

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

LUDMILLA MEYER MONTENEGRO

**UM PARLAMENTO DE MÚLTIPLOS ATORES: UM ESTUDO SOB A
PERSPECTIVA DA TEORIA ATOR-REDE PARA O ENTENDIMENTO DA
GOVERNANÇA E DOS RESULTADOS ESTRATÉGICOS DE CURSOS DE
GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO
SUPERIOR PARTICULARES DE CURITIBA**

CURITIBA

2013

LUDMILLA MEYER MONTENEGRO

**UM PARLAMENTO DE MÚLTIPLOS ATORES: UM ESTUDO SOB A
PERSPECTIVA DA TEORIA ATOR-REDE PARA O ENTENDIMENTO DA
GOVERNANÇA E DOS RESULTADOS ESTRATÉGICOS DE CURSOS DE
GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO
SUPERIOR PARTICULARES DE CURITIBA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração, Área de Concentração Estratégia e Organizações, do Setor de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Administração.

Orientador: Prof. Dr. Sergio Bulgacov

**CURITIBA
2013**

TERMO DE APROVAÇÃO

Ludmilla Meyer Montenegro


“UM PARLAMENTO DE MÚLTIPLOS ATORES: UM ESTUDO SOB A PERSPECTIVA DA TEORIA ATOR-REDE PARA O ENTENDIMENTO DA GOVERNANÇA E DOS RESULTADOS ESTRATÉGICOS DE CURSOS DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PARTICULARES EM CURITIBA”


TESE APROVADA COMO REQUISITO PARCIAL PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE DOUTORA NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, PELA SEGUINTE BANCA EXAMINADORA:


Prof. Dr. Sergio Bulgacov
(Orientador/UFPR)


Prof.ª Dr.ª Queila Regina Souza Matitz
(Examinadora/Universidade Positivo)


Prof.ª Dr.ª Adriana Roseli Wunsch Takahashi
(Examinadora/UFPR)


Prof. Dr. Gustavo Abib
(Examinador/UFPR)


Prof. Dr. Mauricio Roque Serva de Oliveira
(Examinador/UFSC)

08 de março de 2013

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente ao professor Sergio Bulgacov pela orientação e acompanhamento durante o período de doutoramento. Momentos em orientações presenciais, trocas de e-mails, reuniões e congressos foram bastante úteis para o meu aprimoramento acadêmico, além de terem sido ocasiões em que aprendi bastante. Professor, obrigada por ser esse exemplo de profissional, acadêmico e, principalmente, por ser uma pessoa admirável.

Aos professores César Tureta, Karina Roglio e Queila Matitz pelas considerações e recomendações feitas na defesa do projeto desta tese. Obrigada pelas contribuições, pois elas me fizeram repensar e reorganizar algumas questões relevantes da pesquisa.

Aos professores Maurício Serva, Queila Matitz, Adriana Takahashi e Gustavo Abib pela participação e importantes contribuições feitas na defesa final desta tese. Agradeço pelas sugestões e comentários. Eles foram úteis para esclarecer alguns pontos do trabalho e melhorá-lo para pesquisas futuras.

Aos meus queridos pais – Ana Cristina e Airton – e irmãos – Bruno e Igor, pessoas admiráveis que me apoiaram desde o início do mestrado e, principalmente, no doutorado. Obrigada pelo carinho, força e amor incondicional. Obrigada por se fazerem presentes, mesmo que a distância. Valorizo muito vocês, minha família!

Ao meu amado Luis Anderson Ribeiro Leite, pelo companheirismo, incentivo e compreensão nesses quatro anos de doutorado. Ambos estivemos imersos nas nossas aulas, seminários, congressos, qualificações, projetos, teses – um período de muito aprendizado, mas também de muita dedicação e cansaço. Mas ao final, posso dizer que valeu à pena. Obrigada, meu amor!

À minha querida amiga Natália Rese, minha companheira nº. 1 de aulas, seminários, momentos felizes e momentos angustiantes de dúvidas e questionamentos sobre a tese e sobre a vida. Pessoa que admiro desde o dia em que conheci nos corredores da UFPR. Uma pessoa genial, com quem aprendi bastante e continuo aprendendo. Obrigada pelo apoio, pela ajuda nas horas de desespero e, principalmente, por ser uma amiga presente e amável.

À minha amiga querida Lunie Lima, companheira de todas as horas, de projetos e reuniões que participamos juntas na UFPR, de momentos em que refletimos sobre as

intempéries da vida. Obrigada, amiga, por fazer parte da minha vida e por estar sempre pertinho.

Ao meu coleguinha Samir Adamoglu de Oliveira, um irmão que escolhi, que compartilha os momentos felizes e tristes, que estende a mão quando preciso, que manda e-mails longos e que, independentemente do conteúdo, sempre tem uma parte engraçada que me faz rir. Obrigada por ser esse amigo querido de hoje e de sempre.

À querida Jorlene Kultchek, uma pessoa alegre e contagiante com quem tive o privilégio de conviver durante os seis anos de UFPR. Obrigada por essa convivência tão feliz e saudável. Entrar no EAD e sempre ser recebida com um sorriso e um abraço é algo sensacional. Obrigada, Jô!

À secretaria do curso de pós-graduação em Administração da UFPR. Principalmente à Lídia Ribeiro. Obrigada pela atenção e presteza.

Aos professores e colegas da UFPR que fizeram parte desses quatro anos de doutorado. Obrigada a todos por compartilhar conhecimento, conversas, dúvidas e angústias. É muito gratificante conviver com pessoas dedicadas, e que compreendem a realidade de um curso de doutorado.

Ao corpo diretivo, coordenadores, secretárias, docentes e discentes entrevistados nos cursos de graduação em Administração das cinco Instituições de Ensino Superior particulares de Curitiba que permitiram o acesso, para a minha pesquisa, nas suas instituições. Sem o apoio e a disponibilidade de vocês, não teria sido possível desenvolver a pesquisa empírica deste trabalho. Agradeço imensamente a colaboração de todos.

À Capes pela concessão de uma bolsa de estudos REUNI durante todo o período de doutoramento.

TIRAS DEMENTES - 20



GALVÃO www.vdibetaz.com

RESUMO

Tratar de estratégias organizacionais não é algo simples. Inúmeras questões devem ser consideradas, tais como: o contexto da pesquisa, os atores envolvidos nas estratégias, as relações formadas por esses atores, a dinâmica da estratégia no cotidiano das organizações, dentre outras questões. Além disso, o campo de pesquisa deste trabalho – as organizações educacionais – é bastante dinâmico e complexo. Diante desse panorama, buscou-se contribuir para as teorias utilizadas, bem como para o campo da Educação por meio do seguinte objetivo: delinear como a articulação do *strategizing*, como processo de translação, com a teoria das redes de governança configuram a governança e os resultados estratégicos de cursos de graduação em Administração de Instituições de Ensino Superior particulares de Curitiba (Paraná, Brasil). Neste trabalho, articulou-se um conjunto de teorias: (1) redes de governança; (2) Teoria Ator-Rede; (3) estratégia como prática social/*strategizing*/resultados estratégicos. Com o intuito de realizar um estudo de base comparativa, optou-se por realizar um estudo comparativo de casos. Mais especificamente, foram pesquisados cinco casos: duas faculdades e três centros universitários. Eles foram escolhidos segundo o critério de similaridade de porte, similaridade de situação perante o Ministério da Educação - MEC (são cursos que possuem notas razoáveis. Nem são os melhores, nem são os piores), e por acessibilidade. Depois de ter trabalhado o arcabouço teórico, buscado uma aproximação com os cinco cursos, por meio de documentos e informações em seus *sites*, e ter definido quem seriam os informantes-chave, foi elaborado o roteiro de entrevista semiestruturada. Os principais informantes-chave foram diretores, coordenadores, professores e demais funcionários das instituições. Foi realizado um total de 29 (vinte e nove) entrevistas, distribuídas da seguinte forma: (1) Caso A: nove; (2) Caso B: cinco; (3) Caso C: quatro; (4) Caso D: cinco e (5) Caso E: seis. As entrevistas foram individuais, em profundidade e presenciais. Elas foram gravadas e, posteriormente, transcritas. Em relação à análise dos dados, esta foi feita em duas fases: (1) Primeira fase: Análise de Narrativas e (2) Segunda Fase: Análise Qualitativa Comparativa (*Qualitative Comparative Analysis* – QCA). Os resultados encontrados mostraram que alguns dos casos estudados – Caso A e Caso E – buscam a sobrevivência (não possuem uma clareza estratégica, têm dificuldades financeiras e muitos dos seus docentes e discentes não são suficientemente comprometidos. Todavia, lutam diariamente para atender às exigências do MEC e convivem em um ambiente agradável). Outros casos – Caso B e Caso D – buscam consolidação no mercado acirrado. São instituições que possuem boa estrutura física e corpo competente de docentes e discentes. Sua situação financeira é razoável, mas o ambiente de trabalho é competitivo. Por fim, o Caso C também busca a consolidação, mas a situação deles é mais preocupante, uma vez que eles não possuem direcionamento estratégico e estão passando por uma mudança de gestão. Contudo, conseguem se sustentar com base na integração (coordenação-docentes). Diante desses resultados, enfatiza-se que o processo de *strategizing* e o entrelaçamento de atores humanos e não humanos são essenciais para a compreensão da governança das instituições estudadas; logo, é indispensável que o conceito de governança seja amplo o suficiente para explicar tais questões. Assim, uma das contribuições deste trabalho foi a proposição de um novo conceito de governança que considera as redes como um ator não humano relevante para a compreensão do fenômeno estudado.

Palavras-Chave: Redes de Governança. *Strategizing*. Resultados estratégicos. Processo de translação. Atores humanos e não humanos. Educação.

ABSTRACT

Organizational strategy is not a simple theme. Several issues must be taken into account when studying strategy, such as: the research context, the actors involved with the strategies, the relations shaped by these actors, the strategy's dynamic of the organizations everyday life, among other things. Beyond that, the research field of this work – the educational organizations – is rather complex and ongoing. In light of this, this study intends to account for the theories used and also for the Education field, once it aims to delineate how the articulation of strategizing, as a process of translation, with the governance network theory configure the governance and strategic outcomes of Business courses in private Higher Education Institutions in Curitiba (Parana, Brazil). On this study, a theory merge proposition was made by using these theories: (1) governance networks; (2) Actor-Network Theory; (3) strategy as practice/strategizing/strategic outcomes. In order to conduct a study in a comparative basis, a comparative case study was developed. In particular, five cases were studied. Among them, two colleges and three university centers. The cases were chosen under the criterion of size similarity, MEC situation similarity (the courses have medium grades. They are not the best courses, neither they are not the worst ones) and by accessibility. After having worked the theoretical framework, having made some approximation with the five courses by their documents and website information and having defined who the key-informants would be, the semi structured interview script was elaborated. The main key-informants were directors, coordinators, professors and other employees. Twenty-nine interviews were conducted. In Case A: nine; in Case B: five; in Case C: four; in Case D: five and in Case E: six. The interviews were held individually, in depth and in person. They were recorded and, then, transcribed. With regard to the data analysis, it was developed in two moments: (1) First Stage: Narrative Analysis and (2) Second Stage: Qualitative Comparative Analysis (QCA). The results found that some cases – Case A and Case E – search for survival (they do not have a clear strategic orientation, they have financial difficulties and many of their professors and students are not enough committed. However, they struggle day by day to attend the rigid rules and regulations of MEC and live in a pleasant work environment). Other cases – Case B and Case D – search for a consolidation in the competitive market. They are institutions that have a good infrastructure and a competent group of professors and students. Their financial situation is reasonable, but the work environment is very competitive. The last case, Case C also searches for consolidation, but its situation is more delicate because they do not have a strategic orientation and they are passing through a management change. However, they lean on each other. They developed a strong integration (coordinators-professors). According to these results, the strategizing process and the intertwining between the human and nonhuman actors are essential to the comprehension of governance of the studied institutions; then, it is imperative that the concept of governance be wide enough to explain such questions. So, one of the contributions of this study was to propose a new concept of governance that assumes the networks as a relevant nonhuman actor to the comprehension of the studied phenomenon.

Keywords: Governance networks. Strategizing. Strategic outcomes. Translation process. Human and non human actors. Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. A lógica funcional-social das redes.....	31
Figura 2. Lógica Teoria Ator-Rede.....	49
Figura 3. Modelo de análise proposto.....	77
Figura 4. Níveis de estrutura na narrativa (tradução livre)	98
Figura 5. Importando tabela do Excel para o TOSMANA	199
Figura 6. Tabela do Excel importada para o TOSMANA	200
Figura 7. Como iniciar a análise mvQCA no TOSMANA	201
Figura 8. Janela do TOSMANA com as variáveis a serem analisadas	201
Figura 9. Janela do TOSMANA com casos, resultado e condições inseridos.....	202
Figura 10. Disposição das condições e dos casos.....	203
Figura 11. Resultados.....	203
Figura 12. Procedimento inicial para gerar o Diagrama de Venn	204
Figura 13. Diagrama de Venn	205

LISTA DE QUADROS

Quadro 1.	Comparando mercados, hierarquias e redes.	22
Quadro 2.	Cinco ocasiões de associações momentâneas dos objetos.....	43
Quadro 3.	As categorias de análise propostas e suas ponderações metodológicas e epistemológicas.....	85
Quadro 4.	Estrutura das análises narrativas.....	98
Quadro 5.	Boas práticas a serem empreendidas em estudos que utilizam a metodologia QCA	103
Quadro 6.	Condições/Configurações e Resultado Dicotômico.....	149
Quadro 7.	Agrupamento dos casos estudados e suas descrições.....	152
Quadro 8.	Condições Dicotômicas para o Diagrama de Venn	204

LISTA DE TABELAS

Tabela 1.	Requisitos cruciais para o entendimento das redes de governança.....	29
-----------	--	----

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	7
1.1	Formulação do Problema de Pesquisa.....	10
1.2	Objetivos da Pesquisa.....	11
1.2.1	Objetivo Geral.....	11
1.2.2	Objetivos Específicos.....	11
1.3	Justificativa Teórico-Prática.....	11
2	REFERENCIAL TEÓRICO-EMPÍRICO.....	17
2.1	Governança.....	17
2.1.1	Debates sobre o tema.....	17
2.1.2	Pressupostos e a noção de redes de governança.....	20
2.2	Teoria Ator-Rede.....	32
2.2.1	Ator.....	34
2.2.2	Redes de Atores.....	34
2.2.3	Simetria.....	35
2.2.4	Translação.....	36
2.2.5	As cinco grandes incertezas da Teoria Ator-Rede.....	38
2.2.5.1	Primeira Incerteza: A Noção de Grupos da Teoria Ator-Rede.....	38
2.2.5.2	Segunda Incerteza: A Noção de Ação da Teoria Ator-Rede.....	39
2.2.5.3	Terceira Incerteza: A Noção de Objeto da Teoria Ator-Rede.....	40
2.2.5.4	Quarta Incerteza: A Noção de Fato da Teoria Ator-Rede.....	44
2.2.5.5	Quinta Incerteza: A Noção de Estudos de Ciência do Social da Teoria Ator-Rede.....	46
2.3	Estratégia como Prática Social.....	50
2.3.1	Conceitos.....	50
2.3.2	Prática.....	54
2.3.3	Praticantes.....	55
2.3.4	Práticas.....	55
2.3.5	Atividades.....	57
2.3.6	Conversações da Teoria Ator-Rede com a Estratégia como Prática social e com a Teoria das Redes de Governança.....	58
2.4	Síntese Teórica.....	61
2.4.1	Teoria Ator-Rede e Redes de Governança.....	61
2.4.2	O Papel da Estratégia e seus Resultados Estratégicos.....	62
2.4.3	Articulação entre Teoria Ator-Rede, Estratégia como Prática Social e Redes de Governança.....	63
2.5	CONTEXTUALIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA.....	66
2.5.1	Uma organização chamada escola.....	66
2.5.2	Graduação em Administração no Brasil.....	69
2.5.2.1	Ponderações a serem consideradas no campo de pesquisa.....	74
3	METODOLOGIA.....	76
3.1	Especificação do problema.....	76

3.1.1	Perguntas de Pesquisa	76
3.1.2	Apresentação das Categorias de Análise	76
3.1.3	Definição das Categorias de Análise	79
3.1.4	Definição de Outros Termos Relevantes	81
3.1.5	Ponderações metodológicas e epistemológicas das categorias de análise propostas	83
3.2	Delimitação e <i>Design</i> de Pesquisa.....	85
3.2.1	Explicações sobre as escolhas metodológicas	90
3.2.2	Estratégia de pesquisa: estudo de caso	92
3.2.3	Crítérios para a análise dos dados	94
3.2.3.1	Análise de Narrativas.....	94
3.2.3.2	Análise Qualitativa Comparativa (QCA)	99
3.2.4	Delimitação da população estudada.....	105
3.2.4.1	Crítérios para a seleção dos casos	105
3.2.4.2	Crítérios para a seleção dos participantes da pesquisa	106
3.2.5	Fontes e Coleta dos Dados	106
3.2.6	Limitações Metodológicas	109
3.2.7	Validade e Confiabilidade do Estudo	109
4	ANÁLISE DOS DADOS.....	111
4.1	Primeira Fase: Análise de Narrativas.....	111
4.1.1	Narrativa do Caso A	111
4.1.2	Narrativa do Caso B	121
4.1.3	Narrativa do Caso C	129
4.1.4	Narrativa do Caso D	135
4.1.5	Narrativa do Caso E	141
4.2	Segunda Fase: Análise Qualitativa Comparativa – <i>Qualitative Comparative Analysis</i>.....	148
5	CONCLUSÕES.....	154
5.1	Articulação Conclusiva dos Objetivos Específicos.....	154
5.2	Articulação conclusiva das métricas de análise.....	159
5.3	Contribuições Teóricas e Metodológicas.....	163
5.3.1	Contribuições Teóricas.....	163
5.3.2	Contribuições Metodológicas.....	165
5.4	Contribuições Práticas	165
5.5	Sugestões de Estudos Futuros.....	166
6.	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	167
APÊNDICE A.	ROTEIRO DE ENTREVISTAS.....	182
APÊNDICE B.	TABELAS ANÁLISES INDIVIDUAIS CASOS	183

1 INTRODUÇÃO

Tratar das estratégias das organizações é algo que requer uma série de cuidados e delineamentos. É preciso compreender o contexto que será pesquisado, o parlamento de múltiplos atores que efetivamente está envolvido com as estratégias, as relações formadas entre esses atores e como acontece a estratégia no dia a dia das organizações estudadas.

Neste trabalho, o campo de pesquisa são organizações educacionais. Mais especificamente, Instituições de Ensino Superior particulares da cidade de Curitiba. Os casos escolhidos foram os cursos de graduação em Administração das instituições estudadas. Optou-se por esse campo de pesquisa porque se percebeu a necessidade de explorar essa realidade organizacional, entendendo-a como complexa e ambígua, em que questões como controvérsias, dilemas e inquietações estão subjacentes às suas atividades e práticas diárias.

Existem inúmeras IESs particulares na cidade de Curitiba que oferecem curso de graduação em Administração. Essas IESs possuem naturezas diferentes – algumas foram criadas com base em fundamentos, valores e princípios religiosos, outras se assemelham a uma empresa privada convencional, algumas são empresas familiares, entre outras – que, naturalmente, moldam suas culturas, atividades e práticas organizacionais e estratégicas. Compreender essa realidade educacional requer esforço investigativo e analítico, uma vez que o ensino, as questões pedagógicas e as relações constituídas com outras instituições possuem características diferentes das empresas que entregam um produto ou serviço específico.

Portanto, optou-se por esse campo de pesquisa por se perceber a necessidade de se revelar a dinâmica organizacional das IESs estudadas e contribuir tanto para os estudos de estratégia que se aventuram nesse campo, quanto para as próprias IESs pesquisadas.

Assim, diante da perspectiva dinâmica das organizações educacionais, propõe-se investigar questões que compõem o campo, tais como: a governança, a estratégia e seus resultados e os atores envolvidos, pois se percebe suas relevâncias – teórica e empírica – para a compreensão adequada das nuances que permeiam as organizações educacionais estudadas.

A partir da proposta de estudar o tema governança no contexto das organizações educacionais, adota-se a teoria das redes de governança (RHODES, 1997, 2007), as quais são compostas por atores estatais e não estatais, pois se acredita que esta é uma teoria recente e plausível para o entendimento da governança. Além dessa perspectiva teórica, pretende-se compreender as estratégias com base na estratégia como prática social (JARZABKOWSKI, 2004, 2005; JOHNSON *et al.*, 2007; GOLSORKHI *et al.*, 2010; WHITTINGTON, 1996, 2004, 2006, 2007) e compreender os papéis dos atores humanos e não humanos que compõem

as redes de governança com base na Teoria Ator-Rede (LATOURE, 1994A, 1994B, 1996, 2000, 2001, 2005; LAW, 1992; WESSELLS, 2007).

Considerar os atores não humanos no escopo de análise significa gerar entendimentos mais robustos e que não são amplamente tratados nos estudos da área de administração e estratégia. Acredita-se que o papel dos atores não humanos é essencial para a compreensão da realidade organizacional, uma vez que o social é formado pela imbricação dos atores humanos e não humanos. Materiais tais como artefatos, objetos, tecnologias, planos, etc. são importantes para compreender as relações entre as pessoas, pois os relacionamentos envolvem objetos, e esses objetos também são munidos de ação e interferem nas decisões, atitudes e comportamentos dos humanos. Diante disso, a tarefa da Teoria Ator-Rede é caracterizar essas redes em sua heterogeneidade e explorar como elas são ordenadas de acordo com padrões para gerar efeitos tais como organizações, desigualdades e poder (LAW, 1992). As redes heterogêneas são formadas por atores humanos e não humanos. Esses atores são identificados por meio da sua participação e integração na rede. Não é possível definir as redes heterogêneas *a priori*, antes de ir ao campo de pesquisa, pois é necessária uma imersão no campo e o acompanhamento de atividades e práticas dos atores para que seja possível sua identificação.

Nesse momento, é importante fazer uma distinção entre a Visão Baseada em Recursos (VBR) e a Teoria Ator-Rede (TAR). Na VBR, destacam-se alguns recursos: (1) capital físico (tecnologia, equipamentos, localização geográfica e matéria-prima); (2) capital humano (treinamento, experiências, inteligência e relacionamentos de gerentes e funcionários) e (3) capital organizacional (estrutura formal, planejamento formal e informal, sistemas de coordenação e controle, etc.) (BARNEY, 1991). Além disso, esses recursos devem ser valiosos, raros, difíceis de imitar e difíceis de substituir. Destaca-se que o propósito principal da VBR é obter vantagem competitiva por meio dos recursos que a empresa dispõe, visto que, para as empresas, existem duas formas de riqueza: recursos e produtos (WERNERFELT, 1984).

Quanto à TAR, primeiro frisa-se que essa teoria busca compreender o social. Para a TAR, os atores humanos não são os únicos que compõem o social, pois os atores não humanos também o fazem (LATOURE, 1994, 2001, 2005). Além disso, destaca-se que tanto os humanos quanto os não humanos não são definidos *a priori*. O mais importante é segui-los e compreender sua dinâmica e movimento e, conseqüentemente, sua importância na formação do imbricamento social. Portanto, observa-se que o **papel** desses atores, para a TAR, é mais relevante do que as suas definições estáticas. Ao formar as redes heterogêneas, esses atores

humanos e não humanos estão construindo o social; por isso, é indispensável acompanhar os movimentos de formação e dissolução das redes.

Diante dessas questões, destaca-se que, nesta pesquisa, busca-se compreender essa dinâmica, e, com isso, formar um entendimento completo do social, pois se crê que em realidades complexas, ambíguas e permeadas por controvérsias os atores humanos e não humanos podem mudar constantemente e, compreender essa mudança, também faz parte do processo de entender o social. Na VBR, aparentemente, a noção de recurso é mais pragmática e não engloba as questões mais dinâmicas propostas pela TAR. Os recursos, na VBR, são tratados de forma isolada. Não se percebe (ou simplesmente não há) um entrelaçamento entre eles. Na TAR, esse imbricamento é indispensável.

A estratégia como prática social traz a noção do *strategizing* (o fazer estratégia, que tem como foco o caráter contínuo e dinâmico da estratégia) que corrobora a noção de translação da Teoria Ator-Rede. Translação é uma interação multifacetada em que os atores (1) constroem definições e significados comuns; (2) definem representantes e (3) cooperam uns com os outros na busca por objetivos individuais e coletivos. Diante disso, uma estratégia organizacional pode ser considerada como equivalente a qualquer artefato tecnológico ou uma descoberta científica, logo, uma ‘estratégia’ específica existe na medida em que sua essência torna-se real para a rede de atores organizacionais (humanos e não humanos) que a apóiam.

Assim, um caminho de pesquisa relevante para o presente trabalho é o de, com base na Teoria Ator-Rede, compreender e analisar os resultados estratégicos e as redes de governança dos cursos de graduação em Administração estudados, por meio de ações e relações dos múltiplos atores (humanos e não humanos) envolvidos. Entendendo que o processo de *strategizing* se configura como um processo de translação que em suas associações geraram as redes de governança (compostas por múltiplos atores) para produzir uma ordem parcialmente estabilizada na contínua construção de cadeias de mediação.

Este trabalho possui um caráter inédito, pois se pretende ampliar, por meio da investigação empírica, o escopo analítico de uma teoria existente. Acredita-se que a teoria das redes de governança não é robusta o suficiente para explicar a realidade educacional, uma vez que esta teoria não considera o social na sua forma mais completa, portanto, não prevê, no seu escopo de análise, as questões materiais. A Teoria Ator-Rede aparece neste trabalho com o intuito de suprir essa lacuna teórica. Diante disso, foram investigados os mecanismos de governança (quais são esses mecanismos e que atores estão envolvidos com eles), os resultados estratégicos (como ocorre o *strategizing* e o processo de translação, quais são as estratégias das instituições pesquisadas, o que elas almejam como resultados estratégicos e/ou

de ensino) e os atores humanos e não humanos que fazem parte das redes heterogêneas das instituições pesquisadas.

Com base nessas questões e nas condições empíricas, foi elaborado o objetivo geral desta pesquisa que busca delinear como a articulação do *strategizing*, como processo de translação, com a teoria das redes de governança configuram a governança e os resultados estratégicos de cursos de graduação em Administração de Instituições de Ensino Superior particulares de Curitiba.

Com o intuito de auxiliar a compreensão do leitor, o presente estudo foi estruturado em seis capítulos. No primeiro capítulo são apresentados: esta introdução, a formulação do problema de pesquisa, os objetivos (geral e específicos) e a justificativa teórico-prática. No segundo capítulo apresenta-se o referencial teórico-empírico. Esse capítulo está subdividido da seguinte forma: (1) Governança, debates sobre o tema e pressupostos e noção de redes de governança; (2) Teoria Ator-Rede; (3) Estratégia como prática social; (4) Síntese Teórica; (5) Contextualização do campo de pesquisa, uma organização chamada escola. No terceiro capítulo é delineada a metodologia deste estudo. Apresentam-se a especificação do problema, as perguntas de pesquisa, a apresentação das categorias de análise, a definição das categorias de análise e de outros termos relevantes, a delimitação e *design* de pesquisa, especificando fontes e coleta dos dados, bem como as limitações metodológicas e a validade e confiabilidade do estudo. No quarto capítulo apresenta-se a análise dos dados, dividida em duas fases: (1) Primeira fase: Análise de Narrativas; (2) Segunda fase: Análise Qualitativa Comparativa – *Qualitative Comparative Analysis*. No quinto capítulo são apresentadas as conclusões. Por fim, são elencadas as referências bibliográficas.

1.1 Formulação do Problema de Pesquisa

A partir das considerações feitas anteriormente e do referencial teórico-empírico, que se segue no capítulo 2, propõe-se o seguinte problema de pesquisa:

Como a articulação do *strategizing*, como processo de translação, com a teoria das redes de governança configuram a governança e os resultados estratégicos de cursos de graduação em Administração de Instituições de Ensino Superior particulares de Curitiba?

1.2 Objetivos da Pesquisa

1.2.1 Objetivo Geral

O objetivo geral da presente pesquisa consiste em investigar como a articulação do *strategizing*, como processo de translação, com a teoria das redes de governança configuram a governança e os resultados estratégicos de cursos de graduação em Administração de Instituições de Ensino Superior particulares de Curitiba.

1.2.2 Objetivos Específicos

Com base no objetivo geral traçado, propõem-se os seguintes objetivos específicos:

1. Mapear os mecanismos de governança dos cursos de graduação em Administração estudados.
2. Identificar as redes de governança dos cursos de graduação em Administração estudados.
3. Compreender o processo de formação e de dissolução das redes de governança dos cursos de graduação em Administração estudados.
4. Identificar os atores (humanos e não humanos) que compõem as redes de governança dos cursos de graduação em Administração estudados.
5. Compreender o papel dos atores (humanos e não humanos) nas redes de governança dos cursos de graduação em Administração estudados.
6. Mapear as estratégias empreendidas pelos cursos de graduação em Administração estudados e seus resultados no âmbito da governança.
7. Delinear como a articulação do *strategizing*, como processo de translação, com a teoria das redes de governança configuram a governança e os resultados estratégicos de cursos de graduação em Administração de Instituições de Ensino Superior particulares de Curitiba.

1.3 Justificativa Teórico-Prática

Por compreender a governança como algo mais amplo que a noção de governo, estudiosos da teoria das redes de governança (KJAER, 2004; RHODES, 1997) consideram os mecanismos formais e informais em seu escopo de análise. Para eles, os atores que possuem vínculo com o Estado são importantes, mas os atores não-estatais – aqueles que atuam de

maneira mais informal nas instituições e não possuem vínculo estatal – também possuem um papel relevante.

Este estudo visa expandir a teoria das redes de governança (RHODES, 1997, 2007), ao propor em seu espectro de análise não apenas os atores humanos (estatais e não estatais) – já trabalhados nessa teoria – mas também os atores não humanos estudados na Teoria Ator-Rede (LATOUR, 1994, 1996). Acredita-se que considerar apenas os atores humanos não seja o suficiente para explicar a realidade das redes de governança. O papel dos atores não humanos é essencial para a compreensão dessa realidade, uma vez que o social é formado pela imbricação dos atores humanos e não humanos.

A contribuição da Teoria Ator-Rede para os estudos organizacionais está no reconhecimento de que não existe um ator puramente social ou uma relação puramente social (WHITTLE & SPICER, 2008). Estudos recentes (ANDRADE, 2003, 2005; LATOUR, 1994, 1996; TURETA, ROSA & SANTOS, 2006; WESSELLS, 2007) comprovam a importância do papel dos atores não humanos no entendimento dos fenômenos sociais e organizacionais. Segundo Whittle e Spicer (2008), a Teoria Ator-Rede é um método útil para compreender como os atores estão inscritos nas redes, como alegações sobre a verdade são construídas e como os objetos e artefatos possibilitam a ação organizada. Mais especificamente, Andrade (2003, p. 8) explica que:

A Teoria Ator-Rede seria especialmente interessante para os estudos organizacionais, pois ela procura integrar analiticamente a compreensão da complexidade de relações no processo de ordenação a partir de uma linguagem focada em pessoas, textos, tecnologias e objetos, permitindo interrelacionar o relacional com o estrutural e superar os *gaps* entre micro e macro, agência e estrutura, de maneira que não põe o poder à distância e não desconsidera o seu imbricamento com o social e o econômico (ANDRADE, 2003, p. 8).

