

AÇÃO COMUNICATIVA E STRATEGIZING: POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DE PROJETOS PEDAGÓGICOS EM ADMINISTRAÇÃO

COMMUNICATIVE ACTION AND STRATEGIZING: POSSIBLE CONTRIBUTIONS FOR THE CONSTRUCTION OF PEDAGOGICAL PROJECTS IN ADMINISTRATION

ACCIÓN COMUNICATIVA Y STRATEGIZING: POSIBLES CONTRIBUCIONES PARA LA CONSTRUCCIÓN DE PROYECTOS PEDAGÓGICOS EN ADMINISTRACIÓN

Rodrigo Teles Dantas de Oliveira, MSc
Universidade Federal de Sergipe/Brazil
oliveira.rtd@gmail.com

Florence Heber, Dra.
Universidade Federal de Sergipe/Brazil
florenceheber@hotmail.com

Ludmilla Meyer Montenegro, Dra.
Universidade Federal de Sergipe/Brazil
ludmilla2907@gmail.com

RESUMO

Os projetos pedagógicos organizam e definem as políticas relacionadas ao ensino em todos os níveis educacionais. No ensino superior, contribuem para a discussão e formatação das estruturas curriculares do ensino e das atividades de pesquisa e extensão, visando ao direcionamento da formação e atividades acadêmicas. Este ensaio buscou identificar possíveis contribuições que a Teoria da Ação Comunicativa e a Estratégia como Prática podem oferecer à análise da construção de projetos pedagógicos dos cursos de Administração, utilizando como cenário a implementação do “Projeto Futurando”, atividade prevista no projeto pedagógico do curso de Administração de uma instituição de ensino privada. O alcance da razão comunicativa por meio do entendimento e consenso, pressuposto por Jürgen Habermas, pode dar espaço à manifestação dos elementos comportamentais e cognitivos dos praticantes, como defende a Estratégia como Prática, e possibilitar uma compreensão mais profunda do processo construtivo dos projetos pedagógicos em Administração, caminho sustentado neste trabalho.

Palavras-chave: Projetos Pedagógicos; Graduação em Administração; Gestão Universitária; Ação Comunicativa; Estratégia como Prática.

ABSTRACT

The pedagogical projects organize and define policies related to teaching at all educational levels. In Higher Education, more specifically in Management graduation courses, the context is not different, in which the teachers aim to discuss and shape curricular structures aiming the academic guidance. This essay aims to identify possible contributions that the Communicative Action Theory and the Strategy as Practice can offer to the analysis of the construction of pedagogical projects of the Administration courses, using as scenario the implementation of the “Futurando Project”, part of the pedagogical project of the course of Administration of a private educational institution. The reach of communicative reason by understanding and consensus, presupposed by Jürgen Habermas, can give space to the manifestation of behavioral and cognitive elements of practitioners, as the Strategy as Practice defends. The connection between these theories makes it possible to understand the constructive process of the pedagogical projects in Management.

Keywords: Pedagogic Projects; Management Graduation; Academic Management; Communicative Action; Strategy as Practice.

RESUMEN

Los proyectos pedagógicos organizan políticas relacionadas con la enseñanza en todos los niveles educativos. En la educación superior, contribuyen a la discusión de las estructuras curriculares para las actividades de



enseñanza, investigación y extensión, con el objetivo de dirigir la capacitación y las actividades académicas. Este ensayo buscó identificar posibles contribuciones que la Teoría de la Acción Comunicativa y la Estrategia como Práctica pueden ofrecer al análisis de la construcción de proyectos pedagógicos de los cursos de Administración, utilizando como escenario el "Proyecto Futurando", actividad prevista en el proyecto pedagógico del curso de una institución educativa privada. El alcance de la razón comunicativa a través de la comprensión y el consenso, presupuesta por Jürgen Habermas, puede dar espacio a la manifestación de los elementos conductuales y cognitivos de los practicantes, como lo defiende la Estrategia como Práctica, y permitir la comprensión de la construcción de proyectos pedagógicos en Administración.

Palabras clave: Proyectos pedagógicos; Graduación en Administración; Gestión Académica; Acción comunicativa; Estrategia como práctica.

1 INTRODUÇÃO

Pensar e agir no âmbito da educação superior são tarefas interligadas e desafiadoras. Envolve numa infinidade de elementos constituidores e aspectos que a caracterizam, problematizar nesse campo de estudo significa lidar com diferentes atores (docentes, discentes, gestores acadêmicos), que representam múltiplos interesses, numa esfera da vida social que abrange práticas de dialogismo e negociação. 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.

Os projetos pedagógicos são elementos constituintes da gestão acadêmica para organizar e direcionar as atividades dos discentes e docentes. Sua construção está pautada, conforme preveem os órgãos reguladores no Brasil, pelas Diretrizes Curriculares Básicas, difundidas pelo Ministério da Educação (MEC) (BRASIL, 2003; BRASIL, 2005b). Os cursos de Administração fazem parte desse processo, contando 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.

