
Construção de sentidos em práticas de um processo estratégico: um estudo de casos múltiplos em duas IESs do estado do Paraná

Sensemaking in practices of a strategic process: a multiple case study in two higher education institutions in the state of Parana

LUDMILLA MEYER MONTENEGRO*
YÁRA LÚCIA MAZZIOTTI BULGACOV**

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo compreender os sentidos individuais e coletivos construídos pelos atores nas práticas estratégicas imersas em processos estratégicos a partir da identificação e descrição das atividades individuais e coletivas que compõem essas práticas. O referencial teórico pautou-se em conteúdo e processo estratégico, na perspectiva da estratégia como prática e nas concepções teóricas do *sensemaking*. O estudo foi realizado em dois cursos de graduação em Administração de duas Instituições de Ensino Superior (IESs) do Estado do Paraná, sendo o caso A uma IES pública e o caso B uma IES privada. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de tipo exploratório, e a coleta de dados foi realizada por meio de documentos, observação não participante e entrevistas semiestruturadas em profundidade com os praticantes identificados (15 no caso A e 19 no caso B). A análise dos dados (análise narrativa) é o foco deste trabalho. Com relação aos resul-

* Instituição Universidade Federal de Sergipe. Professora efetiva da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Campus Prof. Alberto Carvalho e PROPADM - São Cristóvão. <http://lattes.cnpq.br/8407082004742006>

** Universidade Positivo e Universidade Federal do Paraná. Professora titular do Mestrado e Doutorado em Administração da Universidade Positivo, Curitiba. Professora Sênior do PMDA da Universidade Federal do Paraná. <http://lattes.cnpq.br/6606590329311722>

tados encontrados, foi possível observar que os cursos diferem no que diz respeito a seus conteúdos e processos estratégicos e à maneira como acontece o processo de *sensemaking* em relação às práticas estratégicas. Ao final, conclui-se que a abordagem metodológica utilizada foi sensível, revelando relações mediadas por sentidos de envolvimento e comprometimento.

Palavras-chave: estratégia; processo estratégico; estratégia enquanto prática; *sensemaking*; comprometimento.

ABSTRACT

The aim of this study is to comprehend the individual and collective senses constructed by the actors in the strategic practices embedded in strategic processes through the identification and description of the individual and collective activities that compose these practices. The theoretical framework was based in strategic content and process, in strategy as a practice perspective and in a sensemaking approach. The empirical research was developed in two Business graduation courses in the state of Parana. One case (case A) was in a public institution of higher education and the other (case B) was in a private one. This is a qualitative, exploratory study and data was collected through document review, direct observation and semi-structured in-depth interviews with the identified practitioners (15 in case A and 19 in case B). The focus of this paper is data analysis (narrative analysis). The results showed that the courses are different especially concerning the strategic contents and processes and also the sensemaking process in strategic practices. The methodological approach unveiled relationships mediated by involvement and commitment senses.

Keywords: strategy, strategic process; strategy as practice; sensemaking; commitment.

INTRODUÇÃO

A estratégia como prática, perspectiva adotada nesta pesquisa, é um exemplo de abordagem mais recente em que se percebe a preocupação em revelar questões implícitas por meio de uma maior aproximação do fenômeno investigado. Contudo, é importante ressaltar que, nessa perspectiva, 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 como prática.

Diante desta perspectiva, que privilegia o cotidiano do fazer estratégia – a estratégia como prática –, surgiu a necessidade de atrelar a essa abordagem um apoio teórico com características similares – humano, interpretativo, social – para que o corpo teórico que sustenta a presente pesquisa pudesse fortalecer-se. Com isso, optou-se por utilizar as concepções teóricas do *sensemaking*, que pode ser compreendido como construção de sentidos, fazer sentido ou atribuição de significados. Neste trabalho, optou-se pelo termo construção de sentidos, entendendo-o, a partir das concepções teóricas de Weick (1995), como individual e coletivo.

Assim, nesta pesquisa, defende-se o pressuposto de 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; como os significados são apropriados, construídos e reconstruídos individual e coletivamente.

Outro pressuposto desta 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.

O campo empírico escolhido para esta pesquisa foram duas IESs, uma pública e outra privada. Os casos estudados foram os cursos de graduação em Administração (IES pública – caso A; IES privada – caso B).

Com base nas duas perspectivas teóricas – construção de sentidos e estratégia como prática –, nos pressupostos e no campo empírico escolhidos, traçou-se o objetivo do trabalho: compreender os sentidos individuais e coletivos construídos pelos atores nas práticas estratégicas (imersas nos processos estratégicos dos casos A e B em duas IESs do estado do Paraná) a partir da identificação e descrição das atividades individuais e coletivas que as compõem.

