilizar o seu currículo no <i>site</i> da FAE (sentido coletivo compartilhado com o entrevistado 26) e desenvolvem palestras interessantes (sentido coletivo compartilhado com o entrevistado 17). Diz que a FAE procura ser boa em tudo (bons professores, organização do curso...) (sentido coletivo compartilhado com a maior parte dos outros entrevistados – qualidade). Menciona que existe uma avaliação do professor e da FAE no <i>site</i> . Reclama que o colégio é junto com a FAE. Elogia a comunicação interna da FAE (murais, <i>moodle</i> ...). Percebe que a instituição está integrada com outras instituições, desenvolve trabalhos sociais.
--	--	--

TABELA 29 (específica)

1. Identificação

Categoria	Descrição
Ator	Entrevistado 29
Categoria	Aluno
Organização Pesquisada	FAE
Tempo de Narrativa	23 minutos
Data da Entrevista	22 de outubro de 2008

2. A narrativa

Propriedade da Narrativa	Indicador	Descrição do encontrado na narrativa
Práticas apontadas	Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa	1. Palestras para os calouros.
Atividades apontadas	Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa	1. Participação na palestra apontada acima. 2. Participação nas aulas.
		1. Com relação à palestra para os calouros, o entrevistado menciona que os coordenadores e os professores falaram. Foram dadas informações sobre a profissão de Administrador, os professores ressaltaram a importância das disciplinas. Percebe-se que o entrevistado atribui sentido a essa prática, pois participou e compreendeu melhor algumas questões relativas

Mecanismos de sensemaking identificados em relação às práticas e atividades apontadas	Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa	<p>à profissão e, aparentemente, achou importante.</p> <p>2. Em relação às aulas, o entrevistado teve um problema com um professor de matemática, conversou com o coordenador e mudou de professor. Menciona que não gostou de alguns professores – “alguns professores deixaram a desejar”. Menciona uma aula de que gostou bastante, na qual o professor falava de suas experiências, pedia a opinião dos alunos, interagia bastante. Acredita que o professor deve interagir, ser próximo do aluno. Acredita que o relacionamento com o professor influencia o seu desempenho na disciplina – “quando o professor é ruim, desmotiva os alunos”. Percebe-se que o entrevistado atribui um sentido a essa atividade, pois percebe é positivo para o aprendizado que haja um bom entrosamento professor-aluno. As ementas – algumas são disponibilizadas no <i>site</i>, os professores comentam no primeiro dia de aula.</p> <p>3. Quanto à gestão/organização do curso, o entrevistado menciona que existem poucos estágios para os alunos que estão no 1º ano da manhã – “só achei estágios tempo integral” (menciona o núcleo de empregabilidade). Diz haver uma grande abertura na FAE para falar com quem o aluno quiser (sentido coletivo compartilhado com o entrevistado 28). Gosta da FAE (sentido coletivo compartilhado com o entrevistado 27).</p>
--	---	---

TABELA 30 (específica)
1. Identificação

Categoria	Descrição
Ator	Entrevistado 30
Categoria	Aluno
Organização Pesquisada	FAE
Tempo de Narrativa	28 minutos
Data da Entrevista	22 de outubro de 2008

2. A narrativa

Propriedade da Narrativa	Indicador	Descrição do encontrado na narrativa
Práticas apontadas	Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa	1. Palestra do dia do administrador
	Respondendo aos objetivos específicos do	1. Participação na palestra acima. 2. Participação nas aulas.

