

A ELABORAÇÃO DE PROJETOS PEDAGÓGICOS EM ADMINISTRAÇÃO: consenso e prática em perspectiva

RODRIGO TELES DANTAS DE OLIVEIRA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE (UFS)

FLORENCE CAVALCANTI HEBER PEDREIRA DE FREITAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE (UFS)

LUDMILLA MEYER MONTENEGRO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE (UFS)

A ELABORAÇÃO DE PROJETOS PEDAGÓGICOS EM ADMINISTRAÇÃO: consenso e prática em perspectiva

1 INTRODUÇÃO

Pensar e agir no âmbito da educação superior são tarefas interligadas e desafiadoras. Envolver em uma infinidade de elementos constituintes e aspectos que a caracterizam, problematizar nesse campo de estudo significa lidar com diferentes atores (docentes, discentes, gestores acadêmicos), que representam múltiplos interesses e formas diversas de agir nessa esfera da vida social. Entendida como palco destacado do desenvolvimento intelectual de seus participantes, a universidade é percebida por muitos como agente de mudança social, apoiada no ensino, pesquisa e extensão e na gestão acadêmica, que pretensamente a mantém e assegura o seu funcionamento.

Os projetos pedagógicos são elementos constituintes da gestão acadêmica. Eles tentam organizar e direcionar as atividades a serem desempenhadas tanto pelo corpo discente, quanto pelo docente. Sua construção está pautada, conforme preveem os órgãos reguladores no Brasil, por Diretrizes Curriculares Básicas, discutidas e difundidas pelo Ministério da Educação (MEC) (CNE, 2003; SESU, 2005).

Os cursos de Administração fazem parte desse processo, contando, ainda, com a possibilidade de decidir de forma autônoma, no âmbito da Instituição de Ensino Superior (IES), a estrutura e operacionalização de determinadas atividades, como os estágios curriculares, atividades complementares e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

A partir da ideia de articular a Teoria da Ação Comunicativa com a Estratégia como Prática Social, do trabalho de Zwick, Silva e Brito (2014), foram vislumbradas possíveis aproximações entre essas duas teorias, tomando como campo de aplicação de tal reflexão a construção de projetos pedagógicos em Administração. Para esses autores, ao inaugurar uma nova perspectiva para a racionalidade, pautada na comunicação, Habermas descortina alguns aspectos da Estratégia como Prática Social.

Pautando-se, especialmente, nos aspectos flexíveis das Diretrizes Curriculares em Administração e em um projeto – Projeto Futurando – no curso de Administração de uma instituição de ensino privada, a proposta é analisar a construção de projetos pedagógicos no citado curso, à luz da Teoria da Ação Comunicativa, proposta por Habermas (2004, 2012a; 2012b) e da Estratégia como Prática Social (WHITTINGTON, 1996; JARZABKOWSKI; BALOGUN; SEIDL, 2007; JARZABKOWSKI; WHITTINGTON, 2008). Acredita-se na possibilidade de conexão entre essas duas perspectivas, de maneira particular devido à interpretação do papel dos indivíduos na construção da realidade: criação de consenso por meio da razão comunicativa socialmente emergida e práticas permeadas pela subjetividade que impactam na tomada de decisão nas organizações, respectivamente.

Com a intenção de testar possibilidades de articular as duas abordagens na análise de uma experiência real, e inspirados pelo artigo de Paes de Paula e Rodrigues (2006), em que os autores trazem uma situação vivida por eles, com a finalidade de discutir possibilidades pedagógicas em Administração, será apresentada e discutida neste artigo uma experiência de construção de projeto pedagógico em Administração, tendo como recurso de análise a aproximação das abordagens teóricas supracitadas. Essa condição de ter experimentado viver a construção de tal projeto nos parece fundamental aos estudos em Estratégia como Prática e Ação Comunicativa, na medida em que a noção de mundo vivido, por exemplo, comporia o contexto em que os estrategistas estariam aptos a dar vazão ao *strategizing*, a partir do acervo

de significado que pode ser acessado nesse “espaço”, onde a subjetividade se manifesta, como discutido nas seções posteriores.

Na medida em que proporciona análise e reflexões em relação a um determinado objeto, substanciadas por abordagens teóricas, este trabalho caracteriza-se como um ensaio. Para Adorno (1986 apud MENEGHETTI, 2011, p. 326), “a unidade do ensaio é determinada pela unidade do seu objeto, junto com a da teoria e da experiência que se encarnaram nele”. Ainda sobre essa tipologia de pesquisa, tem-se que:

[...] A forma ensaística é a forma como são incubados novos conhecimentos, até mesmo científicos ou pré-científicos. [...] Sua radicalidade está no seu não-radicalismo dogmático. A radicalidade estabelece-se na forma como o ensaísta vai à raiz do objeto analisado. Assim, a radicalidade é ir à raiz sem dogmatizar em métodos ou sistemas fechados na compreensão dos objetos. [...] A subjetividade é um elemento permanente e importante na forma como o ensaio avança como processo de conhecimento (MENEGHETTI, 2011, p. 323).

Para tanto, este trabalho busca abordar elementos do arcabouço teórico da Teoria da Ação Comunicativa; discutir os principais construtos formadores do debate em Estratégia como Prática Social; apresentar elementos organizadores e regulamentadores da forma organizativa tradicional dos cursos de Administração no Brasil; discutir, com base nas teorias antes citadas, como se dá a construção dos projetos pedagógicos, a partir de uma experiência vivenciada e, concluindo a discussão, apresentar as considerações finais.

2 AÇÃO COMUNICATIVA E AGIR COMUNICATIVO NO CONTEXTO DAS ORGANIZAÇÕES

A Teoria da Ação Comunicativa, apresentada por Habermas (2004, 2012a, 2012b), constitui-se como uma proposição teórica que repercutiu no campo de estudo das Ciências Sociais, ao promover uma nova interpretação para o processo de racionalidade e comunicação, inerentes às relações sociais.

Alvesson e Deetz (2012) refletem que a Ação Comunicativa busca compreender como as instituições podem ser reformadas com base em um discurso moralmente construído. Dessa forma, Habermas se diferencia da orientação tradicional dos estudos críticos na vertente materialista, colocando teoria e ação comunicativa no centro do debate da construção da racionalidade. Ainda que seja um autor crítico, seu interesse dirige-se ao que é intangível, essencialmente não materialista, mas racional. Com isso, Habermas se afasta do radicalismo característico de membros anteriores da Escola de Frankfurt, ao propor o alcance da emancipação por meio da ação comunicativa, em detrimento da razão instrumental, entendimento tradicional da vertente crítica (LARA; VIZEU, 2017).