A partir da ideia de articular a Teoria da Ação Comunicativa (TAC) com a Estratégia como Prática Social (EPS) proposta por Zwick, Silva e Brito (2014), foi vislumbrada a possibilidade de reconhecer possíveis aproximações das duas teorias na reflexão sobre a construção de projetos pedagógicos em Administração. Para os autores, ao inaugurar uma nova perspectiva para a racionalidade, pautada na comunicação, Habermas descortina alguns aspectos da EPS.

Pautando-se, especialmente, nos aspectos flexíveis das Diretrizes Curriculares em Administração e em um projeto – Projeto Futurando – do curso de Administração de uma IES privada, propõe-se analisar a construção de projetos pedagógicos à luz da Teoria da Ação Comunicativa (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 ensaio, 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 EPS e TAC, na medida em que a noção de mundo vivido compõe o contexto em que os estrategistas estariam aptos a dar vazão ao *strategizing*, a partir do acervo de significados que possuem, como discutido nas seções posteriores.

Epistemologicamente, a discussão proposta apoia-se na perspectiva habermesiana de uma ciência social baseada na compreensão e que considera o conhecimento como um processo participativo. No modelo epistemológico habermasiano, o foco é dirigido às relações entre sujeitos (interações) e intersubjetividade. A perspectiva é de uma ciência normativa, integrada ao processo social e a um projeto emancipatório (HABERMAS, 2009).

Para realizar a discussão proposta neste artigo, elementos históricos e contextuais da IES onde a experiência ocorreu foram selecionados a partir da sua relação com o tema proposto. A perspectiva hermenêutica habermasiana¹ norteou o trabalho de interpretação, privilegiando a expressão de experiências a partir de “um contexto vivido” e historicamente situado. A interpretação foi baseada em registros de reuniões, planos e programas de ensino de disciplinas, e-mails trocados sobre o assunto, consulta a documentos históricos, tais como a Resolução nº 4/2005/CNE, e o projeto pedagógico foco de interesse deste artigo.

Na medida em que proporciona análises e reflexões em relação a um determinado objeto, substanciadas por abordagens teóricas, este trabalho caracteriza-se como um ensaio, conforme Adorno (2003, p. 36), que afirma que “o que determina o ensaio é a unidade de seu objeto, junto com a teoria e experiência que o objeto acolhe”. Ainda sobre esse gênero textual, 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 (MENEGETTI, 2011, p. 323).

Para tanto, buscamos abordar elementos do arcabouço teórico da TAC; discutir os principais construtos formadores do debate em EPS; discutir, com base nas teorias citadas, a construção de um projeto pedagógico em administração a partir de um projeto e a experiência vivenciada e, concluindo a discussão, apresentar considerações finais.

2 O AGIR COMUNICATIVO NAS ORGANIZAÇÕES

A Teoria da Ação Comunicativa, apresentada por Habermas (1989, 2004, 2012a, 2012b), constitui-se como uma proposição teórica que repercutiu no campo 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 da vertente materialista, colocando teoria e Ação Comunicativa no

¹ Habermas (1989, p. 39) define a hermenêutica como a identificação do significado de “[...] toda expressão dotada de sentido – seja um proferimento (verbal ou não verbal), um artefacto qualquer como, por exemplo, um utensílio, uma instituição ou um documento”.

centro do debate da construção da racionalidade. Ainda que crítico, seu interesse dirige-se ao intangível, essencialmente não materialista, mas racional. Com isso, 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, 2019).

É crucial, logo a princípio, ponderar acerca do significado da “racionalidade”, construto da TAC. 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).

Essencialmente, a razão instrumental concentra sua análise na relação sujeito-objeto, que, com sua base teleológica, acontece no mundo das coisas existentes. Esse utilitarismo instrumental racional permeia objetivamente “a constituição da esfera pública (o Estado) em seus aspectos racionais burocráticos e administrativos, e a esfera do mundo privado em ambientes mediados pelo conhecimento técnico e racional orientador das condutas e ações dos indivíduos” (SILVA, 2001, p. 4). Em decorrência, como sintetiza Morin (2000, p. 118), “nossa mente está dividida em dois, conforme olhemos o mundo de modo reflexivo ou compreensivo ou de modo científico e determinista. O sujeito aparece na reflexão sobre si mesmo e conforme um modo de conhecimento intersubjetivo, de sujeito a sujeito, que podemos chamar de compreensão”. O autor reflete, porém, que o sujeito desaparece na perspectiva determinista e objetivista do conhecimento sobre a sociedade. Enquanto isso, a razão comunicativa habermasiana tem interesse em compreender a inter-relação sujeito-sujeito (BETTINE, 2017; REZENDE PINTO, 1995), a racionalidade através da linguagem, que é a expressão maior da racionalidade humana.

Três premissas orientam a concepção habermasiana (relacional) de ação racional e um novo conceito de racionalidade: a ação, a crítica e a fundamentação (SILVA, 2001). 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 o trabalho de Habermas não se baseia na sobreposição da racionalidade weberiana, mas em redescobri-la, 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. Nessa 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).

Outro construto basilar para a compreensão da Ação Comunicativa é o entendimento (ou consenso). Para criar significado, o entendimento alcançado pelos discursos deve emergir de uma comunicação livre e espontânea, dialógica, 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 da situação ideal de fala. É com base nesses 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).