Alguns autores (BARAD, 2003; GOLSORKHI *et al.*, 2010; LATOUR, 2004; ORLIKOWSKI e SCOTT, 2008; SLIFE, 2005; SUCHMAN, 2007) têm discutido que a Teoria Ator-Rede apresenta-se como uma teoria promissora porque abrange alguns aspectos que são tidos como dados (e, conseqüentemente, não são explorados) quando é utilizada para entender alguns fenômenos organizacionais. Assim, optou-se por trabalhar essa teoria, principalmente suas noções de atores humanos e não humanos e redes heterogêneas, com o intuito de contribuir para esse campo teórico e investigar questões que estão sendo apontadas por pesquisadores da área (GOLSORKHI *et al.*, 2010; ORLIKOWSKI e SCOTT, 2008; WESSELLS, 2007).

Diante disso, percebe-se que o momento é propício para explorar essas questões. Não só os estudiosos da Teoria Ator-Rede estão percebendo essa necessidade. Autores do campo da estratégia como prática social (GOLSORKHI *et al.*, 2010) também sugerem que sejam empreendidos estudos empíricos com base nessa lente teórica.

Diante do desafio que é compreender os atores não humanos, este estudo investe nessa teoria porque se pretende gerar entendimentos mais abrangentes e que levem em consideração aspectos que não são amplamente tratados nos estudos da área de sociologia e administração, tais como os possíveis artefatos, objetos, tecnologias, planos e instituições que possuem papéis relevantes para o entendimento do fenômeno social estudado. Esses materiais são importantes para compreender as relações entre as pessoas, uma vez que um relacionamento entre humanos, independentemente do tipo, envolve objetos e esses objetos também são munidos de ação e interferem nas decisões, atitudes e comportamentos dos humanos.

Law (1992) enfatiza que a Teoria Ator-Rede possui um diferencial porque ela defende que as redes são materialmente heterogêneas. Para este autor, não existiria sociedade e nem organização se as redes fossem simplesmente sociais. Diante disso, a tarefa da Teoria Ator-Rede é caracterizar essas redes em sua heterogeneidade, e explorar como elas são ordenadas de acordo com padrões para gerar efeitos tais como organizações, desigualdades e poder (LAW, 1992).

Mais especificamente, esse estudo tem como objetivo trazer maior compreensão da governança (seus mecanismos e redes) e dos resultados estratégicos, com base nas literaturas de redes de governança, da estratégia como prática social e da Teoria Ator-Rede. Assim, acredita-se que é possível contribuir com uma melhor compreensão da realidade organizacional dos cursos de graduação em Administração estudados com base nos seguintes aspectos das teorias escolhidas: (1) entender a governança focada em crenças, práticas, tradições e dilemas de fenômenos organizacionais e também sob uma perspectiva de redes; (2) compreender a estratégia como algo que as pessoas das organizações fazem e não algo que as organizações têm (JOHNSON *et al.*, 2007) e (3) entender que além dos atores humanos que compõem as redes de governança também deveriam ser investigados os atores não humanos.

Wessells (2007) menciona que “quando vemos tentativas de especificidade operacional, encontramos quase que instantaneamente o papel das coisas e o formato das práticas (WESSELLS, 2007, p. 352)”. Para Andrade (2003), a Teoria Ator-Rede procura examinar as práticas sociais e sua transformação no tempo por meio dos processos de associações e dissociações que produzem materialidades heterogêneas. Esses processos e práticas somente podem ser compreendidos pela total permeabilidade do poder.

Alguns estudos (BARAD, 2003; LATOUR, 2004; ORLIKOWSKI e SCOTT, 2008; SLIFE, 2005; SUCHMAN, 2007) têm elucidado a importância de se investigar não apenas as questões sociais das organizações, mas também as questões materiais. Entende-se que “as questões materiais não são somente ferramentas para serem utilizadas para desempenhar algumas tarefas, mas são constitutivas de ambas as atividades e identidades” (ORLIKOWSKI e SCOTT, 2008, p. 455).

Orlikowski e Scott (2008) veem como um importante desafio de pesquisa a busca por desenvolver formas de pensar e falar sobre os mundos social e material como algo inseparável e como algo constitutivamente emaranhado, pois se espera que caso as dinâmicas invisíveis e tidas como dadas (*taken for granted*) da sociomaterialidade sejam reveladas, será possível gerar *insights* sobre o mundo contemporâneo.

Orlikowski e Scott (2008) corroboram a afirmativa: pessoas e coisas só existem em relação umas com as outras. Diante disso, percebe-se que não há primazia dos humanos sobre os não humanos. Ambos são relevantes e estão em constante interação. O entendimento de ambos não é isolado e não é possível compreendê-los descolados da prática na qual estão imersos, pois a distinção entre atores humanos e não humanos é apenas analítica e feita com o reconhecimento de que essas entidades¹ necessariamente estão vinculadas na prática (LATOUR, 2004; LAW, 1992). Tais entidades não têm propriedades inerentes, mas adquirem forma, atributos e capacidades por meio de uma interpenetração. Com isso, compreende-se a natureza ontológica dessa teoria como sendo relacional, uma vez que se presume que o social e o material são inerentemente inseparáveis. Para Lee e Hassard (1999), a Teoria Ator-Rede é ontologicamente relativista, pois permite que o mundo possa ser organizado de diversas formas diferentes e também é empiricamente realista, pois não há dificuldades insuperáveis para produzir descrições de processos organizacionais.

A estratégia como prática social pode ser compreendida como uma alternativa aos estudos mais tradicionais da estratégia, visto que se apresenta como uma tentativa de investigar detalhes que vão além de questões como os efeitos da estratégia no desempenho da organização, por exemplo. Na estratégia como prática social, busca-se empreender uma análise mais abrangente e aprofundada do que realmente acontece no planejamento estratégico, na implementação da estratégia e em outras atividades que lidam com estratégia, ou seja, há um interesse em investigar a “caixa preta” do trabalho estratégico (GOLSORKHI

¹ Na Teoria Ator-Rede, as entidades tomam forma e adquirem seus atributos como um resultado de suas relações com outras entidades. Diante disso, as entidades não possuem qualidades inerentes e não são tratadas como dualismos, tais como: verdade e falsidade, grande e pequeno, agência e estrutura, humano e não humano, antes e depois, contexto e conteúdo, atividade e passividade, etc. (LATOUR, 2006).

et al., 2010). Segundo Latour (2005), não só as “caixas pretas” devem ser abertas, mas a estratégia deve ser desagregada (*disassembled*) e reagregada (*reassembled*). Destaca-se que a atividade de criar caixas pretas, de distinguir os itens, de saber das circunstâncias de sua criação é precisamente aquela à qual os cientistas dedicam a maior parte de seu tempo. A maneira como funcionam as caixas pretas na ciência reveste-se, portanto, de grande interesse para a pesquisa sociológica (LATOURE, 1997).

Sob a ótica da estratégia como prática social, o mundo da estratégia constitui uma realidade social genuína criada e recriada nas interações entre múltiplos atores dentro e fora das organizações (GOLSORKHI *et al.*, 2010) e que, embora o fazer estratégia (*strategizing*) envolva abstração e a formulação de intencionalidade, este ainda é um processo sociomaterial e político que envolve o uso de ferramentas, especialmente a linguagem (TSOUKAS, 2010). Assim, destaca-se que histórias e repertórios, ferramentas e artefatos, que se referem à estratégia não são desprovidos de ambiguidade; eles devem ser reinterpretados em qualquer nova situação (GRAND, RÜEGG-STÜRM & ARX, 2010).

Golsorkhi *et al.* (2010) enfatizam que ao estudar as práticas, é possível examinar questões que são diretamente relevantes para aqueles que lidam com estratégia, tanto os estrategistas engajados com o planejamento estratégico e outras atividades estratégicas, quanto aqueles que têm que lidar com as estratégias e suas implicações. Assim, os estudos prometem alcançar algo que é raro na administração contemporânea e na pesquisa em organizações: avançar o entendimento teórico de forma que tenha relevância prática para gerentes e outros membros organizacionais.

A maioria dos estudos que se fundamentam na noção de prática social enfatiza uma conexão latente com os aspectos materiais da realidade social, ou seja, acredita-se que comportamentos e ações específicos estão conectados com ou mediados por recursos materiais (GOLSORKHI *et al.*, 2010).

A pesquisa empírica foi desenvolvida em cursos de graduação em Administração de Instituições de Ensino Superior particulares de Curitiba. Logo, o campo é o da educação. Optou-se por esse campo, primeiramente, por não haver muitas pesquisas, na área da Administração e, mais especificamente, nos estudos de estratégia. Principalmente no que diz respeito à governança. Além disso, em pesquisa anterior (MONTENEGRO, 2009) nesse mesmo campo, observou-se que este é um contexto repleto de aspectos que merecem ser investigados, devido à sua complexidade e à grande quantidade de atores envolvidos.

Diante dessas questões, percebeu-se a necessidade de serem empreendidas pesquisas que abordem a questão das redes de governança, com o intuito de compreender a relação

existente entre essas redes e, com isso, contribuir para essa área do conhecimento. É com base nessas questões e conjuntamente com alguns conceitos da Teoria Ator-Rede (LATOUR, 1994, 1996, 2001) que se buscou uma melhor compreensão da governança como rede no âmbito da educação.

Com relação à contribuição prática, entende-se que o campo da educação, mais especificamente o dos cursos de graduação em Administração, se beneficiará com o melhor entendimento da governança e de seus resultados estratégicos, pois um estudo empreendido a partir de um arcabouço teórico mais consistente poderá gerar resultados empíricos que evidenciem entendimentos e explicações bastante úteis para essa realidade organizacional, uma vez que irá desvelar questões importantes, mas que não eram discutidas e levadas em consideração, pois eram tidas como dadas (*taken for granted*).

2 REFERENCIAL TEÓRICO-EMPÍRICO

O presente trabalho baseia-se em algumas teorias. São elas: a estratégia como prática social (GOLSORKHI *et al.*, 2010; JARZABKOWSKI, 2004, 2005; JOHNSON *et al.*, 2007; WHITTINGTON, 1996, 2004, 2006, 2007), os resultados estratégicos (BULGACOV *et al.*, 2007; MATITZ, 2009), a teoria das redes de governança (RHODES, 1997, 2007) e a Teoria Ator-Rede (LATOURETTE, 1994a, 1994b, 1996, 2001, 2005; WESSELLS, 2007).

Convém elucidar que algumas dessas teorias poderão aparecer no corpo do trabalho mais como uma perspectiva de análise e menos como uma teoria. A Teoria Ator-Rede, por exemplo, poderá assumir um papel de abordagem metodológica, tendo em vista a sua flexibilidade enquanto um arcabouço teórico ou uma lente metodológica para se olhar um fenômeno organizacional. Já a estratégia como prática social aparecerá, quase sempre, como uma perspectiva de análise que permeia as concepções de estratégia tratadas no trabalho.

Com base nessas questões, esta seção está dividida em cinco partes: a primeira traz algumas considerações sobre a governança e, mais especificamente, sobre a teoria das redes de governança (foco deste trabalho). Em seguida, faz-se uma contextualização da Teoria Ator-Rede, com ênfase na questão dos atores humanos e não humanos; na terceira parte, faz-se uma contextualização sobre a estratégia como prática social; na quarta parte, apresenta-se a síntese teórica – um resumo da articulação teórica deste trabalho; por fim, faz-se uma breve contextualização do campo de pesquisa – educação e cursos de graduação em Administração.

2.1 Governança

2.1.1 Debates sobre o tema

Na área da Administração, é comum atrelar o termo governança à governança corporativa, mas nem todos os estudos nessa área são sobre governança corporativa. Muitas vezes, busca-se trabalhar a governança de cunho mais sociológico para investigar alguns fenômenos organizacionais.

Todavia, é importante elucidar que o termo governança não é facilmente compreendido. Principalmente porque nas Ciências Políticas e na Sociologia, ainda há muita discussão sobre a definição mais apropriada do termo. Hirst (2000) acredita que apesar da ambiguidade que permeia o termo governança, a maioria dos significados tende a convergir para uma noção de fonte ‘pós-política’ para a regulação eficaz e para a responsabilidade. Para esse autor, muitos usos do termo governança apontam para uma situação que revela uma

ameaça real às formas convencionais de governo democrático ou propõe-se a deixar de lado ativamente a democracia.

Embora o termo governança não esteja claramente definido, tem-se discutido bastante sobre o tema. Olowu (2002) menciona que o discurso sobre governança tem continuado, mesmo que a definição do conceito permaneça controversa. Para Ezzamel e Reed (2008, p.597), “governança tem emergido como um grande foco de debates contínuos sobre as práticas e formas organizacionais pelas quais vivemos e ordenamos nossa vida no século XXI”. Para Hirst (2000), o aumento do uso do conceito de governança pode ser visto como uma reação a uma mudança nas práticas políticas, juntamente com realidades que estão mudando também, envolvendo, entre outras coisas, o crescimento da globalização, o surgimento das redes ultrapassando a divisão da sociedade estatal – civil e o aumento da fragmentação. Tais desenvolvimentos clamam por um debate sobre como governar em um mundo cada vez mais complexo. Kjaer (2004) também ressalta que apesar dos problemas inerentes ao tema – não há uma definição ajustada e compartilhada do termo governança, além das dificuldades metodológicas – governança é um conceito atual e bastante discutido. Uma vez constatado que esse tema é permeado por questões complexas e ambíguas, percebe-se uma oportunidade para se empreender uma proposta teórica mais ousada, com o intuito de expandir o corpo teórico existente.

Quanto à governança ser um processo que vai além da noção de governo, isso indica muito mais do que retrabalhar ideias antigas. Isso diz respeito a implicações políticas de mudança social, pois imprime novo foco nas instituições políticas de um mundo em constantes mudanças.

Diante da complexidade que gira em torno do termo governança, é importante diferenciar governança de governo. Muitas vezes, governo é tratado como governança e governança é tratada como governo. Um exemplo disso está nessa definição de governo de Finer (1970, p. 3-4):

- ‘a atividade ou processo de governar’ ou ‘governança’;
- ‘a condição de regra ordenada’;
- ‘aquelas pessoas responsáveis por governar’ ou governantes;
- ‘a maneira, o método ou o sistema pelo qual uma sociedade particular é governada’. (FINER, 1970, p. 3-4, tradução livre).

Porém, o uso atual não trata governança como um sinônimo de governo, pois governança significa mudança no significado de governo, referindo-se a um novo processo de governar; a uma condição modificada da regra ordenada; ou ao novo método pelo qual a sociedade é governada (RHODES, 1997). Seguindo a mesma lógica, Kjaer (2004) enfatiza

que governar pressupõe um sujeito (um ator), enquanto que governança é o resultado das ações tomadas, uma forma de coordenação social. Assim, entende-se que o conceito de governança está mais associado a uma lógica processual e de resultado, o que corrobora as outras abordagens tratadas neste trabalho: Teoria Ator-Rede (LATOUR, 1994, 1996) e resultados estratégicos (BULGACOV *et al.*, 2007; MATITZ, 2009).

Observa-se que a noção de governo não é mais suficiente para explicar algumas questões que acontecem no âmbito das organizações. Esse novo processo de governar envolve questões do dia a dia das organizações. Muitas vezes, questões informais que acontecem na prática do cotidiano das organizações.

Outro ponto de distinção entre governança e governo que parece estar bastante claro é que a governança é um fenômeno mais abrangente, uma vez que inclui não apenas organizações governamentais, mas também mecanismos informais e não governamentais (KJAER, 2004; RHODES, 1997). Assim, trabalha-se governança sem governo quando existem mecanismos regulatórios em uma esfera de atividade que funcionam efetivamente, embora não estejam dotados de autoridade formal.

Mais especificamente na área da educação, debates sobre governança estão gerando uma quantidade substancial de literatura (BELL & HINDMOOR, 2009; BEVIR, 2010; CHHOTRAY & STOKER, 2009; CONNOLLY & JAMES, 2011; KJAER, 2004; LAEGREID & VERHOEST, 2010; RANSON, 2011).

Ranson (2011, p. 401) destaca que as práticas-chave de governança relevantes para a *performance* da escola são:

1. governança que exercita a visão estratégica, planejamento e direção da escola;
2. governança que proporciona exame minucioso e responsabilidade para assegurar qualidade e padrões, por meio de: (a) trazer altas expectativas para a escola; (b) assegurar deliberação completa e questionamento das políticas, orçamentos e práticas da escola; (c) implantar sistemas para monitorar e revisar os padrões de sucesso, planos financeiros e desenvolvimento de políticas da escola;
3. governança que representa a diversidade de suas comunidades – incluindo a participação e voz de diferentes pais ajuda a escola a entender a variedade de necessidades de aprendizagem, bem como assegura o comprometimento desses pais no apoio à aprendizagem do aluno em casa;
4. estreita ligação de governantes à vida da escola por meio de um sistema de conexões das áreas da grade curricular e visitas em sala de aula com o intuito de desenvolver conhecimento e compreensão das práticas-chave de aprendizagem da escola;

5. laços estreitos com a comunidade – envolvendo pais; a comunidade é a chave para o sucesso da escola e os governantes têm um papel-chave para assegurar essa parceria (RANSON, 2011, p. 401, tradução livre).

2.1.2 Pressupostos e a noção de redes de governança

Rhodes (2007) resgata o conceito de governança por ele desenvolvido em Rhodes (1981, p. 78-79). O autor se baseou nos seguintes fundamentos:

- (a) Qualquer organização é **dependente** de outras organizações no que se refere a recursos.
- (b) Para atingir seus **objetivos**, as organizações têm que trocar recursos.
- (c) Embora a tomada de decisão dentro da organização seja dificultada por outras organizações, a **coalizão dominante** mantém um pouco de arbítrio. O **sistema apreciativo** da coalizão dominante influencia quais relações são vistas como um problema e quais recursos serão solicitados.
- (d) A coalizão dominante emprega *estratégias* dentro das regras do jogo para regular o **processo de troca**.
- (e) Variações no grau de **arbítrio** é um produto dos objetivos e do poder potencial relativo de organizações interativas. Esse poder relativo é um produto dos recursos de cada organização, das regras do jogo e do processo de troca entre as organizações (RHODES, 1981, p. 78-79; **grifos no original**, tradução livre).

Diante desses fundamentos, Rhodes (2007) reforça que a noção de governança é mais ampla que governo, principalmente porque considera os atores não estatais. Assim, para esse autor, governança refere-se a governar com e por meio de redes.

Na teoria da governança como redes auto-organizadas, percebe-se que há um grande desafio no que se refere à governabilidade porque as redes tornam-se autônomas e resistem à condução central. Diante disso, é possível observar que essa noção de governança é um exemplo primordial de governar sem Governo (RHODES, 1997). Mais especificamente, a noção de governança como redes auto-organizadas (RHODES, 1997, p. 109):

(...) significa que não há um único centro, mas múltiplos centros; não existe autoridade soberana porque as redes possuem uma autonomia significativa. A distinção entre setores públicos, privados e voluntários torna-se sem sentido (...) Eles interagem como num jogo porque precisam trocar recursos e negociar propósitos compartilhados (RHODES, 1997, p. 109, tradução livre).

Para Rhodes (1997), o termo governança parece assumir uma série de significados, tais como: estado mínimo, governança corporativa e a nova administração pública. Diante

desse emaranhado de definições, esse autor opta por desenvolver seu próprio conceito. Para ele, governança refere-se a redes interorganizacionais auto-organizadas caracterizadas por interdependência, troca de recursos, regras do jogo e autonomia significativa do Estado. Auto-organizadas significa que a rede é autônoma e autogovernada. Autonomia não somente implica liberdade, mas também implica autorresponsabilidade. Diante disso, convém evidenciar que redes integradas resistem ao direcionamento governamental, desenvolvem suas próprias políticas e moldam seus ambientes (RHODES, 1997). Nessa linha, Messner e Meyer-Stamer (2000) definem rede de governança como a negociação entre atores autônomos que estão até certo ponto interagindo permanentemente.

Corroborando a definição de Rhodes (1997), segue a definição de Sorensen e Torfing (2005, p.197):

- uma articulação horizontal relativamente estável de **interdependência**, mas atores operacionalmente **autônomos**;
- que interagem por meio de **negociações** que envolvem barganha, deliberação e lutas de poder intensas;
- que acontecem dentro de um **quadro de referência relativamente institucionalizado** de regras, normas, conhecimento e imaginários sociais contingencialmente articulados;
- que é **auto-regulado** dentro dos limites colocados por agências externas e
- que contribui para a produção de um propósito público na noção ampla de visões, ideias, planos e regulamentos (SORENSEN & TORFING, 2005, p.197, **grifos no original**, tradução livre).

Sorensen e Torfing (2005) explicam que as redes de governança podem ser formadas de diferentes maneiras. Elas podem ser autoformadas ou iniciadas do topo. Elas podem ser formadas por contatos de caráter mais “frouxo” e informal ou serem mais rígidas e formais. Elas podem ser intra ou interorganizacionais, de vida curta ou permanentes, e podem ser específicas (de um setor, por exemplo) ou de maior escopo (sociedade). As redes de governança diferem das noções de governança hierárquica e da governança de mercado em pelo menos três pontos.

Primeiramente, no que diz respeito à relação entre os atores, as redes de governança podem ser descritas como uma governança com base em um sistema de múltiplos centros, enquanto os outros dois tipos de governança possuem um único centro. Isso acontece porque as redes de governança envolvem um grande número de atores interdependentes que interagem com o intuito de produzir propósito público. Messer e Meyer-Stamer (2000) destacam que em uma relação de interdependência, os atores envolvidos têm que negociar entre eles para chegar a uma solução conjunta.

O segundo ponto diz respeito à tomada de decisão. Nas de redes de governança, a racionalidade é negociada. Na governança hierárquica, a racionalidade é substancial e na governança de mercado, a racionalidade é processual. As redes de governança tomam decisões e regulam diversas questões em e por meio de negociações entre atores interdependentes e autônomos que podem facilitar a coordenação positiva e negativa (SCHARPF, 1994). Por fim, certificar a concordância de decisões importantes também faz com que as redes de governança se destaquem como um mecanismo de governança distinto.

Rhodes (1999: xviii) desenvolve um quadro em que são detalhados os mecanismos de condução dessas três estruturas de governo:

	Mercados	Hierarquias	Redes
Base da relação	contrato e direitos de propriedade	relação de emprego	troca de recursos
Grau de dependência	independente	dependente	interdependente
Meio de troca	preços	autoridade	confiança
Meios de resolução de conflitos e coordenação	barganha e os tribunais	regras e comandos	diplomacia
Cultura	competição	subordinação	reciprocidade

Quadro 1. Comparando mercados, hierarquias e redes.

Fonte: Rhodes (1999, p.xviii), em Gerry Stoker (ed.), *A Nova Administração da Governança Inglesa de Nível Local* (Tradução Livre).

No quadro 1, é interessante compreender que os mercados operam por meio da competição e dos preços como um meio de troca. As hierarquias utilizam o poder como meio e apoiam-se nas correntes de comando e controle. As redes são baseadas em reciprocidade e confiança. Logo, percebe-se que as diferentes características esclarecem que as formas de governança servem para questões diferentes (KJAER, 2004). Assim, alguns autores (RHODES, 1996, 1997, 2007) acreditam que uma vez que os instrumentos hierárquicos tradicionais tenham-se tornado ultrapassados diante da sociedade moderna, e uma vez que os

mercados também frequentemente falham, os governos deveriam apoiar-se em redes para entregar seus serviços. Diante disso, Rhodes (1996, p.666) explicita:

Governança como redes auto-organizadas é uma estrutura de governo tão distinta quanto mercados e hierarquias. Um desafio-chave para o governo é fazer com que essas redes aconteçam e procurar novas formas de cooperação (...). Jogar o jogo, agir conjuntamente, ajustar mutuamente e desenvolver redes são as novas habilidades do gestor público (RHODES 1996, p.666, tradução livre).

Logo, de acordo com essa concepção de governança, o governo tem que aceitar sua perda de capacidade de condução e aprender a gerenciar redes de forma indireta para tornar a entrega de serviço mais eficiente. Entende-se que a governança implica distanciar-se do governo nacional para uma situação na qual muitos atores estão buscando objetivos públicos (KJAER, 2004). Sabe-se que o governo ainda desempenha papel importante em processos de desenvolvimento de políticas locais, nacionais e transnacionais. A mobilização e o empoderamento de atores ativos e responsáveis dentro de conferências possibilitam que o estado ‘governe à distância’. As redes de governança são definidas em termos de sua capacidade por autorregulação e não podem ser controladas por meio do exercício do poder soberano dentro de um sistema hierárquico baseado em impor ordens, instruções detalhadas e decisões discricionárias tomadas pelas redes de governança. Logo, é preciso repensar a noção de controle político para que a importância de reciprocidade e respeito mútuo na relação governo e redes de governança sejam amplamente reconhecidas (MAYNTZ, 1991).

Ezzamel e Reed (2008) também trazem uma definição interessante de governança. Para esses autores, “governança é forma e prática reguladora multinível e multidimensional que é sempre mediada por contextos espaciais e sócio-históricos específicos” (EZZAMEL & REED, 2008, p.600).

Para Kjaer (2004, p.194), a noção de governança está atrelada a questões institucionais, uma vez que:

(...) admite coações institucionais ao comportamento individual e ao mesmo tempo em que instituições estão passando por mudanças contínuas, indivíduos e grupos têm uma grande influência na definição de regras. Governança diz respeito a cenário, aplicação e reforço de regras governamentais, mas o foco é no **estabelecimento** de regras, precisamente porque uma transição implica o afastamento de um cenário institucional para outro. (KJAER, 2004, p.194, **grifo no original**, tradução livre).

Ainda com o intuito de reforçar o conceito de governança desenvolvido por Rhodes (1997), convém mencionar a definição de governança de Stoker (2006):

Governança como rede é um quadro de referência específico de tomada de decisão coletiva que é caracterizada por uma tendência ao maior número de participantes serem vistos como membros legítimos do processo de tomada de decisão em um contexto de considerável incerteza e complexidade. A pressão é no sentido de encontrar novas formas de colaborar, uma vez que a interdependência de uma gama de indivíduos e organizações se intensifica (STOKER, 2006, p.41, tradução livre).

Compreende-se que a noção de governança como redes auto-organizadas não acontece de forma planejada. Essas redes estão se formando e, pelo o que é possível observar, elas estão ganhando mais força e mais autonomia com o passar do tempo. Está claro que o movimento está acontecendo e que a tendência é que ele se intensifique no futuro. Como se fosse um percurso que está acontecendo naturalmente e que não tem mais volta. Com base nas constatações recentes de alguns autores (HIRST, 2000; SORENSEN & TORFING, 2005), não faz sentido voltar, rever questões, retomar a noção inicial de governo. A composição da rede de governança envolve tentativas de delegar poder de forma selecionada a alguns autores e não a outros ao direcionar a eles capacidades e recursos importantes que os tornam jogadores da rede de governança (SORENSEN & TORFING, 2005).

Sorensen e Torfing (2005) trazem alguns pontos positivos que instigam estudos de governança sob essa teoria (redes de governança), tais como: (1) redes de governança têm um grande potencial para a governança proativa, visto que múltiplos atores são capazes de identificar problemas de políticas e novas oportunidades rapidamente e produzir respostas flexíveis que permitam ajustes à complexidade e à variedade de condições concretas; (2) redes de governança são vistas como instrumentos importantes para o agrupamento de informações, conhecimento e avaliações que podem qualificar decisões políticas. Atores de redes geralmente possuem conhecimento relevante detalhado para a tomada de decisão política, e quando o conhecimento de todos os atores envolvidos é somado, isso representa uma importante base para fazer escolhas inteligentes de uma opção factível; (3) redes de governança estabelecem um quadro de referência para a construção de um consenso ou, pelo menos, para lidar com os conflitos entre os *stakeholders* e (4) redes de governança supostamente reduzem o risco à resistência de implementação, pois os atores envolvidos apoiam as implementações.

Nesse momento, faz-se necessário compreender a essência do termo rede. Para Catlaw (2009), “a rede” é uma metáfora para a relação humana. Está claro que essa metáfora não só descreve fenômenos acadêmicos existentes, como também desempenha um papel ativo na criação desses fenômenos, afirmando a realidade. Nesse caso, entende-se que a relação é recursiva e dinâmica e, com isso, é difícil ou praticamente impossível estabelecer uma

prioridade ontológica entre fenômenos cotidianos, científicos e retóricos (BROWN, 1976). Sob o ponto de vista de Messer e Meyer-Stamer (2000), a rede diz respeito a um dos tipos de governança. Sabe-se que os três tipos são: hierarquia, mercado e rede. Esses autores também enfatizam que a noção de rede, por eles adotada, está fortemente relacionada à definição deles de atores. Para eles, atores são tanto individuais quanto coletivos. Atores individuais são pessoas bem respeitadas que podem desempenhar um papel importante em uma rede política local ou um especialista proeminente que faz parte de uma das inúmeras redes de políticas existentes na sua sociedade. Uma empresa também é considerada um ator individual. Os atores coletivos são associações de negócios, sindicatos ou organizações não governamentais. Neste trabalho, a noção de rede é um pouco mais ampla, uma vez que se considera não só as relações humanas, mas também as relações não humanas, visto que se trabalha a noção de redes heterogêneas de Latour (1994).

Rhodes (1997) enfatiza que na era atual – a era da administração intergovernamental – ainda trabalha-se com administração por objetivos dentro de hierarquias. Esse autor sugere que seja trabalhada a relação entre organizações, pois se continua medindo o desempenho individual com base em metas mensuráveis. Segundo Messner e Meyer-Stamer (2000), a governança hierárquica torna-se bastante difícil de ser utilizada na sociedade atual porque o nível de diferenciação da sociedade está constantemente aumentando, então mesmo um governo extremamente eficiente e completo acharia difícil de governar uma sociedade e, especialmente, a economia. Já a governança de mercado aparece como uma alternativa, mas somente até certo grau, pois é limitada por falhas mercadológicas, sendo que algumas delas comprometem a competitividade internacional do setor privado (exemplo: baixo investimento em treinamento e P&D).

Portanto, percebe-se a necessidade de serem empreendidas pesquisas que abordem a questão das redes de governança com o intuito de compreender a relação existente entre essas redes e, com isso, contribuir para essa área do conhecimento. Sabe-se que investigar as redes de governança não é algo simples, visto que essas formas de governança baseadas em redes são inerentemente complexas, frágeis e ambíguas, pois há uma carência de estabilidade e continuidade que as formas de governança baseadas em hierarquias possuem, por exemplo. Porém, convém elucidar que as formas de governança baseadas em redes é uma realidade no século XXI, enquanto as formas de governança baseadas em hierarquias dominaram o século XX (EZZAMEL & REED, 2008).

Por isso a urgência e a necessidade de se compreender as redes de governança, pois esse é um fenômeno atual. Sabe-se que há um emaranhado de questões a serem

compreendidas e reveladas nessa área específica. É com base nessas questões e conjuntamente com alguns conceitos da Teoria Ator-Rede (LATOURE, 1994, 1996, 2001) que se buscará uma melhor compreensão da governança como rede no âmbito da educação.