Atividades apontadas	contexto da pesquisa	
<p>Mecanismos de <i>sensemaking</i> identificados em relação às práticas e atividades apontadas</p>	<p>Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa</p>	<p>1. Em relação à palestra do dia do administrador, o entrevistado menciona que o coordenador falou que eles querem manter um curso de qualidade, por isso irão aumentar o grau de exigência com os alunos e também falou das parcerias com empresas. Percebe-se que o entrevistado atribui um sentido bastante claro a essa prática, visto que percebe a importância da mesma e se sentiu estimulada a mudar de emprego depois da palestra.</p> <p>2. Com relação às aulas, o entrevistado acha que as aulas são bem corridas, mas que os professores se programam bem. Acha que os professores são bem organizados e exigentes. No geral, os professores dividem a aula – teoria/prática, depende do professor e da disciplina (sentido coletivo compartilhado com o entrevistado 28). Algumas aulas são mais focadas para grandes indústrias, outras são focadas no tipo de empresa na qual o entrevistado estagia. Enfatiza que tem que dedicar-se (estudar) para acompanhar bem as disciplinas na FAE. Teve problema com um professor e levou o problema para a coordenação, porém acredita que nada foi feito porque o professor trabalha há muito tempo na FAE. Acha que o relacionamento com o professor é extremamente importante – “quando eu não gosto do professor, eu não passo na matéria”. Percebe-se que o entrevistado atribui um sentido a essa atividade, pois consegue descrever bem o que acontece e, aparentemente, é uma pessoa envolvida e que sabe o que é necessário para o seu aprendizado. Comenta da avaliação do professor que existe no <i>site</i>. As ementas são disponibilizadas no <i>site</i>. Não sabe se o professor cumpre porque não acompanha. Acha que as disciplinas teóricas são muito repetitivas. Reclama que alguns professores usam uma linguagem muito técnica e muitos termos em inglês em sala de aula.</p> <p>3. Quanto à gestão/organização do curso, reclama da estrutura física (salas pequenas e abafadas) (sentido coletivo compartilhado com o entrevistado 26), porém vê que a FAE está melhorando as salas. Percebe-se que o entrevistado atribui sentido a essas questões, pois percebe que o ambiente é importante e que mudanças já estão sendo feitas. Sabe que se precisar falar com o coordenador pode marcar um horário (sentido coletivo compartilhado com os entrevistados: 26, 28 e 29).</p>

TABELA 31 (específica)

1. Identificação

Categoria	Descrição
Ator	Entrevistado 31
Categoria	Aluno
Organização Pesquisada	FAE
Tempo de Narrativa	35 minutos
Data da Entrevista	22 de outubro de 2008

2. A narrativa

Propriedade da Narrativa	Indicador	Descrição do encontrado na narrativa
Práticas apontadas	Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa	1. Palestras.
Atividades apontadas	Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa	1. Participação em aulas.
Mecanismos de <i>sensemaking</i> identificados em relação às práticas e atividades apontadas	Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa	<p>1. Com relação às palestras, o entrevistado acha que nesse ano houve um esforço da instituição em promover mais palestras, mas acha que deveriam investir ainda mais. Acha que deveria haver uma integração maior dessa prática com os professores (eles deveriam estimular os alunos e divulgar mais). Percebe-se um sentido bastante claro atribuído a essa prática, pois o entrevistado a percebe como importante para o seu crescimento e aprendizado e também mostra-se interessado tanto em participar quanto em enfatizar que é importante, uma vez que gostaria que houvesse mais palestras.</p> <p>2. Em relação às aulas, o entrevistado menciona que as aulas são mescladas – teoria/prática, mas depende do professor e da disciplina (sentido coletivo compartilhado com os entrevistados: 28 e 30). As ementas são disponibilizadas no <i>site</i>, os professores comentam no 1º dia de aula e tentam cumpri-la (sentido coletivo compartilhado com a maioria dos entrevistados da categoria aluno). Percebe uma preocupação por parte dos professores em enfatizar que os alunos da FAE têm que ser os melhores. Acredita que o relacionamento com o professor influencia no seu desempenho/envolvimento na disciplina (sentido coletivo compartilhado com a maioria dos entrevistados da categoria aluno). Percebe-se um sentido bastante claro atribuído a essa atividade, uma vez que o aluno compreende a realidade da qual faz parte e percebe o que é necessário para conseguir êxito no seu aprendizado.</p> <p>3. Quanto à gestão/organização do curso, o</p>

		entrevistado menciona que, quando precisa da coordenação para resolver algum assunto, eles são bastante acessíveis (sentido coletivo compartilhado com os entrevistados: 26, 28, 29 e 30). Percebe um movimento da FAE para um fortalecimento geral. Percebe as mudanças de disciplinas que estão sendo feitas na grade curricular. Menciona que a FAE está num momento de transição e expansão e acha importante que eles não percam o foco, percebe que eles estão cuidando – “hoje a gente tem três coordenadores!”. Percebe-se que o entrevistado atribui um sentido claro a essas questões, pois percebe o que está sendo feito para melhorar o curso. Reclama da comunicação interna. Aprendeu bastante sobre a profissão de Administrador na FAE (ênfata que aprendeu mais na FAE do que na prática – onde trabalha).
--	--	--

TABELA 32 (específica)