Este trabalho está estruturado da seguinte forma: além desta introdução, apresenta-se um breve delineamento da base teórica

utilizada; em seguida, aborda-se a metodologia; depois, a análise dos dados, seguida da discussão dos resultados e considerações finais e, por fim, as referências bibliográficas utilizadas no estudo.

REFERENCIAL TEÓRICO

Considerações sobre conteúdo e processo estratégico

Na abordagem da estratégia como 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 como uma prática social, no intuito de tratá-la como um todo, e não de maneira fragmentada. Autores que estudam o processo estratégico, Chakravarthy e White (2002), por exemplo, identificam um foco muito específico no processo, havendo uma 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 às 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.

Os estudos sobre conteúdo estratégico estão direcionados a saber *quais* estratégias serão utilizadas pelas organizações. Diante disso, 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. Assim, nesta perspectiva, a estratégia é definida como um conjunto de regras que estabelece direções gerais para o crescimento e o desenvolvimento da posição da empresa (ANSOFF, 1990). Outro autor que desenvolveu estudos bastante relevantes no campo do conteúdo estratégico é o economista Michael Porter (1980). 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. 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.

Um aspecto interessante das pesquisas em processo estratégico é que, por tratar-se de processo, é comum abordar a estratégia como um processo em si (PETTIGREW, 1992), uma vez que a ideia 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 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; WHITE, 2002, p. 183). É como se um estivesse associado ao outro, e não seria coerente tratá-los separadamente. Essa visão corrobora a perspectiva da estratégia como prática, uma vez que esta não aceita certas dicotomias (conteúdo e processo; sujeito e objeto etc.) e está voltada para o cotidiano, para o fazer comum, para a ordem cultural psicológica, e não necessariamente lógica.

Estratégia como prática

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 as realizam. Nessa perspectiva, enfatiza-se que a estratégia não é algo que as organizações *têm*, mas algo que as pessoas das organizações *fazem*. Enfatiza-se que esse fazer é cotidiano, concreto e cultural; com isso, essa perspectiva toma uma posição ontológica diferente das pesquisas tradicionais em estratégia (JOHNSON et al., 2007).

De acordo com Jarzabkowski (2005): a *prática* é a estratégia como 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; os *praticantes* são vistos como indivíduos sociais, interagindo com as circunstâncias sociais envolvidas no fazer estratégia; e as *práticas* são aquelas tradições, normas, regras e rotinas por meio das quais o trabalho da estratégia é construído (artefatos socioculturais nos quais o fazer estratégia ocorre).

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 também enfatiza as práticas extraorganizacionais. Tais práticas derivam dos campos sociais mais amplos ou dos sistemas nos quais uma organização específica está imersa (WHITTINGTON, 2006). Este trabalho tem como foco as práticas estratégicas intraorganizacionais, específicas das organizações estudadas e que são incorporadas à sua rotina e cultura.

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 sejam imutáveis, pois são diversas, variáveis e podem ser combinadas e alteradas de acordo com a utilidade para a qual são colocadas e com a maneira pela qual alteram o fluxo de atividade no qual são utilizadas (BALOGUN; JOHNSON, 2004, apud JARZABKOWSKI; BALOGUN; SEIDL, 2007).

Jarzabkowski (2005) 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 linguísticos, 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 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 –, ou informais e não oficiais (HENDRY; SEIDL, 2002).

Para Jarzabkowski (2005), ao estudar esses três tipos de práticas – administrativas, discursivas e episódicas –, a linha de pesquisa da prática não está focada especificamente nas práticas *per se*, mas nas práticas em uso, práticas como mediadoras da interação entre praticantes no formar da prática da estratégia (ORLIKOWSKI, 1992, 2000, apud JARZABKOWSKI, 2005).

Sensemaking e organizing

Existem diferentes definições para o termo *sensemaking*. Alguns autores, como Starbuck e Milliken (1988), citados por Weick (1995), definem *sensemaking* como uma forma de colocar estímulo em um quadro de referência. A ideia 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-na 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.

Sackman (1991), citado por Weick (1995), refere-se aos mecanismos de *sensemaking* que os atores das organizações utilizam para atribuir significados a eventos. Tais mecanismos incluem os padrões e regras para perceber, interpretar, acreditar e agir, que são tipicamente usados em um contexto cultural. Nesta pesquisa, os eventos podem ser considerados tipos de práticas estratégicas, pois pretende-se analisar a construção de sentidos dos atores envolvidos nessas práticas.