Assim, Habermas (2012a) evidencia a ação social como o cenário principal da Ação Comunicativa, em que a interação entre os indivíduos se constitui como palco da interpretação e entendimento, que assumem a posição da coletividade abrangida na interação permeada pela intersubjetividade. Nesse contexto, os atores são envolvidos tanto pelo processo de significação socialmente construída, quanto pela expectativa que se tem de como os demais integrantes da coletividade se comportarão na esfera social. Tal reflexão exprime o papel da comunicação no processo de socialização que, no pressuposto habermasiano, está baseada na reciprocidade e é constituída na fala. 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.

Com essa compreensão, Habermas (2012a) elabora um importante conceito da TAC: o mundo vivido. Para o autor, esse corresponde ao acervo de significados que apoia os atores na elaboração de 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, extraindo os pressupostos que alicerçam suas práticas (BETTINE, 2017).

O mundo vivido é fundamental à teoria habermasiana, ao explicar o conteúdo das relações sociais sob uma perspectiva integral, que inclui desde a relação sujeito-instituições (objeto), experiências relacionais (sujeito-sujeito) e cognitivas no processo de compreensão da realidade, e é dividido em três esferas, sendo 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 normativo (social), no qual se constrói a realidade por meio da coordenação da ação humana, tarefa atribuída às instituições sociais, e III – mundo subjetivo, constituído pela significação atribuída pelos indivíduos que desse participa, considerando seus aspectos psíquicos, emocionais e cognitivos (HABERMAS, 2012b). Essas três esferas de mundo sustentam construção racional dos sujeitos nos universos objetivo, subjetivo e social na vida cotidiana.

Para Habermas (1989), ao agir comunicativamente, os sujeitos têm pretensões de validade constatativas (assertórias) e normativas (regulatórias), que trazem diferenças entre si, na medida em que a primeira é baseada em fatos e dados, e a segunda, em regras e normas de conduta, sendo também a distinção que o autor faz entre discurso teórico e discurso prático, ou entre discurso científico e discurso moral.

Nessa perspectiva, Habermas distingue o agir comunicativo num sentido fraco e o agir comunicativo num sentido forte. 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 o 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).

A TAC, permeada por tais construtos e por meio da inter-relação sujeito-sujeito, coloca o agir comunicativo como meio para a emancipação humana, já que os significados e entendimentos são construídos com base na comunicação livre, baseada na interação, na negociação e no consenso em torno de discursos que orientam planos de ação.

Considerando que “a habilitação da esfera pública sem constrangimentos discursivos e estruturais, onde as decisões para a ação social potencialmente podem ser tomadas sem qualquer imposição coercitiva [...], torna possível se vislumbrar uma disposição democrática baseada no diálogo e na busca por consenso [...]” (LARA; VIZEU, 2019, p. 8), a perspectiva habermasiana oferece importante alicerce para a análise das negociações na esfera social e nas organizações. 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 na perspectiva da EPS, como abordado a seguir.

3 ESTRATÉGIA COMO PRÁTICA: COGNIÇÃO E INTERSUBJETIVIDADE EM EVIDÊNCIA

A Estratégia como Prática Social se apresentou, à época de sua eclosão, como uma abordagem inovadora no campo da Estratégia. Busca 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, mas para conhecer e entender a ação. A EPS não rompe totalmente com as perspectivas anteriores, mas lança um olhar mais focado nos pormenores da dinâmica estratégica, considerando-a como construída por elementos do fazer cotidiano das organizações, permeado por controvérsias, conflitos, nuances e descontinuidades. Assim, mesmo tomando como base a vertente epistemológica interpretativista, sofre críticas por manter – e se utilizar de – um modelo estático (JARZABKOWSKI; BALOGUN; SEIDL, 2007).

Whittington (1996) é considerado o precursor da EPS, ao disseminar uma interpretação de Estratégia como produto das ações e interações dos praticantes, como são descritos os atores envolvidos na tomada de decisão. Nesse cenário, os elementos sociais e cognitivos dos praticantes são relevantes para a construção do significado da Estratégia. Balogun, Huff e Johnson (2003) coadunam com essa visão, afirmando que, em ambientes 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 “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 que na década de 1980, o processo estratégico era a principal variável. Assim, o autor chega aos anos 1990, época de seu trabalho, evocando a EPS. Tal perspectiva extrapola os estudos em processo de tomada de decisão, buscando entender como os gestores constroem seu “fazer estratégico”. Whittington (2002) defende a perspectiva evolucionista, que aceita a imprevisibilidade ambiental, considerando que esse determina qual estratégia deve ser adotada pela organização, além de absorver estratégias emergentes (MINTZBERG, 2004) que poderão surgir no processo. Tais entendimentos são de perspectivas anteriores à EPS. Portanto, admite-se a lógica processual contida no planejamento; contudo, incorpora-se a noção não só de questões emergentes, mas também (e principalmente) da lógica situada, recursiva e pautada na prática que a EPS oferece.