Mais especificamente, o conceito de governança de Rhodes (2007) enfatiza que “governança deve focar em crenças, práticas, tradições e dilemas” (RHODES, 2007, p. 1243). Diante disso, faz-se necessário discutir essas questões.

A noção de práticas aparece agora de forma mais intensa. Essa questão parece fazer sentido, uma vez que se entende a governança como algo que vai além da noção de governo e que engloba também mecanismos informais e não estatais. Acredita-se que esses mecanismos informais e não estatais possam ser percebidos e investigados em muitas das práticas que acontecem na realidade organizacional. A noção de estratégia utilizada neste trabalho também segue a lógica das práticas; uma vez que se trabalha com a estratégia como prática social (GOLSORKHI *et al.*, 2010). Diante disso, observa-se que as práticas não são necessariamente os afazeres visíveis dos atores *per se*, mas regularidades transmitidas cultural e historicamente e detectadas por meio dos padrões de atividades que realmente são realizados. São as regularidades observadas e formadas histórica e culturalmente de tais atividades e não as atividades em si que constituem o que se entende por estratégia enquanto prática social (CHIA e MACKAY, 2007). Para Orlikowski (2000), ao se estudarem os três tipos de práticas – administrativas, discursivas e episódicas – a linha de pesquisa da prática não está focada especificamente nas práticas *per se*, mas nas práticas-em-uso, ou seja, práticas como mediadoras da interação entre praticantes na formação da prática da estratégia.

No que diz respeito às crenças e às tradições, Rhodes (2007) parece sugerir que ao tratar de governança, pesquisadores devem atentar para questões subjetivas e relacionadas a percepções – crenças –, mas também devem atentar para questões mais estruturais e que remetem a uma noção de permanência – tradições. Diante disso, percebe-se que ambas as questões são relevantes e que não há primazia de uma sobre a outra, ou seja, agência e estrutura estão em um mesmo nível de importância. Outra questão interessante e que envolve esses três conceitos – crenças, práticas e tradições – é que, para Rhodes (2007), a tradição é um conjunto de entendimentos que alguém recebe durante a socialização. Uma relação deveria existir entre crenças e práticas, se elas forem resultar em uma tradição. Entende-se que crenças e práticas deverão ter passado de geração para geração. As crenças e as práticas que uma geração passa para a outra devem mostrar o mínimo de consistência; caso contrário, não se estabelece uma tradição.

Por fim, a questão dos dilemas parece ser algo que permanece de forma bastante intensa, visto que o caráter de ambiguidade que envolve questões relacionadas à governança e as decisões que precisam ser tomadas a todo instante intensificam os dilemas existentes nos fenômenos organizacionais. Na sua essência, o dilema explica como as pessoas são capazes de trazer à tona mudanças em crenças, tradições e práticas. Um dilema surge para um indivíduo ou para um grupo quando uma nova ideia apresenta-se em oposição a crenças e práticas existentes, forçando assim, uma reconsideração de crenças existentes e associadas à tradição.

Outra questão relacionada à governança e que merece ser destacada neste trabalho é que a teoria da governança é tanto sociológica (cultural), quanto racional (cálculo). A noção de instituição também é bastante relevante nessa teoria. Entende-se que instituição engloba regras formais e informais, códigos e normas comportamentais que constituem prescrições repetidas ordenadamente e relações interdependentes (HALL & TAYLOR, 1996; NORTH, 1990). Todavia, as instituições podem ser normas e requerimentos informais sobre o que é apropriado, mas elas também existem na forma de documentos escritos, tais como constituições (KJAER, 2004). Na essência, a teoria da governança ocupa-se principalmente da mudança institucional e envolve agência humana. Essa questão corrobora o que foi mencionado anteriormente sobre crença e tradição. Os elementos de agência e estrutura estão no mesmo nível de importância. Assim, compreende-se que em vez de referir-se a um estabelecimento organizacional específico, tal como o estado mínimo, ou uma política específica, tal como a privatização, a teoria da governança explora mudanças em práticas políticas e suas implicações para as regras do jogo (KJAER, 2004).

Para Kjaer (2004), a nova governança está mais relacionada àquela como o centro interage com a sociedade e questiona se há mais autocondução nas redes. As redes de governança auto-organizadas podem bloquear a implementação e ter um impacto negativo na capacidade de governar (conduzir), ou elas podem aumentar a eficiência cooperando na implementação de políticas, ou seja, na nova teoria de governança, as redes podem ter tanto impactos positivos, quanto negativos na capacidade de condução (PETERS, 2000). Portanto, convém investigar como essas redes são formadas, por quem são formadas, bem como o seu funcionamento, visto que elas podem ter impactos diretos na governança.

Kjaer (2004) e Rhodes (1997) discutem uma questão relevante sobre as redes de governança. Esses autores salientam que as redes requerem habilidades de coordenação e barganha por parte do governo. O surgimento das redes de políticas, por exemplo, coloca um desafio para a governança, e a questão-chave refere-se às melhores estratégias a serem

adotadas por atores políticos. Diante disso, torna-se relevante entender por quem e como são formadas essas redes. Percebe-se que quanto mais se entende sobre as redes, mais se entende sobre a dinâmica da governança e suas relações com o governo e com mecanismos informais e não estatais.

Tendo em vista essas questões, percebe-se que é preciso que haja um grande discernimento no que se refere à forma de agir, no tratamento entre os atores envolvidos. Sabe-se que compreender essas questões requer um acesso a uma grande quantidade de informações e, principalmente, requer uma proximidade dessas pessoas envolvidas para tornar possível a compreensão de questões sutis e minuciosas que parecem ser recorrentes nesse contexto. Essas questões, por serem de difícil acesso, não são tratadas, não são investigadas. Embora, se reconheça a sua relevância para a melhor compreensão da governança e, mais especificamente, de suas redes e mecanismos.

No intuito de melhor compreender a relação entre os atores que compõem as redes de governança, ou seja, suas interações, é necessário discutir um pouco a noção de interação. As interações são caracterizadas por emergirem de atividades entrelaçadas dos atores de diferentes níveis e incluem a distribuição de informações tais como troca de informações e comunicação vertical e horizontal. As interações representam algum grau de envolvimento por meio da participação e apoio dos atores envolvidos no processo. Além disso, interações também desempenham um papel nas interpretações de tomadores de decisão, porque interações servem para traduzir eventos, instilar significado nesses eventos e desenvolver entendimentos e esquemas compartilhados desses eventos. As interações podem contribuir para desenvolver um novo entendimento ao melhorar a troca de objetivos, visões, planos, alternativas e explicações de experiências passadas (HOON, 2007).

As redes de governança são formadas nos níveis local, nacional e transnacional e às vezes atravessam esses níveis para produzir novas formas de governança multinível (SORENSEN & TORFING, 2005). Logo, quando um lado tem que ceder, ele deve ceder e vice-versa. As relações e atividades devem fluir de forma equilibrada. Muitas vezes não é o que acontece, pois questões de interesse e poder podem vir à tona e gerar conflitos, mas esses conflitos podem ser positivos, uma vez que podem gerar debates produtivos.

Para Kjaer (2004), governança por meio de redes parece fazer mais sentido em grupos de interesses políticos. Essa afirmativa corrobora o campo de estudo deste trabalho, que é o campo da educação. Sabe-se que muitas questões são decididas, delegadas e destinadas conforme interesses políticos. Acredita-se que essa questão seja essencial para compreender os mecanismos de governança que existem no âmbito da educação. Conforme foi mencionado

no parágrafo anterior, entender a dinâmica das relações de governança-governo é essencial para o entendimento das redes de governança.

Sorensen e Torfing (2005) discutem uma questão interessante para a melhor compreensão do funcionamento das redes de governança. Esses autores mencionam três requisitos cruciais que devem ser seguidos para facilitar a contestação pública dos responsáveis produzida pelas redes de governança e pelos grupos e organizações participantes. Os três requisitos e suas definições foram organizados na tabela 1.

REQUISITOS	DEFINIÇÕES
Transparência	As redes de governança e suas decisões-chave devem ser visíveis para o público geral, e suas contas públicas, bem como porque e como as redes de governança tomaram essas decisões, e com quais resultados, devem ser abrangentes, informativas e acessíveis aos leigos. Afirmações políticas muito breves, números e argumentos ilusórios e jargões técnicos dificultarão a compreensão por parte dos cidadãos sobre o que acontece nas redes de governança.
Acesso ao diálogo público com a rede de governança	As contas das ações de várias redes de governança podem ser tornadas públicas na <i>internet</i> ou por meio de relatórios políticos, audiências, reuniões com a imprensa, cobertura pelas mídias de massa ou pela disponibilidade de atores-chave em espaços públicos acessíveis. Os cidadãos devem ser capazes de fazer questionamentos, levantar preocupações, avançar críticas e organizar protestos, e os membros das redes de governança devem responder de forma apropriada.
Capacidade de resposta por parte da rede de governança	Não ajuda muito promover um diálogo crítico entre membros das redes de governança e cidadãos, caso aqueles não estejam dispostos a ouvir e levar em consideração as questões apontadas pelos cidadãos. As redes de governança devem proporcionar condições básicas para a contestação pública ao gerar contas públicas acessíveis e se engajarem em um diálogo com os grupos críticos de cidadãos, mas é importante que os cidadãos também façam a sua parte no que se refere à investigação das contas públicas e falar, em público, os problemas que eles encontraram.

Tabela 1. Requisitos cruciais para o entendimento das redes de governança.

Fonte: elaborada pela autora com base em SORENSEN & TORFING, 2005, p. 210, tradução livre.

Com intuito de corroborar o que foi explicado por Sorensen e Torfing (2005) na tabela 1, seguem as características-chave das redes de políticas desenvolvidas por Messner e Meyer-Stamer (2000, p.8):

1. A **estrutura das redes** é caracterizada por três elementos básicos: a) as linhas que definem as relações entre atores são mais horizontais do que hierárquicas; b) essas linhas são redes de relações “**interorganizacionais**”, enquanto pesquisa de políticas tradicionais focavam em organizações individuais; c) as interações entre os atores em redes tendem a envolver relações mais frouxas.
2. Redes **são fenômenos em sociedades policêntricas** nas quais, em muitos setores sociais, existem e não podem mais ser uma suposição *a priori* de um ator hegemônico, central e crucial, que é fundamentalmente determinado ou simplesmente significativo ou até mesmo presente em todos os tipos de redes. Em contraste, a teoria clássica do estado foi baseada no modelo ideal de uma sociedade centrípeta e monística, na qual o estado representava o cume da política.
3. Atores estão cada vez menos capazes de prover todos os recursos necessários dentro de suas próprias organizações; portanto trabalham em conjunto em uma rede com outros atores que possuem recursos diferentes importantes para o resultado coletivo.
4. Redes de políticas são caracterizadas por sua função de formular e implementar políticas. Essa descrição funcional é um critério **para especificar os limites das redes individuais**. Atores que não estão, de nenhuma forma, envolvidos no processo coletivo de tomada de decisão direcionado à elaboração de políticas não fazem parte da rede.
5. Redes de políticas consistem em atores autônomos com interesses diferentes, mas reciprocamente dependentes. “**O tema da [sua] interação**” (Héritier 1993, p. 433) é a realização de um objetivo comum.
6. A estrutura da governança pode contribuir para alcançar objetivos e soluções comuns nos casos em que os recursos de governança são distribuídos entre vários atores (...).
7. As relações em redes (...) envolvem **estruturas de poder**. A influência de um ator e a centralidade aumenta conforme a importância que outros atores atribuem aos recursos controlados por ele (...).
8. A forma pela qual atores trabalham em conjunto nas redes (“**estilos decisórios**”) é raramente marcada por cooperação harmônica e simbiótica. Uma vez que atores têm seus interesses específicos e podem buscar interesses divergentes e comuns, competição e cooperação têm papéis a desempenhar (...).
9. Tipos de rede podem ser diferenciados por: (1) em termos do número de atores envolvidos; (2) pela estrutura interna das organizações envolvidas (...); (3) o grau da estabilidade da rede; (4) o caráter das relações interorganizacionais (...); (5) a política específica relacionada ao campo.

10. A “inovação social” da rede, sua **lógica de interação**, consiste na combinação de elementos derivados do padrão organizacional subjacente de “mercado e hierarquia”.
11. O funcionamento das redes pressupõe uma **capacidade de auto-organização, eficiência e ação por parte dos atores envolvidos**. Em outras palavras, redes não substituem a ação de organizações individuais. É apenas raro que redes eficientes emergirão de cooperação entre organizações individuais fracas. (MESSNER & MEYER-STAMER, 2000, p.8, **grifos no original**, tradução livre).

Diante do que foi exposto acima, entende-se que compreender as redes de governança não é algo simples, mas também não é algo impossível. As questões precisam ser tratadas com transparência, e é necessário entender o papel dos atores nas redes. Uma vez que as questões estão claras tanto para os atores das redes, quanto para *stakeholders* e cidadãos leigos, pode-se dizer que há a compreensão das redes de governança.

Messner e Meyer-Stamer (2000) desenvolvem uma figura explicativa da lógica funcional-social das redes de governança. Segue:

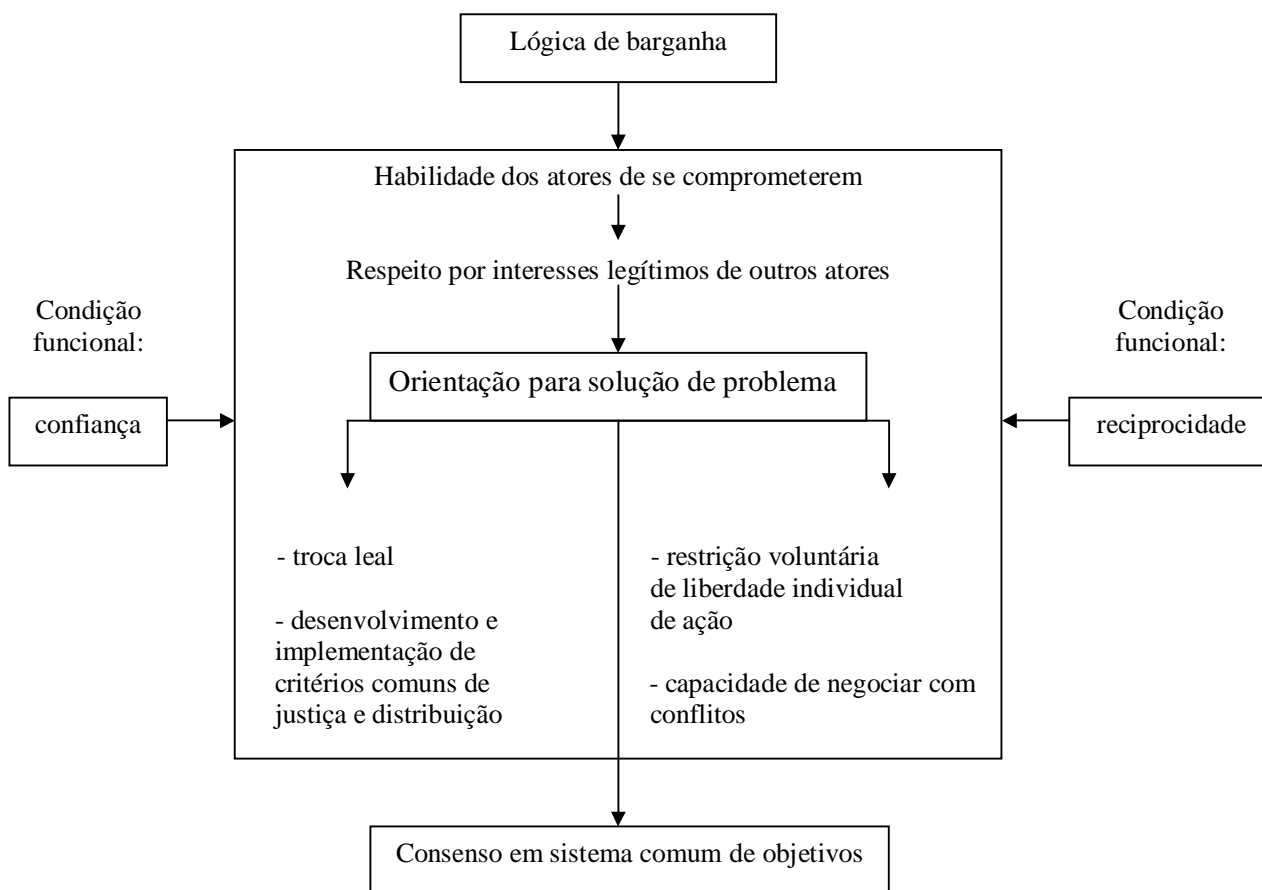


Figura 1. A lógica funcional-social das redes

Fonte: MESSNER E MEYER-STAMER, 2000, p. 16 (tradução livre).

Esses autores explicam que as redes são marcadas pela interação entre atores que possuem interesses comuns e divergentes; logo, em muitos casos é impossível alcançar um resultado coletivo somente com base em orientações de trocas e racionalidade individuais. A interação típica para redes é a barganha. O mecanismo social decisivo que assegura o funcionamento do sistema de barganha é a boa vontade dos atores de se comprometerem. Mayntz (1991) aponta as regras específicas para o funcionamento da barganha em redes. Regras como um elemento de estabilização não é um fator específico para a organização formada por redes, uma vez que organizações hierárquicas e de mercado também precisam de sistemas organizados por regras. O que é essencial é o conteúdo das regras necessário para governar a lógica de compromisso e barganha em redes. Mayntz (1991) especifica quatro regras centrais de redes: (1) troca leal/distribuição justa de custos e benefícios; (2) reciprocidade; (3) limitação da liberdade de ação própria do indivíduo e (4) respeito pelos interesses legítimos de outros atores.

2.2 Teoria Ator-Rede

A situação das ciências é exatamente a mesma do gás, da eletricidade, da TV a cabo, da rede de água ou de telefone: em todos os casos, é preciso estar “ligado” a uma rede que é cara e deve ser mantida e expandida (LATOUR, 2000, p. 420).

Segundo Alcadipani e Tureta (2008), a origem da Teoria Ator-Rede está vinculada a alguns trabalhos, tais como os de Michel Serres, Algirdas Greimas, Isabel Stengers, Gabriel Tarde e Harold Garfinkel (ver: LATOUR, 2005; McLEAN & QUATRONE, 2006). Esses autores também ressaltam que as principais fontes de inspiração da Teoria Ator-Rede são: a semiótica/estruturalismo, a fenomenologia e a etnometodologia (CALÁS & SMIRCICH, 1999).

Latour (2005) explica que a Teoria Ator-Rede está fortemente ancorada em bibliografias disponíveis no site ‘O Recurso Ator-Rede’ mantido por John Law. Todavia, a origem dessa teoria pode ser encontrada na necessidade de uma nova teoria social ajustada aos estudos de ciência e tecnologia (Callon e Latour, 1981), mas os estudos começaram a ganhar seriedade mesmo com os documentos (Latour 1988b; Callon 1986; Law 1986b). Foi nesse momento em que os não humanos – micróbios, vieiras, rochas e navios – apresentaram-se à teoria social de uma nova forma. Para Latour (2005), foi a primeira vez que ele considerou objetos de ciência e tecnologia como sociocompatíveis. Diante disso, compreende-

se a Teoria Ator-Rede não como uma teoria do social, mas uma teoria de como estudar o social (CZARNIAWSKA, 2006).

Latour (2005) ressalta que, se o social permanece estável e é utilizado para explicar o estado das coisas, então esse estudo não pode ser considerado um estudo com base na Teoria Ator-Rede.

Outro ponto importante que deve ser deixado claro é se o estudo que se diz baseado na Teoria Ator-Rede objetiva agregar o social ou ainda insiste em dispersão e desconstrução. Dispersão, destruição e desconstrução não são os objetivos a serem alcançados, mas o que precisa ser superado. É muito mais importante investigar quais são as novas instituições, procedimentos e conceitos capazes de coletar e reconectar o social (LATOURE, 2005). A Teoria Ator-Rede não é uma teoria de base pós-moderna nem a tentativa de ser uma grande narrativa. Cabe a essa teoria investigar profundamente a noção de social que, segundo Latour (2005), não é bem explicada pelas teorias sociais.

Se a sociologia do social trabalha bem com o que já tem sido agregado, ela não trabalha muito bem no que se refere a coletar novamente os participantes no que não é – ainda – um tipo de esfera social.

Diante disso, destaca-se que a noção de atores humanos e não humanos é importante porque ambas devem ser levadas em consideração no estudo do social. O princípio é: olhe para os não humanos quando a emergência de uma característica social for inexplicável; olhe para o estado das relações sociais quando um novo e inexplicável tipo de objeto entrar no coletivo (LATOURE, 1994). A Teoria Ator-Rede tem como objetivo descrever o processo de delegar aos objetos a tarefa de formar e manter o social. Esse processo diz respeito a recontar uma história que se torna possível pela relação dos humanos com os artefatos (BROWN *et al.*, 2010).

Assim, Latour (2005) ressalta que os não humanos têm que ser atores e não simplesmente portadores infelizes de projeção simbólica. Esse autor destaca que qualquer estudo que dá aos não humanos um tipo de agência que é mais ampla do que a causalidade tradicional natural – mas mais eficiente do que a simbólica – pode fazer parte de seus estudos, muito embora alguns autores não gostariam de ser associados de nenhuma forma a essa teoria.

Diante da amplitude de termos que existem na Teoria Ator-Rede, optou-se por fazer uma breve descrição de quatro conceitos essenciais para a compreensão dessa teoria e importantes para o escopo desta pesquisa. Tais conceitos são: (1) ator; (2) rede de atores; (3) simetria e (4) translação.

2.2.1 Ator

A noção de ator da expressão ator-rede não é a fonte de uma ação, mas o alvo em movimento de uma vasta disposição de entidades mirando na sua direção. Utilizar a palavra ‘ator’ significa que nunca está claro quem e o que está atuando no momento em que nós atuamos, visto que um ator no palco nunca está atuando sozinho (LATOURE, 2005).

O termo ‘ator’ pode ser utilizado para se referir a uma pessoa, uma planta, uma máquina, um sistema meteorológico ou um micróbio (WHITTLE & SPICER, 2008).

Para Law (1992, p.5), “um ator é uma rede de certos padrões de relações heterogêneas, ou um efeito produzido por tal rede”. Assim, pensar, agir, escrever, amar, ganhar dinheiro – atributos normalmente atribuídos aos seres humanos, são produzidos em redes que passam através do corpo e se ramificam tanto para dentro, como para além dele. Por isso o termo ator-rede – um ator é também, e sempre, uma rede (LAW, 1992).

2.2.2 Redes de Atores

A tecnologia e a rede de atores são construídas gradualmente e simultaneamente à medida que atores centrais (‘responsáveis pelo processo de translação’) conseguem mobilizar outros participantes e entidades não humanas como apoiadores da definição de tecnologia deles enquanto, simultaneamente, redefinem essa definição de forma que o apoio seja mantido. Artefatos tecnológicos tornam-se *taken for granted* (irreversíveis) à medida que as redes de atores que rodeiam esses artefatos são solidificadas. Atores estão ligados à rede da mesma forma em que o artefato em questão é definido como o responsável pela translação de suas necessidades e identidades, com diferentes atores estando propensos a interpretar o ‘objeto’ emergente e seus papéis de diferentes formas. Contudo, a Teoria Ator-Rede também é dinâmica. Enquanto ela tem sido usada para explicar como os artefatos tecnológicos tornam-se irreversíveis, essa irreversibilidade é sempre contestável, uma vez que a rede que apóia um artefato ou objeto muda com o passar do tempo (DENIS, LANGLEY & ROULEAU, 2007). Complementando esse argumento, Whittle e Spicer (2008) enfatizam que a rede de atores só se configura como estável quando todos os atores humanos e não humanos permanecem fiéis à rede.

A noção de redes de atores sugere fortemente que aquilo que se apresenta a um observador como um ‘ator’ pode, de fato, ser uma rede inteira (CZARNIAWSKA, 2006). Para Law (1992), um ator é também, e sempre, uma rede.

Para Law (1991), as organizações, conforme a Teoria Ator-Rede, são compreendidas como redes de atores heterogêneos – social, técnico, textual, de ocorrência natural, etc. – colocados em conjunto em associações e alianças mais ou menos estáveis.

2.2.3 Simetria

Para Latour (1994a), simetria é definida pelo o que é conservado por meio de transformações. Na simetria entre humanos e não humanos, esse autor ressalta questões relevantes, como competências e propriedades que os agentes são capazes de permutar ao sobrepor-se uns aos outros. Atores humanos de pleno direito e objetos dignos que estão no mundo lá fora podem não ser o ponto de partida, mas eles podem ser o ponto de chegada (LATOUR, 1994). Alcadipani e Tureta (2008) complementam a noção de simetria ao afirmar que os atores compõem uma rede heterogênea e isso significa dizer que não existem humanos dissociados de não humanos e vice-versa. Denis, Langley e Rouleau (2007) reforçam que Latour insiste na simetria da Teoria Ator-Rede ao explicá-la como um modelo unificado do mundo social e do mundo natural no qual nenhuma entidade (humano ou não humano) tem prioridade ou existe fora da rede. Por fim, Whittle e Spicer (2008) mencionam que um dos princípios fundamentais da Teoria Ator-Rede é propor uma equidade radical dos atores humanos e não humanos. O princípio da simetria generalizada indica que o conceito de ‘ator’ deveria ser expandido para atores não humanos, tais como artefatos tecnológicos.

Cada atividade implica no princípio da simetria entre humanos e não humanos ou, pelo menos, oferece uma mitologia contraditória que disputa a posição única dos humanos. A mesma incerteza atormenta técnicas, que são ações humanas que acabaram sendo ações de não humanos. A responsabilidade pela ação deve ser compartilhada, a simetria deve ser armazenada novamente e a humanidade descrita novamente (LATOUR, 1994a). Diante disso, quem é responsável pela ação? Ambos. Humanos e não humanos (LATOUR, 1994b).

Outra questão relativa à Teoria Ator-Rede que merece destaque é que essa teoria tem que enfrentar tanto a continuidade, quanto a descontinuidade entre os modos de ação. Os pesquisadores da Teoria Ator-Rede têm que ser capazes de seguir a continuidade suave das entidades heterogêneas e a completa descontinuidade entre participantes que, ao final, sempre permanecerão incomensuráveis. O fluido social não oferece ao pesquisador uma existência contínua e substancial, apenas uma aparência provisória. Começa-se com agregações que parecem ser vagamente familiares e termina-se com agregações completamente alheias. É verdade que essa oscilação faz com que o delineamento das conexões sociais seja complicado,

uma vez que se adicionam os não humanos à lista de laços sociais genuínos (LATOURE, 2005).

2.2.4 Translação

Segundo Latour (2005), o que existe é uma sociologia de associações. Mais precisamente: não existe sociedade, não existe esfera social e não existem laços sociais, **mas existem translações entre mediadores que podem gerar associações rastreáveis**. Translação, para esse autor, significa uma relação que não transporta causalidade, mas induz dois mediadores em uma coexistência. Assim, a lógica é de atores numa concatenação de atores e não uma **causa** seguida por um **fió** de intermediários. Diante disso, Teil e Latour (1995) destacam que a rede de atores existe na co-ocorrência de situações e no fato de não existir outra ordenação que não seja contextual, dependente do processo de intervenção e da contingência das associações, na tradução de significados inter-relacionados (translações), ou seja, a rede de atores se baseia em dois movimentos integrados – um objetivo, outro subjetivo – concentrando-se mais neles do que em somar interações ou descrever estruturas (LATOURE, 1999). Para Latour (2001, p.356), “através da translação os atores alistam uns aos outros, sendo ela uma relação mediadora que torna associações fracas em fortes, constituídas por cadeias discursivas em que os atores modificam, deslocam e transladam seus vários e contraditórios interesses”.

Latour (2000) destaca que além do seu significado linguístico de tradução (transposição de uma língua para outra), a palavra translação também tem um significado geométrico (transposição de um lugar para outro). Ou seja, transladar interesses significa, ao mesmo tempo, oferecer novas interpretações desses interesses e canalizar as pessoas para direções diferentes. A translação diz respeito a cadeias heterogêneas de associações que, de tempos em tempos, criam pontos de passagem obrigatórios.

Para Law (2007), translação significa tornar duas palavras equivalentes. Porém, uma vez que duas palavras não são equivalentes, translação também significa traição (revelação). Então translação é tanto sobre tornar equivalente quanto sobre mudança. É sobre mover termos aleatoriamente e sobre integrá-los e modificá-los.

Law (1992) explica a translação como algo que implica transformação e a possibilidade de equivalência, a possibilidade que uma coisa (por exemplo, um ator) possa representar outra coisa (por exemplo, uma rede). Essa é a essência da Teoria Ator-Rede: um

interesse por como atores e organizações mobilizam, justapõem e mantêm unidos os elementos que os constituem.

O processo de translação é, segundo Law (1992), contingencial, local e variável. Diante disso, devem ser considerados os seguintes pontos: (1) alguns materiais são mais duráveis do que outros. Assim, uma boa estratégia de ordenamento é incorporar um conjunto de relações em materiais duráveis. A durabilidade é ordenamento no tempo; (2) a mobilidade é o ordenamento no espaço; (3) a translação é mais efetiva se ela antecipa as respostas e reações dos materiais a serem traduzidos; (4) é interessante delimitar algumas estratégias de translação.

Para Feigenbaum (2010), ‘translação’ é uma interação multifacetada em que os atores (1) constroem definições e significados comuns; (2) definem representantes e (3) cooperam uns com os outros na busca por objetivos individuais e coletivos.

Além disso, os estudiosos da Teoria Ator-Rede mencionam que há quatro subprocessos ou ‘momentos’ de translação: (1) ‘problematização’: na qual os responsáveis por empreender translações tentam definir uma questão e, geralmente, um ‘ponto de passagem obrigatório’ delimitando um grupo inicial de atores para resolver essa questão em conjunto; (2) ‘interesse’: no qual os responsáveis pela translação determinam e fixam os interesses de atores-chave para que eles queiram permanecer com um projeto emergente; (3) ‘inscrição’: na qual aos representantes dos grupos principais de atores são designados papéis e são organizados para formar uma aliança; (4) ‘mobilização’ na qual a rede de atores é estendida para além do grupo inicial (DENIS, LANGLEY & ROULEAU, 2007).

Segundo Denis, Langley e Rouleau (2007), as translações que permitem a construção de redes podem recorrer a acomodações entre valores competitivos. Convenções entre valores competitivos podem ser operacionalizadas por meio de rotinas do nível micro, e rotinas podem servir para integrar as redes de atores. Percebe-se que há uma lógica recursiva nesse processo. Há um ciclo em que as relações entre os atores das redes se fortalecem por meio das translações e das rotinas.

Por fim, Latour (2000) ressalta que translação é a interpretação dada pelos construtores de fatos aos seus interesses e aos das pessoas que eles alistam.

Diante dessas questões, pode-se dizer que a Teoria Ator-Rede preocupa-se com questões de poder. É sugerido que o poder é efetuado por meio da produção e reprodução de uma rede de ‘actantes’ heterogêneos. Por ‘actantes’ entende-se que são atores humanos e não humanos e ambos devem ser considerados nas análises empreendidas em pesquisas que fazem uso da Teoria Ator-Rede. As forças do social e do técnico devem ser explicadas por meio de

um processo de ‘simetria generalizada’, um método que implica no uso de um vocabulário analítico comum para interpretar uma série de entidades. No processo de explicação, qualquer separação *a priori* dos mundos social e físico é proibida (CALLON, 1986). Acima de tudo, a rede de atores é percebida por meio de ‘inscrições’ comuns de participantes humanos e não humanos em uma rede através de processos de ‘negociação’ e ‘translação’ (HASSARD, LAW & LEE, 1999).