Para exemplificar tal perspectiva, Aragão (1992, p. 82) afirma que Habermas acredita que “na estrutura da linguagem cotidiana, está embutida uma exigência de racionalidade pois, com a primeira frase proferida, o homem já manifestava uma pretensão de ser compreendido, uma busca de entendimento”.

É crucial, logo a princípio, ponderar acerca do significado atribuído ao termo “racionalidade”, construto integrante da Teoria da Ação Comunicativa. A perspectiva tradicional de racionalidade, discutida especialmente por Weber, trata do aspecto teleológico (relacionado aos fins) da razão (HERRERO, 1986), em que o objetivo principal é a maximização da utilidade das escolhas e ações sociais, podendo ser definida como “o cálculo utilitário das consequências” (VIZEU, 2004, p. 18). Numa concepção anterior, o movimento

iluminista pressupunha a racionalidade como um instrumento de manutenção do poder, por meio da dominação e repressão, objetivando, à época, a sobreposição da Ciência ao misticismo, a partir do desenvolvimento especializado e técnico e, conseqüentemente, racional (OLIVEIRA, 1993).

Essencialmente, a razão instrumental concentra sua análise na relação sujeito-objeto, que, com sua base teleológica, acontece no mundo das coisas existentes. Enquanto isso, a razão comunicativa tem interesse em compreender a interrelação sujeito-sujeito (BETTINE, 2017; REZENDE PINTO, 1995). Habermas (2012a, p. 34) esclarece que, na prática comunicativa, a racionalidade possui uma expressão mais ampla: “ela indica formas diversas de argumentação, bem como diversas possibilidades de dar prosseguimento ao agir comunicativo por meio de recursos reflexivos”. Herrero (1986) reflete que a motivação do trabalho de Habermas não se baseia na sobreposição da racionalidade weberiana, mas redescobri-la, interpondo a ação comunicativa para que um novo paradigma sobre a racionalidade ecloda. A razão, em Habermas, é permeada pelo dialogismo, em que os atores envolvidos criam significados por meio do agir comunicativo. Nesta concepção, a ação racional está atrelada à possibilidade de crítica e contestação daquilo que é falado, distinguindo-se da coerção característica da razão instrumental (OLIVEIRA, 1993; VIZEU, 2004). O cerne da linguagem não mais se concentra na racionalidade cognitivo-instrumental, mas passa a ser a relação intersubjetiva entre atores que negociam e chegam a um consenso sobre algo (HERRERO, 1986).

Compreendido o papel da racionalidade na proposta habermasiana, um outro construto basilar para a compreensão da Ação Comunicativa é o entendimento (ou consenso). Para que haja criação de significado, o entendimento alcançado pelos discursos deve emergir de uma comunicação livre e espontânea, baseada no diálogo, não havendo espaço para as ferramentas de dominação na criação da racionalidade comunicativa. Pelo contrário: esta é formada pela fala geradora de consenso e unidade, em que a racionalidade motivada e a intersubjetividade se coadunam, objetivando, por meio do questionamento e argumentação, validar reivindicações de atores diversos (ALVESSON; DEETZ, 2012; HABERMAS, 2012a).

O entendimento é um dos principais construtos da Ação Comunicativa habermasiana, e é alcançado quando as partes envolvidas na comunicação racional nutrem a expectativa e o desejo de serem compreendidas e acreditadas, bem como está baseado na presunção da aceitação dos argumentos e proposições alheios (ALVESSON; DEETZ, 2012). Esse contexto demonstra que Ação Comunicativa é oriunda da interação social, tendo como critérios universais de validade a compreensibilidade, sinceridade, veracidade e legitimidade, características constituintes da situação ideal de fala. É com base nesse conjunto de elementos que Habermas apresenta o conceito de Ação Comunicativa:

O conceito do agir comunicativo, por fim, refere-se à interação de pelo menos dois sujeitos capazes de falar e agir que estabeleçam uma relação interpessoal, seja com meios verbais ou extraverbais. Os atores buscam um entendimento sobre a situação da ação para, de maneira concordante, coordenar seus planos de ação e, com isso, suas ações. O conceito central de interpretação refere-se em primeira linha à negociação de definições situacionais passíveis de consenso. Nesse modelo de ação a linguagem assume [...] uma posição proeminente (HABERMAS, 2012a, p. 166).

De tal maneira, fica clara a proposição de Habermas (2012a), que coloca a ação social como o cenário principal da Ação Comunicativa, em que a interação entre os indivíduos se constitui como o palco da interpretação e entendimento, que assumem a posição da coletividade abrangida na interação. Nesse processo, os participantes, apoiados na situação ideal de fala,

negociam e constroem definições sobre ações, planos de ações e aprendizados, que atendem reciprocamente as diferentes demandas dos envolvidos.

Vizeu (2004) entende, a partir desse contexto de interação social, que a Ação Comunicativa está permeada pela intersubjetividade. No processo de construção do *self* – individuação – os atores são envolvidos tanto pelo processo de significação socialmente construída, quanto pela expectativa que se tem de como os demais integrantes da coletividade comportar-se-ão na esfera social. Tal reflexão exprime o papel da comunicação no processo de socialização, que, no pressuposto habermasiano, está baseada na reciprocidade e é sintaticamente constituída, característica em que os processos generativos ou combinatórios da comunicação resultam da interação entre interlocutores. Complementarmente, Bettine (2017) afirma que a ação comunicativa se constitui como a base das relações sociais, tendo em vista que a partir do entendimento, os indivíduos constroem sua formação em sociedade.

Um componente relevante da Teoria da Ação Comunicativa é a abordagem das três esferas de mundo, em que Habermas (2012b) se sustenta para explicitar a importância da comunicação no processo de compreensão da realidade. São elas: I – mundo objetivo, em que os fatos e objetos existentes e observáveis são o cenário onde a realidade é produzida, além de existir independentemente do sujeito; II – mundo subjetivo, constituído pela significação atribuída pelos indivíduos que deste participa, considerando seus aspectos psíquicos, emocionais e cognitivos e III – mundo normativo, no qual se constrói a realidade por meio da coordenação da ação humana, tarefa atribuída às instituições sociais que as regula. Quanto ao teor das três esferas de mundo, Vizeu se posiciona:

De fato, o ato da fala permite ao sujeito interagir com o mundo a partir das três esferas de realidade: através da linguagem, pode-se estabelecer uma relação objetiva com o mundo, seja por ser esta um instrumento de expressão da vontade que permite a intervenção do sujeito no mundo, seja por que ela permite a significação (e, conseqüentemente, a objetivação) de coisas abstratas, não apreendidas sensorialmente; por outro lado, a realidade é interpretada subjetivamente através da linguagem [...], mas também a subjetividade é compartilhada na forma de intersubjetividade através deste meio simbólico; por fim, a linguagem representa uma das principais formas de coordenação social, e, por isso, assume um caráter normativo preponderante (somos uma comunidade, antes de tudo, por compartilharmos a mesma língua) (VIZEU, 2004, p. 32).