1. Identificação

Categoria	Descrição
Ator	Entrevistado 32
Categoria	Aluno
Organização Pesquisada	FAE
Tempo de Narrativa	24 minutos
Data da Entrevista	22 de outubro de 2008

2. A narrativa

Propriedade da Narrativa	Indicador	Descrição do encontrado na narrativa
Práticas apontadas	Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa	1. Palestras.
Atividades apontadas	Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa	1. Participação nas palestras apontadas acima. 2. Participação nas aulas.
		1. Em relação às palestras, o entrevistado menciona que deveria haver mais palestras. Acha importante saber das experiências dos palestrantes, porém muitos alunos não se interessam. Percebe-se um sentido atribuído a essa prática, pois o entrevistado se mostra interessado, participa e gostaria de aprender ainda mais – percebe a importância das palestras para o seu crescimento e aprendizado. 2. Com relação às aulas, o entrevistado

<p>Mecanismos de sensemaking identificados em relação às práticas e atividades apontadas</p>	<p>Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa</p>	<p>menciona que, no geral, acha as disciplinas bem organizadas, porém umas têm muito conteúdo para pouca carga horária e outras têm pouco conteúdo para muita carga horária. As aulas são divididas – teoria/prática, depende do professor e da disciplina (sentido coletivo compartilhado com os entrevistados: 28, 30 e 31). Faz uma crítica ao sistema modular – “se perder um dia, perde muita matéria”. As ementas são disponibilizadas no site, alguns professores enviam por <i>e-mail</i>, não sabe se são cumpridas porque não acompanha (sentido coletivo compartilhado com a maioria dos entrevistados da categoria aluno). Menciona que teve uma aula que não entendia muito bem o conteúdo ministrado pelo professor. Acha que o relacionamento com o professor influencia no seu envolvimento/aprendizado na disciplina (sentido coletivo compartilhado com a maioria dos entrevistados da categoria aluno). Menciona a avaliação do professor no <i>site</i>. Percebe-se que o entrevistado atribui sentido a essa atividade, visto que compreende a realidade da qual faz parte, demonstra interesse e atribui importância a essa atividade.</p> <p>3. Quanto à gestão/organização do curso, o entrevistado menciona o fácil acesso à coordenação (temos três coordenadores) para resolver problemas, saber dos intercâmbios (sentido coletivo compartilhado com os entrevistados: 26, 28, 29, 30 e 31). Reclama da estrutura física – o colégio é junto da FAE (sentido coletivo compartilhado com o entrevistado 28), porém percebe que há um movimento para se melhorar isso. Reclama que a biblioteca tem pouco material e é pequena. Percebe que a FAE está crescendo e não se preparou totalmente para isso. Percebe-se que o entrevistado compreende o que está acontecendo na instituição e percebe seu empenho em melhorar. Gosta do curso, está satisfeita.</p>
---	--	---

TABELA 33 (específica)

1. Identificação

Categoria	Descrição
Ator	Entrevistado 33
Categoria	Aluno
Organização Pesquisada	FAE
Tempo de Narrativa	22 minutos
Data da Entrevista	22 de outubro de 2008

2. A narrativa

Propriedade da Narrativa	Indicador	Descrição do encontrado na narrativa
Práticas apontadas	Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa	1. Palestras.
Atividades apontadas	Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa	1. Participação nas palestras apontadas acima. 2. Participação nas aulas.
Mecanismos de sensemaking identificados em relação às práticas e atividades apontadas	Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa	<p>1. Com relação às palestras, o entrevistado acha que há um esforço da instituição de promover palestras, mas o processo de divulgação deveria ser melhor. Percebe-se que o entrevistado atribui sentido a essa prática, uma vez que percebe a mesma como importante para o seu crescimento e aprendizado.</p> <p>2. Em relação às aulas, o entrevistado menciona que, no geral, as aulas são separadas em teoria/prática (sentido coletivo compartilhado com os entrevistados: 28, 30, 31 e 32) e acha que isso é positivo. Acha que os professores da FAE têm muita experiência no mercado e isso, para ele, é essencial – acha que a teoria é importante, mas mais interessante quando relacionada com a prática. Acredita que o relacionamento com o professor influencia no seu envolvimento/aprendizado na disciplina (sentido coletivo compartilhado com a maioria dos entrevistados da categoria aluno). Menciona que alguns professores têm uma postura mais arrogante, não interagem muito com os alunos (sentido coletivo compartilhado com o entrevistado 29). As ementas são disponibilizadas no site, não sabe se todas são cumpridas porque não acompanha (sentido coletivo compartilhado com a maioria dos entrevistados da categoria aluno). Reclama que alguns professores dão muita ênfase para a área de fábrica (produção) (sentido coletivo compartilhado com o entrevistado 30).</p> <p>3. Quanto à gestão/organização do curso, o entrevistado menciona que sempre que precisou da coordenação foi bem atendido (sentido coletivo compartilhado com os entrevistados 26, 28, 29, 30, 31 e 32). Menciona que na FAE, eles querem os alunos sejam os melhores – “eles querem que saiam os melhores profissionais daqui”, acha que eles se esforçam para isso (promovem eventos – palestras, etc.). Reclama da comunicação interna (sentido coletivo compartilhado com os entrevistados 22 e 31). Está satisfeito com a FAE.</p>