2.2.5 As cinco grandes incertezas da Teoria Ator-Rede

Latour (2005) enfatiza que é possível construir em cima de grandes instituições das ciências sociais ao serem examinadas cinco grandes incertezas:

- a natureza dos grupos: existem muitas formas contraditórias pelas quais os atores recebem uma identidade;
- a natureza das ações: em cada curso de ação uma grande variedade de agentes parece transportar e deslocar os objetivos originais;
- a natureza dos objetos: os tipos de agências participando em interações parecem permanecer bem abrangentes;
- a natureza dos fatos: as ligações das ciências naturais com o resto da sociedade parece ser a fonte de disputas contínuas;
- e, finalmente, sobre os tipos de estudos feitos sob o rótulo de ciência do social como se nunca estivesse claro em que senso preciso das ciências sociais podem ser ditas empíricas (LATOUR, 2005, p. 22, tradução livre).

É preciso estar ciente de que trabalhar com a Teoria Ator-Rede pode ser vagaroso. Os movimentos serão constantemente interrompidos, interferidos e deslocados pelos cinco tipos de incertezas. Diante disso, destacam-se, nos subtópicos seguintes, alguns detalhamentos sobre as cinco incertezas elencadas por Latour (2005).

2.2.5.1 Primeira Incerteza: A Noção de Grupos da Teoria Ator-Rede

Para esta teoria, a noção de grupos é bastante peculiar, pois os grupos são criados e recriados. Se isso não acontece, então a noção de grupo se perde. Percebe-se que essa questão corrobora a teoria das redes de governança, uma vez que essas estão em constante formação e dissolução.

De acordo com Richard e Bader (2009), Latour enfatiza que é necessário reconhecer a possibilidade de se incluir objetos como atores significativos (mediadores) por meio dos quais é possível traçar a formação dos grupos. Diante disso, para Latour é importante não limitar o conjunto de entidades que contribui de forma significativa para a formação dos grupos. É interessante que, sistematicamente, sejam considerados todos os atores que desempenham um

papel relevante na formação do grupo de forma que sejam capazes de entender a dinâmica subjacente ao grupo. A perspectiva empírica adotada por Latour sugere que o estudo da formação do grupo deve acontecer por meio da análise de traços, ou inscrições, que consistem em objetos diversos que são observáveis, quantificáveis, e descritíveis e que são os resultados dessa dinâmica específica (RICHARD & BADER, 2009).

2.2.5.2 *Segunda Incerteza: A Noção de Ação da Teoria Ator-Rede*

Com relação às ações, segunda incerteza elencada por Latour (2005), entende-se que a ação não é realizada com total controle da consciência. A ação deveria ser sentida como um nó, um conglomerado de muitos conjuntos de agência que tem que ser vagarosamente desembaraçado. A ação deveria permanecer uma surpresa, uma mediação, um evento. Esse autor menciona que se deve começar não pela determinação da ação pela sociedade, pelas habilidades calculistas dos indivíduos, ou pelo poder do inconsciente, mas sob determinação da ação, das incertezas e controvérsias sobre quem e o que está agindo quando ‘nós’ agimos – e não há nenhuma forma de decidir se essa fonte de incerteza reside no pesquisador ou no ator. Richard e Bader (2009) reforçam que, para Latour, a ação é aquilo que liga os variados agentes envolvidos com a formação de um grupo.

Com relação à mediação, entende-se que é a criação de agente ou agência por meio do processo de translação de alguma ação de um sujeito para a forma material (objeto), em que propriedades desse objeto empregado como um instrumento faz uma contribuição autônoma (e às vezes determinante) de como a agência funciona na prática (COOREN & TAYLOR, 1997). A teoria da mediação assegura que a agência é sempre um híbrido do subjetivo e do objetivo, pois agentes ou atores são redes heterogêneas que incorporam humanos e não humanos (FAIRHURST & PUTNAM, 1999).

São muitas questões envolvidas na ação, tais como outros atores, artefatos, tempo, emoções, disposição de objetos, etc. (LATOURE, 2005). Para Law (1992), quase todas as interações dos atores humanos com outros atores humanos são mediadas por objetos. Por isso, por definição, a ação é deslocada. A ação é emprestada, distribuída, sugerida, influenciada, dominada, traída e traduzida. Se um ator se diz um ator-rede, significa dizer que ele representa a maior fonte de incerteza sobre a origem da ação (LATOURE, 2005).

Para Latour (2001), a ação não é simplesmente uma propriedade de humanos, mas de uma associação de atuantes. Papéis de atores provisórios podem ser atribuídos a atuantes unicamente porque esses se acham em processo de permutar competências, oferecendo um ao

outro novas possibilidades, novos objetivos e novas funções. Diante disso, em sentido algum se pode dizer que os humanos existem como humanos sem entrarem em contato com aquilo que os autoriza e capacita a existir (ou seja, agir).

Latour (2001) acredita que talvez a ação intencional a intencionalidade não sejam propriedades de objetos nem de humanos. São propriedades de instituições, de aparatos, etc. Objetos que existem simplesmente como objetos, apartados de uma vida coletiva, são desconhecidos, são sepultados. Os objetos só podem arrostar os sujeitos – e vice-versa -, os não humanos podem entrelaçar-se com os humanos por conta dos processos-chave da translação, articulação, delegação, deslocamento para fora e para baixo. Mais uma vez, reforça-se o termo coletivo como substituto do termo sociedade. Coletivo é o intercâmbio de propriedades humanas e não humanas no seio de uma corporação.

Com base nas duas primeiras incertezas apresentadas por Latour (2005), compreende-se que as incertezas, hesitações, deslocamentos e perplexidades devem ser tomados como fundamentos. Atores estão constantemente envolvidos com outros em uma formação e destruição de grupo. Eles se empenham em proporcionar explicações controversas para suas ações bem como para as ações dos outros.

2.2.5.3 Terceira Incerteza: A Noção de Objeto da Teoria Ator-Rede

Com relação à terceira incerteza, a natureza dos objetos, Latour (2005) menciona que ao considerar as habilidades sociais básicas, é fácil entender que as conexões que elas são capazes de tecer são sempre fracas demais para sustentar o tipo de peso que teóricos sociais gostariam de conceder à sua definição de social. Uma relação de poder que mobiliza as habilidades sociais estaria limitada a uma vida curta e a interações transitórias. Quando o poder é exercido para o bem, é porque ele não é feito de laços sociais; quando ele tem que se apoiar em laços sociais, ele não é exercido por muito tempo. Então, quando cientistas sociais apelam para ‘laços sociais’ eles deveriam sempre se referir a alguma coisa que tem uma grande dificuldade para se movimentar no tempo e espaço, que não tem inércia e que é incessantemente renegociado. É tão difícil manter assimetrias para entrincheirar relações de poder, para reforçar desigualdades, que, constantemente, muito trabalho está sendo feito para alterar os laços fracos e em rápida decadência para outros tipos de ligações. Se o mundo social fosse feito de interações locais, ele reteria um aspecto provisório, instável e caótico e nunca esse panorama fortemente diferenciado que recorre ao poder e à dominação teria sentido de ser explicado.

Tão logo a distinção entre as habilidades sociais básicas e os meios não sociais mobiliza-se para expandir-se por mais tempo e não é cautelosamente mantida, os pesquisadores correm o risco de acreditar que é a invocação de forças sociais que irá gerar uma explicação. Sociólogos clamarão que, quando eles recorrerem à durabilidade dos laços sociais, eles trarão alguma coisa que realmente possui durabilidade, consistência e inércia necessárias. É a ‘sociedade’, ou a ‘norma social’, ou ‘estruturas’, ou ‘costumes sociais’, ou ‘cultura’, ou ‘regras’, etc., que têm força o suficiente dentro deles para explicar a forma que eles exercem seu controle sobre todos nós e explicar o panorama inconstante no qual estamos labutando. Essa é sem dúvida uma solução conveniente, mas não explica de onde sua qualidade ‘forte’ vem e como reforça as conexões fracas das habilidades sociais. Alguns sociólogos ainda podem querer justificar que durabilidade, consistência e inércia são proporcionadas pela durabilidade, consistência e inércia da própria sociedade. Para Latour (2005), essas explicações não são plausíveis, pois a noção de social dele é diferente da seguida pela maioria dos sociólogos.

Assim, observa-se que, a partir do momento em que se questiona sobre a habilidade de laços sociais expandirem com durabilidade, um papel plausível para os objetos parece fazer sentido. A partir do momento em que se acredita que agregados sociais podem dar conta de si mesmos escorados por ‘forças sociais’, então os objetos desaparecem do contexto e a força mágica e tautológica da sociedade é o suficiente para dar conta de **tudo** com, literalmente, **nada**. Segundo Latour (2005), ação social é alterada ou delegada a diferentes tipos de atores que são capazes de transportar a ação para mais longe por meio de modos de ação, outros tipos de forças juntas.

Primeiramente, trazer os objetos de volta ao curso normal da ação parece ser inofensivo o suficiente, pois é óbvio que chaleiras ‘fervem’ água, facas ‘cortam’ carne, cadeados ‘trancam’ quartos, etc. Está claro que esses verbos designam ações. Essas questões são relevantes para explicar que não só a noção de social utilizada por Latour (2005) é diferente, mas também as noções de ator e agência também vão de encontro àquelas desenvolvidas por outros sociólogos. Latour (2005) explica que se deve começar pelas controvérsias entre atores e agências, pois **qualquer coisa** que modifica o estado das coisas por fazer a diferença é um ator – ou, se não tem configuração ainda, um actante. Latour (2000, p. 421) ressalta que “(...) ou chegamos antes que fatos e máquinas se tenham transformado em caixas-pretas, ou acompanhamos as controvérsias que se abrem.” Alguns questionamentos importantes devem ser feitos: Faz alguma diferença no curso da ação de algum outro agente ou não? Existe algum processo que permita que alguém detecte essa diferença? Se a resposta

for sim, então esses atores são **participantes** do curso da ação esperando uma configuração. É importante elucidar que isso não significa que esses participantes ‘determinem’ a ação. Se fosse assim, objetos seriam meras causas das quais os efeitos seriam transportados por meio da ação humana limitada a um processo de meros intermediários. Para esse autor, as coisas podem autorizar, permitir, conceder, encorajar, sugerir, influenciar, bloquear, etc.

A Teoria Ator-Rede não se resume na afirmação vazia de que objetos fazem coisas ‘em vez’ de atores humanos: ela simplesmente diz que nenhuma ciência do social pode ao menos começar se a pergunta sobre quem e quais participantes da ação não é intensamente explorada. O projeto da Teoria Ator-Rede é simplesmente expandir a lista e modificar as formas e os números daqueles agregados como participantes e projetar uma forma para fazer com que eles atuem como um inteiro durável. A diferença está no seguinte ponto: para os pesquisadores da Teoria Ator-Rede, os objetos são destacados não somente por serem atores desenvolvidos, mas também porque explicam o panorama contrastante mencionado anteriormente; principalmente no que diz respeito aos poderes abrangentes da sociedade, as imensas assimetrias e o exercício esmagador do poder (LATOURE, 2005). Law (1992) complementa essa questão ao enfatizar que o que é social não é simplesmente humano. Para este autor, a sociedade não existiria se não fosse pela heterogeneidade das redes do social.

À primeira vista, a dificuldade de registrar o papel dos objetos vem da aparente incomensurabilidade de seus modos de ação com laços sociais tradicionalmente concebidos. Segundo Latour (2005), qualquer curso de ação irá tecer uma trajetória por meio de modos de existência completamente alheios que foram unidos por tal heterogeneidade.

Diante disso, é importante deixar claro que o que foi discutido no parágrafo anterior não diz respeito à ‘reconciliação’ da famosa dicotomia objeto/sujeito. Latour (2005) enfatiza que a Teoria Ator-Rede não é o estabelecimento da simetria entre humanos e não humanos. O interesse pelo objeto não diz respeito ao privilégio dado à matéria ‘objetiva’ em oposição à linguagem, valores, símbolos e sentimentos ‘subjetivos’. Latour (2001) anseia pela clareza analítica, mas ao longo de linhas que não a traçada pelo polêmico cabo de guerra entre objetos e sujeitos. A Teoria Ator-Rede não pretende estender a subjetividade às coisas, tratar humanos como objetos, tomar máquinas por atores sociais e sim evitar, de qualquer maneira, a distinção sujeito-objeto ao discorrer sobre o entrelaçamento dos humanos e não humanos. A real proposta da Teoria Ator-Rede consiste em tentar capturar os movimentos pelos quais um dado coletivo estende seu tecido social a outras entidades.

Embora a situação seja a mesma para grupos e agências – sem registro, sem explicação, sem informação – é claramente mais difícil para os objetos, uma vez que carregar

seus efeitos enquanto tornam-se silenciosos é um dos seus principais papéis. Objetos, por sua natureza de conexão com humanos, rapidamente passam de mediadores a intermediários, sem contar o quão complicado internamente eles podem ser. É por isso que truques específicos têm que ser inventados para **fazer com que eles falem**, isto é, para oferecerem descrições próprias, para produzirem **textos** do que eles estão levando outros humanos ou não humanos a fazer (LATOURE, 2005).

Segue um quadro com as cinco ocasiões em que é possível perceber as associações dos objetos.

OCASIÕES	EXPLICAÇÕES
1	Estudar inovações no <i>workshop</i> do artesão, no departamento de projeto do engenheiro, no laboratório do cientista, etc. Nesses locais, os objetos vivem uma vida múltipla e complexa por meio de reuniões, planos, esboços, regulamentos e registros. Aqui, eles aparecem misturados com outras agências sociais mais tradicionais. Raramente eles desaparecem. É por isso que o estudo de inovações e controvérsias tem sido um dos mais privilegiados, pois os objetos podem ser mantidos visíveis por mais tempo, além de distribuídos e explicados como mediadores antes de tornarem-se intermediários invisíveis e associáveis.
2	Mesmo os instrumentos mais rotinizados, tradicionais e silenciosos param de serem tomados como dados quando eles são abordados por usuários ignorantes e desajeitados pela distância – distância no tempo como na arqueologia, distância no espaço como na etnologia, distância nas habilidades como na aprendizagem. Embora essas associações não registrem uma inovação <i>per si</i> , a mesma situação de novidade é produzida, para o pesquisador pelo menos, pela ruptura no curso normal da ação de instrumentos estranhos, exóticos, arcaicos e misteriosos. Nesses encontros, os objetos tornam-se mediadores, pelo menos por um tempo, antes de desaparecerem novamente por meio de <i>know-how</i> , habituação e desuso.
3	O terceiro tipo é o oferecido por acidentes, colapsos e greves: de repente, intermediários completamente silenciosos tornam-se mediadores desenvolvidos; mesmo objetos, que um minuto antes pareciam totalmente automáticos, autônomos e desprovidos de agentes humanos, são agora feitos de multidões de humanos movimentando-se freneticamente com equipamento pesado.
4	Quando os objetos retrocederam ao pano de fundo para sempre, é sempre possível – mas mais difícil – trazê-los de volta à luz utilizando arquivos, documentos, memórias, coleções de museus, etc., para artificialmente produzir, por meio de explicações de historiadores, o estado da crise no qual máquinas, dispositivos e instrumentos nasceram.
5	Por fim, quando tudo mais falhou, o recurso da ficção pode trazer – por meio do uso da história contrafactual, por meio de experimentos e ‘cientificação’ – os objetos sólidos de hoje no seu estado fluido onde suas conexões com os humanos podem fazer sentido.

Quadro 2. Cinco ocasiões de associações momentâneas dos objetos

Fonte: elaborado com base em Latour (2005, p. 80-82).

Latour (2005) ressalta que seguir as conexões sociais mesmo quando elas são tecidas por objetos não sociais pode ser difícil porque não condiz com teoria. Para os cientistas sociais, existiram algumas razões sérias por trás da necessidade de patrulhar incessantemente a fronteira que separa o domínio ‘simbólico’ do domínio ‘natural’. Em busca de delimitar um nicho para eles, eles abandonaram, no início do século XIX, coisas e objetos para cientistas e engenheiros.

2.2.5.4 Quarta Incerteza: A Noção de Fato da Teoria Ator-Rede

No que diz respeito à quarta incerteza, a natureza dos fatos, é importante retomar que os grupos são formados, as agências são exploradas e os objetos desempenham um papel. Essas são as três primeiras incertezas nas quais os pesquisadores se apoiam para seguir o fluido social por meio de suas formas provisórias e mutáveis (LATOUR, 2005).

Latour (2005) destaca que trabalhar com a Teoria Ator-Rede requer: uma extensão da lista de atores e agências; um aprofundamento dos conflitos sobre metafísica prática; um abandono da divisão artificial entre ‘dimensões’ sociais e técnicas; a busca por áreas raramente visitadas até agora; uma nova prática de encontrar controvérsias recompensadoras; pontos de partida mais estáveis do que absolutos; e, finalmente, um convite para desenvolver um novo uso enigmático para compartilhar metalinguagem, teoria social e reflexividade com os atores que não são mais considerados meros ‘informantes’. Esses pontos merecem destaque porque se assume que a construção dos fatos é um processo coletivo e cada um que participa desse processo é tão necessário quanto qualquer outro (LATOUR, 2000). Corroborando essas questões apontadas por Latour (2005), Law (1992) destaca que a tarefa da Teoria Ator-Rede é caracterizar as redes do social em sua heterogeneidade, e explorar como é que elas são ordenadas conforme padrões para gerar efeitos tais como organizações, desigualdades e poder.

Esse caminho, embora mais complicado, não requer mudanças na perspectiva **científica** em si, pois a sociologia pode permanecer uma ciência muito embora isso signifique pagar um preço mais elevado do que o esperado, visitar lugares nunca antes explorados e aceitar mais relatividade. No geral, abandonar o *ethos* da sociedade para se alimentar de controvérsias não parece ser um sacrifício muito grande (LATOUR, 2005).

Para explicar a quarta incerteza, a natureza dos fatos, Latour (2005) primeiramente conclui quatro pontos: (1) estudos da ciência **tiveram que fracassar** completamente porque nenhuma explicação social de ciência objetiva pode ser oferecida; fatos e teorias são muito

duros, muito técnicos, muito reais, muito externos e muito distantes dos humanos e dos interesses sociais; (2) para alguns sociólogos, a sociologia da ciência deveria limitar-se a padrões de carreira, instituições, ética, entendimento público, sistema de recompensas, disputas legais e deveria propor alguma coisa somente com muita ponderação para estabelecer ‘algumas relações’ entre alguns fatores ‘cognitivos’ e algumas ‘dimensões’, mas sem muita pressão; (3) alguns sociólogos são muito tímidos, pois eles nunca foram capazes de oferecer uma razão pela qual a ciência em si não poderia ser cientificamente estudada; (4) uma sociologia da ciência plena é perfeitamente possível. Tal sociologia não pode ser limitada ao contexto superficial e social da ciência. A prática científica é muito dura para ser rachada pela teoria social comum e uma nova deve ser planejada, a qual poderá ser usada para lançar uma nova luz nos tópicos ‘menos duros’.

Assim, Latour (2005) afirma que o pesquisador da Teoria Ator-Rede precisa transformar a falha de prover uma explicação social convincente de fatos científicos duros em uma prova. Para esse autor, a falha na explicação social da ciência tem sido uma grande chance para a teoria social. Latour (2005) acredita que uma nova vertente, a da Teoria Ator-Rede, pode ser uma tentativa para explicar o social, pois, para ele, nem tudo está perdido, mas também nem tudo está certo.

A quarta incerteza, a natureza dos fatos, tem o papel de fazer com que se entenda que também se aprende por meio das controvérsias dos não humanos. Com isso, percebe-se que questões de fato não descrevem que tipos de agências estão povoando o mundo melhor que as palavras ‘social’, ‘simbólico’ e ‘discursivo’ descrevem o que é um ator humano. Por isso, Latour (2005) opta por abordar não as questões de fato, mas as **questões de interesse** (inquietantes). Mesmo altamente incertas e disputadas, essas agências interessantes, reais, objetivas e atípicas são tratadas não exatamente como objetos, mas como **aglomerações**. Diante disso, percebe-se que a quarta incerteza diz respeito ao mapeamento das controvérsias científicas sobre questões de interesse que permite substituir do topo para a base a cena do empirismo – e disso a divisão entre ‘natural’ e ‘social’. Um mundo natural composto por questões de fato não parece o mesmo de um mundo que consiste em questões de interesse e, por isso, não pode ser utilizado como um contraste para a ordem social ‘simbólica-humana-intencional’. Latour (1994, p. 12) elucida que “os fatos científicos são construídos, mas não podem ser reduzidos ao social, porque ele está povoado por objetos mobilizados para construí-lo”.

2.2.5.5 Quinta Incerteza: A Noção de Estudos de Ciência do Social da Teoria Ator-Rede

A última incerteza, sobre o estudo da Teoria Ator-Rede em si, ou seja, sobre escrever explicações arriscadas, Latour (2005) menciona que a ideia é trazer para o primeiro plano a elaboração dos relatórios. Para isso, duas perguntas devem ser feitas: O que fazemos quando traçamos conexões sociais? Não estamos, na realidade, escrevendo explicações? Nesse momento, convém discutir o termo ‘explicação’. Explicação (*account*) é tipicamente um texto. Ele pode conter 10.000 palavras e ser lido por poucas pessoas, ou ele pode até ser uma tese de 50.000 palavras e ser lido por meia dúzia de pessoas.

Uma vez que se admite que a fabricação e a artificialidade não são opostos de verdade e objetividade, não se hesita em destacar o texto em si como um mediador. Todavia, por essa mesma razão, não se deve abandonar o objetivo tradicional de alcançar a objetividade simplesmente porque se considera o maquinário textual pesado. Os textos produzidos pelos pesquisadores, tanto da Teoria Ator-Rede, quanto de outras abordagens, correm o curso paralelo de serem artificiais e precisos. Esses textos também correm o risco de serem **simplesmente** artificiais, ou seja, cheios de artefatos. Embora, por meio de muitas intervenções textuais, o social possa se tornar novamente uma entidade circular que não mais é composta pela agregação antiga do que passou antes como sendo parte da sociedade.

Já o texto ruim é aquele em que apenas alguns atores serão designados como as causas de todos os outros, os quais terão a única função de servir como um pano de fundo ou uma muda para os fluxos da eficácia causal. Mais especificamente: se um ator não faz diferença, ele não é um ator (LATOUR, 2005).

Com base nessas questões, pode-se definir rede (*network*) como uma expressão para checar quanta energia, movimento e especificidade os relatórios dos pesquisadores são capazes de capturar. Rede é um conceito e não uma ‘coisa lá fora’. É uma ferramenta para ajudar a descrever alguma coisa, não o que está sendo descrito. Da mesma forma, a rede não é o que é representado no texto, mas o que prepara o texto para conduzir o punhado de atores como mediadores. Para Latour (1994), a rede é o fio de Ariadne de histórias confusas, pois ela é mais flexível que a noção de sistema, mais histórica que a de estrutura e mais empírica que a de complexidade. Mais especificamente sobre quem compõe essas redes (LATOUR, 1994, p. 88):

(...) os quase-objetos quase-sujeitos traçam redes. São reais, bem reais, e nós humanos não os criamos. Mas são coletivos, uma vez que nos ligam uns aos outros, que circulam por nossas mãos e nos definem por sua própria

circulação. São discursivos, portanto, narrados, históricos, dotados de sentimento e povoados de actantes com formas autônomas. São instáveis e arriscados, existenciais e portadores de ser (LATOURE, 1994, p. 88).

Latour (2005) assume que o termo rede é complexo porque carrega inúmeros significados, mas ressalta que, há vinte e cinco anos, quando optou por essa terminologia, a palavra não era tão comum e tão cheia de significados. O que importa não é a palavra em si, mas encontrar um termo para nomear os fluxos de translações. Por fim, é a rede não é feita de fio de *nylon*, de palavras ou de qualquer substância durável, mas é o rastro deixado por um ator em movimento. Ela tem que ser rastreada outra vez pela passagem de outro veículo, outra entidade circulante.

Com relação à Teoria Ator-Rede em si, é importante saber que ela é, em primeiro lugar, um princípio de projeção abstrata para implantar **qualquer** forma, não uma decisão arbitrária concreta sobre **quais** formas devem estar no mapa. Pode-se dizer que a Teoria Ator-Rede também é rastreada sempre que, no curso da investigação, a decisão é feita para substituir atores de qualquer tamanho por lugares locais e conectados em vez de posicioná-los entre micro e macro. As duas partes, ator e rede, são essenciais. A primeira parte (o ator) revela o espaço estreito no qual todos os ingredientes grandiosos do mundo começam a eclodir; a segunda parte (a rede) pode explicar por meio de quais veículos, quais rastros, quais trilhas, quais tipos de informação o mundo está sendo trazido **para dentro** desses lugares e então, depois de serem transformados lá, estão sendo bombeados de volta para fora de suas paredes estreitas (LATOURE, 2005). Para Whittle e Spicer (2008), a Teoria Ator-Rede é claramente um método útil para entender como os atores estão inscritos, como alegações da verdade são construídas e como objetos e artefatos proporcionam ação organizada. Mais especificamente:

Uma boa explicação de Teoria Ator-Rede é uma narrativa ou uma descrição ou uma proposição onde todos os atores **fazem alguma coisa** e não simplesmente permanecem inertes. Em vez de simplesmente transportarem efeitos sem transformá-los, cada um dos pontos do texto pode se tornar uma bifurcação, um evento, ou a origem de uma nova translação. Logo que os atores são tratados não como intermediários, mas como mediadores, eles tornam o movimento do social visível para o leitor (LATOURE, 2005, p. 128, **grifo no original**, tradução livre).

Assim, Latour (2005) conclui que o social que forma a sociedade é apenas uma parte das associações que formam o coletivo. Se a pretensão é agregar o social, então é necessário, à parte da circulação e formatação de laços sociais concebidos tradicionalmente, detectar outras entidades circulantes. Isso porque o social não é um lugar, uma coisa, um domínio, mas

um movimento provisório de novas associações. E a sociedade não é o integral ‘no qual’ tudo é embutido, mas o que viaja ‘através’ de tudo, calibrando conexões e fazendo com que cada entidade alcance alguma possibilidade de comensurabilidade. Diante disso, Latour (2000) enfatiza que é preciso aprender quais associações são mais fortes e quais são mais fracas. Nunca se está diante de “ciência, tecnologia e sociedade”, mas sim de uma gama de associações mais fortes e mais fracas; logo, entender **o que** são fatos e máquinas é o mesmo que entender **quem** são as pessoas.

Latour (1994) enfatiza que a partir do momento em que se investiga um objeto ou quase-objeto, este pode aparecer como uma coisa, uma narrativa, um laço social, mas nunca se reduzir a um simples ente. Para o autor, os objetos são reais como a natureza, narrados como o discurso, coletivos como a sociedade e existenciais como o Ser. Logo, deve-se ter o cuidado de como tratará esse quase-objeto, pois não se deve tentar encaixá-los em conceitos fechados tais como: é retórico, é natural, é construído socialmente, etc. O que o pesquisador da Teoria Ator-Rede deve compreender, em essência, é que esse objeto pode ser algumas vezes apenas um objeto, algumas vezes laço social, algumas vezes discurso e algumas vezes, um pouco dos três.

Pesquisadores da Teoria Ator-Rede devem aceitar duas demandas contraditórias: de um lado, o sociólogo não deve limitar-se aos laços sociais; do outro lado, o pesquisador não deve tornar-se um tecnólogo especializado. Uma solução é apegar-se à nova definição de social como um fluido visível **somente** quando novas associações estão sendo feitas. Assim, para serem explicados, os objetos devem entrar nas explicações. Se nenhum registro é produzido, eles oferecem nenhuma informação ao observador e não terão efeito visível em outros agentes, logo, eles permanecem em silêncio e não são atores: eles permanecem, literalmente, incontáveis.

O grande teste da pesquisa em Teoria Ator-Rede está em saber quantos atores o pesquisador/escritor é capaz de tratar como mediadores e o quão longe ele, pesquisador, é capaz de alcançar o social (LATOURE, 2005).

Por fim, convém apresentar um gráfico ilustrativo da lógica da Teoria Ator-Rede:

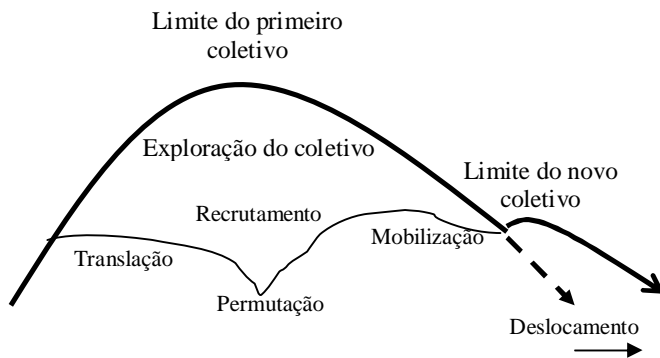


Figura 2. Lógica Teoria Ator-Rede

Fonte: LATOUR (2001, p. 224).

Primeiramente, haveria a **translação**, o meio pelo qual se articulam espécies variadas de matéria; depois (tomando uma palavra de empréstimo da genética), a **permutação**, que consiste na troca de propriedades entre humanos e não humanos; em terceiro lugar, o **recrutamento**, por meio do qual um não humano é seduzido, manipulado ou induzido ao coletivo; em quarto, a **mobilização** de não humanos dentro do coletivo, que traz recursos frescos e inesperados, daí resultando novos e estranhos híbridos; e, finalmente, o **deslocamento**, a direção tomada pelo coletivo depois que sua forma, extensão e composição foram alteradas pelo recrutamento e a mobilização de novos agentes (LATOUR, 2001).

Um ponto interessante e que corrobora o que foi discutido até agora, sobre a Teoria Ator-Rede, é que quando se considera tecnologia ou artefatos materiais como um evento ou processo específico da organização, essa teoria dificulta compreender como todas as práticas e relações **sempre** implicarão algum tipo de mediação tecnológica (ou material) (ORLIKOWSKI & SCOTT, 2008), ou seja, tecnologia, artefatos materiais, objetos e outros não devem ser estudados de forma isolada. Eles estão conectados a outras entidades e todos estão imersos em uma prática social.