Esse cenário estabelece uma nova direção para os estudos do campo: de uma visão puramente corporativa e tecnicista para o interesse nas competências dos praticantes em seus papéis de estrategistas, num contexto de valoração dos seus conhecimentos tácitos, habilidades e experiências adquiridas pela organização, pois são elementos que influenciam o *strategizing*. Jarzabkowski e Whittington (2008) afirmam que, assim, o estrategista não mais seria o sujeito “caçador de lucro”, comportamento ideal das perspectivas tradicionais, mas um ator competente, munido de capacidades intrínsecas.

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, já que são elementos constituidores da cultura, que “consiste na capacidade humana para dar às coisas um sentido que está além da sua presença material” (CHAUÍ, 2003, p. 250), representando uma ordem simbólica que varia no tempo e lugar. A Estratégia não é mais identificada como uma simples ferramenta de gestão, mas como um produto da realidade socialmente construída, baseada no *strategizing* (fazer estratégico). Paroutis, Heracleous e Angwin (2013) encaram a EPS 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 EPS, Whittington (2006) propôs uma “tríade estratégica”, composta pelos seguintes elementos: práxis, práticas e praticantes. Inspirados por esta classificação, Jarzabkowski, Balogun e Seidl (2007) propõem um *framework* que atualiza e expande tal proposta. Os autores esclarecem que o *strategizing* seria a interseção entre: I – práxis, 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 conforme seus padrões comportamentais, emocionais e de conhecimento para a formulação de estratégias, podendo não possuírem papel formal na elaboração de estratégias na organização, mas, ainda assim, atuando como estrategistas, influenciando-as (DIAS; ROSSETTO; MARINHO, 2017). Jarzabkowski et al. (2016) enfatizam, nesse contexto, a necessidade de que tais elementos sejam analisados conjuntamente, pois são interdependentes e complementares, destacando o papel dos praticantes como basilar para a manifestação das práticas e da práxis.

Em adendo à contextualização do praticante, Jarzabkowski e Spee (2009) esclarecem que esse não age apenas individual, mas também coletivamente. Além disso, não estão restritos à delimitação interna da organização, atuando no ambiente externo, influenciando as estratégias (a exemplo dos consultores e

stakeholders). 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. Rese et al. (2017, p. 230) concordam, ao comentar que “a estratégia como prática social resgata a preocupação ao nível micro de análise, ao atribuir papel relevante aos praticantes”.

A EPS trouxe uma nova perspectiva para a teorização em Estratégia, propondo uma análise descritiva do fazer estratégico nas organizações, em detrimento ao 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. Roncon et al. (2013) frisam que, para que haja entendimento das práticas estratégicas, é preciso compreender como os atores da organização constroem e reconstróem significados, bem como a forma pela qual eles os interpretam e compartilham. Nessa perspectiva, a estratégia pode ser compreendida como um arcabouço de versões subjetivas de uma prática discursiva e material maior, que o ator compreende e modifica com base em sua própria subjetividade, visto que qualquer pessoa, ao agir, pode projetar e materializar em um ambiente. Analisar estratégia sob essa perspectiva requer a distinção de diferentes níveis analíticos nos quais novas versões da estratégia são utilizadas, confrontadas, subvertidas e multiplicadas (QUARESMA JÚNIOR., 2016).

Na próxima seção, TAC e EPS serão utilizadas como possibilidades de interpretação de um contexto vivenciado por um dos autores deste artigo – relacionado a um projeto específico que integrou a construção de um projeto pedagógico no curso de Administração de uma IES privada durante os anos 2000 –, com o objetivo de ilustrar, de forma ensaística, as potenciais contribuições de ambas as teorias na análise de experiências de construção de projetos pedagógicos em Administração.

4 CONSTRUÇÃO DE PROJETOS PEDAGÓGICOS, AÇÃO COMUNICATIVA E STRATEGIZING

No Brasil, os Projetos Pedagógicos em Administração são 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, considerando 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 sendo alterado e as novas Diretrizes Curriculares devem ser publicadas em 2020. A regulação em vigor é baseada na Resolução nº 4/2005/CNE, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso e definições de disciplinas/campos do conhecimento de formação básicos e orientação para os projetos pedagógicos, ao mesmo passo em que asseguram 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 [...]” (BRASIL, 2003, p. 3), cabendo a elas definir as atividades de formação complementar.

Assim, ainda que as Diretrizes Curriculares Nacionais regulem a organização tradicional dos cursos de Administração no Brasil, os momentos de discussão sobre alternativas de formação do administrador por meio da construção e implementação de projetos pedagógicos em IES são permeados pela Ação Comunicativa na concepção habermesiana. Especialmente a partir da concepção de mundo vivido (HABERMAS, 2012b), onde a interpretação e compreensão do mundo exterior aos sujeitos (o mundo objetivo das instituições e suas “diretrizes”, como CNE), o mundo social (normas e moral acessadas diretamente) e o mundo subjetivo (da cognição do sujeito, das interações, do consenso) são articulados em torno de um “plano de ação” e de uma estratégia formativa que constitui a ideia central de um projeto pedagógico.