Com essa compreensão, Habermas (2012a) elabora a proposição de um importante conceito para a Teoria da Ação Comunicativa: o mundo vivido. Para o autor, este corresponde ao acervo de significados em que os atores se apoiam para elaborar suas interpretações das situações, sendo formado pela cultura, pessoas e sociedade. Alvesson e Deetz (2012) afirmam que ao possibilitar a criação do entendimento, o mundo vivido se diferencia daquele instrumentalizado, não mais sendo pautado pela dominação. O cotidiano é, nesse contexto, o cenário em que os atores criam acordos entre si, dele extraindo os pressupostos que alicerçam suas práticas (BETTINE, 2017).

A Teoria da Ação Comunicativa, permeada pelos construtos antes discutidos, representa uma evolução nos estudos críticos, ao fazer emergir, com base na visão instrumental, uma nova ordem paradigmática para a compreensão das relações, agora pautadas na linguagem. Por meio da interrelação sujeito-sujeito, coloca o agir comunicativo como meio para a emancipação humana, tendo em vista que os significados e entendimento são construídos com base na comunicação, não mais na coerção.

Bettine (2017) apresenta, ainda, outras contribuições que a Teoria da Ação Comunicativa pode oferecer para os estudos em Ciências Sociais: apoiar teoricamente pesquisas que abordem as esferas pública, sociedade civil e política deliberativa. Esta última, em especial, pode ser amplamente amparada pelos pressupostos habermasianos ao tentar compreender os processos intersubjetivos de criação de entendimento entre os indivíduos.

As possibilidades de aplicação da Teoria da Ação Comunicativa em Estudos Organizacionais são várias. Isso se deve, especialmente, ao fato de que Habermas, com sua percepção comunicativa da racionalidade, expande o paradigma do campo de estudo das organizações, predominantemente funcionalista (VIZEU, 2005).

A atualização do conceito de racionalidade proposta por Habermas configura importante instrumento de análise em pesquisas organizacionais. Considerando a racionalidade instrumental – que nas organizações é materializada pela Burocracia – uma perspectiva limitada quanto à análise da realidade, a razão comunicativa busca entender a integração dos indivíduos em suas ações comunicativas. Assim, os estudos comportamentais em organizações também têm possibilidades de beber na fonte habermasiana, por meio da análise da intersubjetividade presente nas relações entre os atores na construção do entendimento (VIZEU, 2005).

Tendo em vista que “as decisões para a ação social potencialmente podem ser tomadas sem qualquer imposição coercitiva numa disposição democrática baseada no diálogo e busca por consenso” (LARA; VIZEU, 2017, p. 9), a perspectiva habermasiana oferece importante alicerce para a análise das negociações na esfera social, e que pode ser estendido ao contexto das organizações, abordando, por exemplo, a comunicação organizacional, a ética empresarial e a responsabilidade social corporativa.

As várias concepções de mundo, inclusive, podem contribuir para a compreensão das diferentes formas de agir, ao passo que o consenso possibilita apreender como se dá o processo de deliberação e negociação no âmbito organizacional, foco de análise também pela perspectiva da Estratégia como Prática Social, como abordado a seguir.

3 ESTRATÉGIA COMO PRÁTICA SOCIAL: COGNIÇÃO E SUBJETIVIDADE EM EVIDÊNCIA

A Estratégia como Prática Social se apresentou, à época de sua eclosão, como uma abordagem inovadora no campo de estudos em Estratégia. Sua questão inicial é compreender como as estratégias são formuladas, a partir da consideração dos elementos cognitivos inerentes a esse processo, quebrando o paradigma economicista da perspectiva tradicional do campo de estudo. Nesse sentido, não é uma teoria para orientar a ação, mas para conhecer, entender a ação.

Whittington (1996) é considerado precursor nos estudos da Estratégia como Prática Social. Sua intenção é disseminar uma interpretação da Estratégia como produto das ações e interações dos *practioners*, como são descritos os atores envolvidos na tomada de decisão (praticantes, estrategistas). Nesse cenário, os elementos sociais e cognitivos dos praticantes são considerados relevantes para a construção do significado da Estratégia. Balogun, Huff e Johnson (2003) coadunam com esta visão, afirmando que, em cenários compostos por rotinas e comportamentos socialmente imersos e idiossincráticos, vantagens estratégicas podem emergir, o que demonstra o quão relevante é a ação humana nesse processo.

Resgatando a trajetória do pensamento estratégico, Whittington (1996) apresenta o panorama da dita “virada prática”: a década de 1960 fora marcada pelo foco nas ferramentas e técnicas de apoio à tomada de decisão. Nos anos 1970, a análise se dava na diversificação dos modelos estratégicos, enquanto na década de 1980, o processo estratégico era a principal

variável. Assim, o autor chega aos anos 1990, época de seu trabalho, evocando a Estratégia como Prática Social. Tal perspectiva extrapola os estudos em processo de tomada de decisão, buscando entender como os gestores constroem seu “fazer estratégico”.

Este cenário representa o estabelecimento de uma nova direção para os estudos e práticas de gestão: de uma visão puramente corporativa e técnica para o interesse nas competências dos praticantes em seus papéis de estrategistas. Canhada e Rese (2009) contextualizam o desenvolvimento dessa nova proposta, que se dá por meio do viés interpretativista e construtivista social, considerando a intersubjetividade como elemento da formulação de estratégias. Dessa forma, os significados construídos nas relações humanas não podem ser desconsiderados, uma vez que são elementos constituidores da cultura, que também é um recurso organizacional. A Estratégia não é mais identificada como uma simples ferramenta de gestão, mas como um produto da realidade socialmente construída, baseada no *strategizing* (ou “fazer estratégico”). Paroutis, Heracleous e Angwin (2013) encaram a Estratégia como Prática Social como um campo de estudo com orientação antropológica, que busca evidenciar as ações que constituem o processo de formulação de estratégias.

Desenvolvendo o campo da Estratégia como Prática Social, Whittington (2006) propôs uma “tríade estratégica”, composta pelos seguintes elementos: *práxis*, práticas e praticantes. Inspirados por essa classificação, Jarzabkowski, Balogun e Seidl (2007) propõem um *framework* que atualiza e expande tal proposta. Os autores esclarecem que o *strategizing* seria o produto da interseção entre: I – *práxis*, entendida como o conjunto de todas as ações humanas, emergidas dos mais diversos grupos e instituições sociais, políticas e econômicas onde os indivíduos atuam; II – práticas, que são rotinas compartilhadas, constituídas de elementos comportamentais, cognitivos, processuais, físicos e discursivos, que dão significado à ação e a torna coletiva através da interação social e III – praticantes, indivíduos que atuam entre a *práxis* e as práticas, fazendo uso e adaptando-as com base em seus padrões comportamentais, emocionais e de conhecimento para a formulação de estratégias, podendo não possuírem o papel formal na elaboração de estratégias na organização, mas, ainda assim, atuando como estrategistas, influenciando-as.