Orlikowski (2010) menciona que alguns autores estão interessados em investigar como as relações e fronteiras entre humanos e tecnologias acontecem na prática, uma vez que eles acreditam que elas não são fixas. Tsoukas (2010) corrobora essa afirmação ao mencionar que a agência humana é necessariamente exercida no contexto de práticas sociomateriais. Para Latour (2005), a agência não é automaticamente associada a entidades particulares ('indivíduo', 'organização'), mas deve ser estudada como distribuída e relacionada a formas particulares em contextos particulares. Suchman (2007) elucida que os emaranhados que constituem configurações sociomateriais são fluidos – ocorrem mutações de tempos e espaços e, variavelmente, fundem pessoas, significados, materialidades e práticas nas atividades

cotidianas. A contingência intrínseca das configurações sociomateriais que acontecem na prática desafia suposições profundamente *taken for granted* sobre a relativa independência, singularidade e estabilidade da realidade, e abre a possibilidade radical de que realidades sociomateriais múltiplas estão acontecendo na prática. O entendimento da estratégia como prática social é trabalhado juntamente com a Teoria Ator-Rede para elucidar e explorar essas questões, que são, na maioria das vezes, tomadas como certas (*taken for granted*) nas práticas cotidianas das organizações. Latour (2005) argumenta que os objetos que compõem uma rede tornam-se mais visíveis em momentos de inovação e mudança. Feigenbaum (2010) reforça o argumento de Latour ao destacar que é nesses momentos que as estruturas aparentemente simples e superficiais aparecem como estruturas sólidas e importantes. Além disso, Latour (1997) ressalta que uma estratégia só tem sentido no interior de um campo e em relação às posições percebidas pelos outros.

Logo, estudos sobre sociomaterialidade buscariam formas de trazer para o primeiro plano padrões dentro da constituição de práticas de trabalho cotidianas, uma vez que essas práticas não apenas mediam o trabalho, mas representam realidades organizacionais (ORLIKOWSKI & SCOTT, 2008).

No intuito de resgatar a Teoria Ator-Rede como o arcabouço teórico mais proeminente sobre sociomaterialidade, Orlikowski e Scott (2008, p. 456) enfatizam que:

Sob a perspectiva da Teoria Ator-Rede, não existem elementos sociais ou tecnológicos distintos e separados que interajam uns com os outros; em vez disso, artefatos tecnológicos são considerados participantes equivalentes em uma rede de agências humanas e não humanas que (temporariamente) se alinham para alcançar efeitos particulares (ORLIKOWSKI & SCOTT, 2008, p. 456, tradução livre).

Portanto, compreende-se que a Teoria Ator-Rede não é específica e sim mais geral, mais ampla. Ela não é apenas um quadro de referência, mas um local teórico e um veículo explicativo central da pesquisa, ou seja, tem mais a ver com uma mescla de teoria e método (ORLIKOWSKI & SCOTT, 2008).

2.3 Estratégia como Prática Social

2.3.1 Conceitos

Primeiramente, ressalta-se que a estratégia como prática social tem como base as Teorias da Prática. Essas teorias surgiram com os trabalhos de Wittgenstein (1951) e Heidegger (1962). Nas últimas décadas, houve uma proliferação das Teorias da Prática,

principalmente com a chamada **virada prática** nas ciências sociais (VAARA & WHITTINGTON, 2012). A virada prática inclui trabalhos seminais de filósofos (FOUCAULT, 1980), sociólogos (DE CERTEAU, 1984; GIDDENS, 1984), antropólogos (BOURDIEU, 1990), etnometodólogos (GARFINKEL, 1967), teóricos da atividade (ENGESTRÖM, MIETTINEN & PUNAMÄKI, 1999; VYGOTSKY, 1978), dentre outros. Essa noção de “prática” implica conectar a pesquisa em estratégia às tradições profundas do trabalho empírico e teórico de outras disciplinas (VAARA & WHITTINGTON, 2012).

De acordo com De Certeau (1984), prática social são manipulações internas de um sistema (seja da linguagem ou de uma ordem estabelecida). Assim, a prática social constitui agentes individuais que agem e interagem, na maioria das vezes, espontaneamente e propositalmente de uma forma autorreferencial a fim de superar problemas e obstáculos imediatos sem a necessidade de uma distância teórica, deliberação consciente ou plano de ação pré-determinado. Nessa perspectiva, não há distinção pressuposta *a priori* entre indivíduo e sociedade, não há dualismo entre mente e matéria e não há distância *a priori* entre pensamento e ação: essas questões são consideradas distinções secundárias geradas pelas práticas sociais em si (CHIA & RASCHE, 2010).

Devido a preocupações em relação ao *gap* entre a teoria sobre o que as pessoas fazem e o que as pessoas realmente fazem (na prática em si), observa-se um crescimento da abordagem “prática” na literatura de Administração. Atualmente, existem diversas áreas de estudo dentro das teorias sociais que tratam da prática, e elas compartilham questões no que se refere à forma como os atores interagem com as características físicas e sociais do contexto das atividades do dia a dia que constituem a prática (JARZABKOWSKI, 2004).

Diante do que foi apresentado sobre a noção de prática, frisa-se que a estratégia como prática social, que surgiu após a virada prática, é uma teoria que tem sido desenvolvida, mas ainda carece de investigação empírica, aprofundamento metodológico e de amadurecimento teórico (GOLSORKHI *et al.*, 2010).

Por tratar a estratégia como uma prática social que acontece nas organizações, essa teoria preocupa-se em analisar as atividades humanas relacionadas às estratégias, bem como aqueles que realizam essas atividades, ou seja, os atores que estão envolvidos com as estratégias da organização.

A estratégia como prática social traz uma melhor compreensão do que realmente acontece na prática, pois às vezes o que está claro na teoria não se desenvolve da mesma forma no dia a dia das organizações. E, outras vezes, não se entende como algumas coisas acontecem na prática (não se encontram justificativas plausíveis) por não haver uma

preocupação com a teoria. Por isso, uma aproximação entre teoria e prática e um melhor entendimento de como essas duas questões devem caminhar juntas, de forma equilibrada, são aspectos relevantes nessa teoria de estratégia.

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

Segundo Jarzabkowski, Balogun e Seidl (2007), para que se compreenda a agência humana na construção e criação da estratégia é necessário ter um foco de pesquisa nas ações e interações do praticante da estratégia.

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

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

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

É importante deixar claro que um dos focos da estratégia como prática social são as atividades e práticas desempenhadas pelos praticantes no seu cotidiano e que, apesar de algumas vezes ser difícil identificá-las, elas podem ter consequências significativas para as

organizações e para aqueles que lá trabalham (JOHNSON *et al.*, 2007). Convém destacar que nem sempre as práticas são coisas concretas, principalmente quando se referem à linguagem e aos símbolos.

Um conceito mais abrangente de estratégia como prática social proposto por Johnson *et al.* (2007 p.7) diz que “a estratégia como prática social preocupa-se com o que as pessoas fazem em relação à estratégia e como isso é influenciado por e influencia seu contexto organizacional e institucional”. Essa definição enfatiza a questão do ambiente e, principalmente, do macrocontexto.

Diante dessas questões, convém definir um conceito importante da estratégia como prática social: o conceito de *strategizing*. Para Jarzabkowski, Balogun e Seidl (2007, p. 7-8), “o *strategizing* refere-se às ações, interações e negociações de múltiplos atores e às práticas situadas que eles fazem uso para cumprir as atividades estratégicas”.

Destaca-se que a estratégia como prática social lida com inúmeros resultados, tais como: as consequências políticas de episódios de *strategizing* específicos, os efeitos das ferramentas de estratégia, e o envolvimento de tipos específicos de praticantes (VAARA & WHITTINGTON, 2012).

Com relação ao planejamento estratégico, Vaara & Whittington (2012) ressaltam que essa prática tem tido uma posição central nas pesquisas que utilizam a estratégia como prática social (FURRER *et al.*, 2008; WHITTINGTON & CAILLUET, 2008). Além disso, os estudos de estratégia como prática social têm revelado como a prática do planejamento estratégico pode possibilitar uma *práxis* mais complexa e flexível do que em estudos mais antigos. De acordo com Jarzabkowski (2003), o planejamento estratégico age como um mediador das contradições organizacionais: a atividade colaborativa que é demandada pelo planejamento estratégico pode ajudar a resolver desafios estratégicos (por exemplo, a falta de coesão organizacional). Destaca-se que o planejamento estratégico pode ser não apenas uma fonte de rigidez, mas também uma fonte de flexibilidade.

Observa-se que na estratégia como prática social há uma preocupação não apenas com o que está escrito, planejado, mas também com as questões emergentes. Em um estudo feito por Vaara *et al.* (2004), os autores concluíram que a naturalização discursiva das estratégias como “sem escolha” funciona como uma prática poderosa para confirmar as tendências emergentes.

Com o intuito de apresentar os pontos principais da estratégia como prática social, segue a definição de Jarzabkowski (2005, p.7):

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

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

2.3.2 Prática

Em pesquisas que tratam da prática, a “prática” que está sendo investigada é a estratégia enquanto fluxo de atividade organizacional que incorpora conteúdo e processo, deliberação e emergência, pensar e agir, como partes recíprocas, entrelaçadas e frequentemente não-distinguíveis de um todo quando são observadas de perto. A perspectiva da prática tem como foco entrar no fluxo da estratégia como prática social para entender como essas dicotomias não aparecem na formação dinâmica da prática (JARZABKOWSKI, 2005).

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

Os estudiosos da estratégia como prática social estão cada vez mais investigando a *práxis* não simplesmente para documentar a atividade em si, mas também para iluminar a natureza das práticas: *práxis* e práticas são mutuamente constitutivas. Os resultados de pequenas instâncias da *práxis* são considerados, por vezes de forma inesperada, significativos: não se trata somente de uma decisão ou não decisão estratégica, mas também da legitimação ou da não legitimação de atores, escolhas e práticas específicas (VAARA & WHITTINGTON, 2012).

O domínio da *práxis* é amplo, pois engloba a rotina e a não-rotina, o formal e o informal, atividades centrais e atividades da região periférica da organização

(WHITTINGTON 2006). Observa-se, então, a grande amplitude da *práxis* e, conseqüentemente, sua complexidade, uma vez que definir o que é rotina e o que não é ou o que são atividades centrais e atividades periféricas não é tarefa simples.

Assim, pesquisas sobre a *práxis* estratégica precisam ir além do discurso para considerar como o material – tanto na forma de corpos, como na forma de artefatos – é utilizado para efetuar o trabalho estratégico (VAARA & WHITTINGTON, 2012).

É importante destacar que a prática acontece em macrocontextos nos quais são observadas semelhanças amplas de ação, mas também ocorre em microcontextos, nos quais a ação é altamente dirigida (JARZABKOWSKI, 2004).

2.3.3 Praticantes

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

Estudos específicos têm focado no papel e na identidade dos praticantes (VAARA & WHITTINGTON, 2012). Com base na perspectiva da prática, os praticantes nunca são indivíduos simples: eles são seres sociais, cujas habilidades socio-políticas e retóricas, bem como a cultura nacional e o gênero, fazem a diferença na forma como eles trabalham e naquilo que eles alcançam (ROULEAU, 2005; SAMRA-FREDERICKS, 2005).

A estratégia como prática social surge das interações entre muitas pessoas – gerentes da cúpula, gerentes-médios, funcionários, consultores, contadores, investidores, reguladores, consumidores. Mesmo que essas pessoas não sejam exatamente “estrategistas”, suas ações e interações contribuem para a estratégia da organização. Os praticantes são vistos como indivíduos sociais, interagindo com as circunstâncias sociais envolvidas no *strategizing* (JARZABKOWSKI, 2005).

2.3.4 Práticas

Primeiramente, existe uma distinção entre prática e práticas. **Prática** é a atividade vigente, efetiva, eventos ou o trabalho da estratégia, enquanto **práticas** são aquelas tradições,

normas, regras e rotinas por meio das quais o trabalho da estratégia é construído. Boa parte da literatura da estratégia como prática social lida com práticas, também chamadas de artefatos sócio-culturais nos quais o *strategizing* ocorre (JARZABKOWSKI 2004).

As práticas estratégicas são multiníveis, pois em um nível elas podem ser específicas da organização, incorporadas a rotinas, procedimentos operacionais e culturas que formam maneiras locais do *strategizing*. Contudo, a teoria da prática enfatiza as práticas extra-organizacionais também. Tais práticas derivam dos campos sociais mais amplos ou dos sistemas nos quais uma organização específica está imersa (WHITTINGTON 2006).

Uma questão relevante em relação às práticas é que, apesar de estarem diretamente ligadas a rotinas, muitas vezes incorporadas a elas, isso não significa que elas sejam imutáveis, pois são diversas, variáveis e podem ser combinadas e alteradas de acordo com a utilidade para a qual elas são colocadas e com a maneira pela qual elas alteram o fluxo de atividade no qual elas são utilizadas (JARZABKOWSKI, BALOGUN e SEIDL, 2007).

Outra visão de práticas pode ser observada nesta definição de Chia e Mackay (2007, p.232):

As práticas orientam e educam nossa atenção, e moldam nossas disposições. Nós entendemos o que significa ser humano e como agir, não ao ter imagens e representações mentais, mas através da socialização, geralmente inconscientemente, em certas práticas sociais. Práticas são habilidades sociais que fazem com que nós saibamos o que é ser uma pessoa, um objeto, uma instituição (CHIA e MACKAY, 2007, p. 232. Tradução livre).

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

Jarzabkowski (2005) trata de alguns desses conceitos quando define as práticas como administrativas, discursivas e episódicas. As práticas administrativas estão relacionadas à organização e à coordenação da estratégia, tais como mecanismos de planejamento, orçamentos, previsões, sistemas de controle e indicadores de desempenho. As práticas discursivas são as que oferecem recursos linguísticos, cognitivos e simbólicos para a interação sobre a estratégia. Essas práticas são relevantes no sentido de que muitos estudos mostram que a estratégia é mediada pela linguagem que os estrategistas usam. E, por fim, as práticas episódicas são aquelas que criam oportunidades para e organizam a interação entre os praticantes no *strategizing*. Essas práticas podem ser formais – reuniões de planejamento

estratégico, *workshops* e reuniões fora da organização, e também podem ser informais e não-oficiais – conversas em bares e próximo à máquina de café da organização (HENDRY e SEIDL, 2002).

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

Em resumo, os estudos sobre estratégia como prática social têm mostrado que as práticas são complexas, flexíveis, e polivalentes. Essas práticas vão além da análise estratégica racional simples, uma vez que envolvem o social e o material. Elas não impõem restrições rígidas, e sim possibilitam a iteração e a adaptação. Portanto, as práticas estratégicas fazem mais do que apenas auxiliar no processo de tomada de decisão: elas servem para incluir e excluir, legitimar e não legitimar, e até, potencialmente, mudar o conceito da organização em si. Assim, os estudos recentes estão trazendo para discussão práticas que eram tidas como dadas e descobrindo nessas práticas alguns efeitos que não estavam previstos (VAARA & WHITTINGTON, 2012).

2.3.5 Atividades

De forma mais abrangente e dentro da perspectiva da teoria da atividade, as atividades, de acordo com Santos (2000, p. 28), podem ser definidas como:

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

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

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

Os meios culturais adotados na atividade – como a linguagem, as ferramentas e as normas de conduta – são estabelecidos coletivamente e estão sujeitos a transformações

contínuas ao longo do desenvolvimento histórico das comunidades de prática (SANTOS, 2000).

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

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

É importante lembrar que, na perspectiva da estratégia como prática social, as atividades estão incorporadas ao entendimento de *práxis* (WHITTINGTON, 2006).

Por fim, destaca-se que alguns estudos relevantes sobre estratégia como prática social ainda precisam ser desenvolvidos (VAARA & WHITTINGTON, 2012), tais como: estudos sobre a emergência da estratégia, estudos sobre o papel da materialidade e estudos sobre as interpretações críticas da estratégia.

Com relação aos estudos sobre o papel da materialidade no fazer estratégico, alguns autores (LATOURETTE, 2005; ORLIKOWSKI, 2007) estão procurando apontar a importância não só dos atores humanos, mas também dos actantes não humanos, tais como: documentos e tecnologias.

Kaplan (2011), por exemplo, tem mostrado o papel central de apresentações em *PowerPoint* em reuniões estratégicas. Em um estudo de pesquisa-ação, Heracleous e Jacobs (2008) examinam o quão representativos são os artefatos em forma de blocos de Lego e como eles podem promover uma nova compreensão e consenso sobre a estratégia em equipes de gestores seniores.

2.3.6 Conversações da Teoria Ator-Rede com a Estratégia como Prática social e com a Teoria das Redes de Governança

Com relação à estratégia como uma prática social, alguns autores (TURETA, ROSA & SANTOS, 2006) sugerem a Teoria Ator-Rede como uma possibilidade interessante para se pesquisar a estratégia com base na noção de práticas sociais, pois:

(...) a atividade prática do dia-a-dia das organizações ganha importância para o entendimento da inter-relação entre os atores e da forma como os mesmos transladam seus contraditórios interesses, isto é, convergem seus interesses em direção a um resultado comum (TURETA, ROSA & SANTOS, 2006, p. 2).

Tureta, Rosa e Santos (2006) explicam que boa parte das práticas consiste em relações mutuamente estáveis entre agentes humanos e diferentes objetos. Esses objetos podem ser de diversos tipos, tais como: máquinas, equipamentos, ferramentas, computadores e outros. Na Teoria Ator-Rede, não há primazia do sujeito nem primazia do objeto. A relação que importa – e que possui mesmo ‘peso’ – é a relação sujeito-objeto.

Com relação à noção de movimento, continuidade e fluidez, Tureta, Rosa e Santos (2006) enfatizam que essas características são inerentes não só à estratégia como prática social, em que há um foco no processo, mas também corroboram os pressupostos da Teoria Ator-Rede, pois nessa teoria também há um direcionamento maior à noção de movimento. Whittle e Spicer (2008) enfatizam que a Teoria Ator-Rede fornece um quadro de referência valioso para a análise empírica do processo de *organizing*.

Uma ponderação bastante coerente feita pelos autores refere-se à compreensão da estratégia na lógica da Teoria Ator-Rede, uma vez que, para os autores, “a Teoria Ator-Rede representa uma teoria que traça a criação, evolução e dissolução de redes e objetos que são constituídas a todo tempo. Estes objetos podem ser entendidos como a própria estratégia (TURETA, ROSA & SANTOS, 2006, p. 6)”.

Estudar estratégia com base na noção de prática social requer alguns cuidados. Esse tipo de estudo deve focar não apenas os comportamentos e ações dos envolvidos com a estratégia, mas buscar examinar como esses comportamentos e ações estão conectados a práticas anteriores (GOLSORKHI *et al.*, 2010). Portanto, é essencial compreender o fluxo de atividades e práticas, analisar não apenas o conteúdo estratégico, mas também o processo e o resultado estratégicos, uma vez que se entende que a organização é dinâmica e compreende-se a estratégia como algo que os estrategistas fazem não algo que as organizações têm (JOHNSON *et al.*, 2007), um local onde redes heterogêneas se formam e se dissolvem (LATOUR, 1994, 1996) e onde redes de governança auto-organizadas e seus mecanismos são formados (RHODES, 1997, 2007).

Assim, assume-se que o entendimento das atividades e práticas estratégicas é essencial para a compreensão das redes de governança (RHODES 1997, 2007), uma vez que os que trabalhos, decisões, conflitos, políticas, artefatos, entre outros. que permeiam as redes de governança dizem respeito tanto aos atores que delas fazem parte, quanto às suas atividades e práticas cotidianas. Compreender esse emaranhado de questões trará, certamente, contribuições para o entendimento da estratégia como prática social, das redes de governança e da Teoria Ator-Rede no âmbito da educação.

Wessells (2007) destaca uma questão interessante e que, para essa autora, pode ser esclarecida, investigada sob a lógica da Teoria Ator-Rede. Ela utiliza o termo 'governo cidade', que, salvo as poucas diferenças, em muito se assemelha à noção de governança. Wessells (2007) elucida que o governo cidade é um emaranhado de nós de agências, personalidades, conotações, serviços, prédios, sistemas telefônicos, escritórios, funcionários, reuniões, *sites*, veículos, programas, uniformes, etc. Todos sabem da existência dessas questões e todos sabem que é a forma com que esses componentes interagem que significa o que se entende por governo cidade. Mas por se tomar aleatoriamente o termo governo cidade e porque não se entende adequadamente como essas partes **realmente** interagem, toma-se o termo governo cidade como uma coisa muito mais estável e poderosa do que ela tem direito de ser. Para Latour (1996), as interações têm uma extensão temporal e espacial e isso se dá porque alguém a compartilhou com atores não humanos. A Teoria Ator-Rede seria então o arcabouço explicativo para esse tipo de fenômeno. Diante disso, percebe-se que há uma semelhança com a questão das redes de governança. Acredita-se que além de entender como as interações entre os atores envolvidos nas redes realmente acontecem, é primordial compreender quem são os integrantes dessas redes.

Wessells (2007) ainda acrescenta que pesquisas em mudança e inovação, mesmo em negócios ou governança, frequentemente citam o "contexto social" como uma variável independente crítica que influencia resultados. E ainda, o que é esse contexto social? "Cultura"? "Demografia"? "Forças mercadológicas"? "Normas de grupo"? O importante é saber que quando se vê tentativas na especificidade operacional, quase imediatamente encontra-se o papel das coisas, e a forma das práticas. Para Wessells (2007), entendimentos comuns só existem no nível da prática. A prática é levada por coisas, tais como textos e espaços físicos, os quais sustentam e mantêm os entendimentos comuns dos atores humanos. Wessells (2007) afirma que noções de administração estratégica e liderança pública, por exemplo, são geralmente relativas a expectativas irreais de resultados lineares e altamente controlados. Assim, ao considerar os atores não humanos da Teoria Ator-Rede, tem-se uma tentativa de antecipar algumas incertezas, modelar princípios e práticas participativas, comuns em administração inclusiva e governança adaptativa. Portanto, essas considerações apresentadas por Wessells (2007) são coerentes tanto com a Teoria Ator-Rede, quanto com a noção de estratégia (prática social) e com a noção de redes de governança adotadas neste trabalho.

2.4 Síntese Teórica

Com base nas teorias tratadas neste trabalho – teoria das redes de governança, Teoria Ator-Rede e estratégia como prática social –, optou-se por reunir seus principais pontos de entrelaçamento e apresentá-los nesta seção.

2.4.1 Teoria Ator-Rede e Redes de Governança

Com base no que foi discutido sobre governança (RHODES, 1997, 2007; WESSELLS, 2008) e sobre a Teoria Ator-Rede (LATOUR, 1994, 1996, 2001, 2005), destacam-se alguns pontos em que se percebem possíveis contribuições da Teoria Ator-Rede para a noção de redes de governança.

A noção de redes de governança é composta por um arcabouço teórico que, como destacaram alguns autores (KJAER, 2004; RHODES, 1997, 2007), propõe-se a compreender as nuances da governança de acordo com os movimentos, interações e mudanças que estão acontecendo atualmente, pois se acredita que essa seja uma forma mais coerente de se estudar os mecanismos e as redes de governança, diferentemente de noções mais antigas, tais como as lógicas: hierárquica e de mercado.

Contudo, sabe-se que, mesmo sendo uma opção recente e que promete desvelar questões interessantes, a noção de redes de governança poderia ser ainda mais robusta. Para isso, acredita-se que uma forma de avançar as investigações sobre redes de governança seria trazer a noção de atores não humanos proveniente da Teoria Ator-Rede (LATOUR, 1994, 1996, 2001, 2005) para o seu escopo teórico, pois afirma-se que apenas os atores humanos – estatais e não estatais – não são o suficiente para explicar tão complexa realidade. Acredita-se que os atores não humanos são essenciais para explicar o social, visto que, para Latour (2005), o social é composto por atores humanos e não humanos. Não há primazia de um ou de outro. Ambos compõem entidades que estão em constante movimento formando redes heterogêneas e deixando trilhas a serem investigadas. O princípio é: olhe para os não humanos quando a emergência de uma característica social for inexplicável; olhe para o estado das relações sociais quando um novo e inexplicável tipo de objeto entrar no coletivo (LATOUR, 1994).

Para Latour (2005), se um pesquisador utiliza a Teoria Ator-Rede, ele deve seguir os próprios atores e tentar alcançar suas inovações intensas para aprender com eles o que a existência coletiva se tem tornado em suas mãos, quais métodos eles têm elaborado para fazer

com que essa existência coletiva se encaixe, quais explicações poderiam melhor definir as novas associações que eles têm sido forçados a estabelecer.

Entende-se, principalmente no âmbito da educação (campo objeto deste trabalho), que questões relevantes para o entendimento dessa realidade organizacional não sejam devidamente explicadas e isso gere confusões, desentendimentos e ambiguidades para o campo. Acredita-se que ao se investigarem muitas dessas questões que ainda não foram reveladas, seja porque não se deu a devida atenção a elas ou simplesmente porque elas são tidas como dadas (*taken for granted*) e, por isso, não se percebeu a necessidade de investigá-las, será possível compreender melhor os mecanismos e redes de governança de organizações educacionais.

Neste trabalho estuda-se um fenômeno organizacional imerso em uma realidade de organizações educacionais e utiliza-se a Teoria Ator-Rede e a noção de redes de governança (EZZAMEL & REED, 2008; KJAER, 2004; RHODES, 1997, 2007; SORENSEN & TORFING, 2005). É possível afirmar que ambas as questões são permeadas por fatores que remetem à instabilidade social. As organizações educacionais são complexas e de difícil compreensão, uma vez que há uma série de atores, normas, leis e interesses, envolvidos, sem contar que estão sempre em meio a mudanças. Já a noção de redes de governança remete à realidade atual em que não só questões governamentais são levadas em consideração. Elas envolvem não só mecanismos formais, mas também mecanismos informais e também estão em constante formação e dissolução.

2.4.2 O Papel da Estratégia e seus Resultados Estratégicos

A estratégia como prática social traz uma melhor compreensão do que realmente acontece na prática, visto que às vezes o que aparece claramente na teoria não se desenvolve da mesma forma no dia a dia das organizações (MONTENEGRO, 2009). Logo, a preocupação é com as atividades e práticas estratégicas empreendidas pelos atores no seu cotidiano.

Fazendo um paralelo com a noção de redes de governança, pode-se afirmar que essa noção de estratégia está alinhada com a lógica que permeia as redes de governança, pois a noção de redes requer interação, movimento, processo, ou seja, a participação ativa dos atores envolvidos. As decisões são tomadas e as atividades são continuamente realizadas com base nos entrelaçamentos dos atores e dos conteúdos que eles tratam.

Ao falar em governança numa organização educacional, aspectos estratégicos entram no escopo como elementos importantes a serem investigados, pois muito do que é decidido (e do que não é) terá impacto direto nas estratégias traçadas e executadas e nos seus resultados estratégicos. Compreender conteúdo, processo e resultado estratégico sob a lógica da estratégia como prática social parece ser um caminho coerente para entender muitas das questões relativas à governança nas organizações educacionais.

Acredita-se que ao mapear os mecanismos e as redes de governança, identificar e compreender a ação dos atores envolvidos e, com isso, trazer à tona explicações sobre essas questões, estará, simultaneamente, tratando de questões estratégicas, principalmente no que diz respeito a resultados estratégicos, pois se compreende que governança e resultados estratégicos estão atrelados.

Connolly e James (2011) enfatizam que trabalhos robustos sobre governança estão sendo empreendidos por diversos autores, mas, trabalhos que tratam de governança e resultados (*performance*) ainda são incipientes. Esses autores acreditam que é necessário que se desenvolvam mais estudos propondo a integração dessas teorias.

Entende-se resultados estratégicos não apenas como resultados econômicos, mas também como resultados sociais e ambientais (BULGACOV *et al.*, 2007; MATITZ, 2009).

2.4.3 Articulação entre Teoria Ator-Rede, Estratégia como Prática Social e Redes de Governança

Denis, Langley e Rouleau (2007) discutem o conceito de organizações pluralísticas e explicam que elas são caracterizadas por três questões principais: (1) objetivos múltiplos; (2) poder difuso e (3) processos de trabalho baseados no conhecimento. Os autores acreditam que existem organizações mais pluralísticas do que outras. Dentre essas, estão: hospitais, cooperativas, escolas, entre outras.

Com relação ao poder difuso, destaca-se que nas organizações pluralísticas, estruturas de poder difuso significam que a mudança estratégica deve ser negociada com frequência por meio das mesmas pessoas e processos que produziram uma percepção da necessidade de mudar. Portanto, mudanças são frequentemente diluídas à medida que são implementadas, produzindo uma camada ‘sedimentada’ de estruturas e orientações estratégicas parcialmente digeridas (DENIS *et al.*, 2001).

Diante disso, o campo do presente estudo – faculdades/centros universitários – se configura como uma organização pluralística. Os autores destacam que, apesar do pluralismo

ter seus benefícios, há um fator dificultador: essa característica desafia as concepções convencionais de decisão estratégica. Assim, é preciso que se utilize uma teoria robusta para compreender a prática estratégica desse ambiente pluralístico. Dentre as opções sugeridas pelos autores está a Teoria Ator-Rede (LATOUR, 1994, 1996, 2000, 2001, 2005). Essa teoria se mostra adequada para esse tipo de estudo porque (1) proporciona *insights* distintivos sobre como os estrategistas constroem ligações entre suas micro-atividades diárias e as macro-estruturas da organização e de seu ambiente; (2) proporciona conceitos teóricos úteis para compreender o que os estrategistas e outros fazem quando eles estão empreendendo o *strategizing*; (3) é uma teoria que reconhece a importância de lidar com a materialidade do processo de *strategizing*, principalmente ao dar a devida atenção a ferramentas e tecnologias que os estrategistas e outros utilizam e (4) é uma teoria que oferece direções para melhorias da reflexividade entre os praticantes (DENIS, LANGLEY & ROULEAU, 2007).

Diante da possibilidade de conversação entre o *strategizing* e a Teoria Ator-Rede, Denis, Langley e Rouleau (2007) consideram a seguinte articulação entre essas teorias: ‘*strategizing* como um processo de translação: construindo redes de atores’.

Primeiramente, destaca-se que a questão do poder difuso, além de ser característica de organizações pluralísticas, também é um pressuposto da Teoria Ator-Rede. Essa teoria descreve e explica como, apesar da fragmentação de poder e objetivos, é possível construir redes de apoio em torno de definições de tecnologia para que elas se tornem *taken for granted*. Diante disso, uma estratégia organizacional pode ser considerada como equivalente a qualquer artefato tecnológico ou uma descoberta científica. Assim, uma ‘estratégia’ específica existe na medida em que sua existência torna-se real para a rede de atores organizacionais (humanos e não humanos) que a apóiam. Logo, o processo de *strategizing* torna-se um processo de ‘translação’ com todos os elementos potenciais previstos em um processo de translação: (1) problematização; (2) interesse; (3) inscrição e (4) mobilização levando potencialmente (mas não de forma determinística) para a irreversibilidade de uma estratégia bem-definida (DENIS, LANGLEY & ROULEAU, 2007). No contexto da Teoria Ator-Rede, destaca-se que a interação é algo que deve ser constantemente questionado e analisado. Law (1992) enfatiza que é relevante perguntar como é que alguns tipos de interação conseguem se estabilizar mais, outras menos, e se reproduzir. Como é que elas conseguem superar as resistências e parecem se tornar “macro-sociais”. Como é que elas parecem produzir efeitos tais como poder, fama, tamanho, escopo ou organização.

Denis, Langley e Rouleau (2007) enfatizam que ao trabalhar o *strategizing* e a Teoria Ator-Rede em conjunto, é possível investigar questões relevantes para ambas as teorias, tais

como: a mobilização de significados múltiplos e a ligação de múltiplos atores de forma dinâmica. Essa articulação também proporciona o entendimento de como certos objetos adquirem agência (tornam-se actantes) no processo de *strategizing*. Por exemplo, objetos como planejamentos estratégicos ou fórmulas de alocação de recursos, uma vez constituídos, podem servir para definir ou, pelo menos, para restringir os papéis e as identidades dos atores humanos.