A criação e a implementação de projetos pedagógicos nas IES são também imersas em episódios de práxis por meio dos quais são desenvolvidas as ações e estratégias de formação, revelando o *strategizing* no nível micro da ação estratégica, ao investigar o que os estrategistas realmente fazem. Conflitos e controvérsias podem surgir em momentos pontuais e específicos para a discussão e elaboração do projeto pedagógico, em reuniões previamente agendadas, consideradas práticas episódicas (JARZABKOWSKI; BALOGUN; SEIDL, 2007), bem como em práticas discursivas (JARZABKOWSKI, 2005) que permeiam todo o processo de criação e elaboração dos projetos. Vaara e Whittington (2012) revelam que a gestão estratégica lida com práticas discursivas (linguagem em uso), o que coloca a construção de projetos pedagógicos como uma prática que vai além dos aspectos regulatórios vigentes.

Ilustrando tais reflexões, o Projeto Futurando, integrante do projeto pedagógico desenvolvido nos anos 2000 no curso de Administração das Faculdades Jorge Amado (FJA), IES privada localizada em Salvador, Bahia, era baseado em intercâmbios e articulações entre coordenadores, docentes, discentes e comunidades do entorno das FJA. A concepção do Projeto Futurando foi realizada inicialmente por um dos coordenadores, professores do curso de Administração e lideranças comunitárias do entorno das FJA. A proposta foi integrá-lo ao currículo do projeto pedagógico do curso, por meio das disciplinas de formação profissional Seminários Especiais I e II –, concebidas estrategicamente como disciplinas mais flexíveis, que contemplavam temas transversais, explorando problemas sociais, econômicos, políticos e culturais e buscavam estimular a conscientização do aluno em relação ao seu entorno.

O discurso que sustentava a proposta pode ser interpretado como uma recorrência a elementos do que Habermas (2012b) chama de mundo social (moral), incluindo elementos de grande poder, penetração e repercussão em meios empresariais e na sociedade, especialmente no início dos anos 2000. Responsabilidade social, solidariedade, inclusão social e desenvolvimento sustentável passaram a ser parte integrante dos discursos empresariais, midiáticos, governamentais, das organizações não governamentais e agências supranacionais. Aliado a isso, o discurso objetivo – assertório na perspectiva habermesiana – das instituições que regulam a formação acadêmica em Administração já defendiam, naquele momento, posicionamentos mais flexíveis e maiores margens de autonomia às IES na construção dos seus projetos pedagógicos.

Com enfoque em conteúdos como responsabilidade social e desenvolvimento sustentável, as disciplinas eram organizadas da seguinte forma: Seminários Especiais I como uma disciplina direcionada à extensão na comunidade. Em metade da sua carga horária, os alunos e professores trabalhavam conteúdos, estratégias pedagógicas e todo o planejamento dos encontros com as comunidades. Na outra metade, os alunos trabalhavam os conteúdos mencionados junto às associações comunitárias do entorno da Faculdade e, supervisionados pelos professores, desenvolviam atividades educativas e troca de experiências com as comunidades, baseados nos

conteúdos e conhecimentos apreendidos no curso de Administração e atendendo às demandas de formação indicadas por essas lideranças, numa evidente alusão ao mundo vivido habermasiano e suas três dimensões.

Os conteúdos eram relacionados à área de sistemas de informação, na qual trabalhavam com inclusão digital, e marketing, com conteúdos voltados à comunicação e formação de lideranças. As Oficinas de Formação de Lideranças eram realizadas para grupos de 50 jovens e adultos indicados pelas comunidades. Já as Oficinas de Inclusão Digital 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 aos sábados, nos dois turnos, nos laboratórios de informática e salas de aula das FJA.

A metáfora da estratégia enquanto artesanato, proposta por Mintzberg (2006), confere a noção de bricolagem à lógica da estratégia, uma vez que não há separação entre sua formulação e implementação, visto que a rotina dos estrategistas é exaustiva e inconstante. A perspectiva clássica prevê o planejamento racional de estratégias; logo, menos contextualização e menos participação dos atores envolvidos. Já a EPS compreende a ação estratégica como algo voltado à criação, adaptação e difusão de práticas estratégicas (VILLAR, WALTER, BRAUM, 2017). Diante disso, percebe-se o interesse dessa perspectiva em não apenas criar, mas, principalmente, traduzir/situar/incorporar de forma contextualizada a estratégia, uma vez que essa é entendida não como algo dado, mas algo realizado pelos praticantes, a exemplo do Projeto Futurando.

Nas negociações para a disponibilização de laboratórios e salas, transporte das comunidades em ônibus das FJA, disponibilização de pessoal de apoio (e pagamento de horas extra) e oferta de lanches nos encontros aos sábados, a coordenação do curso e a direção das FJA chegaram a um entendimento/consenso inicial, que foi favorecido pela interpretação de significados do mundo social/moral à época (HABERMAS, 1989), quando a responsabilidade social empresarial se tornou, inclusive, mercadologicamente importante. Nas negociações para viabilização do projeto, o argumento central era pautado na possibilidade deste ser um elemento importante do marketing e da comunicação institucional, consolidação da imagem organizacional, atração e retenção de alunos para as FJA. O entendimento habermasiano, nessa situação, foi lastreado na presunção da aceitação dos argumentos e proposições dos coordenadores pela direção das FJA.