Em adendo à contextualização do praticante, Jarzabkowski e Spee (2009) esclarecem que este não age apenas de forma individual, mas também coletivamente. Além disso, não estão restritos à delimitação interna da organização, atuando no ambiente externo, influenciando as estratégias. Nas palavras de Villar, Walter e Braum (2017, p. 19), “o que indica que um praticante é estrategista não é sua posição, mas sua participação nos episódios de *práxis* por meio dos quais são desenvolvidas as estratégias da organização”. Isso posto, Balogun, Huff e Johnson (2003) refletem que o *strategizing* trata, especialmente, do nível micro da ação estratégica, compreendendo o “saber agora, quando e onde”.

Whittington (1996) pondera que, para que a Estratégia seja interpretada como prática social, as atitudes dos estrategistas, docentes e pesquisadores devem tomar uma nova direção. A nova orientação epistemológica proposta por essa corrente busca analisar, mais ricamente, a realidade da formulação de estratégias, observando como ela se dá cotidianamente. Essa postura diminuiria as discrepâncias entre teoria e prática (JARZABKOWSKI; WHITTINGTON, 2008).

Nessa abordagem em estratégia, o trabalho dos estrategistas passaria de uma perspectiva generalista e formal, concentrada no tecnicismo, para a consideração e valoração, por parte da organização, dos conhecimentos tácitos e habilidades destes, bem como a experiência adquirida de cada praticante, elementos que influenciam o *strategizing*. Jarzabkowski e Whittington (2008) afirmam que, dessa forma, o estrategista não mais seria o sujeito “caçador de lucro”, comportamento ideal das perspectivas tradicionais, mas um ator competente, munido de capacidades intrínsecas.

Em relação ao ensino de Estratégia, faz-se necessário ir além da disseminação das técnicas de planejamento. A postura do docente não mais consistiria na simples exposição de conceitos e na reprodução do conhecimento, mas no acompanhamento e desenvolvimento de habilidades. As mudanças na prática de pesquisa também são citadas. Os pesquisadores, conforme Whittington (1996), devem não só manipular dados estatísticos, mas também analisar o trabalho cotidiano e rotineiro dos estrategistas, entendendo como se dá o processo de criação e desenvolvimento de estratégias. Jarzabkowski e Whittington (2008) ponderam, ainda, sobre a necessidade de que a pesquisa em Estratégia coloque a prática como seu objeto central de estudo, buscando reflexões mais profundas sobre o processo de tomada de decisão.

A Estratégia como Prática Social se caracteriza como um campo de estudo que trouxe uma nova perspectiva para a teorização em Estratégia, propondo uma análise descritiva do fazer estratégico no âmbito das organizações, em detrimento do viés prescritivo das orientações tradicionais da área. Com *approach* interpretativista, pode ser entendida como uma “teoria-meio”; como uma ferramenta para a compreensão do agir dos praticantes, por meio da *práxis* na qual está inserido e das práticas que desenvolve.

4 PROJETOS PEDAGÓGICOS EM ADMINISTRAÇÃO: PREMISSAS E PRÁTICAS

Apresenta-se, nesta seção, as políticas básicas que organizam os projetos pedagógicos em Administração no Brasil e, com o aporte dos recursos teóricos indicados, propõe-se o debate articulado ao objeto de estudo.

4.1 A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO DE ADMINISTRAÇÃO NO BRASIL

No Brasil, os Projetos Pedagógicos em Administração têm sua estrutura e funcionamento organizados e regulados pelo Ministério da Educação (MEC) e suas entidades subordinadas, como o Conselho Nacional de Educação (CNE), a Câmara de Educação Superior, a Secretaria de Educação Superior (SESu) e a Comissão de Especialistas de Ensino de Administração (CEEAD), órgãos que deliberam e decidem, em conjunto as recomendações do Conselho Federal de Administração (CFA) e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração (ANPAD), os rumos do ensino da profissão no país.

Atualmente, o marco regulatório da graduação em Administração está concentrado na Resolução nº 4/2005/CNE, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso e o organiza, por meio de definições básicas para os projetos pedagógicos, baseadas em pareceres e relatórios diversos. Tais diretrizes abrangem o perfil esperado do administrador; competências e habilidades; componentes curriculares; estágio curricular; atividades complementares; sistema de avaliação, projetos de pesquisa e extensão; regime acadêmico de oferta de disciplinas e outros (CNE, 2005).

Tal resolução define a natureza dos conteúdos constituintes do curso de Administração, em seus aspectos de formação básica (estudos antropológicos, sociológicos, filosóficos, psicológicos, ético-profissionais, políticos, comportamentais, econômicos e contábeis, tecnológicos e jurídicos); formação profissional (teorias da Administração e das organizações, administração de recursos humanos, mercado e *marketing*, materiais, produção e logística, financeira e orçamentária, sistemas de informações, planejamento estratégico e serviços); e estudos quantitativos e suas tecnologias (pesquisa operacional, teoria dos jogos, modelos matemáticos e estatísticos) (CNE, 2005; SESU, 2005).

Um aspecto importante, no entanto, diz respeito à autonomia e à flexibilidade que as Instituições de Ensino Superior (IES) gozam para definirem certos aspectos dos Projetos Pedagógicos dos cursos de Administração. Abrangendo todos os cursos, o CNE, por meio do Parecer nº 67/2003, assegura às IES “ampla liberdade na composição da carga horária a ser

cumprida para a integralização dos currículos, assim como na especificação das unidades de estudos a serem ministradas [...], evitando ao máximo a fixação de conteúdos específicos [...]" (CNE, 2003, p. 3).

Tal princípio alicerça as possibilidades pedagógicas em Administração também firmadas na Resolução nº 4/2005/CNE. Entre elas, o CNE permite às IES deliberarem sobre a inserção do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em seus projetos pedagógicos, não sendo este um elemento obrigatório para os cursos de Administração. Igualmente, o estágio curricular supervisionado é facultativo à instituição, cabendo a esta, ainda, definir as atividades de formação complementar as quais os alunos poderão participar. Ao optarem pela implementação de tais atividades em suas estruturas curriculares, as IES devem criar mecanismos organizativos, por meios de discussões em Conselhos Acadêmicos, sobre a forma como essas modalidades de atividades serão operacionalizadas (CNE, 2005; SESU, 2005).

Nesse mister, é notória a influência de experiências de ensino/aprendizagem proporcionadas pelas vertentes atuais do construtivismo, muito especialmente no que se refere à perspectiva de que o conhecimento não é algo meramente transmitido e internalizado, mas coletivamente e historicamente construído.