Diante dessas questões apresentadas, Tureta, Rosa e Santos (2006, p. 11) concluem que:

Uma vez que as organizações representam um espaço plural composto por diferentes atores que visam, minimamente, convergir seus interesses, mas ao mesmo tempo possuem interpretações diferenciadas da realidade, estudar o fazer estratégia sob a égide da Teoria Ator-Rede é privilegiar a análise das relações e das práticas existentes no cotidiano das organizações. É também apreender junto dos atores o que eles realmente fazem e como o discurso estratégico atravessa as interpretações dos mesmos sobre uma dada realidade. A partir daí será possível compreender o processo de translação de seus interesses e a mobilização de outros atores em prol de uma orientação estratégica específica (TURETA, ROSA & SANTOS, 2006, p. 11).

Com base nessas questões, e depois de constatada e justificada a possibilidade de diálogo entre a Teoria Ator-Rede e a estratégia como prática social, convém tecer as aproximações com a teoria das redes de governança, com o intuito de concluir as articulações das três teorias adotadas neste trabalho.

Percebe-se que o ponto principal de conversação entre as três teorias ocorre, principalmente, na noção de poder que permeia as concepções das teorias adotadas e o contexto em que será realizada a pesquisa (faculdades/centros universitários – organizações pluralísticas e, portanto, caracterizadas pelo poder difuso).

Um ponto discutido por Kjaer (2004) e que parece ser relevante é a questão do poder e dos interesses. Muito se discute sobre governança, suas redes e mecanismos, seus atores estatais e não estatais, mas pouco se discute sobre a questão do poder nesse contexto. Ao investigar as redes de governança, torna-se necessário entender os papéis dos atores que compõem essas redes. Além de identificar os atores, é importante compreender como eles se organizam e quais os seus papéis, verificar se existem atores que detêm o poder e entender por que e como os outros lidam com essa situação.

Destaca-se que, na Teoria Ator-Rede e na perspectiva das práticas sociais, o entendimento do poder nas práticas e não a partir de estruturas de governança é fundamental para a análise das redes, pois ele efetivamente auxilia na compreensão dos processos de

confiança, cooperação e conflito dessas relações. Além disso, a compreensão de que as relações não são apenas definidas pelas estruturas nem tão pouco se constituem em simples interações, mas são produzidas por meio de ordenações móveis de força, pode contribuir para analisar os imbricamentos em que o social dinamiza o econômico pela disputa e conformação de práticas e não apenas pela formatação de comportamentos (ANDRADE, 2003).

Feldman e Khademian (2002, 2004) explicam que o papel de agência de gerentes de instituições públicas é enfatizado como um ato dinâmico e crucialmente associativo no contexto da governança. A criação e manutenção de relações – entre representantes de agências públicas, com o público geral – apresenta-se como o mecanismo-chave de translação em que a administração inclusiva é conquistada.

Andrade (2005), em seu trabalho sobre gestão das políticas públicas no Brasil em que a autora utilizou a Teoria Ator-Rede, tece algumas considerações interessantes sobre a realidade pesquisada e, que podem servir de *insights* para esta pesquisa.

A autora menciona que a teoria ator-rede propiciou analisar a formação da política de erradicação do trabalho infantil no Brasil a partir das ações e das relações dos atores oriundos e atuantes em diferentes escalas de interesse. De acordo com a autora, a ação foi inscrita pela **translação** desses atores que em suas associações geraram estratégias discursivas para produzir uma ordem sempre parcialmente estabilizada na contínua construção de cadeias de mediação para persuadir e aliciar mais aliados e congregá-los no combate ao trabalho infantil (ANDRADE, 2005).

Diante disso, traçou-se o seguinte caminho de pesquisa para este trabalho: com base na Teoria Ator-Rede, compreender e analisar os resultados estratégicos e as redes de governança dos cursos de graduação em Administração estudados, por meio das ações e relações dos múltiplos atores (humanos e não humanos) envolvidos. Entendendo que o processo de *strategizing* se configura como um processo de translação que em suas associações geraram as redes de governança (compostas por múltiplos atores) para produzir uma ordem parcialmente estabilizada na contínua construção de cadeias de mediação.

2.5 CONTEXTUALIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA

2.5.1 Uma organização chamada escola

Primeiramente, destaca-se que o interesse de pesquisa pela Escola enquanto organização, comunidade, sistema social e unidade de gestão, constitui uma das tendências

mais sugestivas do estudo e desenvolvimento dos sistemas educativos, desde o início dos anos oitenta (BARROSO, 1996).

Barroso (1996) enfatiza que o estudo da “escola como organização” levou a reformulações teóricas e metodológicas que constituem, hoje, um campo estimulante do debate científico. Pode-se dizer que o estudo da escola se abriu à influência de paradigmas interacionistas de análise que encaram as organizações como construções sociais; o que atribui ênfase à ação dos indivíduos, aos seus interesses, às suas estratégias e aos seus sistemas de ação concreta. Assim, passou-se a considerar mais o ator envolvido com a Escola, seja ele o diretor da escola, o professor, o aluno, o pai de aluno, etc.

Diante dessas questões, entende-se que ao se estudar a escola como uma organização é necessário que haja um equilíbrio entre questões deterministas e voluntaristas. Sabe-se que na escola pública estão subjacentes elementos que remetem a questões mais deterministas e outros elementos, igualmente relevantes, de caráter mais voluntarista. Deve-se buscar o equilíbrio nas questões relativas à autonomia da escola também. Lima (1996) esclarece essas questões ao mencionar em seu texto que

De um ponto de vista teórico, a consideração da organização-escola de forma isolada resulta em análises atomizadas, insularizadas e trans-históricas, como se da busca de universais organizacionais se tratasse. O seu tratamento enquanto mera coleção de atores e práticas retira-lhe unidade e dimensão organizacional referenciável, até em termos interpretativos. Por outro lado, a subjugação total da escola à imposição normativa, levada a cabo pelo Estado e pelos sistemas globais de controlo, transforma-a num campo de reprodução, condenando os atores e despojando-os das suas margens de autonomia e liberdade e das suas capacidades estratégicas. Face a semelhante encruzilhada, creio que é necessário procurar ultrapassar a atomização da escola enquanto universo fechado e insularizado do contexto macrossocial, mas, de igual modo, os determinismos de tipo macrossocial, ou até de tipo situacional, que reduzem as dimensões organizacionais e que condenam os atores à reprodução e à adaptação, capitulando perante a imposição externa (LIMA, 1996, p. 31).

Diante dessas mudanças que estavam ocorrendo no âmbito do estudo da escola como objeto científico, alguns estudiosos da área começaram a refletir e escrever sobre essa situação. Autores, como José Alberto Correia (1991), António Nóvoa (1992) e Stephen Stoer (1992) discutiam suas inquietações sobre o tema. Stephen Stoer (1992) afirmava que seria interessante que houvesse mais estudos etnográficos no campo da educação, pois é por meio destes estudos que os pesquisadores podem proporcionar retratos pormenorizados dos diferentes segmentos da realidade educativa, ao disponibilizar um conjunto de dados que, uma

vez coletados, tornariam possível uma apresentação e uma análise aprofundadas dos assuntos-chave com que se confronta a sociologia da educação (LIMA, 1996).

Outro ponto interessante diz respeito à questão das parcerias. Para Laderrière (1996), alguns estudos recentes sobre a escola como uma organização têm posto em evidência alguns fatores, tais como: a renovação e o reforço do papel do diretor do estabelecimento de ensino e dos seus principais responsáveis, as novas competências adquiridas pelo corpo docente, por outros funcionários, por pais e por representantes da coletividade para poderem assumir as suas novas responsabilidades referentes à parceria. Para esse autor, esses elementos complementam e enriquecem pontos que já eram tratados por estudos anteriores.

Laderrière (1996) enfatiza que estudos sobre a escola como uma organização devem ser empreendidos cada vez mais, visto que se trata de uma realidade organizacional complexa em que modelos explicativos não são facilmente desenvolvidos e que ainda há muito a se investigar para saber ao certo que políticas e práticas devem ser adotadas nesse contexto. Há muitas incertezas nesse campo, então estudos robustos e interessantes podem evitar o prolongamento dessas questões ambíguas.

Derouet (1996) acredita que a investigação sobre a escola deve avançar no sentido de se reavaliar o papel dos objetos e dos dispositivos que existem nesse meio. Isso é feito com base numa mobilização. A noção de mobilização pressupõe o projeto de um ator, individual ou coletivo, que vai envolver elementos diversos (outros atores, regulamentos, saberes, objetos, etc.) numa atualização do mundo. Nesse ponto, a sociologia da educação inspira-se na antropologia das ciências, desenvolvida por Bruno Latour e Michael Callon. O ponto comum entre as duas abordagens está na necessidade de tratar, conjuntamente, problemas relativos à política e de organização dos saberes. Assim, segundo Derouet (1996), a investigação nesse campo e com base nessa teoria deve acompanhar, durante um longo período, o conjunto dos procedimentos que permitem envolver diversos atores: professores, pais, alunos, mas também administração, equipamentos, disposições espaciais, etc.

Gomes (1996) apresenta um ponto bastante interessante que diz respeito ao funcionamento do “sistema escola”. Esse autor explica que a escola constitui um sistema pouco articulado em que objetivos, tecnologia, estrutura e resultados não se encadeiam numa relação de causalidade racional. Existe um *déficit* de interdependência na escola caracterizado pela heterogeneidade e descontinuidade dos laços que unem os membros da organização escolar. Assim, conclui-se que a escola é um sistema debilmente articulado no qual todos pretendem desconectar e limitar a sua dependência em relação aos outros e em que as diferentes unidades se mantêm relativamente isoladas (GOMES, 1996). Barroso (1996)

ênfatiza que as dificuldades que existem para dar um sentido coletivo às diversas “autonomias” individuais são agravadas pelas próprias condições quer de isolamento interno em que se exerce o trabalho docente, quer de isolamento externo entre a escola e a comunidade, bem como pelo fato de as escolas funcionarem com esse tipo de sistema: debilmente articulados (WEICK, 1976), ou seja, com difíceis conexões entre os seus diversos elementos. Percebe-se que as relações são variadas e complexas e, por isso, é necessária uma investigação mais detalhada e aproximada para compreender essas nuances que compõem a escola como organização.

Gomes (1996) também ênfatiza que querer tornar público e oficializar as trocas informais sobre as quais repousa uma boa parte do funcionamento das escolas resultaria frequentemente na concretização de modelos tradicionais: relações formalizadas, ajustamentos mais rígidos e relações de poder cristalizadas. Diante disso, entende-se que é importante compreender as nuances e as relações formais e informais que compõem a realidade educacional, mas, ao mesmo tempo, devem-se empreender investigações de forma cautelosa para evitar análises e conclusões generalizadas e enquadramentos de elementos ou relações que não podem ser enquadradas ou delimitadas.

Por fim, segue uma definição de escola elaborada por Sierra (1996, p. 119):

A Escola é um **fenômeno social** que desempenha assim funções não tangíveis mas efetivas para manter o *statu quo* (transmissão, seleção, reprodução, legitimação). A origem do fenômeno instituição escolar tem um alto grau de **determinação ideológica** (atitudes, valores). A origem do fenômeno educativo mediatiza as relações e as interações produzidas no âmbito escolar, com a conseqüente necessidade de considerar as percepções, expectativas e interesses conflituais dos seus membros (professores, alunos, pais, instituições) (SIERRA, 1996, p. 119, **grifos no original**).

2.5.2 Graduação em Administração no Brasil

A história dos cursos superiores de Administração no Brasil começa no início do século, simultaneamente com um longo processo de definição sobre quais as fronteiras do campo do saber administrativo. Por mais de seis décadas, o ensino das ciências administrativas se confundiu com o das ciências econômicas, até a definição do currículo mínimo em 1966. Os primeiros cursos de Administração no Brasil foram ofertados pelas instituições: (1) Escola Superior de Administração de Negócios (ESAN) em São Paulo, 1941; (2) Escola Brasileira de Administração Pública (EBAP/FGV) Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1952; (3) Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade Federal de Minas Gerais (FCE/UFMG), Belo Horizonte, 1952; (4) Escola de Administração de Empresas de São Paulo

(EAESP/FGV), São Paulo, 1954; (5) Escola de Administração (EAUFBA), Salvador, 1959; (6) Faculdade de Economia e Administração (FEA/USP), São Paulo, que, apesar de ter sido criada em 1946, só veio oferecer o curso de Administração em 1963; (7) Instituto de Administração (UFRGS), Porto Alegre, 1966 (SILVA e FISCHER, 2008).

O curso de graduação em Administração no Brasil é devidamente regulamentado de acordo com as seguintes especificações das diretrizes curriculares (Resolução CNE/CES nº 4 de 13 de julho de 2005): (1) curso/denominação: Administração; (2) sem habilitação e (3) modalidade: bacharelado.

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

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

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

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

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

administrador, quando não são inatas, devem ser desenvolvidas ao longo do curso. Este desenvolvimento pressupõe o estudante como sujeito de seu próprio processo de formação.

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

Além da questão das competências proposta por alguns autores como base para se construir ou reestruturar um currículo de um curso de graduação em Administração, outros autores (ARAÚJO e FARIAS, 2007; HOFF, BINOTTO e SIQUEIRA, 2007) sugerem um foco na interdisciplinaridade², uma vez que devido à falta de articulação entre as disciplinas, a formação dos administradores tornou-se essencialmente técnica e fragmentada (ARAÚJO e FARIAS, 2007). Para esses autores, o problema fundamental dos currículos não é a ordenação das matérias que o compõe, mas sim a inter-relação entre elas. Assim, as articulações disciplinares deveriam ser produzidas cooperativamente, entre professores e alunos, de modo a desenvolver as competências desejáveis para o exercício da profissão. Essa questão corrobora o que foi mencionado anteriormente sobre as competências. Então, observa-se uma sintonia entre essas duas questões: competências e interdisciplinaridade, uma vez que o alinhamento e a inter-relação entre as disciplinas são essenciais para o desenvolvimento das competências de um futuro administrador. Araújo e Farias (2007) concluem que:

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

Todavia, apesar da reconhecida importância da interdisciplinaridade nos cursos de graduação em Administração, Hoff, Binotto e Siqueira (2007) concluem no seu estudo que, ao analisar como os cursos de administração têm materializado a perspectiva interdisciplinar, os dados indicam que esta perspectiva está mais no plano estratégico, enquanto promessa de futuro, do que nos instrumentos e ações que atualmente orientam o processo pedagógico.

² Alguns autores confundem interdisciplinaridade com multidisciplinaridade ou transdisciplinaridade. Hoff, Binotto e Siqueira (2007) definem estudos interdisciplinares como o processo de responder questões, resolver problemas ou direcionar tópicos tão amplos ou complexos que a abordagem disciplinar não é suficiente para a compreensão ou solução.

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

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

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

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

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

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

Algumas críticas a respeito dos cursos de Administração em relação à sua condução, aos currículos, à qualidade, entre outros, são feitas em um estudo desenvolvido por Nicolini (2003). Nesse trabalho, o autor salienta: (1) os cursos de Administração foram bastante influenciados pelos estudos e modelos americanos do ensino de Administração; (2) nos últimos anos os cursos de graduação em Administração têm apresentado grande expansão no número de oferta de vagas, nem sempre acompanhada pela garantia de qualidade; (3) a estrutura curricular dos cursos é concebida como uma linha de produção do administrador; (4)

os cursos estão engessados e constata-se a falta de inovação nas propostas; (5) percebe-se uma desvinculação entre ensino e pesquisa nos cursos de graduação em Administração.

2.5.2.1 *Ponderações a serem consideradas no campo de pesquisa*

É importante atentar para questões aparentemente indispensáveis ao bom andamento de um curso de graduação em Administração, tais como: elaboração da grade curricular (saber quem são as pessoas que desempenham essa atividade, como o grupo é composto, como eles se relacionam, a quem elas se reportam, etc.), a questão da interdisciplinaridade (como ela é tratada, quem decide que disciplinas de outros cursos devem constar na grade curricular do curso de Administração, qual é a relação dos docentes e discentes de Administração com os docentes e discentes dos outros cursos, se existem parcerias, se sim, como elas são feitas, etc.) e a questão da formatação dos cursos por órgãos influentes da esfera pública e privada (como isso é feito, negociado e/ou imposto). Tais questões parecem ser essenciais para a compreensão da governança dos cursos estudados. Principalmente, no que diz respeito ao delineamento dos mecanismos de governança e, principalmente, a identificar e compreender as redes de governança que existem nessa realidade organizacional.

Com relação aos atores humanos e não humanos, alguns deles, como base no que foi visto nas seções 1.1 e 1.2, parecem ser bastante relevantes para o entendimento do fenômeno organizacional estudado. Diretores, coordenadores e professores parecem ser os principais informantes-chave; logo, faz-se necessário compreender como eles se relacionam, quais as relações de poder e interesse que existem entre eles, quais as suas atividades e práticas estratégicas, etc. No que diz respeito aos atores não humanos, percebe-se a relevância de alguns documentos, modelos e programas, tais como: grade curricular, projeto político pedagógico (metodologias de ensino, etc.), plano estratégico (esse será indispensável para compreender as estratégias dos cursos estudados e também para ter uma noção do *strategizing*), modelos de ensino-aprendizagem que eles adotam, programas de capacitação do docente em Administração (PCDA), materiais didáticos, a gestão do curso, instituições que impactam no dia a dia do curso, a imagem do curso, entre outros.

No que diz respeito à estratégia e a seus resultados, será necessário questionar e perceber isso na fala dos entrevistados, bem como nos documentos das organizações estudadas como um todo. A estratégia certamente estará refletida nas atividades e práticas diárias dos praticantes, uma vez que essa noção é essencial para compreender a estratégia com base na estratégia como prática social.

Por fim, será importante compreender (e analisar) bem as redes de governança existentes tecendo as devidas articulações com os atores humanos e não humanos que delas fazem parte.

3 METODOLOGIA

3.1 Especificação do problema

Esta pesquisa propõe o seguinte problema:

Como a articulação do *strategizing*, como processo de translação, com a teoria das redes de governança configuram a governança e os resultados estratégicos de cursos de graduação em Administração de Instituições de Ensino Superior particulares de Curitiba?

3.1.1 Perguntas de Pesquisa

1. Quais os mecanismos de governança dos cursos de graduação em Administração estudados?
2. Quais as redes de governança dos cursos de graduação em Administração estudados?
3. Como ocorre o processo de formação e de dissolução das redes de governança dos cursos de graduação em Administração estudados?
4. Quem são os atores (humanos e não humanos) que compõem as redes de governança dos cursos de graduação em Administração estudados?
5. Qual é o papel dos atores (humanos e não humanos) nas redes de governança dos cursos de graduação em Administração estudados?
6. Quais são as estratégias empreendidas pelos cursos de graduação em Administração estudados e quais são os seus resultados no âmbito da governança?
7. Como a articulação do *strategizing*, como processo de translação, com a teoria das redes de governança configuram a governança e os resultados estratégicos de cursos de graduação em Administração de Instituições de Ensino Superior particulares de Curitiba?

3.1.2 Apresentação das Categorias de Análise

Considera-se, primeiramente, a existência de dois níveis de análise nesta proposição, visto que o objeto de estudo são faculdades/centros universitários privados de Curitiba (nível organizacional); porém, a dinâmica relacionada às redes de governança e aos atores humanos e não humanos envolve aspectos (atores, redes, etc.) de um nível mais abrangente: o contexto educacional brasileiro do ensino superior privado. Atores importantes fazem parte desse

ambiente e, dada a sua importância para o entendimento do fenômeno estudado, faz-se necessário considerar esse nível de análise no modelo de análise proposto.

Em relação às redes de governança e aos atores humanos e não humanos em si, observa-se que eles aparecem, no modelo, localizados na linha divisória dos níveis de análise. Isso acontece porque há de se considerar mecanismos de governança que existem em ambos os níveis, bem como considerar os atores humanos e não humanos que desempenham papéis relevantes também nos dois níveis. Por fim, pretende-se compreender como a articulação do *strategizing*, como processo de translação, com a teoria das redes de governança configuram a governança e os resultados estratégicos de cursos de graduação em Administração de Instituições de Ensino Superior particulares de Curitiba.

A lógica de análise supracitada está representada no modelo apresentado na figura 3.

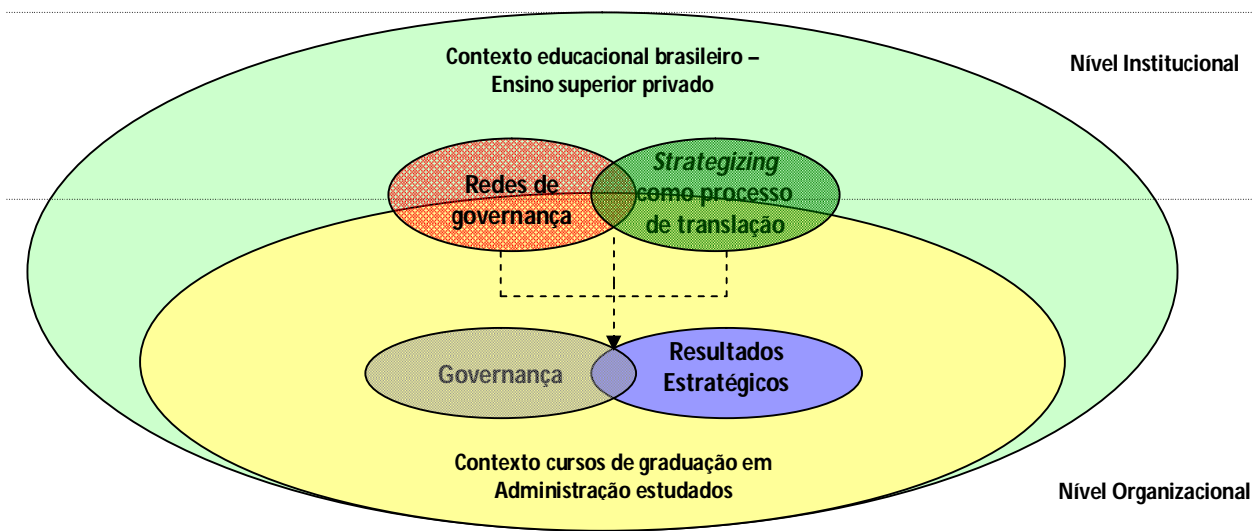


Figura 3. Modelo de análise proposto

Fonte: elaborado pela autora com base em BULGACOV *et al.* (2007); JARZABKOWSKI (2004, 2005); JOHNSON *et al.* (2007); LATOUR (1994, 1996, 2001, 2005); MATITZ (2009); PEREIRA & SANTOS (2001); RHODES (1997, 2007); WHITTINGTON (1996, 2004, 2006, 2007) .

Destaca-se que o fenômeno educacional faz parte de uma realidade em que os processos, ações e decisões precisam de certo tempo para maturar e adquirir consistência na prática, conseqüentemente, um 'produto pedagógico' precisa ser pensado e analisado com certa antecedência, pois seu resultado deverá ocorrer no longo prazo. Por exemplo, um projeto político pedagógico deve ser construído tomando como base os projetos anteriores; todavia, precisa estar pautado em questões atuais e, além disso, deve considerar um cenário futuro. Faz-se necessário prever questões em um universo temporal relativamente amplo para que, futuramente, o projeto elaborado no passado faça sentido. É preciso compreender que não se

trata de um ‘produto industrial’, no qual o retorno sobre esse produto é mais dinâmico e acontece em um curto período de tempo.

Apesar disso, sabe-se que algumas organizações educacionais muitas vezes são geridas como uma empresa em que o ensino e o conhecimento são vendidos como produtos aos ‘clientes’ (alunos). Além disso, principalmente no que se refere à governança no meio educacional privado (mais especificamente do ensino superior em Curitiba), acredita-se que a gestão dessas instituições seja um aspecto primordial para compreender a lógica das redes de governança, dos atores humanos e não humanos e dos resultados estratégicos, pois se acredita que muito do que é considerado estratégico, as relações que são feitas (e desfeitas) e o grau de participação de atores esteja relacionado à gestão da instituição e, principalmente, crê-se que há uma forte relação com o estilo de gestão do diretor da instituição, uma vez que ele é o responsável por administrar as pessoas envolvidas, tomar as decisões mais importantes, desenvolver parcerias e traçar o planejamento estratégico da instituição.

Para Rhodes (2007), as práticas e crenças precisam ser investigadas com relativa aproximação do objeto de estudo e, principalmente, dos atores-chave envolvidos. O autor enfatiza que ao estar próximo a esses informantes-chave é possível compreender porque eles tomam as decisões que tomam, porque agem da forma que agem e até mesmo porque algumas políticas são implementadas e outras não.

De tal modo, diante das questões apresentadas no modelo, são propostas as seguintes métricas de análise:

- 1) O impacto dos mecanismos de governança, de ambos os níveis propostos, nos resultados estratégicos das organizações estudadas;
- 2) A importância dos papéis desempenhados pelos atores humanos e não humanos, de ambos os níveis propostos, nos resultados estratégicos das organizações estudadas;
- 3) A articulação das redes de governança com os atores humanos e não humanos impactando nos resultados estratégicos das organizações estudadas;
- 4) A relevância das atividades e práticas estratégicas do cotidiano nos resultados estratégicos das organizações estudadas;
- 5) O impacto da dimensão temporal na articulação: redes de governança, atores humanos e não humanos e resultados estratégicos.

A análise dessas métricas irá aprofundar alguns entendimentos teóricos das categorias de análise propostas, uma vez que com a perspectiva metodológica sugerida buscará se suprir

um *gap* teórico identificado na categoria de análise das redes de governança e aprofundar os estudos de Teoria Ator-Rede e resultados estratégicos. Acredita-se que a articulação proposta suprirá esse *gap* e, com isso, proporcionará uma contribuição teórica relevante às literaturas dos temas estudados, uma vez que se compreenderá de forma mais completa a importância dos atores humanos e não humanos e seus papéis nas redes de governança identificadas, considerando os níveis de análise propostos (organizacional e institucional).

Acredita-se que também será possível compreender os mecanismos de governança em ambos os níveis e, principalmente, compreender o impacto dessas redes e atores nos resultados estratégicos das organizações estudadas. Diante disso, destaca-se que, por conta da complexidade inerente às organizações educacionais, são considerados os níveis de análise que estão diretamente relacionados com essa realidade e a dimensão temporal que poderá ser um fator preponderante para a compreensão dessa realidade complexa e dinâmica.

3.1.3 Definição das Categorias de Análise

A “definição constitutiva” (D.C.), ou conceitual, define palavras com outras palavras. Já a “definição operacional” (D.O.) pode ser entendida como a ponte entre os conceitos ou os construtos e as observações, comportamentos e atividades reais. A definição operacional atribui significado concreto ou empírico a um conceito ou variável, especificando as atividades ou operações necessárias para medi-lo ou manipulá-lo. A utilização de definições operacionais remove ambiguidades, de tal forma que todas as pessoas envolvidas com o tema terão o mesmo entendimento e, da mesma forma, irão mensurar a característica em questão (MARTINS & THEÓPHILO, 2007).

Redes de Governança

D.C.: Redes de governança são redes interorganizacionais auto-organizadas caracterizadas por interdependência, troca de recursos, regras do jogo e autonomia significativa dos administradores das escolas. A noção de governança como redes auto-organizadas significa que não há um único centro, mas múltiplos centros; não existe autoridade soberana porque as redes possuem autonomia significativa (adaptado de RHODES, 1997). Diante disso, elas se configuram como um quadro de referência específico de tomada de decisão coletiva que é caracterizado por uma tendência ao maior número de participantes ser visto como membros legítimos do processo de tomada de decisão em um contexto de considerável incerteza e complexidade (STOKER, 2006). Assim, governança é a forma e a

prática reguladora multinível e multidimensional que é sempre mediada por contextos espaciais e sócio-históricos específicos (EZZAMEL & REED, 2008).

D.O.: Foi realizado um mapeamento detalhado dessas redes, foram identificados os atores humanos e não humanos envolvidos e foi descrito o seu funcionamento geral. Com base em observações, entrevistas em profundidade com informantes-chave, artefatos e documentos foi possível caracterizar essas redes de governança, compreender a dinâmica das redes entre si, identificar quem efetivamente participa das redes, as relações de poder existentes, os fluxos de comunicação, entre outros.

Resultados Estratégicos

D.C.: Os resultados estratégicos podem ser tangíveis ou intangíveis, desdobram-se em vários níveis e ainda contemplam duas dimensões, os resultados almejados e os resultados realizados. A escolha do conjunto de ações articuladas que visam concretizá-lo depende da sua definição e monitoração (PEREIRA & SANTOS, 2001).

D.O.: Procurou-se compreender, por meio das entrevistas semiestruturadas, observações não participantes, documentos e relatórios, os resultados estratégicos das instituições pesquisadas. Questões relativas à sobrevivência (Casos A e E) e à consolidação (Casos B, C e D) foram constatadas como as mais relevantes para o entendimento da estratégia e, conseqüentemente, seus resultados, visto que nos Casos A e E as faculdades buscam – em meio a um ambiente competitivo, a alunos que, geralmente não possuem uma formação básica consistente, e às dificuldades financeiras – sobreviver, realizando suas atividades e práticas da melhor forma possível (buscando parcerias e redes de colaboração, bem como atendendo às exigências do MEC). Enquanto que nos Casos B, C e D, os centros universitários buscam se consolidar, uma vez que possuem um grupo de bons docentes e discentes, boa estrutura e condição financeira razoável.

Strategizing

D.C.: “O *strategizing* refere-se às ações, interações e negociações de múltiplos atores e às práticas situadas que eles fazem uso para cumprir as atividades estratégicas” (JARZABKOWSKI, BALOGUN e SEIDL, 2007, p. 7-8).

D.O.: Por meio das observações, da pesquisa documental e das entrevistas semiestruturadas em profundidade, foi possível compreender o *strategizing* dos casos estudados, uma vez que foram identificadas e analisadas as práticas e atividades estratégicas

empreendidas pelos praticantes, aspectos indispensáveis para a compreensão do processo de *strategizing*.

Translação

D.C.: “Em lugar de uma rígida oposição entre contexto e conteúdo, as cadeias de translação referem-se ao trabalho graças ao qual os atores modificam, deslocam e transladam seus vários e contraditórios interesses”. Mais especificamente, translação é uma interação multifacetada em que os atores (1) constroem definições e significados comuns; (2) definem representantes e (3) cooperam uns com os outros na busca por objetivos individuais e coletivos. (adaptado de LATOUR, 2001, p. 356 e FEIGENBAUM, 2010).

D.O.: neste trabalho, assume-se que o *strategizing* é um processo de translação. Diante disso, foi possível, por meio da identificação e análise de práticas e atividades estratégicas – que compõem o *strategizing* – compreender as relações e interações dos múltiplos atores envolvidos, bem como perceber a forma como eles constroem definições e significados, se organizam e cooperam uns com os outros na busca por objetivos individuais e coletivos.