Outro aspecto relevante do *sensemaking* é que trabalhar com esta ideia significa que pequenez não equivale a insignificância. Estruturas pequenas e momentos curtos podem ter grandes consequências. Além disso, fazer sentido é conectar o abstrato com o concreto (WEICK; SUTCLIFFE; OBSTFELD, 2005). Por isso, Weick (1995) enfatiza que a ideia do *sensemaking* é tentar tornar tangível o subjetivo.

Existem algumas propriedades que compõem o *sensemaking* e convém evidenciá-las: 1) *baseado na construção da identidade* – 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; 2) *caráter retrospectivo* – a 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 a ser interpretado já ocorreu e é só uma memória, qualquer coisa que afete o “processo de lembrar” afetará o sentido dado a essas memórias; 3) *criado em ambientes sensatos* – para Weick (1995), não há um ambiente monolítico e fixo que existe separadamente das pessoas. As pessoas fazem parte de seus próprios ambientes criados; 4) *social* – o *sensemaking* nunca é solitário, porque o que uma pessoa faz internamente é contingente aos outros. Mesmo a inação é contingente aos outros; (5) *dinâmico* – o *sensemaking* não tem um ponto de início. Isso se dá porque as pessoas estão sempre no meio de coisas, de fluxos contínuos; 6) *focado em e por dicas extraídas* – dicas extraídas são estruturas familiares e simples, consideradas “sementes” a partir das quais as pessoas desenvolvem um sentido mais amplo sobre o que pode estar ocorrendo; e 7) *guiado pela plausibilidade em vez de pela precisão* – o *sensemaking* não é sobre verdade nem certeza, mas sobre a reformulação contínua de uma história emergente para que ela se torne mais compreensiva.

De acordo com Weick (1979), o processo de *sensemaking* realizado por atividades coletivas pode ser denominado *organizing*. A relevância do *sensemaking* nas organizações pode ser constatada por meio da compreensão de que, a partir do momento em que as pessoas da organização buscam construir um sentido compartilhado sobre determinada questão ou processo, elas estão mais bem preparadas para enfrentar as situações de ambiguidade que são uma realidade no âmbito organizacional.

Contextualização do curso de graduação em administração no Brasil

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 confundiu-se 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 (Ebaap/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 a oferecer o curso de Administração em 1963; 7) Instituto de Administração (UFRGS), Porto Alegre, 1966 (SILVA, 2007).

O curso de graduação em Administração no Brasil é devidamente regulamentado de acordo com as seguintes especificações das diretrizes curriculares (BRASIL, 2005): 1) curso/denominação: Administração; 2) sem habilitação; 3) modalidade: bacharelado.

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 habilidades também estão descritas nas diretrizes curriculares (BRASIL, 2005, art. 4º).

METODOLOGIA

Esta é uma pesquisa qualitativa; a estratégia de pesquisa adotada é o estudo de casos múltiplos, de natureza exploratória, com corte transversal e aproximação longitudinal. A unidade de análise são as práticas estratégicas, e o nível de análise é individual e organizacional.

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 para que fosse possível compreender como ocorre a construção de sentidos pelos atores envolvidos nas práticas estratégicas.

Com o intuito de identificar casos típicos pertinentes ao objetivo proposto por essa pesquisa, foi feita uma seleção intencional. Primeiro, o critério para a seleção dos cursos de graduação em Administração estudados foi o reconhecimento de sua qualidade, constatados em uma avaliação desenvolvida pelo MEC (Exame Nacional de De-

sempenho de Estudantes – Enade), em que os cursos de graduação em Administração da IES pública (caso A) e da IES privada (caso B) obtiveram o conceito 5. Após a definição deste critério, verificou-se, por meio de contatos via *e-mail*, a possibilidade de acesso aos dois cursos para o desenvolvimento do trabalho, o que resultou na aceitação por parte de ambos. Após a aprovação da pesquisa, os caminhos percorridos em cada um dos cursos foram distintos. No caso A, uma vez aprovada a pesquisa pela chefia do departamento, iniciaram-se as entrevistas no final de agosto de 2008. Já no caso B, 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.

A partir da revisão de literatura da estratégia como prática, foi possível compreender como os participantes da pesquisa estão envolvidos com o conteúdo e o processo estratégico do curso, como eles atuam nas práticas e atividades estratégicas, ou seja, como suas ações cotidianas caracterizam-nos como 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 esse critério ao selecionar aqueles que estão há mais tempo trabalhando no curso e 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, investigou-se o grupo dos alunos mais envolvidos e verificou-se que, no caso A, os que atuavam como representantes de turma e no período da manhã eram os mais envolvidos. No caso B, não foi possível entrevistar os representantes de turma, porém tentou-se entrevistar o maior número de alunos para obter-se uma melhor compreensão deste grupo, uma vez que sua seleção 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. Este critério foi cumprido em ambos os casos.