TABELA 34 (específica)

1. Identificação

Categoria	Descrição
Ator	Entrevistado 34
Categoria	Professor / Corpo Diretivo
Organização Pesquisada	UFPR
Tempo de Narrativa	56 minutos
Data da Entrevista	17 de outubro de 2008

2. A narrativa

Propriedade da Narrativa	Indicador	Descrição do encontrado na narrativa
Práticas apontadas	Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa	
Atividades apontadas	Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa	1. Aulas relacionadas às disciplinas pelas quais o praticante é responsável na graduação e na pós-graduação (<i>stricto sensu</i>).
Mecanismos de sensemaking identificados em relação às práticas e atividades apontadas	Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa	<p>1. Em relação às aulas, o entrevistado faz uma descrição minuciosa de como conduz suas disciplinas (foca na graduação). Menciona que adota estratégias adequadas para cada disciplina. Tem <i>feedback</i> dos alunos em relação às suas aulas (importante salientar que alguns alunos entrevistados o citaram e disseram que gostam da aula dele). Acha que os alunos são inteligentes, dispersos e precisam de conteúdo, então, no geral, faz aula expositiva e mantém o rigor, a disciplina em sala de aula. Percebe-se que o entrevistado constrói um sentido muito claro em relação a essa atividade, uma vez que atribui uma grande importância a ela, conhece o aluno com o qual interage, tem a preocupação de preparar bem suas aulas e tem um <i>feedback</i> positivo do que ele desenvolve nas aulas.</p> <p>2. Com relação aos seus pares, o entrevistado menciona não haver muita troca entre eles, no sentido de conversar sobre o que está dando certo, evitar sobreposições de conteúdo, entre outros. Já houve tentativa de aproximação, mas sem sucesso. Percebe-se que o entrevistado atribui um sentido claro e compartilhado em relação a essa questão, pois a maioria dos entrevistados dessa categoria percebe a mesma coisa.</p> <p>3. Quanto à gestão/organização do curso, o entrevistado menciona que há uma falta de foco,</p>

		<p>pois alguns professores privilegiam a graduação, outros só querem lecionar no mestrado/doutorado. Acha essa questão complicada, o que dificulta um alinhamento do departamento. Diante disso, acredita que não há uma estratégia formulada, apenas uma necessidade de acomodar o quadro às necessidades atuais. Admite que há abertura para discussão, para tratar coisas no coletivo, mas prefere não se envolver. Percebe-se que o entrevistado atribui um sentido individual a essa questão, uma vez que critica a falta de coesão, porém, não se envolve.</p>
--	--	--

ANEXO A. UNIDADES ADMINISTRATIVAS – UFPR

Conselhos

COUN – Conselho Universitário

O Conselho Universitário é o órgão máximo deliberativo da UFPR e é resultado da união dos membros do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão e do Conselho de Planejamento e Administração. Tem como principal objetivo traçar a política universitária, funcionando também como instância recursal. É presidido pelo Reitor e composto por 51 membros dentre professores, técnicos administrativos, alunos e representantes da comunidade.

CONCUR – Conselho de Curadores

É o órgão destinado a exercer a fiscalização econômico-financeira da Universidade. O exame da contabilidade, os balancetes mensais e o parecer sobre a prestação de contas anual do Reitor são realizados pelo Conselho de Curadores, composto por cinco representantes da classe dos professores titulares, um representante discente, um do Ministério da Educação e um representante da Comunidade. Devido a natureza de suas atribuições, o CONCUR é o único Conselho que não é presidido pelo Reitor.