3.1.4 Definição de Outros Termos Relevantes

Prática Social

D.C.: Prática social são manipulações internas de um sistema – seja da linguagem ou de uma ordem estabelecida (DE CERTEAU, 1984). A prática social constitui agentes individuais que agem e interagem, na maioria das vezes, espontaneamente e propositalmente de uma forma autorreferencial a fim de superar problemas e obstáculos imediatos sem a necessidade de uma distância teórica, deliberação consciente ou plano de ação pré-determinado. Nessa perspectiva, não há distinção pressuposta *a priori* entre indivíduo e sociedade, não há dualismo entre mente e matéria e não há distância *a priori* entre pensamento e ação: essas questões são consideradas distinções secundárias geradas pelas práticas sociais em si (CHIA & RASCHE, 2010).

Estratégia

D.C.: A estratégia é uma atividade dirigida e realizada socialmente. Mais especificamente, estratégia é um tipo particular de atividade que é conectado com práticas específicas, tais como planejamento estratégico, revisões anuais, *workshops* de estratégia e seus discursos associados (JARZABKOWSKI, BALOGUN e SEIDL, 2007).

Estratégia como prática social

D.C.: O mundo da estratégia constitui uma realidade social genuína criada e recriada nas interações entre múltiplos atores, dentro e fora das organizações (GOLSORKHI *et al.*, 2010) e que, embora o fazer estratégia (*strategizing*) envolva abstração e formulação de intencionalidade, esse ainda é um processo sociomaterial e político que envolve o uso de ferramentas, especialmente a linguagem (TSOUKAS, 2010).

Atividades estratégicas

D.C.: As atividades estratégicas são momentos da prática (TSOUKAS, 2010). Elas sofrem influência das práticas sociais, culturalmente estabelecidas, e são modificadas no decorrer do tempo pelo confronto entre experiências individuais e coletivas (SANTOS 2000). A atividade é considerada estratégica quando gera consequências para os resultados estratégicos e para a vantagem competitiva da organização, mesmo quando essas consequências não fazem parte de uma estratégia deliberada e formalmente articulada (JARZABKOWSKI, BALOGUN e SEIDL, 2007).

Práticas Estratégicas

D.C.: São tipos rotinizados de comportamento que consistem em vários elementos interconectados uns aos outros: formas de atividades corporais, formas de atividades mentais, “coisas” e seus usos, conhecimento do passado na forma de compreensão, *know-how*, estados emocionais e conhecimento motivacional (JARZABKOWSKI, BALOGUN e SEIDL, 2007).

Ator

D.C.: “um ator é uma rede de certos padrões de relações heterogêneas, ou um efeito produzido por tal rede” (LAW, 1992, p.5). O termo ‘ator’ pode ser utilizado para se referir a pessoa, planta, máquina, sistema meteorológico ou micróbio (WHITTLE & SPICER, 2008).

Atores humanos e não humanos

D.C.: Esse conceito só significa alguma coisa na diferença entre o par “humano – não humano” e na dicotomia “sujeito – objeto”. O primeiro par associado alude a um regime político diferente da guerra movida contra nós pela distinção entre sujeito e objeto. Um não humano é, portanto, a versão de tempo de paz do objeto: aquilo que este pareceria se não estivesse metido na guerra para atalhar o devido processo político. O par humano – não

humano não constitui uma forma de “superar” a distinção sujeito – objeto, mas uma forma de ultrapassá-la completamente (LATOURE, 2001). Logo, os não humanos precisam ser atores e não simplesmente portadores infelizes de projeção simbólica (LATOURE, 2005).

Rede de atores

D.C.: é o arranjo de atores heterogêneos colocados em conjunto em associações e alianças mais ou menos estáveis (LAW, 1991).

Simetria

D.C.: um modelo unificado do mundo social e do mundo natural no qual nenhuma entidade (humano ou não humano) tem prioridade ou existe fora da rede (LATOURE, 1996b).

3.1.5 Ponderações metodológicas e epistemológicas das categorias de análise propostas

Diante das articulações teóricas empreendidas, destacam-se algumas ponderações metodológicas e epistemológicas das categorias de análise propostas, com o intuito de traçar um mapeamento de como essas categorias de análise estão sendo abordadas na literatura recente, e também com o intuito de apresentar as possíveis contribuições analíticas que poderão ser desenvolvidas em pesquisas empíricas. Essas ponderações também foram elaboradas a fim de respaldar o modelo de análise proposto apresentado na seção 3.1.2. Para isso, foi desenvolvido o quadro 3 a seguir.

Categorias de Análise	Ponderações metodológicas e epistemológicas
Redes de Governança	Percebe-se, com base nas discussões teóricas desenvolvidas (RHODES, 1997, 2007), que as redes de governança compreendem um emaranhado de mecanismos e atores. Para Kjaer (2011), a governança diz respeito a como os atores políticos afetam as regras formais e informais; e a como eles convivem com e sobrevivem a essas regras. Diante disso, investigar esse fenômeno deverá requerer bastante cautela metodológica, no sentido de atentar para as nuances que são relevantes para a compreensão dessas redes, uma vez que os mecanismos e atores deverão aparecer de forma mais evidente no decorrer da pesquisa empírica e caberá ao pesquisador ter a sensibilidade de observar e interpretar o que de fato compõe essas redes de governança e como elas funcionam no dia a dia das organizações pesquisadas. As pesquisas recentes sobre redes de governança (RHODES, 2011; BEVIR, 2011; KJAER, 2011) têm como objetivo aprofundar o que foi desenvolvido anteriormente buscando uma aproximação mais detalhada dos fenômenos estudados, empreendendo, portanto, investigações de cunho mais interpretativo por meio de pesquisas qualitativas (etnografias, narrativas, etc.). Esse fato parece demonstrar uma necessidade metodológica de compreensão mais

	<p>apurada do fenômeno com o intuito de revelar seus pormenores. Perante isso, este trabalho pretende seguir por esse ‘caminho qualitativo’ e ir além; no sentido de investigar não só os atores humanos que compõem essa realidade, mas também os atores não humanos que fazem parte dessa realidade, porém não aparecem no escopo de pesquisa dos estudos de redes de governança mais recentes.</p>
Translação	<p>Segundo Law (1992), o processo de translação é contingencial, local e variável. Diante disso, percebe-se que não há uma lógica causal permeando esse conceito. Os atores humanos e não humanos se agregam e se desagregam conforme seus interesses se moldam, se adaptam e mudam no decorrer do tempo. O processo de translação é situado e precisa fazer sentido no contexto em que acontece; portanto, uma vez que esse contexto enfrenta mudanças, atualizações e contradições, o processo de translação também deverá variar. A inserção de novos atores ou a exclusão deles no processo é um exemplo de variação. Em algumas pesquisas recentes em que os autores trabalham com a Teoria Ator-Rede (ALCADIPANI E TURETA, 2008; ANDRADE, 2005; DE CAMILLIS, 2011), percebe-se que eles empreendem um grande esforço metodológico para identificar os atores que compõem o processo de translação. Entretanto, observa-se que os trabalhos trazem contribuições metodológicas interessantes para a teoria. Diante disso, parece estar claro que mais pesquisas empíricas precisam ser desenvolvidas para corroborar o que foi apontado e discutido por esses autores e também para avançar na compreensão dos fenômenos estudados com base em metodologias diferenciadas e que possam contribuir de forma efetiva para o campo. Ante essas questões, essa pesquisa buscou contribuir com esse avanço metodológico ao trabalhar em seu escopo de análise a articulação entre redes de governança e <i>strategizing</i> como processo de translação analisada por meio da análise de narrativas e do QCA (RAGIN, 1987, 1992, 2000, 2008).</p>
Resultados Estratégicos	<p>No que se refere aos resultados estratégicos, sabe-se que esse é um assunto que também requer alguns cuidados metodológicos, principalmente no que diz respeito à identificação do que é e do que não é estratégico em uma organização. Caberá ao pesquisador identificar o direcionamento estratégico das instituições estudadas e, a partir disso, compreender quais são os seus possíveis resultados estratégicos. Ao tratar de organizações educacionais, entende-se que seu principal objetivo é (ou deveria ser) proporcionar um ensino de boa qualidade aos seus alunos. Deve-se tentar compreender então, o que essas organizações fazem para atingir esse resultado e quais são as atividades e práticas estratégicas que levam a um bom resultado de ensino. Essa perspectiva de análise está pautada nos pressupostos da estratégia como prática social e visa compreender os afazeres diários dos atores envolvidos que tenham relação com a estratégia (ou com as estratégias) da organização estudada. Portanto, um desenvolvimento empírico com base nos resultados estratégicos (BULGACOV <i>et al.</i>, 2007; MATITZ, 2009; PEREIRA & SANTOS, 2001) contribuirá com essa teoria por meio de metodologias diversificadas com o intuito de revelar nuances relevantes não só sobre a teoria em si, mas também sobre o campo de pesquisa estudado.</p>
	<p>Primeiramente, destaca-se que o <i>strategizing</i> implica na capacidade de influenciar a ação organizacional. Sob situações de poder difuso, onde múltiplos <i>stakeholders</i> podem influenciar as direções estratégicas, o <i>strategizing</i> participativo parece ser inevitável para reafirmar que todos os atores estão envolvidos e comprometidos com as estratégias</p>

<p><i>Strategizing</i></p>	<p>emergentes. A Teoria Ator-Rede parece bem adaptada aos contextos que envolvem participantes atomizados ‘frouxamente conectados’ – isto é, onde o poder é difuso e os objetivos são múltiplos e mutáveis. Além disso, ressalta-se que a fragilidade das orientações estratégicas em contextos pluralísticos é explicada por meio da forma pela qual os atores são ou não são capazes de se desprenderem da definição de estratégia e da rede de suporte que dinamicamente emerge desse processo de translação (DENIS, LANGLEY & ROULEAU, 2007). Com relação ao escopo de análise do <i>strategizing</i>, Whittington (2006) enfatiza que as atividades estratégicas devem ser compreendidas no contexto social mais amplo: os atores não estão trabalhando de forma isolada, mas sim com base em um <i>modus operandi</i> regular e definido socialmente que surge das instituições sociais plurais às quais eles pertencem. Quanto ao campo de pesquisa, Golsorkhi <i>et al.</i> (2010) frisam que além dos estudos sobre <i>strategizing</i> em organizações empresariais, é importante e relevante analisar a disseminação da estratégia como um corpo de conhecimento e uma <i>práxis</i> em outros contextos, tais como: governo, municipalidades, universidades e hospitais. Por fim, salienta-se que de forma alinhada à virada prática nas ciências sociais, e como resultado do estudo empírico das práticas de <i>strategizing</i>, argumenta-se que não são as atividades em si – dispersas e situadas –, nem os atores, atividades e artefatos heterogêneos em diferentes contextos, que são a chave para compreender a estratégia, mas sua imersão em repertórios rotinizados de práticas de criação da estratégia que fazem deles ‘estratégicos’. Assim, é essencial descrever os rituais das instituições pesquisadas, suas atividades, organizações, ferramentas e processos nos quais a estratégia é criada (Grand, Rüegg-Stürm & Arx, 2010).</p>
----------------------------	--

Quadro 3. As categorias de análise propostas e suas ponderações metodológicas e epistemológicas

Fonte: elaborado pela autora com base em ALCADIPANI e TURETA (2008); ANDRADE (2005); BEVIR (2011); DE CAMILLIS (2011); DENIS, LANGLEY & ROULEAU (2007); GOLSORKHI *et al.* (2010); GRAND, RÜEGG-STÜRM & ARX (2010); KJAER (2011); LATOUR (2005); RAGIN (1987, 1992, 2000, 2008); RHODES (1997, 2007, 2011); WHITTINGTON (2006).

3.2 Delimitação e Design de Pesquisa

O presente estudo tem como pressuposto o entendimento de que a realidade é construída e que, nesse processo, há a participação de múltiplos atores. Entende-se que, na relação sujeito-objeto, subjetivo-objetivo, não há a primazia de um nem de outro. Esse é um pressuposto da Teoria Ator-Rede (LATOUR, 1994), teoria adotada neste trabalho. Também se considera a noção de prática social para o entendimento do fenômeno a ser estudado (ALCADIPANI & TURETA, 2008; CHIA & RASCHE, 2010; DE CERTEAU, 1984; JARZABKOWSKI, 2004, 2005; LATOUR, 1994, 1996; TURETA, ROSA & SANTOS, 2006; WESSELLS, 2007; WHITTINGTON, 2006, 2007).

Este é um estudo essencialmente qualitativo, a estratégia de pesquisa é um estudo comparativo de casos. Trata-se de um estudo exploratório-descritivo de corte transversal com

aproximação longitudinal. Os dados serão coletados por meio de entrevistas semiestruturadas, observação não participante, artefatos, documentos e relatórios.

A unidade de análise são as redes de governança e o nível de análise é o organizacional. Denis, Langley e Rouleau (2007) elaboraram uma tabela na qual fazem um paralelo entre a Teoria Ator-Rede e o processo de *strategizing*. Nessa tabela, eles apresentam como unidade de análise central as redes de atores, e ao apresentar um quadro teórico de referência envolvendo Teoria Ator-Rede e o *strategizing*, o nível meso (organizacional) aparece como nível de análise.

Nesse momento, convém diferenciar o método qualitativo do método quantitativo. Para Kalof, Dan e Dietz (2008), a maneira mais simples de distinguir os dois métodos é apontando que a pesquisa quantitativa utiliza ferramentas estatísticas para auxiliar na interpretação dos dados, enquanto a pesquisa qualitativa investiga questões sem o auxílio de aparatos estatísticos, pois diz respeito a uma pesquisa que foca na habilidade do pesquisador em observar padrões. Contudo, isso não significa que a pesquisa qualitativa seja mais fácil que a quantitativa, pois métodos qualitativos podem ser tão rigorosos quanto os quantitativos (KALOF, DAN & DIETZ, 2008).

Com relação à pesquisa qualitativa em si, destaca-se que esse tipo de pesquisa tem sido uma abordagem metodológica formal desde o começo do século XX, com suas raízes na antropologia (KALOF, DAN & DIETZ, 2008). A questão principal da pesquisa qualitativa é investigar como as pessoas constroem seus entendimentos do mundo social. Logo, o ponto central é compreender como as pessoas fazem sentido do mundo e cumprem sua vida cotidiana. Para explorar isso, a pesquisa qualitativa foca em comportamentos, interações, sentimentos e símbolos para desvelar o significado embutido nessas questões (KALOF, DAN & DIETZ, 2008). Portanto, percebe-se que essa visão corrobora a noção de prática social e a análise de narrativas adotadas neste trabalho.

Na pesquisa qualitativa, os dados tipicamente incluem descrições ricas das experiências daqueles que estão sendo investigados. Os estudos qualitativos também geralmente utilizam afirmações dos informantes-chave para ilustrar como eles estão vendo e moldando o mundo (KALOF, DAN & DIETZ, 2008). Esse entendimento corrobora os pressupostos da análise de narrativas desenvolvida neste trabalho. Como a essência da maioria dos estudos qualitativos diz respeito à compreensão de como as pessoas interpretam o mundo social, entende-se que, para isso, é necessário estudar as pessoas em seus ambientes naturais (KALOF, DAN & DIETZ, 2008).

Outra característica interessante dos métodos qualitativos é que eles são, geralmente, utilizados para fazer comparações entre países, instituições ou grupos ou para estudar em detalhes um evento histórico específico ou períodos de tempo, utilizando documentos, dados oficiais, gravações, correspondência pessoal e outras “pistas” do que aconteceu ou que está acontecendo (KALOF, DAN & DIETZ, 2008). Esses aspectos corroboram o delineamento metodológico deste trabalho, uma vez que serão desenvolvidos cinco estudos de caso, onde serão coletados – por meio de diferentes fontes de evidência – dados específicos e empreendidas técnicas de caráter exploratório, bem como elaboradas as análises narrativas que permitem explorar questões importantes do fenômeno estudado. Em seguida, será feito um estudo comparativo de casos por meio de uma análise qualitativa comparativa (QCA). O caráter exploratório, previsto para esta pesquisa, corrobora outra característica dos métodos qualitativos, pois eles são especificamente adequados para estudar áreas sobre as coisas que pouco se conhece no sentido de descrever os fenômenos de forma detalhada e explorar tópicos que são difíceis de serem analisados por outros meios de coleta de dados (KALOF, DAN & DIETZ, 2008).

Por fim, destaca-se que a pesquisa qualitativa tipicamente segue um processo indutivo em que os dados são coletados e *insights* teóricos são derivados dos dados. Em outras palavras, a teoria é ‘induzida’ dos dados, em vez de gerar conclusões sobre como os dados devem ser, caso a teoria seja verdadeira. A pesquisa pode ser iniciada com um desenho teórico geral e, a partir dele, expandir e identificar novas contribuições teóricas por meio da análise dos dados (KALOF, DAN & DIETZ, 2008). Essa perspectiva também corrobora o delineamento desta pesquisa, pois a proposta é de que a teoria das redes de governança (RHODES, 1997, 2007) seja expandida com base na noção dos atores humanos e não humanos da Teoria Ator-Rede (LATOUR, 1994, 1996, 2001, 2005) e que, com base nesse arcabouço teórico mais robusto, gere-se uma melhor explicação dos resultados estratégicos das organizações educacionais estudadas.

Acredita-se que uma pesquisa de caráter qualitativo é essencial para a compreensão de algumas questões relativas às redes de governança, uma vez que se espera que a abordagem qualitativa, no primeiro momento da pesquisa, traga à tona algumas nuances do campo que serão importantes tanto para entender a realidade que está sendo estudada, quanto para elencar as categorias de análise do trabalho. Além disso, acredita-se que é nesse momento que será possível desvelar assuntos importantes e que muitas vezes não aparecem ou, se aparecem, permanecem nas entrelinhas e não são discutidos.

Com relação ao estudo de casos, enfatiza-se que “o estudo de caso deve estar centrado em uma situação ou evento particular cuja importância vem do que ele revela sobre o fenômeno objeto da investigação” (GODOY, 2006, p. 121). Desse modo, o estudo de caso é um tipo de pesquisa especialmente adequado quando se quer focar os problemas práticos, decorrentes das intrincadas situações individuais e sociais presentes nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas (GODOY, 2006). Martins e Theóphilo (2007, p. 62) trazem uma explicação plausível para o tema:

No campo das Ciências Sociais Aplicadas há fenômenos de elevada complexidade e de difícil quantificação, como, por exemplo, a supervisão de funções administrativas dentro de uma organização, estratégias de uma organização não-governamental, políticas governamentais, etc. Nestes casos, abordagens qualitativas são adequadas, tanto no que diz respeito ao tratamento contextual do fenômeno, quanto no que tange à sua operacionalização. O tratamento de eventos complexos pressupõe um maior nível de detalhamento das relações dentro das organizações, entre os indivíduos e as organizações, bem como dos relacionamentos que estabelecem com o meio ambiente em que estão inseridos. De um modo geral, pode-se afirmar que avaliações quantitativas são mais adequadas ao processo de testar teorias, enquanto as avaliações qualitativas são mais aplicáveis em situações onde se deseja construir teorias (*Grounded Theory*), enfoque de pesquisa orientada por um Estudo de Caso (MARTINS & THEÓPHILO, 2007, p. 62).

Com relação à pesquisa ser exploratório-descritiva, pode-se dizer que a pesquisa é exploratória porque busca identificar cursos relevantes e alternativos de ação ou obter dados extras antes que se possa desenvolver uma abordagem. Já a característica descritiva se faz presente por ser uma investigação que tem o intuito de descrever características de grupos relevantes, delimitar as percepções de características de determinados objetos ou fenômenos e gerar descrições relativas às categorias de análise trabalhadas no estudo (NEUMAN, 1997; SAUNDERS, LEWIS & THORNHILL, 2000; SELTZ, WRIGHTSMAN & COOK, 1987).

Este trabalho adotou a perspectiva temporal de corte transversal com aproximação longitudinal, uma vez que os dados foram coletados em um período específico de tempo, mas alguns dados são relativos a situações passadas. Com isso, justifica-se a aproximação longitudinal.

No que se refere à unidade de análise, de acordo com Alves-Mazzotti (2004), a expressão “unidade de análise” diz respeito à forma pela qual os dados são organizados para efeito de análise. Diante disso, para definir a unidade de análise é preciso decidir qual o interesse do pesquisador no que se refere ao nível de análise (organização, grupo, indivíduos,

etc.). Johnson *et al.* (2007) complementam que a unidade de análise se refere ao objeto preciso da pesquisa, logo, a entidade sobre a qual um pesquisador está tentando fazer conclusões. Portanto, a unidade de análise deste estudo são as redes de governança, visto que são, principalmente, sobre essas redes que são tecidas as conclusões da pesquisa.

Neste trabalho, o nível de análise é o organizacional, pois, para que se compreendam as redes de governança, os atores humanos e não humanos, o *strategizing* e os resultados estratégicos das organizações estudadas e suas relações, é necessário compreender como isso ocorre no nível organizacional – as redes e os mecanismos de governança formados por atores humanos e não humanos sob a lógica da prática social para compreender o *strategizing* e os resultados estratégicos das organizações pesquisadas.

Nos estudos de caso foi dada ênfase nas seguintes técnicas de coleta de dados: observação não participante, entrevistas semiestruturadas com os atores envolvidos e pesquisa documental, pois se acredita que essas questões são importantes para compreender a dinâmica da governança (seus mecanismos e redes), para identificar e entender os papéis dos atores (humanos e não humanos) (LATOUR, 1994, 1996) e para compreender a dinâmica da estratégia.

Para compor o relatório de pesquisa, foi realizada uma análise de narrativas de cada caso, a qual se mostra coerente com o delineamento de pesquisa proposto porque ao se empreender uma análise de narrativas, deve-se levar em consideração uma questão bastante relevante: as pessoas e os eventos estão mudando no decorrer do tempo. De tal modo, é preciso que se tenha em mente que se deve escrever sobre pessoas, lugares e coisas como **tornando-se** e não como **sendo** (CLANDININ e CONNELLY, 2000). Diante disso, entende-se que essa perspectiva de análise é coerente com as teorias propostas neste estudo, uma vez que tanto a estratégia como prática social (JARZABKOWSKI, 2004, 2005; WHITTINGTON, 2006, 2007), quanto a Teoria Ator-Rede (LATOUR, 1994, 1996, 2001, 2005) e a teoria das redes de governança (RHODES, 1997, 2007) têm como pressupostos os aspectos dinâmico e de ação das organizações.

Em seguida, foi utilizada a análise qualitativa comparativa (QCA) desenvolvida por Ragin (2008) e Rihoux & Ragin (2009), com base no uso da teoria dos conjuntos que utiliza a álgebra booleana como lógica (FISS, 2007).

Como o campo empírico da presente pesquisa são faculdades/centros universitários, os informantes-chave são professores, coordenadores, diretores e secretárias. Entende-se que todos os que participam da organização têm papel importante e influenciam, em menor ou em maior grau, a governança e as estratégias da faculdade/centro universitário. Com base na

estratégia como prática social, não existe a figura única do estrategista que formula e implementa a estratégia, mas sim um grupo de praticantes que executa atividades e práticas estratégicas diariamente.

3.2.1 Explicações sobre as escolhas metodológicas

Optou-se por desenvolver estudos de caso porque essa perspectiva mostrou-se apropriada para esta pesquisa, uma vez que se caracteriza, fundamentalmente, pela procura de fontes múltiplas de informações, dados e evidências, a fim de obter diferentes perspectivas sobre a situação pesquisada. Muitas vezes isso acontece por meio de entrevistas semiestruturadas. A condução dessas entrevistas, geralmente feitas em profundidade, é um momento para exercitar a escuta ativa – entender a versão dos entrevistados sobre seus próprios mundos. Também é relevante porque possibilita uma compreensão mais ampla da atuação dos indivíduos no ambiente social e organizacional, pois fornece a noção da realidade formal e informal dos diversos níveis da sociedade ou da organização pesquisada. Todavia, é uma abordagem que exige do pesquisador um esforço intenso para minimizar os riscos de omissão ou da revelação de dados distorcidos por parte do grupo investigado (MARTINS & THEÓPHILO, 2009).

Quanto às análises, primeiramente, optou-se por desenvolver uma análise de narrativas porque, de acordo com Czarniawska (1998), uma pesquisa qualitativa que utiliza métodos narrativos permite que os pesquisadores se coloquem na interface entre pessoas, histórias, organizações e contexto organizacional e emocional.

Segundo porque é apontada tanto pela Teoria Ator-Rede (LATOUR, 2005) quanto pela estratégia como prática social (GOLSORKHI *et al.*, 2010) como um tipo de análise relevante e apropriado para ser empreendido, visto que revela alguns significados e elucida experiências passadas. De acordo com Czarniawska (1998) e Pentland & Feldman (2007), a análise de narrativas é um tipo de análise consistente para trabalhar com estudos que lidam com a sociomaterialidade.

Além do que, ao entender a estratégia narrativamente, assume-se que ela pode ser considerada como um processo criativo e dinâmico envolvendo não somente o que os estrategistas produzem – ou escrevem – orçamentos, planos, estratégias, mas também as formas pelas quais os membros das organizações consomem – ou lêem – as suas produções (LA VILLE & MOUNOUD, 2003). Esse tipo de análise também se mostra coerente com a teoria de governança trabalhada neste estudo, pois a governança não é um conceito de fácil

compreensão. Os trabalhos mais recentes de Rhodes (BEVIR, 2011; BÖRZEL, 2011; GAINS, 2011; MARSH, 2011; RHODES, 2011) assumem algumas mudanças que remetem a questões mais humanas da noção de governança; principalmente no que se refere a uma perspectiva mais interpretativista, e se preocupa, cada vez mais, em entender os significados compartilhados dos atores envolvidos por meio de narrativas.

Rhodes (2007) ressalta que as narrativas oferecem um tipo de análise relevante para se investigar as questões relativas a políticas. Em vez de revelar consequências políticas por meio de *insights* de lógica social ou de regularidades legais, as narrativas permitem que aqueles que elaboram as políticas vejam as coisas de forma diferente; eles exibem novas conexões dentro da governança e novos aspectos de governança. Em resumo, uma abordagem de análise descentralizada trata as políticas como histórias que possibilitam os envolvidos a verem a governança de outra forma. Assim, é possível compreender a governança como uma grande narrativa. Segundo Rhodes (2007), as narrativas são relevantes porque trazem à tona uma memória coletiva e resgatam as tradições daquela realidade organizacional. Todavia, isso não é algo que acontece desordenadamente, aleatoriamente. O processo narrativo é organizado. O passado é preparado, selecionado e recontado para fazer sentido do presente. Pessoas envolvidas explicam práticas e eventos passados para justificar recomendações para o futuro, portanto, a narrativa não é relativa apenas ao passado, mas serve de arcabouço para sustentar questões do presente e do futuro. A narrativa é retrospectiva e prospectiva. É uma abordagem que se sobrepõe à prática cotidiana das pessoas envolvidas e também corrobora a noção de prática social.

Para Rhodes (2007), análises descentralizadas produzem estudos detalhados de crenças e práticas de pessoas. Segundo esse autor, assume-se que, para entender ações, práticas e instituições, faz-se necessário compreender os significados relevantes, as crenças e as preferências das pessoas envolvidas. Com base em um estudo descentralizado de uma tradição ou de uma instituição, é possível revelar formas pelas quais a governança é criada, mantida e modificada por meio de crenças, preferências e ações dos indivíduos em muitas arenas. Com isso, Rhodes (2007) sugere que é possível reconhecer que as ações desses indivíduos não são fixadas por normas institucionais ou por lógica de modernização, mas, pelo contrário, surgem de crenças que indivíduos adotam contra as tradições arraigadas e em resposta aos dilemas. Esses dilemas são vistos como importantes para o estudo da governança, pois qualquer padrão de regra existente terá algumas falhas. Pessoas diferentes terão pontos de vista diferentes sobre essas falhas, porque essas não são dadas pela experiência, mas são construídas de interpretações das experiências permeadas por tradições.

Logo, acredita-se que foi importante desenvolver uma análise de narrativas para auxiliar na compreensão do conceito de redes de governança. Além disso, como mencionado anteriormente, crê-se que os mecanismos e as redes de governança são identificados e compreendidos na prática.

Para Latour (2005), a escrita é extremamente importante, pois ele acredita que a boa sociologia deve ser bem escrita; caso contrário, o social não aparecerá nela. Portanto, tratar um relatório de ciência social como uma explicação textual não significa enfraquecer suas afirmações relacionadas à realidade, é apenas uma extensão do número de precauções que devem ser consideradas e das habilidades requeridas pelos investigadores. As explicações textuais não estão sempre corretas. Elas podem falhar como alguns experimentos falham, por exemplo.

Por fim, optou-se por utilizar a análise qualitativa comparativa (QCA) desenvolvida por Ragin (2008) e Rihoux & Ragin (2009) com base no uso da teoria dos conjuntos que utiliza a álgebra booleana como lógica (FISS, 2007) por alguns motivos. São eles: (1) de acordo com Fiss (2007), as organizações são agrupamentos de estruturas e práticas compostas por relações complexas cujas variáveis produzem resultados diferentes de acordo com a forma de arranjo, esse autor defende que as únicas metodologias compatíveis com as premissas configuracionais são as que se apóiam na álgebra booleana, tal como a análise qualitativa comparativa (QCA); (2) a abordagem configuracional mostra-se relevante para o estudo da administração estratégica devido a sua natureza multidimensional; (3) a QCA geralmente é utilizada para tratar, de forma simultânea, casos com resultados positivos e negativos. Todavia, dada uma situação de assimetria causal, a ferramenta pode ser utilizada para tratar apenas casos positivos ou apenas casos negativos, buscando encontrar similaridades em sistemas heterogêneos (GURGEL, 2011), essa lógica é coerente com este trabalho, visto que serão analisados (e comparados) os resultados estratégicos das organizações educacionais estudadas; por fim, (4) acredita-se que se configura como uma abordagem relevante porque é um enfoque relativamente recente, que precisa ser enriquecido com pesquisas empíricas e, principalmente, porque se mostra coerente com o delineamento previsto para esta pesquisa.

3.2.2 Estratégia de pesquisa: estudo de caso

Primeiro convém definir o que é um estudo de caso. Para Gerring (2007) e Cassel e Symon (2004), um caso refere-se a um fenômeno delimitado espacialmente (uma unidade) observado em um ponto específico no tempo ou ao longo de um período de tempo, dentro de

um contexto. O caso compreende um tipo de fenômeno que uma inferência tenta explicar. Assim, em um estudo que busca elucidar certas características de nações-estado, os casos compreendem nações-estado (ao longo de uma referência temporal); em um estudo que tenta explicar o comportamento de indivíduos, os casos compreendem indivíduos, etc. Cada caso pode gerar uma única observação ou múltiplas observações. Gerring (2007) enfatiza que um estudo de caso pode ser entendido como o estudo intensivo de um único caso em que o propósito do estudo é, ao menos em parte, lançar luz sobre uma ordem mais ampla de casos (uma população). A pesquisa de estudo de caso pode incorporar vários casos, tornando-se, assim, um estudo de múltiplos casos.

Segundo Stake (2005), para uma comunidade de pesquisa, o estudo de caso aperfeiçoa a compreensão ao seguir questões de pesquisa acadêmicas. Para se obter uma otimização do entendimento do caso, faz-se necessária a atenção meticulosa às atividades inerentes ao caso. Ele ganha credibilidade ao triangular as descrições e interpretações, não de forma pontual, mas de forma contínua no decorrer da investigação. Para uma comunidade de pesquisa qualitativa, o estudo de caso concentra-se no conhecimento derivado da experiência do caso e na atenção dispensada aos seus contextos – social, político e outros.