Foram utilizadas algumas fontes para a coleta dos dados com o intuito de 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, 2005). Neste estudo, foram utilizados: documentos, entrevistas em profundidade (semiestruturadas) e observação direta. A coleta de dados iniciou-se por meio da obtenção de dados secundários, a fim de se compreender a dinâmica de cada um deles. Essas informações foram obtidas nos *sites* dos cursos. Os documentos foram coletados por meio de material impresso que as instituições disponibilizaram.

Uma vez aprovada a pesquisa nos dois cursos selecionados, foram agendadas e realizadas as entrevistas em profundidade (semiestruturadas) com os praticantes identificados, somando um total de 34 entrevistas. No caso A, realizaram-se 15 entrevistas, e, no caso B, 19 entrevistas. Os praticantes entrevistados dividiram-se entre professores/corpo diretivo e alunos. Conforme Tabela 1.

Tabela 1 - Quantidade de entrevistas por tipo de entrevistado de cada caso

	Professores/corpo diretivo	Alunos	Nº de entrevistas
Caso A	11	4	15
Caso B	11	8	19
Total:	22	12	34

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos dados coletados.

A maioria dos participantes permitiu que a entrevista fosse gravada, com exceção de dois participantes: 1) um do caso A permitiu que fosse gravada somente uma parte da entrevista; e 2) um do caso B não permitiu que a entrevista fosse gravada; logo, foram transcritas 32 entrevistas (uma delas, parcialmente). Foram feitas anotações durante as entrevistas com o intuito de auxiliar/complementar as transcrições e a análise dos dados. Após as transcrições das entrevistas foi feita uma leitura detalhada do material transcri-

to e delineada a estrutura para o desenvolvimento da análise dos dados. É importante destacar que a análise de dados começa com o primeiro conjunto de dados e torna-se, além de paralela à coleta, integrada aos próprios dados (GODOY, 2006). 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.

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.

ANÁLISE DOS DADOS

Convém destacar que a análise dos dados foi desenvolvida com base na análise de narrativas. Considerando que as organizações são socialmente construídas, é importante destacar que a abordagem da análise de narrativas rompe com a lógica positivista, pois adere à história contada, narrada pelo homem e com foco na ordem do real da vida (BRUNER, 1997).

Bruner (1997) define a narrativa como a forma natural de construir sentido, tanto para a experiência individual quanto para a interação social. A narrativa estabelece os objetos e eventos para os quais a atenção das pessoas é direcionada e proporciona um conjunto complexo de identidades e papéis que os atores individuais desempenham. A narrativa influencia o conhecimento tanto do que é aceito como normal dentro da comunidade quanto das irregularidades tidas como desvios.

Diante disso, foram desenvolvidas duas narrativas, uma para cada caso, considerando as especificidades de cada instituição estudada.

Narrativa do caso A

O curso de graduação em Administração da IES pública (caso A) 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. Em junho de 2008, houve uma mudança de gestão no Daga.

No que tange à construção de sentidos dos entrevistados em relação à estratégia, no geral, observa-se que os entrevistados constroem sentido em relação à estratégia do curso de maneira diferente. Foram identificados quatro sentidos que particularizam os entrevistados em relação à estratégia: 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 em virtude do foco na graduação ou mestrado/doutorado alguns anos atrás, fato este que dispersou o processo estratégico, havendo necessidade de um realinhamento. Os que dão sentido à 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). Os que acham que a estratégia é aumentar o nível de qualidade compreendem, de forma clara, a situação atual do curso e, por atuarem há um tempo razoável no curso como docentes e, na maioria dos casos, exercerem cargos administrativos, fazem uma comparação com uma gestão passada que, sob o ponto de vista deles, foi bem conduzida e acarretou resultados positivos para o curso; constroem sentido em relação à 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 lá gerados e nas mudanças que precisam ser feitas atualmente, acreditam ser possível melhorar ainda mais a qualidade do curso.

Apesar das indefinições em relação à estratégia e, consequentemente, ao conteúdo e ao processo estratégico em si, é possível observar no caso A algumas *práticas e atividades estratégicas*, apontadas pelos 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 grupos de pesquisa, participações nas reuniões, atividades relativas a pesquisas, 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, Comissão Organizadora dos Estágios (COE), 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, pois são reuniões definidas para discutir questões diferentes.