Ligado ao CONCUR está a Auditoria Interna da UFPR, que é um órgão de avaliação independente e de assessoramento da Administração. Tem como objetivo fortalecer a gestão através da racionalização das ações de controle e prestar apoio aos órgãos do Sistema de Controle Interno do Poder Executivo Federal. É vinculada ao Conselho de Curadores, nos termos do § 3º, art. 15º, Decreto 3591/00 e Portaria n.º 471/GR, de 21/02/2003.

COPLAD – Conselho de Planejamento e Administração

Órgão superior deliberativo, normativo e consultivo em matéria de administração e de gestão econômico-financeira. É responsável pela formulação de políticas nas áreas administrativa, patrimonial, de recursos humanos e financeira. O Conselho de Planejamento e Administração é presidido pelo Reitor e composto por 32 membros, dentre os quais os diretores de setor, representantes das classes docentes, representantes dos servidores técnico-administrativos, representantes discentes e dois membros da comunidade.

CEPE – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

É o órgão superior, normativo, deliberativo e consultivo em matéria de ensino, pesquisa e extensão. Dentre suas competências, destacam-se a fixação de normas para processos seletivos de ingresso na UFPR, currículos de cursos de graduação e pós-graduação, bem como a criação de cursos de especialização, aperfeiçoamento e capacitação. O Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão é presidido pelo Reitor e composto por 21 membros, dentre os quais representantes docentes de cada um dos setores didáticos da UFPR, representantes dos coordenadores dos cursos de graduação e pós-graduação, representantes dos servidores técnico-administrativos, da comunidade e representantes discentes da graduação e da pós-graduação na proporção de um quinto do total de membros.

Pró-Reitorias

As unidades administrativas ligadas diretamente ao Gabinete do Reitor e que são responsáveis por implantar o plano de gestão de cada reitor eleito pela comunidade acadêmica, assim como, por manter os procedimentos administrativos correntes da instituição são conhecidas por pró-reitorias.

Na Universidade Federal do Paraná elas são em seis, que atendem às áreas de Graduação e Ensino Profissionalizante; Pesquisa e Pós-Graduação; Extensão e Cultura; Administração; Recursos Humanos e Assuntos Estudantis; Planejamento, Orçamento e Finanças.

Cada pró-reitor, assim como seus coordenadores, são cargos de comissão e ocupam estes espaços por quatro anos, período em que cada reitor é eleito para administrar a instituição. São estas pró-reitorias que interligam-se para atender à demandas dos Setores, Núcleos, Laboratórios, Departamentos e demais unidades administrativas da UFPR.

Setores

O atual Estatuto da Universidade Federal do Paraná, que foi a primeira etapa da Reforma Universitária aprovada pelo Decreto 6614/70-CFE, de 1970, modificou sensivelmente a antiga estrutura da Universidade, constituindo e implantando o Conselho Universitário, o Conselho de Curadores, os Institutos e as Faculdades com seus respectivos Departamentos. A segunda etapa da Reforma Universitária, implantada em 1973, modificou novamente a organização da Universidade, extinguindo os Institutos e as Faculdades e criando os Setores. Porém esta Reforma manteve os Departamentos como unidades didático-pedagógicas.

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

Departamentos

A estrutura administrativa da Universidade Federal do Paraná que dá suporte às atividades curriculares dos cursos de graduação e de pós-graduação diferencia-se, pois são as estruturas formadas pelos departamentos que comportam disciplinas e professores. Assim, cursos de graduação e de pós-graduação requerem aos departamentos as disciplinas que serão ministradas em seus cursos, bem como os professores que irão lecionar estas disciplinas. Desta forma, a disciplina de um departamento pode servir a mais de um curso de graduação, bem como, professores podem lecionar em diversos cursos.

Existem na UFPR 68 Departamentos que são responsáveis pelos 47 cursos de graduação da instituição. Estes Departamentos são administrados por Chefes e Vice-Chefes de Departamentos, eleitos pela comunidade acadêmica. Já os cursos de Graduação, assim como os de Mestrado e Doutorado, por Coordenadores e Vice-Coordenadores de Curso.