Desse modo, todo projeto pedagógico revela um determinado passado e a realidade atual de uma determinada organização de ensino ao tempo em que projeta no futuro ambições e intenções de realização de propostas individuais e coletivas. Como é historicamente e contextualmente construído, um projeto contempla perspectivas diversas dos vários atores envolvidos, desde a origem dos cursos até aqueles frequentemente recém integrados ao corpo docente, discente e à gestão universitária. Nesse sentido, como tentativa de interpretação de demandas coletivas, um projeto de curso não é apenas um instrumento formal de apresentação de uma realidade ou modelo de curso, mas efetivamente o retrato de uma realidade e, especialmente, uma peça fundamental à reflexão e desenvolvimento de estratégias.

Ainda que seja um instrumento que reflete o compromisso dos atores envolvidos em torno de cláusulas pétreas que fazem parte da concepção e planejamento global dos cursos, peça política, definidora de diretrizes, rumos e investimentos, um projeto pedagógico pode ser também entendido como “um plano de voo” onde novas alternativas e estratégias podem ser permanentemente adotadas e experimentadas. A criação e a implementação de um projeto pedagógico são reveladoras de episódios de *práxis* por meio dos quais são desenvolvidas as ações e estratégias de formação, revelando o *strategizing* no nível micro da ação estratégica.

Como tal, enseja relações de cooperação e conflito, permeadas pela diversidade de perspectivas resultantes de pressupostos e conhecimentos prévios que os atores envolvidos possuem e acrescentam em processos que envolvem ajustamentos e compromissos, que normalmente resultam de contradições, tensões, conflitos e acordos negociados.

São, certamente, relações baseadas na negociação, um dos meios possíveis de realização de projetos, a partir do que os atores creem como possível ou impossível, problemático ou provável. Entretanto, os resultados de uma negociação – projetos, acordos, convenções e regras – têm limites temporais e, conseqüentemente, serão revistos, reavaliados, renovados.

4.2 RAZÃO COMUNICATIVA E *STRATEGIZING* EM PROJETOS PEDAGÓGICOS DE ADMINISTRAÇÃO: A EXPERIÊNCIA DO PROJETO FUTURANDO

Os aspectos discutidos no item anterior, especialmente aqueles que fazem referência à autonomia das IES quanto a determinados elementos dos projetos pedagógicos em Administração, possibilitam a análise do fenômeno por meio da Ação Comunicativa e

Estratégia como Prática Social, tendo como cenário uma experiência vivenciada por um dos autores desse artigo.

O Projeto Futurando, desenvolvido nos anos 2000 no curso de Administração das Faculdades Jorge Amado (FJA), IES privada localizada em Salvador, Estado da Bahia, concebeu estratégias de intercâmbios e articulações entre docentes, discentes e comunidades do entorno das FJA, visando a promover espaços de trocas de experiências entre os envolvidos, potencializando suas ações. O Projeto Futurando foi pensado de forma a ser integrado no currículo e projeto pedagógico do curso por meio das disciplinas Seminários Especiais I e Seminários Especiais II.

Buscando uma abordagem mais flexível para o currículo, coordenadores e docentes do curso projetaram as disciplinas “Seminários Especiais I” e “Seminários Especiais II” de modo a contemplar temas transversais, explorando a discussão sobre tópicos e problemas sociais, econômicos, políticos e culturais da atualidade, buscando favorecer a conscientização do aluno para com a realidade que o cerca.

Com enfoque em conteúdos sociais, como responsabilidade social e desenvolvimento sustentável, as disciplinas eram organizadas da seguinte forma: Seminários Especiais I como uma disciplina vivencial, com caráter voltado para a extensão na comunidade. A sua proposta era colocar os alunos em contato com associações comunitárias em Salvador e, supervisionados por professores, desenvolver atividades de cunho social relacionadas aos conteúdos e conhecimentos apreendidos no curso de Administração. Já Seminários Especiais II, tentava situar a vivência dos alunos, tendo como pano de fundo a sociedade contemporânea à época, que envolvia o desmonte do Estado do Bem-Estar Social, o surgimento/fortalecimento do terceiro setor no Brasil e a necessidade de articulação de novo contrato social envolvendo Estado, iniciativa privada e sociedade civil, apresentando experiências bem-sucedidas de parcerias entre diversos segmentos sociais visando o desenvolvimento local sustentável.

A partir da identificação de lideranças comunitárias no entorno das FJA, o Projeto Futurando propunha a realização de ações educativas desenvolvidas por alunos de Administração, atendendo às demandas de formação indicadas por estas lideranças. Nas Oficinas de Formação de Lideranças, realizadas aos sábados pela manhã para um grupo de 50 jovens e adultos indicados pelas comunidades, eram executadas atividades com o objetivo de formar lideranças comunitárias. Aos sábados à tarde aconteciam as Oficinas de Inclusão Digital, em laboratórios das FJA, com cerca de 120 pessoas/semestre também indicadas pelas comunidades do entorno. Ambas as oficinas eram planejadas por professores e alunos durante as aulas da semana e aconteciam nas dependências e salas de aula das FJA.

A cada semestre, o conteúdo das oficinas de formação de lideranças era redefinido por coordenadores, alunos e professores, porém o conceito de responsabilidade, participação e mobilização social alicerçava todas as ações, inclusive, as atividades de inclusão digital realizadas no contexto do Futurando.

Nessa circunstância, os docentes, alunos e coordenadores envolvidos na construção eram praticantes de estratégias em educação, permeados pela “*práxis* universitária”, qual seja, a elaboração e execução do projeto pedagógico e algumas de suas atividades e conteúdos.

As práticas de concepção e implementação do Projeto Futurando evidenciam os comportamentos dos docentes, discentes e coordenadores, ao formularem as estruturas curriculares, tendo em vista os aspectos cognitivos e comportamentais envolvidos (JARZABKOWSKI; BALOGUN; SEIDL, 2007; WHITTINGTON, 2006), que influenciam na forma como decidem, alteram e aprovam definições e/ou modificações curriculares.

Assim, docentes, alunos e coordenadores estavam aptos para acessar o arsenal de significado, produto da interrelação comunicativa entre eles e os demais sujeitos, com vistas a contribuir para os processos em que se colocavam como participantes – e praticantes. Claramente se percebe a presença do processo de *strategizing* na construção e implementação do projeto Futurando, permeado pelos elementos instituídos por Whittington (2006). É interessante perceber que as comunidades envolvidas podem ser consideradas praticantes do processo de *strategizing* na implementação do projeto Futurando, na medida em que as decisões sobre o fazer estratégico no âmbito do projeto eram discutidas, criticadas e sugeridas também por elas ao longo de todo o processo.