Ao tratar das práticas e das atividades estratégicas existentes no caso A, no grupo de *professores/corpo diretivo* entrevistado, três subgrupos distintos foram identificados: 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 dá-se a construção de sentidos. Pode-se dizer que, dentro de cada um desses grupos há um sentido compartilhado. O subgrupo 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 moldará a identidade da organização da qual fazem parte (WEICK, 1995). Já os que fazem parte do subgrupo 2 são aqueles que constroem sentidos em relação às práticas e consideram-nas 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 do fenômeno analisado –, 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 subgrupo 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*). 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, 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 sentem-se confortáveis com essa prática, porém convém destacar que se observam diferentes sentidos construídos, visto que alguns atribuem maior importância a ela e envolvem-se mais, enquanto outros atuam de maneira mais superficial.

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 “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 Comissão Organizadora dos Estágios (COE).

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, quando é, não corresponde a interesses comuns, uma vez que existem interesses muito pessoais dos participantes.

Os intercâmbios, criados a partir do desenvolvimento de parcerias com universidades nacionais e internacionais, são uma prática que acontece da seguinte forma: alunos da IES do caso A vão estudar em outras universidades e alunos de outras universidades estudam um período na IES do caso A. Observa-se que os professores/corpo diretivo entrevistados preocupam-se em fomentar essa prática, uma vez que se percebe que, atualmente, as universidades estão aumentando cada vez mais 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 IES pública 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 relativas ao ambiente externo e algumas mais burocráticas (estabelecimento de parcerias, processo seletivo), porém outras atividades mais espe-

cíficas, mas não menos importantes (acompanhamento dos alunos, etc.), não ocorrem.

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 caracterizam-se por encontros com o coordenador, o vice e os representantes de turma para discutir questões relativas aos professores, alunos e 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.

Dentre as inúmeras reuniões existentes no caso A, há também reuniões das áreas (Marketing, Finanças, Produção etc.) – formais e informais –, realizadas pelos professores que ministram disciplinas nessas áreas. Nessas reuniões são discutidas questões relativas às aulas – material didático, método de ensino, compartilhamento de disciplinas, ideias 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 não se percebe tanto a existência de um coletivo.

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; portanto, apesar de ter sido observada uma construção de sentido individual em relação a ela, uma vez que o entrevistado destaca a sua relevância para todos os envolvidos e para a instituição, não se pôde verificar a existência de sentidos compartilhados, já 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.

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;
- 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 destacam-se 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 constroem a qualidade do curso. Com relação a essa atividade, 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 com mais detalhes a construção e a condução dessa atividade.

Ao tratar das práticas e atividades estratégicas existentes no caso A, 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 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 seu grau de envolvimento e preocupação individual; contudo o sentido geral, relacionando praticantes às práticas e às atividades estratégicas apontadas, são muito similares. No geral, os alunos atribuem 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 de 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 seus relatos, só aconteceram duas reuniões. Os entrevistados mencionaram os participantes, especificaram alguns detalhes – as atividades (o que foi discutido) – e, aparentemente, não foi dada muita importância a esse evento.

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

Ao tratar das atividades inerentes à função de representante de turma, os alunos enfatizaram o caráter burocrático dessas ati-

vidades, 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 serem representantes, porém percebe-se uma falta de direcionamento em relação às atividades que lhes cabem, o que ressalta a importância das reuniões para discuti-las. Já a vontade de serem líderes de turma dá-se, 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 maior acesso a informações relativas às atividades do curso e por usufruírem de um maior contato com os professores, apesar de se perceber que, ao longo dos anos, eles ficam mais acomodados e envolvem-se menos. Os sentidos são construídos de maneira semelhante e percebe-se que, no dia a dia, essa construção vai acontecendo por meio 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 do fenômeno analisado; 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 busca pela precisão nesse processo.

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. 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.

Ao tratar dos intercâmbios, 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 sua formação, porém criticam essa prática no caso A, no sentido de que deveria haver maior divulgação desses intercâmbios e mais parcerias com universidades internacionais.

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 – seja aluno ou professor-orientador.

Narrativa do caso B

O curso de graduação em Administração da IES privada (caso B) conta com uma coordenação que atualmente é composta por três coordenadores. A composição dessa gestão é recente, sendo criada em 2008.

Em relação à estratégia propriamente dita, a maioria dos entrevistados refere-se à qualidade. Logo, além do posicionamento de mercado quanto a ser uma escola de negócios, outra questão que se caracteriza como conteúdo estratégico do caso B 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 IES privada – 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 traduz-se 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 em virtude do alinhamento com o mercado e do comprometimento de todos (desde questões mais “macro” – preparação de aula, postura em relação ao aluno – até questões mais “micro” – cumprimento de ementas, cumprimento de horários). Todas essas questões refletem-se no aluno e, principalmente, no formando do curso, uma vez que ele é considerado o diferencial da IES privada. Ao observar o aluno que conclui o curso de Administração da IES privada, 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.