ANEXO B. GRADE CURRICULAR – UFPR

ADMINISTRAÇÃO DIURNO E NOTURNO - CURRÍCULO DE 2007 (novo)

	Código	Disciplinas	CRED	Pré-requisitos
1º Per.	SA095	Organização e Planejamento de Recursos Humanos	04	-----
	SA096	Fundamentos de Marketing	04	-----
	SA097	Princípios de Finanças	04	-----
	SA050	Evolução do Pensamento em Administração	04	-----
	SA048	Organizações e Ambiente Socioeconômico	04	-----
	DV044	Direito Empresarial	04	-----
2º Per.	SA068	Ética na Organizações	04	-----
	SA047	Fundamentos da Gestão Organizacional	04	SA050
	HC250	Teoria Social e Organizações	04	-----
	CM024	Complementos de Matemática I	04	-----
	SA092	Oficina de Informática	03	-----
	CE003	Estatística II	04	-----
3º Per.	SA098	Pesquisa em Administração	04	-----
	SA099	Remuneração, Carreira e Avaliação de Desempenho de Pessoas	04	SA095
	SA053	Administração de Marketing	04	SA096
	SC205	Análise Econômico-Financeira das Empresas I	04	-----
	SA055	Teoria das Organizações	04	SA047
	SA056	Métodos Quantitativos I	04	CE003
4º Per.	SA057	Estratégias de Produção	03	-----
	SA100	Recrutamento, Seleção e Desenvolvimento de Pessoas	04	SA099
	SA059	Gestão do Capital Circulante	04	SC205
	SA060	Planejamento Tributário	04	DV044
	SA049	Empreendedorismo e Criação de Novos Negócios	03	-----
	SA062	Métodos Quantitativos II	04	SA056
5º Per.	SA063	Sistemas de Produção	03	SA057
	SA064	Logística de Suprimentos	03	SA062
	SA065	Pesquisa de Marketing	04	CE003 + SA053
	SA066	Mercado de Capitais	04	-----
	SA067	Administração do Terceiro Setor	04	SA055
	SA051	Administração de Sistemas de Informação	04	SA055
6º Per.	SA069	Logística de Distribuição	03	SA064
	HP228	Fundamentos Psicológicos do Comportamento Humano nas Organizações	04	SA100
	SA070	Planejamento e Estratégia de Marketing	04	SA053
	SA071	Decisão de Investimento	04	SA097
	SA072	Administração Estratégica	04	SA055
7º Per.	SA073	Administração de Projetos	03	-----
	SA074	Comportamento Organizacional	04	HP228
	SA075	Administração de Varejo e Serviços	04	SA053
	SA076	Decisão de Financiamento	04	SA066
	SA077	Gestão Internacional de Negócios	04	SA072
8º Per.	SA078	Tópicos Especiais de Operações e Logística	03	SA069
	SA079	Tópicos Especiais de Administração de Pessoas	04	SA074
	SA080	Tópicos Especiais de Marketing	04	SA053
	SA081	Tópicos Especiais de Finanças	04	SA076
	SA082	Tópicos Especiais em Análise Organizacional	04	SA055
	SA101	Tópicos Especiais em Administração Pública	04	SA055
	SA091	Estágio Supervisionado	08	1º Sem + SA047

ANEXO C. COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO – FAE

A Comissão Própria de Avaliação (CPA) do Centro Universitário Franciscano do Paraná – UNIFAE foi constituída em 10 de setembro de 2004 e alterada em 23 de novembro de 2007, pela Portaria GR N.º 21/2007.

Essa Comissão é responsável pela condução dos processos de avaliação interna, pela sistematização e pela prestação de informações solicitadas pela CONAES/MEC.

A CPA/UNIFAE tem atuação autônoma em relação aos conselhos e demais órgãos colegiados existentes na Instituição.

MISSÃO

Desenvolver e encaminhar o processo de Avaliação Institucional, analisando com responsabilidade as informações obtidas e propondo sugestões de melhorias para o desenvolvimento da Instituição.

OBJETIVOS

Objetivo Geral

Com o foco de atuação na análise integral e integrada das 10 dimensões do SINAES, a CPA/UNIFAE tem como objetivo garantir o levantamento de informações de todo o processo avaliativo da Instituição ao público acadêmico, respeitando a identidade e a diversidade dos cursos que oferece. Promover, também, a participação de todos os envolvidos no processo educacional, bem como a representatividade da sociedade civil organizada.