Já a disciplina Seminários Especiais II tentava situar a experiência discente frente às reflexões sobre a vivência que tiveram em Seminários Especiais I e a discussão sobre questões e problemáticas associadas ao papel do Estado no Brasil naquele contexto (e a sua redução, através de políticas liberais), o surgimento/fortalecimento do terceiro setor no país e a necessidade de articulação de novo contrato social envolvendo Estado, iniciativa privada e sociedade civil, apresentando ainda experiências bem-sucedidas de parcerias entre diversos segmentos sociais, visando o desenvolvimento local sustentável.

Nesse contexto, os docentes, alunos e coordenadores envolvidos podem ser considerados praticantes de estratégias em educação, permeados por uma “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, baseadas na interação e entendimento mútuo entre tais atores e as comunidades, ao formularem estratégias pedagógicas, podem ser analisadas a partir de aspectos cognitivos e comportamentais (JARZABKOWSKI; BALOGUN; SEIDL, 2007; WHITTINGTON, 2006), que influenciam na forma como decidem, alteram e aprovam definições e/ou modificações curriculares. Além de elementos relativos à cognição e comportamento, há a linguagem em si, presente nos discursos que perpassam todas as fases do projeto pedagógico. Balogun et al. (2014) ressaltam que estratégia engloba todas as formas de comunicação existentes

numa organização, desde conversas informais às reuniões formais e declarações corporativas. Portanto, palavras manifestadas oralmente e na forma escrita (textos).

Assim, pode-se inferir que docentes, alunos, coordenadores e comunidades envolvidas estavam aptos a acessar o arsenal de significado, produto da inter-relação comunicativa entre eles e os demais sujeitos, com vistas a contribuir para os processos em que se colocavam como participantes – e praticantes. Evidentemente, pode ser percebida a manifestação do *strategizing* na construção e implementação do projeto Futurando, permeado pelos elementos instituídos por Whittington (2006). Essas interações comunicativas podem ser interpretadas ainda pela ideia de que a produção do consenso habermasiano vai além do agir estratégico, que é distinto do agir comunicativo, como sinaliza Habermas (1989, p. 79):

Chamo comunicativas as interações nas quais pessoas envolvidas se põem de acordo para coordenar seus planos de ação [...]. No caso de processos de entendimento mútuo linguísticos, os atores se erguem com seus atos de fala ao se entenderem uns com os outros sobre algo [...], enquanto que no agir estratégico um atua sobre o outro para ensejar a continuação desejada de uma interação. No agir comunicativo um é motivado racionalmente pelo outro para uma ação de adesão (HABERMAS, 1989, p. 79, grifos nossos).

Em sua leitura da Ação Comunicativa, Zwick, Silva e Brito (2014, p. 394) refletem que a racionalidade comunicativa é elemento fundamental do *strategizing*, declarando que a atitude de “anunciar sua fala de um lugar que esteja situado no mundo da vida seria o momento em que os sujeitos podem adotar a estratégia como prática social”. Nessa perspectiva, Rezende Pinto (1995) afirma que o paradigma racional habermasiano possibilita a valorização da criação de entendimento pela coletividade, e não mais pelo poder de coerção, mas pela negociação. Nesse processo, os participantes, apoiados na situação ideal de fala, negociavam e construíam definições sobre ações, planos de ações e aprendizados, que atendiam reciprocamente às diferentes demandas dos envolvidos.

Os resultados obtidos pelo Futurando materializam esse ponto de vista, uma vez que foram percebidos a partir de depoimentos dos próprios participantes, que expressavam o entendimento baseado no desejo coletivo e por decisões consensuais a cada novo ciclo do projeto. Os alunos 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. A Ação Comunicativa habermasiana revela, em situações desse tipo, a possibilidade de “transcender as orientações pragmáticas e normativas do processo estratégico, rumo a uma compreensão mais substantiva e subjetiva da práxis” (ZWICK, SILVA E BRITO, 2014, p. 396), tal como expressavam os relatos acima mencionados.

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 inter-relação 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. Tal cenário pode ser vislumbrado a partir das seguintes considerações:

[...] o agir comunicativo do estrategista envolve processos interacionais em que todos os participantes da estratégia harmonizam entre si seus planos individuais de ação para um plano coletivo. Portanto, é numa lógica de aprendizagem contínua que [...] tem grandes implicações na compreensão da estratégia como uma prática social (ZWICK; SILVA; BRITO, 2014, p. 394).

Com expressivos resultados, o projeto abrangeu cerca de 120 lideranças/semestre, beneficiando 1100 pessoas de 12 comunidades de Salvador e região metropolitana, envolvendo cerca de 870 alunos ao longo dos seus anos de existência. No entanto, em meados dos anos 2000, as FJA passaram por uma importante reestruturação, visando a abertura de capital na bolsa de valores, realizando um *Initial Public Offering (IPO)*. Esse processo orientou uma drástica revisão de custos, investimentos e estruturas. Nesse contexto, o Projeto Futurando e os seus praticantes foram perdendo força, num período caracterizado por pretensões de validade constataivas (assertórias), baseado na justificação em dados (Habermas, 1989) financeiros, contábeis, sobre a necessidade de “sanear a empresa para torná-la atrativa ao mercado”. Esse momento pode ser compreendido como o “agir comunicativo em sentido fraco”, quando “os agentes se orientam apenas pelas pretensões de verdade e veracidade” (HABERMAS, 2004, p. 118).