Já com relação às *práticas e atividades estratégicas* apontadas pelos entrevistados, convém elencá-las nesse momento: 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, *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 é de reuniões, ou seja, práticas episódicas (Jarzabkowski, 2005), convém realçar que elas diferem em termos tanto de periodicidade

quanto de participantes, uma vez que são reuniões definidas para discutir questões diferentes.

Mais especificamente, ao tratar das *práticas e das atividades estratégicas* existentes no caso B, 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. Há, porém, uma divergência no que se refere à atividade de pesquisa. Como na IES privada há uma predominância de professores com experiência no mercado, a maioria enfatiza a importância dessa aproximação, porém não menciona a pesquisa. Já outros professores, além de concordarem que a experiência no mercado é importante, pois o foco do IES do caso B é em negócios, destacam que a pesquisa é importante, por isso não pode ser esquecida; acreditam que deveria haver mais incentivo à pesquisa na IES privada. Estes professores argumentam que alguns alunos da IES privada interessam-se por pesquisa, e mesmo aqueles que se interessam pouco devem ser alertados sobre a necessidade de entenderem e desenvolverem 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 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 doutorado.

Uma prática bastante disseminada e importante no caso B é a reunião pedagógica. Essa reunião acontece periodicamente no início de cada semestre e dela participam os membros da coordenação e o corpo docente. Nesta reunião são discutidas questões relacionadas ao projeto pedagógico e, mais especificamente, à grade curricular. Percebe-se que o grupo constrói sentidos da mesma forma, uma vez que os participantes 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. Pode-se dizer, portanto, que há um sentido compartilhado em relação a essas práticas e atividades estratégicas.

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 seu propósito e relevância para a negociação de questões.

Reuniões apenas com os coordenadores também acontecem com o intuito de discutir e acompanhar as atividades desenvolvidas pela coordenação, principalmente as relativas ao atendimento aos alunos. 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 sua necessidade e importância para discutirem questões no grupo, mas não se percebe um sentido compartilhado, uma vez que essa prática foi citada por apenas um entrevistado.

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 era 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 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 interessa a ambas as partes. Percebe-se que, em virtude do entrosamento e da aprendizagem que acontecem nessa prática, há uma construção de sentidos bastante clara por parte do membro do núcleo de empregabilidade que desenvolve as atividades.

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 citado anteriormente, com o intuito de aproximar, ainda mais, a instituição do mercado, e 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 levam-nos para assisti-las. Percebe-se que há uma construção de sentidos bastante clara em relação a essas práticas, visto que se percebe sua importância para o desenvolvimento profissional do aluno. Por meio 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 que um grupo de alunos tem interesse em um mesmo tema, 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 sua importância para os alunos, pois se observou que o próprio aluno sente necessidade delas. A função das palestras e minipalestras é cumprida 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.

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 seu currículo no *site* da instituição para que as empresas tenham acesso e possam contactá-lo, 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 feito com o aluno, que abrange questões pessoais e profissionais. Análise de perfil e simulação de processo seletivo também são desenvolvidas 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.

Após o diagnóstico feito com o aluno, percebem-se quais habilidades precisam ser desenvolvidas ou melhoradas. Então, para que seja feito um treinamento completo e adequado com o aluno, ele pode fazer cursos no *training*. O *training*, além de atender o aluno da IES privada, também presta serviços a 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 identifica sua utilidade no processo de treinamento e capacitação de pessoas. Os sentidos construídos são compartilhados por aqueles que mencionaram o *training*.

Já no grupo de *alunos* entrevistado, ao tratar das *práticas e das atividades estratégicas* existentes no caso B, 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 e sabem o que é importante para que tenham uma formação de qualidade – são esforçados, participam das aulas, empenham-se nas avaliações, procuram participar das palestras, eventos, cursos e serviços oferecidos pela instituição, interagem com os professores e com a coordenação, ajudando-os, por meio desse *feedback*, a melhorar o que for necessário. Convém salientar que, no geral, o aluno que constrói sentido dessa forma é aquele que está nos últimos períodos do curso e está consciente de 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, 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 sobre as quais eles não tinham conhecimento, levando-os, em alguns casos, a repensar seu atual trabalho ou estágio e motivá-los a mudar e a procurar algo de que gostem mais. Alguns entrevistados mencionam que, além de as palestras 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, observa-se que os entrevistados constroem sentido de maneira bastante semelhante em relação a essa atividade de participação em palestras, pois sabem que são importantes para sua formação, porém alguns o fazem de forma mais completa, uma vez que já participaram de um número maior de palestras e percebem sua importância com o passar dos anos. Estes últimos sugerem também que deveriam ser promovidas mais palestras.