Objetivos Específicos

- Estabelecer uma metodologia quantitativo-qualitativa que permita gerar um banco de dados consistentes e integrados, para a construção de indicadores relevantes de diagnóstico, controle e auto-conhecimento, visando a melhoria da qualidade de ensino.
- Elaborar os mecanismos a serem implementados no processo avaliativo, bem como suas formas de tabulação e aproveitamento dos resultados obtidos.
- Fornecer ao corpo diretivo sobre o desempenho da Instituição elementos que permitam o dimensionamento de políticas de ensino e de gestão acadêmica.

AVALIAÇÕES

A Comissão Permanente de Avaliação Institucional – CPA, instituída pela UNIFAE, compreende o significado do processo de avaliação dentro do contexto global e multifacetado da sociedade.

Com o objetivo de acompanhar o processo de desenvolvimento e qualidade educacional da instituição, desenvolveu quatro tipos de avaliação.

Auto-Avaliação

A avaliação institucional foi concebida como um processo integrador que revela, discute, complementa, amplia e propõe caminhos alternativos de ação para a gestão administrativa e pedagógica da instituição.

Nessa perspectiva, o processo de avaliação deve atender a uma tríplice exigência:

- a) ser um processo contínuo de aperfeiçoamento do desempenho acadêmico e administrativo;
- b) ser uma ferramenta para o planejamento da gestão universitária, levando em consideração as 10 dimensões exigidas pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES;
- c) ser um processo sistemático de prestação de contas à sociedade.

Isso significa acompanhar metodicamente as ações desenvolvidas na UNIFAE a fim de verificar se as funções e prioridades determinadas coletivamente estão sendo realizadas e atendidas.

Para tal, o trabalho deverá contemplar cinco fases, a saber:

- 1ª fase - Eleição dos critérios a serem avaliados e composição do instrumento de avaliação institucional referente à área técnica-administrativo-pedagógica.
- 2ª fase - Sensibilização com o corpo docente, discente e técnico-administrativo.
- 3ª fase - Aplicação da avaliação institucional, coleta de dados e tabulação dos resultados obtidos.
- 4ª fase - Análise dos resultados, sendo dispostos em quadros demonstrativos.
- 5ª fase - Divulgação e entrega dos resultados para os integrantes do corpo diretivo, técnico-administrativo e docente da UNIFAE.
- 6ª fase - Divulgação dos resultados de forma sucinta aos discentes.

Avaliação de Cursos

O Ministério de Educação e Cultura - MEC realiza a avaliação dos cursos de graduação como procedimento de reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos de graduação, sendo uma forma para a emissão de diplomas. Realizado de forma periódica,

este procedimento avaliativo tem como objetivo cumprir a determinação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Superior, a fim de garantir a qualidade do ensino oferecido pelas Instituições de Ensino Superior - IES.

Avaliação de Docentes

A CPA/UNIFAE realiza ao final de cada semestre a pesquisa sobre o grau de satisfação dos alunos em relação aos docentes que atuaram em cada disciplina, para cada turma.

O instrumento de Avaliação de Docentes aborda os seguintes aspectos:

Didática do Professor

A clareza das explicações nos assuntos tratados, adequação dos métodos de ensino, o aproveitamento do tempo destinado às aulas, o cumprimento do programa apresentado e a diversidade de recursos didáticos.

Conteúdo

O conhecimento que o professor tem dos conteúdos da disciplina avaliada.

O Processo de Avaliação

Visa à adequação das avaliações em relação aos conteúdos trabalhados, à objetividade dos critérios de avaliação, à análise e aos encaminhamentos que o professor faz dos resultados das avaliações visando à melhoria da aprendizagem.

Relacionamento

Contempla o incentivo dado pelo professor para o aluno participar das aulas, a atenção do professor para responder as dúvidas e a sua postura ética frente aos alunos, aos colegas, a profissão e a instituição.

Avaliação de Alunos

O Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes – ENADE é aplicado a cada quatro anos para uma amostra representativa de alunos dos cursos de graduação definidos pelo MEC. São eles:

1. os **INGRESSANTES** – alunos que concluíram, até julho, de 7% a 22% da carga horária mínima do currículo do curso;
2. os **CONCLUINTES** – alunos que concluíram até 80% da carga horária mínima do currículo do curso ou são prováveis formandos no ano do exame.