Sobre isso, é possível refletir a racionalidade comunicativa nesse processo como sendo elemento fundamental do *strategizing*, na medida em que, como argumenta Habermas, ela:

[...] Carrega consigo conotações baseadas, em última instância, na experiência central da força de uma fala argumentativa desprovida de constrangimentos, unificadora, geradora de consenso, na qual diferentes participantes superam suas visões meramente subjetivas e, devido à mutualidade de convicção racionalmente motivada, asseguram-se ao mesmo tempo da unidade do mundo objetivo e intersubjetividade do seu mundo vivido (HABERMAS, 2012, p. 10).

Nessa perspectiva, Rezende Pinto (1995) afirma que o paradigma racional habermasiano possibilita, especialmente, a valorização da criação de entendimento pela coletividade, e não mais pelo poder de coerção.

Os resultados obtidos pelo Futurando foram, principalmente, alicerçados por meio dos depoimentos dos próprios participantes e da observação direta nas comunidades, a partir do fortalecimento das suas lideranças. O trabalho promoveu e consolidou competências e habilidades que contribuíram para a qualificação das atividades desenvolvidas e da relação com os poderes públicos e apoiadores de projetos sociais. Os resultados foram comprovados por meio do depoimento dos alunos, que argumentavam que o projeto havia “mudado sua perspectiva de vida e de formação acadêmica”, sua compreensão acerca da sociedade e do papel deles em relação ao contexto onde se situavam.

Em algumas comunidades-alvo, outros projetos foram implantados com apoio financeiro conquistado após a participação no Futurando, que também conseguiu ampliar a interlocução dessas comunidades com organismos de fomento à pesquisa da Bahia. Tal fato foi sinalizado pelos participantes ao relatarem que o envolvimento das suas comunidades no projeto facilitou a organização comunitária e a democratização das relações, além de ter ampliado a parceria com outras instituições, dando maior visibilidade às suas ações.

Além disso, a participação direta dos alunos nessa proposta tinha a intenção de aprofundar sua visão em relação ao conceito de responsabilidade social e ao envolvimento com causas de interesse público. A aplicabilidade das competências do campo da Administração trouxe, de fato, uma aproximação do papel do administrador e das novas exigências em relação a este profissional.

Naquele momento, a intersubjetividade, elemento da formulação de estratégias (CANHADA; RESE, 2009), fazia emergir a tomada de decisão pautada no diálogo e argumentação e se conectava à interrelação estabelecida na Ação Comunicativa (ALVESSON; DEETZ, 2012). Os significados, que eram socialmente construídos, expressavam a manifestação das individualidades dos alunos, professores e comunidades que, em conjunto, se materializavam como coletividade autônoma e emancipada.

Diante de expressivos resultados – o projeto abrangeu cerca de 120 lideranças/semestre (no total chegou a beneficiar 1.100 pessoas) de 12 comunidades de Salvador e Região Metropolitana, envolvendo cerca de 870 alunos ao longo dos seus anos de existência –, o Projeto Futurando, previsto no projeto pedagógico do cursos de Administração das FJA, passou a ser também elemento importante do *marketing* e da comunicação institucional, estimulando novas estratégias organizacionais de consolidação da imagem organizacional, atração e retenção de alunos e inspiração para os demais cursos das FJA.

No entanto, em meados dos anos 2000, as FJA passaram por importante reestruturação, com a intenção de abertura de capital na bolsa de valores, realizando um *Initial Public Offering* (IPO). Esse processo foi conduzido por consultores externos e orientou uma drástica revisão de custos, investimentos, estruturas na organização. Nesse contexto, o Projeto Futurando e os seus idealizadores foram perdendo força na disputa pela sua sobrevivência em período tão dramaticamente justificado pela máxima de “sanear a empresa para torná-la atrativa ao mercado”. Com a entrada de outros atores em cena, especialmente os consultores externos, a comunicação e o argumento dominante passaram a ser do “negócio”, ao qual todos os projetos pedagógicos deveriam estar subordinados.

A entrada de consultores com vistas à realização do IPO na organização alterou substancialmente as relações e distribuição do poder e autonomia na organização. Nessa linha de raciocínio, Domenico e Teixeira (2014) apresentam uma interessante possibilidade de utilização da teoria da Ação Comunicativa: na análise dos *stakeholders* de determinada organização. Os autores os encaram como indivíduos, tendo em vista que as relações estabelecidas entre organizações participantes de grupos de interesse no interior de uma mesma organização são praticadas pelos atores humanos, que nutrem interesses, crenças e valores particulares, ainda que representem uma mesma organização. Dessa forma, compreender as nuances existentes no relacionamento entre parceiros se constitui como uma relevante tarefa de apreensão das práticas de negociação.

Assim, é importante ressaltar que, no que diz respeito à noção de metas e estratégias organizacionais, Gouldner (1959) adverte que uma organização não é orientada para um único objetivo, e sim para determinados objetivos, que muitas vezes representam os propósitos de seus principais administradores. Desse modo, a intenção (e sua intensidade) em projetar organizações eficazes e eficientes em termos de "seus" objetivos pode acabar incorporando, priorizando e legitimando padrões, perspectivas e problemáticas relacionadas aos interesses de gerentes seniores, diretores e consultores.

Para Harth e Cunliffe (2012), isso ocorre porque é possível perceber fenômenos organizacionais como se eles fossem sempre consensuais ou entidades unitárias, em que os interesses dos membros e aspirações são sempre compartilhados. Essas tendências unitárias são evidentes em grande parte da linguagem organizacional cotidiana (frequentemente o “nós” é assumido no lugar do “eu”) e justifica o conceito de corporação ou de interesses corporativos (de sobrevivência, crescimento, expansão, diversificação, entre outros).

A corporação termina sendo uma “pessoa” jurídica, autorizada a atuar como um único indivíduo, e a imagem de pessoa coletiva em que os líderes da organização são metaforicamente semelhantes aos cérebros do corpo humano (MORGAN, 1996) numa clara antropomorfização de organizações, que assumem, então, no imaginário organizacional, qualidades e atributos humanos (MCAULEY; DUBERLEY; JOHNSON, 2007).

Do ponto de vista da racionalidade comunicativa, não há problema em admitir que os gerentes seniores, diretores e consultores estão lá por mérito e que seus interesses são legítimos e que todos os membros têm interesse em compartilhar. Mas isso pode se tornar um problema

se os objetivos excluem e subjagam as prioridades da grande maioria dos membros de uma organização e, também, de comunidades que não são membros, mas que são afetadas pela organização.