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 mais participam. No geral, elogiam os professores, estão satisfeitos com as aulas e com a forma como normalmente são conduzidas (teoria e prática). Há menção a problemas com professores, mas questões pontuais e não frequentes. 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.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo compreender os sentidos individuais e coletivos construídos pelos atores nas práticas e atividades estratégicas de um processo estratégico dos cursos de graduação estudados. Convém retomar que o foco do artigo são as análises narrativas que foram empreendidas.

Com relação aos resultados, observou-se que os praticantes, de forma retrospectiva, constroem sentidos e significados voltados para o envolvimento e comprometimento nas práticas e atividades estratégicas. Mais especificamente, com base nas concepções do *sensemaking*, foi possível observar a relevância de algumas características relacionadas ao comprometimento dos praticantes, tais como: 1) o caráter retrospectivo do *sensemaking* foi percebido como importante, pois aqueles que são comprometidos com suas práticas e atividades estratégicas estão constantemente agindo e interpretando suas ações com base em ações passadas, processo este que auxilia na construção de sentidos; e 2) o fato de o *sensemaking* ser criado em ambientes sensatos. Pode-se ressaltar que, ao fazer parte da criação do ambiente, entendendo que este não trata de uma entidade monolítica, há uma ênfase na agência do praticante e, conseqüentemente, uma clara relação com seu comprometimento, visto que seu papel na criação do ambiente faz com que ele se reconheça como relevante no processo. É interessante frisar que a questão *envolvimento e comprometimento* de sujeitos, comumente estudada no campo do

comportamento organizacional, aparece nessa pesquisa de forma intrinsecamente ligada à estratégia.

Convém resgatar que foi considerada a concepção de Berger e Luckmann (2007) de que a realidade é socialmente construída. 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 a dimensão cultural é construída, entendendo que não se deve tomá-la como dada, o que condiz com a perspectiva interpretativa adotada neste trabalho.

O recorte da prática e, mais especificamente, da estratégia como 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 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 de suas ações e interações. Uma metáfora interessante, e que retrata bem a questão da dimensão cultural, é a de Maffesoli (2008, p.93): “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”.

Com base nas análises narrativas empreendidas, observou-se que a inexistência de um direcionamento estratégico claramente definido e compreendido pelos atores envolvidos, como se observou no caso A, dificulta o andamento do processo estratégico como um todo, principalmente no que se refere às práticas e atividades estratégicas, que, por consequência, acontecem de forma bastante “solta”

e individualizada. Além disso, observou-se que as dificuldades vivenciadas pela gestão são agravadas pela ausência de um coletivo e de um maior entrosamento entre os pares. Já na IES privada, observou-se que um alinhamento estratégico claramente definido e compartilhado por todos os envolvidos facilita o andamento do processo e das práticas e atividades que o compõem, uma vez que estas são construídas e conduzidas com base em uma estratégia formulada e explícita. Além de observar a flexibilidade para inovar e mudar – o que favorece o acolhimento de estratégias emergentes e de ideias interessantes –, 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.

Com relação à natureza das instituições estudadas – uma pública e a outra privada –, existem diferenças importantes que precisam ser evidenciadas. O comprometimento dos que fazem parte de uma instituição privada dá-se, não só por razões individuais, ou seja, eles são comprometidos, não apenas porque se importam com a formação do aluno e esforçam-se 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 adequar-se à sua realidade.

Os entrevistados do caso B mencionam que a cultura da instituição é 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. Quando questionados sobre o ambiente/clima organizacional, os entrevistados revelaram grande satisfação em trabalhar e estudar na IES privada. Alguns não souberam explicar exatamente o porquê de um ambiente tão harmonioso, simplesmente referiram-se 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.

É importante destacar que o caso A analisa uma IES pública, na qual a questão da pesquisa e extensão segue uma tradição e entende-se que também há uma preocupação em formar alunos para a atuação no mercado, porém não se trata de uma preocupação muito linear; diferentemente da IES privada em que há um foco específico (foco no mercado). Assim, convém salientar que na IES pública há uma cultura acadêmica complexa e permeada por diversidades e contradições, uma vez que se trata de um ambiente mais democrático, em que cada um tem a liberdade de expor seu ponto de vista, sem contar que existem os jogos de interesse; enquanto na IES privada a dimensão cultural é permeada por questões mais consensuais, uma vez que há um foco delineado.