Curso	Ano	ENADE Conceito	IDD Conceito
<u>Administração</u>	2006	5	4

ANEXO D. GRUPOS DE PESQUISA – FAE

A pesquisa acadêmica na UNIFAE Centro Universitário visa atender a duas dimensões da instituição em sua relação e função com a comunidade local: aprofundar a interação das organizações com o desenvolvimento local e de novas tecnologias de gestão.

Como objetivos específicos, têm-se:

- desenvolver um ambiente favorável à pesquisa por meio do envolvimento organizado dos pesquisadores (professores e bolsistas da instituição);
- interagir com a comunidade acadêmica e empresarial por meio de projetos vinculados aos grupos de pesquisa de interesse para instituição;
- divulgar a produção existente e os projetos em andamento e realizados para a comunidade acadêmica, dentro das propostas estabelecidas em cada grupo de pesquisa;
- desenvolver maior inter-relação com grupos de pesquisa de outras instituições de ensino e/ ou pesquisa;
- promover a publicação sistematizada de trabalhos oriundos de projetos de pesquisas vinculados ao grupo;
- estimular a participação de pesquisadores do grupo de pesquisa em eventos com intuito de participar a comunidade acadêmica e empresarial dos esforços científicos da instituição de ensino, do grupo de pesquisa e dos pesquisadores envolvidos.

Atualmente, a UNIFAE possui quatro grupos de pesquisa, que desenvolvem projetos nas áreas temáticas que vemos a seguir.

- Organização e Desenvolvimento Local
- Políticas Públicas e Terceiro Setor
- Sistemas de Gestão de Produção
- Gestão Econômica de Sistemas Produtivos

ANEXO E. MATRIZ CURRICULAR – FAE

Curso de Graduação em Administração

Núcleo de Estudos Básicos Formação Geral	
Disciplinas do 1º. Ano	
Matéria	Carga Horária
Desenvolvimento Pessoal e Profissional	36 h
Dinâmica das Idéias Sociais	36 h
Estatística Aplicada	72 h
Ética e Responsabilidade Social	72 h
Formação Econômica do Brasil	36 h
História Econômica Geral	36 h
Informática e Multimídia	36 h
Instituições de Direito	36 h
Introdução à Administração	72 h
Introdução à Contabilidade	72 h
Introdução à Economia	72 h
Matemática	72 h
Matemática Financeira	72 h
Português Instrumental I (*)	36 h
Total Horas/Aula:	756 h
Disciplinas do 2º. Ano	
Matéria	Carga Horária
Administração da Produção	72 h
Administração Financeira	72 h
Análise de Custos	72 h
Contabilidade Gerencial	72 h
Direito Empresarial	36 h
Economia Brasileira	36 h
Economia Empresarial	72 h
Fundamentos de Marketing	36 h
Macroambiente Econômico	72 h
Negócios Internacionais	72 h
Pesquisa Operacional	72 h
Planejamento Estratégico	36 h
Português Instrumental II (*)	36 h

Total Horas/Aula:	756 h
Núcleos de Estudos Profissionalizantes Conteúdos Profissionais	
Disciplinas do 3º. Ano	
Matéria	Carga Horária
Administração de Marketing I	72 h
Administração de Marketing II	72 h
Administração de Materiais	72 h
Comércio Exterior - Importação e Exportação	36 h
Controladoria	72 h
Direito do Trabalho	36 h
Empreendedorismo - Análise de Projetos - Semestral	72 h
Estratégias Empresariais	36 h
Evolução do Pensamento Administrativo	72 h
Gestão da Qualidade e Produtividade	36 h
Gestão de Pessoas	72 h
Português Instrumental III (*)	36 h
Técnicas de Pesquisa em Administração - Semestral	72 h
Total Horas/Aula:	756 h
Disciplinas do 4º. Ano	
Matéria	Carga Horária
Comportamento e Liderança Empresarial	72 h
Estratégias de Remuneração	36 h
Gestão Ambiental	36 h
Gestão da Produção	72 h
Jogo de Empresas	72 h
Legislação Tributária	36 h
Logística Empresarial	72 h
Mercado Financeiro e de Capitais	72 h
Optativa I	36 h
Optativa II	36 h
Sistemas de Informações Gerenciais	36 h
Trabalho de Conclusão de Curso - TCC/Estágio Supervisionado	300 h
Total Horas/Aula:	876 h
Carga Horária Total:	3.144 h
(*) Disciplina 100% ministrada no formato EAD.	

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)