Com a entrada de outros atores em cena, especialmente os consultores externos, o argumento dominante passou a ser o “negócio” (mundo objetivo habermasiano), ao qual todos os cursos/projetos pedagógicos e atores organizacionais deveriam estar subordinados (mundo social e subjetivo habermasiano). Após o *IPO*, as FJA ainda mantiveram o Projeto Futurando, mas ele já havia mudado bastante o seu caráter: as atividades passaram a ser definidas exclusivamente pela coordenação do curso e não mais de forma coletiva, como era originalmente. O Futurando passou a constar como atividade complementar, deixou de ser parte integrante do currículo do curso e passou a ser executado no formato de palestras com especialistas e consultores em assuntos relacionados ao empreendedorismo e responsabilidade social empresarial. 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.

Sintetizando a discussão ora proposta, consideramos que todo projeto pedagógico é permeado pela prática estratégica e a Ação Comunicativa, bem como por uma racionalidade teórica e uma racionalidade prática (ZWICK, SILVA E BRITO, 2014). Pode ser compreendido como expressão de relações baseadas na comunicação, a partir de atos de fala que sustentam a normatização de ações a partir do que os atores creem como possível ou impossível, problemático ou provável. Entretanto, os resultados de uma Ação Comunicativa – projetos, acordos, convenções e regras – têm limites temporais e, conseqüentemente, serão revistos, reavaliados, renovados, entendendo que “o discurso não produz regras e normas de conduta social por si mesmo, mas sim, é o espaço onde essas normas e regras, bem como as ações que hipoteticamente inspiram, são validadas e testadas coletivamente” (PROCÓPIO, 2012, p. 330)

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 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todo projeto pedagógico dispõe de uma perspectiva temporal e dinâmica na sua concepção e trajetória. Reflete ações comunicativas, interações, intersubjetividade, planos de ação e estratégias que são continuamente refletidas, renegociadas e revistas. Revela discursos e interpretações histórico-subjetivas e suas pretensões de validade constatativas/assertórias (baseadas em dados, científicas), e normativas/regulatórias (baseadas em normas morais, práticas), ao tempo em que projeta no futuro ambições e intenções individuais e coletivas. Como é historicamente e contextualmente construído, um projeto pedagógico reflete perspectivas diversas dos atores envolvidos. Nesse sentido, como expressão de interpretação de demandas individuais e coletivas, um projeto pedagógico não é apenas um instrumento formal de apresentação de uma realidade, mas, efetivamente, a expressão do consenso e intersubjetividade, resultado temporal do entendimento em torno de um plano de ação e estratégias.

Encarados como praticantes, sob o ponto de vista da EPS, 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.

Se retomarmos as ideias de Zwick, Silva e Brito (2014), é possível reconhecer tais aproximações entre ambas perspectivas. Para os autores, ao inaugurar uma nova perspectiva para a racionalidade, pautada na comunicação, Habermas evidencia determinadas reflexões inerentes à EPS. 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. Um outro aspecto conector entre as duas teorias seria o afastamento do poder coercitivo de que trata a Ação Comunicativa, o que possibilita a compreensão de como as estratégias podem emergir dos vários núcleos administrativos, e não só da alta administração. 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, em contextos em que a situação ideal de fala possa ser, de fato, vislumbrada.

A EPS traz importantes contribuições 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 de possíveis impasses, ampliando, assim, a compreensão da ação dos atores no contexto organizacional acadêmico.

Assim, ainda que seja um instrumento que reflete o compromisso dos atores envolvidos em torno da concepção e planejamento de cursos, peça política, definidora de diretrizes, rumos e investimentos, um projeto pedagógico também pode ser entendido como “um plano de voo”, onde novas argumentações e estratégias podem ser permanentemente experimentadas. 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. Na perspectiva habermasiana, a compreensão de como as instituições e sujeitos podem ser emancipados (ou não), a partir de um discurso moralmente construído, resultariam em pesquisas de relevante contribuição.

Finalmente, entendemos que TAC e a EPS destacam-se como possibilidades muito interessantes de abordagem processual e teorização, notadamente sobre a construção de projetos pedagógicos, esse instigante objeto que tem importância crucial na formação de administradores.