Em relação ao contexto institucional das IESs estudadas, observou-se que esse contexto influenciou na formação das concepções dos entrevistados porque se trata de diferentes condições e dimensões. É interessante observar que na IES pública há uma seleção rigorosa – vestibular – para entrar no curso, ou seja, há um aspecto externo muito forte nesse caso. O ambiente seleciona, ou seja, o foco está nas *pessoas*. Já no caso da IES privada, o aluno não vem “pronto”; ele é formado pela instituição. Neste caso, o aspecto interno é que se sobressai, ou seja, o foco está nas *práticas*. Questões como essas ajudam a explicar um pouco melhor a realidade estudada: 1) no decorrer dos anos, a insatisfação dos alunos da IES pública aumenta, pois eles entram no curso com uma expectativa muito alta e, muitas vezes, não são cobrados o suficiente e/ou suas competências não são exploradas; 2) na IES privada o aluno precisa ser preparado para que saia da instituição pronto para atuar no mercado. É feito um trabalho criterioso e contínuo para que esse aluno desenvolva competências, seja disciplinado e aprenda bastante. Diante disso, entende-se por que a maioria compromete-se com o curso cada vez mais com o passar dos anos.

A construção de sentidos e significados em torno do envolvimento e comprometimento dos praticantes constitui-se em uma rede de significados que sustenta efetivamente o processo estratégico. Diante disso, rompeu-se com a concepção ontológica de causa e efeito na descoberta do mundo e identificaram-se alguns elos na

rede de significados que sustenta o processo estratégico. Com base nessas questões, é interessante que mais estudos debruçem-se sobre pessoas, coisas e mediações do cotidiano – estudos que revelem as invenções do cotidiano, as artes do fazer, a ordem, espaço e tempo do real (DE CERTEAU, 2011).

Por fim, sugere-se que sejam empreendidos estudos: 1) mais específicos, focando uma das categorias de entrevistados, por exemplo; 2) similares, mas que abordem as relações de poder, uma vez que no ambiente de IES e organizacional, no geral, essa questão é bastante evidente; e 3) que investiguem mais detalhadamente a realidade do estrategista – como ele aprende e aplica seus conhecimentos sobre estratégia (teoria e prática).

REFERÊNCIAS

- ANSOFF, H. I. **A nova estratégia empresarial**. São Paulo: Atlas, 1990.
- BALOGUN, J.; HUFF, A.; JOHNSON, P. Three responses to the methodological challenges of studying strategizing. **Journal of Management Studies**, v. 40, n. 1, 2003.
- BERGER, L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 4, de 13 de julho de 2005. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, bacharelado, e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces004_05.pdf>. Acesso em 20 de dezembro de 2007.
- BRUNER, J. **Realidade mental, mundos possíveis**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- CHAKRAVARTHY, B; WHITE, R. Strategy process: forming, implementing and changing strategies. In: PETTIGREW, A; THOMAS, H.; WHITTINGTON, R. (Orgs.). **Handbook of strategy and management**. London: Sage, 2002.
- DE CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- GIOIA, D.; CHITTIPEDDI, K. Sensemaking and sensegiving in strategic change initiation. **Strategic Management Journal**, v. 12, n. 6, 1991.
- GODOY, A. Estudo de caso qualitativo. In: GODOI, C.; MELLO, R.; SILVA, A. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais**: paradigmas, estratégias e métodos. São Paulo: Saraiva, 2006.
- 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.
- JARZABKOWSKI, P. **Strategy as practice**: An activity-based approach. Thousand Oaks: Sage, 2005.

- JARZABKOWSKI, P.; BALOGUN, J.; SEIDL, D. Strategizing: The challenges of a practice perspective. *Human Relations*, London, v. 60, n. 1, 2007.
- JOHNSON, G. et al. **Strategy as practice**: research directions and resources. Cambridge: Cambridge University, 2007.
- MAFFESOLI, M. **Elogio da razão sensível**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- PETTIGREW, A. M. The character and significance of strategy process research. *Strategic Management Journal*, v. 13, Special Issue, Winter 1992.
- PORTER, M. **Competitive strategy**. New York: Free Press, 1980.
- SILVA, M. R. da. Ensino de Administração: Um Estudo da Trajetória Curricular do Curso de Graduação. I Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade, 2007, Recife. In: *Anais do I EnEPQ*, 2007.
- WEICK, K. **The social psychology of organizing**. 2. ed. Massachusetts: Addison-Wesley, 1979.
- WEICK, K. E. **Sensemaking in organizations**. Thousand Oaks: Sage, 1995.
- WEICK, K; SUTCLIFFE, M.; OBSTFELD, D. Organizing and the process of sensemaking. *Organization Science*, v. 16, n. 4, 2005.
- WHITTINGTON, R. Completing the practice turn in strategy research. *Organization Studies*, London, v. 27, n. 5, p. 613-634, 2006.
- YIN, R. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

Recebido em: 13.11.2013

Aprovado em: 6.5.2014

Avaliado pelo sistema double blind review.

Editor: José Alberto Carvalho dos Santos Claro.

Disponível em <http://mjs.metodista.br/index.php/roc>