Nessa perspectiva, Habermas (2004) faz uma interessante distinção sobre o agir comunicativo num sentido fraco e o agir comunicativo num sentido forte. Para o autor, é a validade conferida à comunicação realizada que importa, e é através de intenções de validade que o agir comunicativo é classificado num sentido forte ou fraco, em que reconhecimento intersubjetivo da validade de uma comunicação aberta à crítica é que forma o consenso:

Falo de agir comunicativo num sentido fraco, quando o entendimento mútuo se estende a fatos e razões dos agentes para suas expressões de vontade unilaterais; falo do agir comunicativo num sentido forte tão logo o entendimento mútuo se estende às próprias razões normativas que baseiam a escolha de fins. [...] No agir comunicativo em sentido fraco, os agentes se orientam apenas pelas pretensões de verdade e veracidade; no sentido forte, eles também se orientam por pretensões de correção intersubjetivamente reconhecidas (HABERMAS, 2004, p. 118).

Após o IPO e a venda de ações para a *Whitney International University System*, processo que durou cerca de dois anos, as FJA (que se tornaram Centro Universitário, tendo seu nome alterado para UNIJORGE) ainda mantinham o Projeto Futurando, mas este havia mudado bastante o seu caráter. As atividades passaram a ser definidas exclusivamente pelo então coordenador do curso de Administração, que havia sido selecionado para o cargo muito em função de experiência executiva anterior e por seus méritos em gestão e controle financeiro.

O Futurando passou a constar como atividade complementar, e não mais parte integrante do currículo do curso, e a ser executado na forma de palestras com especialistas e consultores com assuntos que variavam desde o empreendedorismo à responsabilidade social e corporativa. No processo de mudança, houve muitos questionamentos, notadamente de alunos que haviam experimentado a *práxis* do Futurando como praticantes e sujeitos ativos na sua própria formação acadêmica.

À tal situação, é interessante relacionar as recomendações de Jarzabkowski *et al.* (2016) acerca da necessidade de integração entre os elementos constituintes da Estratégia como Prática Social. Para os autores, a compreensão sobre os resultados organizacionais depende da interação entre “o que”, “quem” e “como”, sendo, respectivamente, as práticas exercidas no contexto organizacional; os sujeitos que as realizam e a forma como tais práticas são executadas. Considerar isoladamente tais elementos representa um risco para a compreensão do fenômeno prático em Estratégia.

Atentos às possibilidades da Estratégia como Prática Social, Vaara e Whittington (2012) preconizam a interseção entre esta e as análises comunicativas e da linguagem no contexto organizacional, buscando identificar os valores contidos nos discursos estratégicos, os quais podem influenciar o comportamento dos praticantes envolvidos no *strategizing*.

Tal fato é evidenciado por um outro aspecto conector entre a Ação Comunicativa e a Estratégia como Prática Social, que seria o afastamento do poder coercitivo de que trata a teoria habermasiana. Tal relação possibilita a compreensão de como as estratégias podem emergir dos vários núcleos administrativos, e não só da alta administração, como entende a Estratégia como Prática Social. Dessa forma, critérios democráticos de formulação de estratégias, em que todos os praticantes são participantes, podem ser melhor evidenciados a partir da concepção da razão baseada no entendimento e consenso, pressuposta por Habermas.

O mundo vivido, cenário em que os atores elaboram suas interpretações da realidade, é a fonte de significado para estes, que dela usufruem para se posicionarem, comunicativamente, no meio em que se situam (BETTINE, 2017; HABERMAS, 2012a). Paralelamente, os praticantes extraem de suas vivências o fundamento para agirem estrategicamente, utilizando seus conhecimentos acumulados em favor do papel de estrategista que desempenham (JARZABKOWSKI; BALOGUN; SEIDL, 2007; WHITTINGTON, 2006).

5 CONCLUSÃO

Ao discutir conceitos da Teoria da Ação Comunicativa e da Estratégia como Prática Social, este ensaio teórico buscou refletir, com base nos construtos de ambas perspectivas, as nuances comportamentais e ações dos sujeitos envolvidos na construção de projetos pedagógicos de Administração.

Encarados como praticantes, sob o ponto de vista da Estratégia como Prática Social, os envolvidos falam e agem de acordo com suas interações sociais, em que criam entendimento (ou não) sobre os fatos a partir da comunicação socialmente compartilhada, e têm o objetivo de, após discussões e argumentações horizontalizadas e justas, chegar ao entendimento e consenso em relação a dado problema, como descreve Habermas (2004, 2012a, 2012b). Além disso, o arcabouço cognitivo, acumulado por meio das práticas que desenvolvem, também influencia a postura desses atores no processo de *strategizing* na construção de projetos de ensino de Administração.

Mesmo nos aspectos mais determinados das estruturas curriculares, a exemplo das disciplinas de formação básica e profissional, é perceptível a interferência dos elementos subjetivos na postura docente. As experiências pessoais e, especialmente, as profissionais, se configuram como elemento constitutivo da visão de mundo deste praticante, que age e fala conforme seus pressupostos comunicativos e de práticas, acumulados nas relações sociais das quais participou.

Do ponto de vista da teoria da Ação Comunicativa de Habermas, Palermo (2013) situa que ela é, por vezes, criticada por ser excessivamente abstrata e não ter utilidade analítica prática ou aplicada capaz de refletir questões e problemas empíricos, de ser um construto meramente teórico. No entanto, como o próprio autor argumenta:

Habermas [...] enfoca na crítica procedimental da razão comunicativa e intersubjetiva como uma espécie de chave para se compreender as sociedades modernas e formular respostas adequadas às relações humanas em suas várias instâncias, especialmente no tocante à política, às relações sociais e, por conseguinte, à ética (PALERMO, 2013, p. 2).

Em acordo com a citação acima, esse ensaio buscou demonstrar as potencialidades que a Teoria da Ação Comunicativa e a Estratégia como Prática Social têm quando trabalhadas em conjunto, oportunizando uma ampla análise da ação social, especialmente, no âmbito da construção de projetos pedagógicos em Administração. A divergência de interesses, que por vezes emerge no processo de tomada de decisão, coloca a racionalidade comunicativa como foro aberto das diferenças, quando presentes os critérios para o alcance do consenso. O *strategizing*, a partir de uma “visão racional-comunicativa”, experimentaria interessante desenvolvimento, enfocando os praticantes num contexto de ação coletiva orientada (ou não) ao entendimento mútuo.

A Estratégia como Prática Social traz importante contribuição no sentido do mapeamento e acompanhamento do fazer estratégico, podendo revelar o agir comunicativo no sentido forte e no sentido fraco, relações de poder, negociações, motivações, consenso.

Dito isso, a operacionalização de pesquisas com o aporte de tais teorias é possível e recomendada. Sugere-se, finalmente, a execução de investigações empíricas que busquem analisar como se dão as negociações no âmbito organizacional e, em especial, acadêmico, a partir da identificação de divergências de interesses e da observação *in loco* dos espaços e práticas de resolução destas, ampliando, assim, a compreensão do papel dos atores no contexto organizacional acadêmico.