Artigo submetido para avaliação em 21/04/2020 e aceito para publicação em 19/09/2020

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. O ensaio como forma. In: **Notas de literatura I**. São Paulo: Editora 34, 2003.
- ALVESSON, M.; DEETZ, S. Teoria Crítica e Abordagens Pós-modernas para Estudos Organizacionais. In: CLEGG, S., HARDY, C. & NORDY, W. (Org.). In: **Handbook de Estudos Organizacionais**. São Paulo: Atlas, 2012.
- BALOGUN, J.; HUFF, A. S.; JOHNSON, P. Three responses to the methodological challenges of studying strategizing. **Journal of Management Studies**, v. 40, n.28, p. 197-224, 2003.
- BALOGUN, J. et al. Placing Strategy Discourse in Context: Sociomateriality, Sensemaking and Power. **Journal of Management Studies**, v. 51, n. 2, 2014.
- 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, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). **Parecer CNE/CES n.º 67/2003**. Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação. Brasília: MEC, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução n.º 4/2005**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, bacharelado, e dá outras providências. Brasília: MEC, 2005a.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Superior (Sesu). **Relatório do Grupo de Trabalho instituído pela Portaria n.º 4.034/2005**. Brasília: MEC, 2005b.
- CANHADA, D. I.; RESE, D. N. Contribuições da “Estratégia como Prática” ao pensamento em Estratégia. **Revista Brasileira de Estratégia**, v. 2, n. 3, 2009.
- CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2003.
- DIAS, A. T. B. B.; ROSSETTO, C. R.; MARINHO, S. V. Estratégia como Prática Social: um estudo de práticas discursivas no fazer estratégia. **RAC**, v. 21, n. 3, 2017.
- 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, 2014.
- GOULDNER, A. W. "Organizational Analysis". In: MERTON, R. K.; BROOM, L.; COTTRELL C. (Org.) **Sociology Today**. Nova Iorque: Basic Books, 1959.
- HABERMAS, J. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

- HABERMAS, J. **Verdade e Justificação**. São Paulo: Loyola, 2004.
- HABERMAS, J. **A lógica das Ciências Sociais**. Petrópolis: Vozes, 2009.
- HABERMAS, J. **Teoria do Agir Comunicativo**. São Paulo: Martins Fontes, 2012a. (v. 1).
- HABERMAS, J. **Teoria do Agir Comunicativo**. São Paulo: Martins Fontes, 2012b. (v. 2).
- HERRERO, X. Racionalidade comunicativa e modernidade. **Síntese**, 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.
- JARZABKOWSKI, P.; WHITTINGTON, R. A Strategy-as-Practice Approach to Strategy Research and Education. **Journal of Management Inquiry**, v. 17, n. 4, 2008.
- JARZABKOWSKI, P.; SPEE, P. Strategy-as-practice: A review and future directions for the field. **International Journal of Management Reviews**, v. 11, 2009.
- JARZABKOWSKI, P. et al. On the risk of studying practices in isolation: Linking what, who, and how in strategy research. **Strategic Organization**, v. 14, n. 3, 2016.
- LARA, L. G. A.; VIZEU, F. O potencial da frankfurtianidade de Habermas em estudos organizacionais, **Cadernos EBAPE**, v. 17, n. 1, 2019.
- MENEGHETTI, F. K. O que é um ensaio teórico? **RAC**, v. 15, n. 2, 2011.
- MINTZBERG, H. **Ascensão e queda do planejamento estratégico**. Porto Alegre: Bookman, 2004.
- MINTZBERG, H. Os 5Ps da Estratégia. In: MINTZBERG, H. et al. (Org.). **O Processo da Estratégia**. Porto Alegre: Bookman, 2006.
- MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- OLIVEIRA, F. B. Razão instrumental versus razão comunicativa. **RAP**, v. 27, n. 3, 1993.
- PAROUTIS, S.; HERACLEOUS, L.; ANGWIN, D. Practicing Strategy – Foundations and Importance. In: **Practicing Strategy: text and cases**. Sage: 2013. cap. 1.
- PAES DE PAULA, A. P.; RODRIGUES, M. A. Pedagogia Crítica no Ensino da Administração: desafios e possibilidades. **RAE**, v. 46, 2006.
- PROCÓPIO, M. Consciência Moral e Agir Comunicativo. **Cadernos de Gestão Social**, v. 3, n. 2, 2012.
- QUARESMA JÚNIOR, E. A. A Realistic Approach to Strategic Thinking and Acting. **Cadernos EBAPE**, v. 14, n. 1, 2016.
- RESE, N. et al. O Vir a Ser da Estratégia como uma Prática Social. **RAC**, v. 21, n. 2, 2017.
- 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.
- RONCON, A. et al. A Estratégia como Prática Utilizada no Reconhecimento de um Curso De Graduação pelo MEC. **Revista de Administração-UFSM**, v. 6, Edição Especial, 2013.
- VAARA, E.; WHITTINGTON, R. Strategy as practice: taking social practices seriously. **Academy of Management Annals**, v. 6, n. 1, 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 estrategistas. **Revista Ibero-Americana de Estratégia**, v. 16, n. 1, 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.

VIZEU, F. Ação Comunicativa e Estudos Organizacionais. **RAE**, v. 45, n. 4, p. 10-21, 2005.

SILVA, S. Razão instrumental e razão comunicativa: um ensaio sobre duas sociologias da racionalidade. **Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas**, n. 18, 2001.

SOUSA, J. C., DIAS, P. H. R. C. Integração do Planejamento Estratégico ao Pensamento Estratégico. **Revista de Ciências da Administração**, v. 19, n. 47, 2017.

WHITTINGTON, R. **What is Strategy**—and does it matter? London: Tomson Learning, 2002.

WHITTINGTON, R. Completing the practice turn in strategy research. **Organization Studies**, v. 27, n. 5, 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, 2014.