As congruências entre a Teoria da Ação Comunicativa e a Estratégia como Prática Social como elementos de análise do comportamento dos envolvidos na elaboração de projetos pedagógicos são várias, e não se encerram com as aqui apresentadas. Importante, neste ponto, é evidenciar a possibilidade de compreensão e aproximação de tal fenômeno, que se configura como crucial fator para a organização e efetivação do ensino-aprendizagem em Administração.

REFERÊNCIAS

ALVESSON, M.; DEETZ, S. Teoria Crítica e Abordagens Pós-modernas para Estudos Organizacionais. In: CLEGG, S., HARDY, C. & NORDY, W. (Org.). **Handbook de Estudos Organizacionais**. São Paulo: Atlas, 2012.

ARAGÃO, L. M. C. **Razão Comunicativa e Teoria Social Crítica em Jurgen Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1992.

BALOGUN, J.; HUFF, A. S.; JOHNSON, P. Three responses to the methodological challenges of studying strategizing. **Journal of Management Studies**, 2003.

BETTINE, M. A. Um olhar sobre a construção do conceito de Ação Comunicativa e Ação Estratégica na “Teoria da Ação Comunicativa”. **Sociologias**, v. 19, n. 44, p. 334-359, 2017.

CANHADA, D. I.; RESE, D. N. Contribuições da “Estratégia como Prática” ao pensamento em Estratégia. **Revista Brasileira de Estratégia**, Curitiba, v. 2, n. 3, p. 273-289, 2009.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/MEC. **Parecer CNE/CES N.º: 67/2003**. Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação. Brasília: MEC, 2003.

_____. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2005**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, bacharelado, e dá outras providências. Brasília: MEC, 2005.

DOMENICO, S. M. R.; TEIXEIRA, M. L. M. Valores relativos à competição organizacional e Ação Comunicativa: um novo olhar sobre o fazer organizacional. **Cadernos EBAPE**, v. 12, p. 442-468, 2014.

GOULDNER, A. W. "Organizational Analysis". In: MERTON, R. K.; BROOM, L.; COTTRELL C. (orgs.) **Sociology Today**. Nova Iorque: Basic Books, 1959, p. 400-428.
HABERMAS, J. **Verdade e Justificação**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

_____. **Teoria do Agir Comunicativo**. Vol 1. Racionalidade da ação e racionalização social. São Paulo: Martins Fontes, 2012a.

_____. **Teoria do Agir Comunicativo**. Vol 2. Sobre a crítica da razão funcionalista. São Paulo: Martins Fontes, 2012b.

HARTH, M. J; CUNLIFFE, A. **What is Organization Theory?** In: Organization Theory: Modern, Symbolic, and Postmodern Perspectives. UK: Oxford Press, 2012.

HERRERO, X. Racionalidade comunicativa e modernidade. **Síntese: Revista de Filosofia**, v. 13, n. 37, p. 13-32, 1986.

JARZABKOWSKI, P.; BALOGUN, J.; SEIDL, D. Strategizing: the challenges of a practice perspective. **Human Relations**. v. 60, n. 1, 2007.

_____.; WHITTINGTON, R. A Strategy-as-Practice Approach to Strategy Research and Education. **Journal of Management Inquiry**, v. 17, n. 4, p. 282-286, 2008.

_____.; SPEE, P. Strategy-as-practice: A review and future directions for the field. **International Journal of Management Reviews**, v. 11, p. 69-95, 2009.

_____.; KAPLAN, S.; SEIDL, D.; WHITTINGTON, R. On the risk of studying practices in isolation: Linking what, who, and how in strategy research. **Strategic Organization**, v. 14, n. 3, p. 248-259, 2016.

LARA, L. G. A.; VIZEU, F. A Frankfurtianidade de Habermas e suas possibilidades em Estudos Organizacionais. In: Colóquio Internacional de Epistemologia e Sociologia da Ciência da Administração, 6.. 2017, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2017.

MCAULEY, J; DUBERLEY, J; JOHNSON, P. **Organization Theory: Challenges and Perspectives**. UK: Pearson, 2007.

MENEGHETTI, F. K. O que é um ensaio teórico? **Revista de Administração Contemporânea**, v. 15, n. 2, p. 343-348, mar./abr. 2011.

MORGAN, G. **Imagens da organização**. São Paulo: Atlas, 1996.

OLIVEIRA, F. B. Razão instrumental versus razão comunicativa. **Revista de Administração Pública**, v. 27, n. 3, p. 15-25, 1993.

PALERMO, L. C. A importância da teoria do Agir Comunicativo na atualidade: racionalidade, mundo da vida e democracia deliberativa. **PRACS**, n. 6, p. 01-17, dez. 2013

PAROUTIS, S.; HERACLEOUS, L.; ANGWIN, D. Practicing Strategy – Foundations and Importance. In: _____. **Practicing Strategy: text and cases**. Sage: 2013. cap. 1.

PAULA, A. P. P.; RODRIGUES, M. A. Pedagogia Crítica no Ensino da Administração: desafios e possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, v. 46, p. 10-22, 2006.

REZENDE PINTO, J. M. A teoria da Ação Comunicativa de Jürgen Habermas: conceitos básicos e possibilidades de aplicação à administração escolar. **Paidéia**, n. 8-9, p. 77-96, 1995.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR/SESU/MEC. **Relatório do Grupo de Trabalho instituído pela Portaria Ministerial nº 4.034**. Brasília: MEC, 2005.

VAARA, E.; WHITTINGTON, R. Strategy as practice: taking social practices seriously. **Academy of Management Annals**, v. 6, n. 1, p. 285-336, 2012.

VILLAR, E. G.; WALTER, S. A.; BRAUM, L. M. S. Da Estratégia Clássica à Estratégia como Prática: uma análise das concepções de Estratégia e de Estrategistas. **Revista Ibero-Americana de Estratégia**, v. 16, n. 1, p. 8-21, 2017.

VIZEU, F. Organizações burocratizadas rumo à razão comunicativa: o caso de uma instituição psiquiátrica. 2004, 184 p. **Dissertação** (Mestrado em Administração). Universidade Federal do Paraná, 2004.

_____. Ação Comunicativa e Estudos Organizacionais. **Revista de Administração de Empresas**, v. 45, n. 4, p. 10-21, 2005.

WHITTINGTON, R. Strategy as practice. **Long Range Planning**, v. 29, n. 5, 1996.

_____. Completing the practice turn in strategy research. **Organization Studies**, v. 27, n. 5, p. 613-634, 2006.

ZWICK, E.; SILVA, I. C.; BRITO, M. J. Estratégia como Prática Social e Teoria da Ação Comunicativa: possíveis aproximações teóricas. **Cadernos EBAPE**, v. 12, p. 384-400, 2014.