Com relação ao contexto de pesquisa, Cassel e Symon (2004) destacam que o fenômeno estudado não é isolado do seu contexto, mas é de seu interesse porque o objetivo é entender como o comportamento e/ou processos são influenciados pelo contexto e como eles o influenciam. Existe um interesse crescente em compreender o contexto como um fator explicativo do comportamento organizacional. Vários métodos podem ser utilizados para investigar isso, mas o estudo de caso parece ser a estratégia de pesquisa mais adequada, pois é uma estratégia particularmente apropriada para compreender questões de pesquisa que requerem um entendimento detalhado de processos sociais e organizacionais por meio dos ricos dados coletados no contexto.

Cassel e Symon (2004) também enfatizam que os estudos de caso podem ser úteis para explorar processos ou comportamentos novos ou emergentes. Nesse sentido, os estudos de caso têm uma função importante na geração de hipóteses e na construção de teorias. Além disso, eles também são úteis para capturar as propriedades emergentes e de mudança da vida nas organizações. A lógica processual não é simples, nem fácil de ser investigada; contudo, o estudo de caso possui características metodológicas que permitem uma compreensão um pouco mais detalhada de processos organizacionais que sofrem adaptações e mudanças constantemente. Como a estratégia de estudo de caso permite a adoção de diferentes técnicas para apreender o caso investigado, essa parece ser uma vantagem que vai ao encontro da

compreensão da lógica processual estudada, visto que, em alguns momentos – de mudança ou de instabilidade – a flexibilidade em relação a que técnica de pesquisa adotar poderá ser algo essencial para a continuidade da coleta de dados.

Conforme explicitam Gibbert, Ruigrok e Wicki (2008), enquanto deficiências em qualquer metodologia são problemáticas, a falta de rigor em estudos de caso é particularmente problemática devido a, pelo menos, duas razões. Primeiro, estudos de caso são considerados mais apropriados como ferramentas nas fases iniciais e críticas de uma nova teoria de gestão, quando variáveis-chave e suas relações estão sendo exploradas (EISENHARDT, 1989; YIN, 1994). O problema de rigor nas fases iniciais do desenvolvimento de uma teoria teria, portanto, efeitos ruins ao longo dos estágios seguintes do estudo de caso, fases em que as relações entre variáveis são elaboradas e testadas (EISENHARDT & GRAEBNER, 2007). Em segundo lugar, estudos de caso são, normalmente, conduzidos de forma interativa com os praticantes, e eles lidam com situações reais de gestão. Estudos de caso, portanto, representam uma metodologia que é adequada para criar conhecimentos relevantes de gestão (AMABILE *et al.*, 2001; LEONARD-BARTON, 1990).

Por fim, Ragin (1992) elucida que o estudo comparativo de casos não deve ser visto como algo exclusivo da perspectiva quantitativa. Convém comparar casos em ambas as perspectivas – qualitativa e quantitativa –, uma vez que, nos estudos sobre a ação social, existem inúmeras questões complexas e que requerem entendimentos mútuos.

3.2.3 Critérios para a análise dos dados

3.2.3.1 *Análise de Narrativas*

Foram desenvolvidas análises narrativas com base nos dados coletados, pois se acredita que esse tipo de apreciação é apropriado para revelar aspectos importantes da pesquisa relativos a questões passadas e a questões de significado e comportamento dos atores envolvidos que possam não ter ficado evidentes no decorrer do estudo de caso.

Também é possível adotar a perspectiva narrativa para compreender a noção de estratégia utilizada neste trabalho, uma vez que se entende a estratégia como algo dinâmico, contínuo e imerso nas práticas cotidianas dos atores envolvidos. Assim, com base em uma visão narrativa da estratégia, é possível compreender como a linguagem é utilizada para construir significado e explorar formas pelas quais os *stakeholders* da organização educacional estudada criam um discurso de direção para entender e influenciar as ações uns

dos outros (BARRY, 1997). Ao mesmo tempo, ao entender a estratégia narrativamente, é possível dizer que ela pode ser considerada um processo criativo e dinâmico envolvendo não somente o que os estrategistas produzem ou escrevem (orçamentos, planos, estratégias), mas também as formas pelas quais os membros das organizações consomem ou interpretam as suas produções (LA VILLE & MOUNOUD, 2003).

Czarniawska (1998) elucida que é impossível compreender a condução humana ignorando suas intenções e é impossível compreender as intenções humanas desconhecendo seus contextos. Esses contextos podem ser instituições, um conjunto de práticas, ou alguma outra situação criada por humanos e não humanos – contextos que possuem uma história e que têm sido organizados como narrativas. Para Greimas (1987), a narratividade é o centro da organização do significado, uma vez que ela define um grupo de relações estruturais entre atores e objetos envolvidos em um curso de ação. Essas afirmações corroboram a Teoria Ator-Rede (LATOUR, 1994, 1996, 2001, 2005) utilizada neste trabalho.

Recentemente constatou-se um grande interesse pelo conceito de narrativa e suas aplicações nas ciências humanas e sociais (ABBOTT, 1990; 1992a; FINNEGAN, 1992; HINCHMAN & HINCHMAN, 1997; MISHLER, 1995; RIESSMAN, 1993; SOMERS, 1994).

Ao longo das duas últimas décadas, pesquisadores qualitativos perceberam a importância da narrativa em uma ampla variedade de áreas substantivas. Na América do Norte, por exemplo, alguns pesquisadores do campo da Educação (CLANDININ & CONNELLY, 2000) têm considerado o uso da narrativa como algo muito produtivo em suas pesquisas (ELLIOTT, 2005).

Neste momento, convém apresentar uma definição de narrativa. Segue a definição de Hinchman e Hinchman (1997, p. 3):

Narrativas (histórias) nas ciências humanas deveriam ser definidas como discursos que possuem uma ordem sequencial clara que conecta eventos de forma significativa para uma audiência específica e, portanto, oferece *insights* sobre o mundo e/ou sobre as experiências das pessoas que fazem parte desse mundo (HINCHMAN & HINCHMAN, 1997, p. 3, tradução livre).

Para esses autores, a narrativa possui três características-chave, ela é: (1) cronológica (representação de sequências de eventos); (2) significativa e (3) inerentemente social, pois é produzida para um público específico.

Com relação à temporalidade e à cronologia, destaca-se que é a alocação dos eventos em sequência que é considerada por muitos como sendo uma característica que define a narrativa. Histórias apóiam-se na pressuposição de que o tempo tem uma forma única de se deslocar do passado para o presente e para o futuro. Para Clandinin e Connelly (2000), no pensamento narrativo, temporalidade é uma característica central. Todo evento tem um passado, um presente e um futuro. É a importância da **cronologia** dos eventos em uma narrativa que a distingue de uma descrição (ELLIOTT, 2005).

Todavia, alguns autores (POLANYI, 1985; WHITE, 1987) enfatizam que uma narrativa robusta é mais do que apenas uma sequência de eventos. Alves e Blikstein (2006) reforçam essa colocação ao afirmar que dificilmente é possível encontrar uma narrativa que apresente apenas acontecimentos em sequência. Para Labov e Waletzky (1997), as narrativas devem ser compostas de seis elementos: (1) o *abstract* (resumo da narrativa); (2) a orientação (tempo, lugar, situação, participantes); (3) a ação complicada (o que realmente aconteceu); (4) a avaliação (o significado e a significância da ação); (5) a resolução (o que finalmente aconteceu) e (6) a retomada (retorna a perspectiva para o presente). Labov e Waletzky (1997) destacam ainda que nem todas as narrativas necessariamente incluem todos esses seis elementos, mas que elas devem conter, no mínimo, a ação complicada, que é o componente temporal responsável pela avaliação, que tem sido destacada como crucial para estabelecer o ponto de significado da história. Essa é uma forma de estruturar a narrativa.

No que diz respeito à causalidade, um público irá rotineiramente assumir ligações causais entre os eventos em uma narrativa mesmo que eles não estejam explícitos. Por exemplo, se é relatado que o evento A foi seguido do evento B, isto é um passo para inferir que, no contexto de uma explicação narrativa, o evento B ocorreu **por causa do** evento A. Contudo, discutir que existem frequentemente ligações causais entre os elementos de uma narrativa é dizer que a narrativa e a explicação causal são equivalentes. Todavia, destaca-se que enquanto uma explicação causal sugere que um evento particular irá **invariavelmente** ser seguido por um resultado necessário, a narrativa proporciona uma explicação de como um evento seguiu outro **sob uma série de circunstâncias específicas** (ELLIOTT, 2005).

Com relação às narrativas serem **significativas**, Elliott (2005) destaca que elas comunicam o significado dos eventos ou experiências por meio do uso de enunciados valorativos e por meio de configuração temporal de eventos.

Já no que se refere às narrativas serem **sociais**, Elliott (2005) elucida que existe uma dimensão social importante na narrativa: as narrativas são onipresentes na sociedade e uma

forma popular de comunicação. As narrativas são geralmente contadas em um contexto social específico para um propósito específico.

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

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

Após esse breve apanhado sobre a análise de narrativas, realizado com o intuito de contextualizar a primeira fase da análise de dados desta pesquisa, segue o modelo que serviu de base para a estruturação das narrativas desenvolvidas.

Fundamentalmente, foi construída uma tabela para a análise individual de cada caso estudado. No corpo da tabela foram colocadas as informações-chave apontadas pelos entrevistados, portanto, a tabela foi criada com o objetivo de sistematizar os dados coletados nas entrevistas e auxiliar o desenvolvimento da análise de narrativas de cada caso no formato de texto convencional. Esse texto convencional foi escrito com base nas características típicas de textos narrativos propostas por Pentland (1999) (modelo apresentado a seguir) e nas categorias de análise da presente pesquisa.

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

Estória dos participantes

Estória dos pesquisadores

Figura 4. Níveis de estrutura na narrativa (tradução livre)
 Fonte: Pentland, 1999 p. 719.

Em seguida, apresenta-se um quadro proposto por Pentland (1999), no qual o autor propõe níveis que devem compor a estrutura de uma narrativa.

CATEGORIAS DE ANÁLISE	
Teoria Ator-Rede (<i>strategizing</i> como processo de translação)	
Redes de Governança	
Governança / Resultados Estratégicos	
Professor / Corpo Dirigente / Secretaria	Mecanismos Geradores Fábula Estória Texto

Quadro 4. Estrutura das análises narrativas

Fonte: elaborado pela autora com base no referencial teórico (LATOURE, 1986, 1996, 2000, 2001, 2005; RHODES, 1997, 2007; JOHNSON *et al.*, 2007; GOLSORKHI *et al.*, 2010; BULGACOV *et al.*, 2007; MATITZ, 2009) e nos dados coletados em campo.

Diante disso, enfatiza-se que, nesta pesquisa, há uma preocupação em compreender as experiências vividas pelos atores envolvidos com as redes de governança e com os resultados estratégicos das organizações educacionais estudadas. Entende-se que esse contexto é dinâmico e possui uma lógica processual; logo, levar em consideração a natureza temporal das experiências dos atores também é algo relevante para a pesquisa. E, por fim, por já ter empreendido uma análise narrativa em sua dissertação de mestrado, ficou claro para a autora deste trabalho que ela deve desempenhar também o papel de narradora.

3.2.3.2 *Análise Qualitativa Comparativa (QCA)*

Após a análise de narrativas dos cinco casos, foi utilizada a análise qualitativa comparativa – *Qualitative Comparative Analysis (QCA)* desenvolvida por Ragin (2008) e Rihoux & Ragin (2009) com base no uso da teoria dos conjuntos que utiliza a álgebra booleana como lógica (FISS, 2007).

Fiss (2007) segue a lógica da abordagem configuracional; logo, para ele, as organizações são agrupamentos de estruturas e práticas compostas por relações complexas cujas variáveis produzem resultados diferentes de acordo com a forma de arranjo. Para Ragin (2000, p. 72), “a ideia básica por trás do pensamento configuracional é que aspectos dos casos devem ser examinados conjuntamente, como pacotes”. Outro ponto importante sobre o pensamento configuracional é que uma única diferença entre os casos pode constituir-se como uma diferença em espécie (qualquer caso específico pode mudar qualitativamente se um único atributo-chave for modificado) (GRECKHAMER *et al.*, 2008).

Devido à sua natureza multidimensional, a abordagem configuracional mostra-se relevante para o estudo da administração estratégica; tanto que diferentes tipologias de configurações, tais como Miles e Snow (1978), Porter (1980) e Mintzberg (1983), têm ocupado uma posição central na literatura de estratégia (FISS, 2007). Fiss (2007) defende que as únicas metodologias compatíveis com as premissas configuracionais são as que se apóiam na álgebra booleana, tal como a análise qualitativa comparativa (QCA).

Nos últimos anos, a QCA tem sido mais utilizada nas ciências sociais, nos estudos sobre gestão e nos estudos sobre educação. Nessas áreas, a QCA tem sido utilizada não apenas para investigar os níveis micro e macro, mas também o nível meso (o nível das organizações, das redes sociais, dos atores coletivos, etc.) (RIHOUX & RAGIN, 2009).

Alguns autores (KETCHEN Jr., BOYD & BERGH, 2008; VENKATRAMAN, 2008), preocupados com o rigor metodológico na área de administração estratégica, escreveram artigos discutindo as possibilidades metodológicas nessa área e, de forma geral, como a área está avançando em relação às suas pesquisas empíricas. Diante do que foi elencado por esses autores, cabe evidenciar que ambos os artigos mencionam a QCA como uma abordagem promissora, principalmente por tratar de questões como: construção de teoria, habilidade de diagnosticar a interdependência entre efeitos causais em diferentes níveis de análise, etc.

Essa metodologia foi desenvolvida no final dos anos oitenta por Charles Ragin (1987) e, desde então, a QCA tem sido continuamente modificada, expandida e adaptada às necessidades que surgem no decorrer das pesquisas empíricas (RAGIN, 2000; RAGIN, 2008b; SCHNEIDER & WAGEMANN, 2007; RIHOUX & RAGIN, 2008; WAGEMANN & SCHNEIDER, 2010).

Rihoux e Ragin (2009) enfatizam que uma vantagem da QCA é a transparência. As técnicas utilizadas na QCA demandam que, em diferentes momentos da análise, o pesquisador aja com transparência no que se refere às suas escolhas (seleção de variáveis, o processamento dessas variáveis, a escolha de ferramentas para a análise, as intervenções durante a análise, dentre outros). Outro ponto que permite essa transparência é a linguagem formal utilizada pelo *software*, que torna mais fácil a compreensão da análise pelos não especialistas. Segundo os autores, ao empreender uma análise do tipo QCA, o usuário é bastante ativo, habitua-se bem aos mecanismos das operações formais, toma mais decisões no decorrer da análise, e segue uma lógica iterativa, retornando aos casos sempre que necessário.

A familiaridade com os casos também é apontada por Rihoux e Ragin (2009) como algo essencial para o bom andamento da pesquisa que utiliza a QCA. Os autores elucidam que é preciso que haja uma aproximação com os casos, é necessário que se compreenda a linguagem subjacente a eles, é importante também que se tenha acesso a fontes e dados, logo, é indispensável que se tenha um corpo de conhecimento consolidado sobre os casos estudados.

Nesta pesquisa, essas questões foram atendidas, uma vez que a pesquisadora trabalha em uma das instituições educacionais estudadas, o que confere uma familiaridade com o meio estudado, bem como com as atividades e práticas cotidianas realizadas neste tipo de instituição. Além disso, em boa parte das instituições pesquisadas foi permitido o acesso a informações internas, documentos e relatórios. Outra questão trabalhada de forma cautelosa foram as entrevistas. Procurou-se fazer, no mínimo, quatro entrevistas em cada instituição estudada, com o intuito de obter dados de diferentes informantes-chave, ter a possibilidade de

compreensão ampliada do fenômeno estudado, e, conseqüentemente, conferir maior robustez ao corpo de dados coletados.

Com relação à natureza dos dados, Rihoux e Ragin (2009) mencionam que é perfeitamente possível trabalhar com dados “subjetivos” ou “qualitativos” ao utilizar a QCA. Todavia, há um requerimento de ordem prática que diz respeito a transformar esses dados em categorias ou números. Com base nos principais elementos coletados no campo, é possível trabalhar os dados dessa forma.

A QCA considera não só ‘diferentes combinações de variáveis produzindo resultados diferentes’, mas também ‘diferentes combinações de variáveis produzindo o mesmo resultado’. Diante disso, Greckhamer (2011) enfatiza que explicações causais de análises de conjuntos teóricos tornam-se **conjunturais de forma multiplicada**; conjunturais porque as causas operam em combinações em vez de independentemente e de forma multiplicada (ou equifinal), porque várias combinações podem produzir o mesmo resultado. Greckhamer *et al.* (2008) destacam que, na QCA, os casos que compartilham o mesmo resultado de interesse (variável dependente) são sistematicamente comparados, com o objetivo de identificar as condições causais comuns. Essas condições podem ser constituídas por um único fator causal ou por combinações de fatores causais dos casos. Na lógica da QCA, deve-se examinar a combinação dos fatores das variáveis independentes e verificar quais acontecem nos casos que alcançam resultados positivos ou negativos (superiores ou inferiores) da variável dependente. Assim, entende-se que a QCA geralmente é utilizada para tratar, de forma simultânea, casos com resultados positivos e negativos. Todavia, dada uma situação de assimetria causal, a ferramenta pode ser utilizada para tratar apenas casos positivos ou apenas casos negativos, buscando encontrar similaridades em sistemas heterogêneos (GURGEL, 2011).

Desse modo, a relevante contribuição da QCA é identificar situações nas quais exista (1) causalidade complexa – considera que cada caso individual é uma combinação complexa de prioridades, um todo específico que não pode ser perdido em desmembramentos de variáveis; (2) causalidade assimétrica – o pressuposto da assimetria causal é a essência da QCA e existe quando a ocorrência de um fenômeno e sua não ocorrência requer análises separadas e explicações diversas; (3) relações não lineares – a QCA considera que as relações sejam não lineares. Como as relações são constitutivas, um fator não tem o mesmo efeito incremental entre casos para a ocorrência de um fenômeno. Considera-se que as condições não sejam variáveis independentes e que a intensidade de seu efeito dependa de outras variáveis relevantes (BERG-SCHLOSSER, DE MEUR, RIHOUX & RAGIN, 2009); (4)

equifinalidade – a QCA é uma técnica a ser utilizada quando há a premissa de equifinalidade, logo, quando há casos em que diferentes combinações de fatores podem gerar o mesmo fenômeno, padrões alternativos podem ter os mesmos resultados (RIHOUX & RAGIN, 2009); (5) multifinalidade – inversamente à equifinalidade, existe quando uma mesma condição pode gerar resultados diferentes em contextos ou tempos diversos, portanto, seu resultado é contextual (GURGEL, 2011).

As principais premissas da QCA são: (1) exige robustez teórica; (2) evita explicações individuais; (3) é uma ferramenta replicável e formalizada; (4) há uma seleção intencional da amostra, para incluir casos típicos, exceções e/ou *outliers*; (5) pode ser feita uma generalização modesta, limitada no tempo e no espaço; (6) prevê causalidade múltipla conjuntural; (7) equifinalidade; (8) multifinalidade; (9) relações constitutivas e não aditivas; (10) assimetria causal; (11) desmembra casos em um conjunto de atributos inter-relacionados; (12) o número de observações dos atributos não é relevante (não há quantificação de ocorrências); (13) os casos são conhecidos e manipulados. Há transparência na intervenção sobre os dados, vista como um incremento substantivo do conhecimento teórico (GURGEL, 2011).

Como a QCA é uma metodologia relativamente recente, principalmente nas áreas das ciências sociais e da administração, alguns autores (SCHNEIDER & WAGEMANN, 2010) preocuparam-se em desenvolver um artigo delineando o conjunto de boas práticas necessárias ao se empreender uma metodologia QCA:

BOAS PRÁTICAS A SEREM SEGUIDAS EM ESTUDOS COM METODOLOGIA QCA	
a	A QCA deve ser utilizada para seus objetivos originais.
b	A QCA deve ser aplicada juntamente com outras técnicas de análise de dados.
c	A familiaridade com os casos é um pré-requisito antes, durante e depois do momento analítico de uma QCA.
d	Sempre deve haver uma justificativa explícita e detalhada para os casos não selecionados.
e	O número de condições deve ser mantido em um nível moderado.
f	As condições e o resultado devem ser selecionados e conceitualizados <i>a priori</i> com base em conhecimento teórico adequado, bem como os <i>insights</i> empíricos adquiridos durante o processo de pesquisa.
g	A calibração dos escores do conjunto de membros deve ser discutida em detalhes
h	A terminologia apropriada da QCA deve ser seguida.
i	Condições necessárias e suficientes devem ser analisadas em etapas analíticas separadas, com a análise das condições necessárias acontecendo em primeiro lugar.
j	Linhas contraditórias da <i>Truth table</i> devem ser resolvidas em primeiro lugar para minimizar o algoritmo da <i>truth table</i> .

k	<i>Truth tables</i> devem ser minimizadas com a ajuda de um <i>software</i> apropriado.
l	A escolha de níveis apropriados de consistência e cobertura é específica de cada pesquisa e precisa ser justificada por argumentos.
m	O tratamento de linhas contraditórias (em CsQCA) e de linhas de <i>truth tables</i> inconsistentes (em fsQCA) no processo lógico de minimização deve ser transparente.
n	O tratamento de sobras lógicas deve ser transparente.
o	Baseado na <i>truth table</i> , fórmulas de diversas soluções de complexidade diferente devem ser produzidas e apresentadas.
p	O resultado e a negação do resultado devem sempre ser tratados em duas análises separadas.
q	Diferentes formas de apresentação dos resultados da QCA devem ser utilizadas para retratar tanto os aspectos da QCA orientados pelos casos, quanto os orientados pelas variáveis.
r	A QCA deve sempre ser confrontada com os casos e não deve ser aplicada de forma mecanizada.
s	Fórmulas de soluções devem se referir aos casos, preferencialmente por meio de ferramentas de representação gráfica.
t	Condições individuais de um termo de solução conjuntural e equifinal não devem ser interpretadas de forma exagerada.
u	O pesquisador deve sempre gerar justificativas explícitas quando um (ou mais) dos caminhos para o resultado é considerado mais importante que outros.
v	Fórmulas de soluções isoladas não devem ser tomadas como demonstrativos de relação causal subjacente entre condições e um resultado.
w	A matriz com os dados brutos deve ser publicada.
x	A <i>truth table</i> deve ser relatada.
y	Toda QCA deve conter as fórmulas das soluções.
z	As medidas de consistência e cobertura devem sempre ser relatadas.

Quadro 5. Boas práticas a serem empreendidas em estudos que utilizam a metodologia QCA³

Fonte: SCHNEIDER & WAGEMANN, 2010.

Destacam-se as principais desenvolvidas nesta pesquisa:

A QCA deve ser aplicada juntamente com outras técnicas de análise de dados.

Nesta pesquisa, além da QCA, foi realizada uma análise de narrativas – previamente à QCA – com o intuito de desvelar questões importantes dos dados coletados, principalmente no que se refere aos significados compartilhados, à lógica sequencial e cronológica dos fatos e às descrições detalhadas do fenômeno estudado;

A familiaridade com os casos é um pré-requisito antes, durante e depois do momento analítico de uma QCA. Houve uma aproximação dos casos por parte da

³ Para mais detalhes ver: SCHNEIDER, C. Q.; WAGEMANN, C. Standards of Good Practice in Qualitative Comparative Analysis (QCA) and Fuzzy-Sets. *Comparative Sociology*, 9, 2010, pp. 1-22.

pesquisadora, uma vez que ela atua neste meio, além de ter desenvolvido sua dissertação de mestrado no mesmo campo de pesquisa – instituições educacionais de ensino superior;

As condições e o resultado devem ser selecionados e conceitualizados *a priori* com base em conhecimento teórico adequado, bem como os *insights* empíricos adquiridos durante o processo de pesquisa. As condições e o resultado escolhidos para esta pesquisa estão embasados nas teorias utilizadas no trabalho – Governança, Teoria Ator-Rede, Estratégia como prática social e Resultados Estratégicos. Além disso, alguns dos detalhamentos das condições e, principalmente, o resultado dicotômico escolhido são provenientes de *insights* observados no decorrer da pesquisa empírica.

De acordo com Pennings, Keman e Kleinnijenhuis (2006), existem cinco possibilidades para se empreender um estudo comparativo: (1) estudo de caso único (um país, um evento ou uma característica sistêmica); (2) estudo de caso único longitudinal (um estudo histórico ou uma análise serial de tempo); (3) dois ou mais casos em intervalos curtos de tempo (universo fechado de discurso); (4) todos os casos que são relevantes no que diz respeito à pergunta de pesquisa sugerida; (5) todos os casos relevantes levando em consideração tempo e espaço. Esses autores também enfatizam que, na QCA, é possível analisar apenas alguns casos (tipicamente menos que quinze) e não é necessário analisar muitos casos, como acontece com a maioria dos estudos quantitativos (PENNINGS, KEMAN & KLEINNIJENHUIS, 2006). Ragin (2000) corrobora essa afirmação ao mencionar que a QCA foi desenvolvida para análises rigorosas em contextos com amostras relativamente pequenas. O autor também menciona que a **QCA com análise de amostra pequena** é comum em estudos com um número de casos que nem é grande o suficiente para a aplicação de métodos estatísticos convencionais, nem muito pequeno para análises qualitativas em profundidade que, normalmente, utilizam um número reduzido de casos.

A escolha da análise qualitativa comparativa – *Qualitative Comparative Analysis* (QCA) (RAGIN, 2008; RIHOUX & RAGIN, 2009) ocorreu porque se acredita que ela é útil para revelar detalhes relativos à governança, aos atores humanos e não humanos e aos resultados estratégicos. Além de configurar-se como um tipo de análise relevante, porque é relativamente recente, e precisa ser enriquecida com pesquisas empíricas e, principalmente, porque se mostra coerente com o delineamento previsto para esta pesquisa, que é uma investigação que visa testar os indicadores analíticos levantados nos casos.

3.2.4 Delimitação da população estudada

Nesta pesquisa não houve a preocupação em comprovar e validar hipóteses, uma vez que a investigação é de natureza qualitativa e buscou-se compreender o fenômeno organizacional com base em entrevistas em profundidade, nas quais os participantes tinham a oportunidade de expor suas ideias, inquietações e pontos de vista sobre a organização onde trabalhavam. Com base em suas narrativas, foi possível compreender questões estratégicas, de governança e nuances da Teoria Ator-Rede (principalmente o papel e a importância de alguns atores humanos e não humanos). Destaca-se que, com o intuito de identificar casos típicos pertinentes ao objetivo proposto por esta pesquisa, foi realizada uma seleção intencional.

3.2.4.1 *Crítérios para a seleção dos casos*

O critério de seleção dos casos baseou-se numa lógica de casos medianos. Portanto, optou-se por trabalhar com casos de composição intermediária. Esta refere-se à estrutura, à quantidade e qualidade de professores, à quantidade de alunos, à avaliação do curso pelo MEC (os cursos de Administração investigados possuem notas 3 ou 4), ao reconhecimento no mercado e ao tamanho da instituição. Esse critério justifica-se pelo fato de que a intenção é compreender a realidade da maioria das organizações educacionais de ensino superior particulares de Curitiba e não as que estão com muitas dificuldades (avaliação muito baixa do MEC, por exemplo), nem as organizações que se destacam (as que possuem os cursos muito bem avaliados pelo MEC, têm os melhores alunos e professores, etc.). Os casos foram escolhidos por serem relevantes no contexto estudado, por fazerem parte de instituições visadas e por terem um tempo de mercado considerável (em torno de dez anos).

A pesquisa foi realizada em cinco instituições. Os contatos foram executados por meio de colegas (professores) que trabalham nas instituições estudadas. A partir dessas pessoas, foi possível fazer um primeiro contato via telefone ou via e-mail com o coordenador do curso de graduação em Administração e, a partir disso, foi possível agendar entrevistas com ele e com outros informantes-chave da instituição. A pesquisa foi aprovada de forma tranquila por todas as instituições. Destaca-se que nas instituições menores foi possível entrevistar o diretor da escola, o mesmo não foi possível nas organizações maiores.

Dentre os casos estudados, dois são faculdades e três são centros universitários. Com relação à quantidade de entrevistas (individuais, presenciais, semiestruturadas e em profundidade), foram realizadas 29 (vinte e nove) entrevistas divididas da seguinte forma: (1)

Caso A (nove); (2) Caso B (cinco); (3) Caso C (quatro); Caso D (cinco) e Caso E (seis). Essas entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas.

3.2.4.2 *Crítérios para a seleção dos participantes da pesquisa*

A partir da revisão de literatura sobre *strategizing*, Teoria Ator-Rede, redes de governança e resultados estratégicos, foi possível compreender que os participantes da pesquisa deveriam ser pessoas envolvidas com o dia a dia e gestão do curso e deveriam atuar nas práticas e atividades organizacionais e estratégicas do curso. Diante disso, diretores, coordenadores de curso, professores e alguns integrantes do corpo técnico das instituições foram identificados como informantes-chave.

3.2.5 Fontes e Coleta dos Dados

Martins e Theóphilo (2007) enfatizam que quando uma investigação envolver análises de informações, dados e evidências empíricas, o pesquisador deverá escolher técnicas para coletar os dados da sua pesquisa. Eles destacam que na investigação que utiliza uma estratégia de pesquisa tradicional, a coleta de dados acontece após a definição do problema de pesquisa, do referencial teórico e da abordagem metodológica.

Quanto aos dados primários, entende-se que são aqueles colhidos diretamente na fonte. Já os dados secundários são os que já foram coletados e armazenados por outros pesquisadores e que, normalmente, se encontram organizados em arquivos, bancos de dados, anuários estatísticos, relatórios, dentre outros (MARTINS & THEÓPHILO, 2007).

Nesta pesquisa foram colhidos tanto dados primários (entrevistas semiestruturadas em profundidade e observações) quanto dados secundários (documentos e relatórios).

No que diz respeito às observações, em todos os casos foram feitas observações não participante. No Caso A, especificamente, foi possível fazer observações com mais frequência, uma vez que houve uma imersão maior no campo, devido ao fato da pesquisadora trabalhar no Caso A. Assim, observou-se, de forma mais aproximada, o ambiente do Caso A, as interações entre direção, coordenação, professores e secretaria. Além de observar as atividades e práticas que acontecem no cotidiano dessa instituição (reuniões, professores corrigindo atividades de alunos na sala dos professores, secretária desempenhando o seu papel ao atender professores e alunos, por exemplo).

Nos outros casos, as observações empreendidas se detiveram aos momentos em que foram realizadas as entrevistas semiestruturadas. Era um momento em que se estava inserido no ambiente de trabalho dos atores; portanto, foi possível ter noção da estrutura, das formas de organização adotadas por cada uma das instituições, bem como observar algumas atividades e práticas dos atores em seu ambiente natural de trabalho. Alguns atores, no momento exatamente anterior ao da entrevista, estavam em meio a atividades e práticas diversas, tais como: atendendo discentes e os auxiliando na organização de suas grades horárias de disciplinas, outros estavam em reuniões com a direção e/ou com outros coordenadores e outros estavam resolvendo alguma questão pedagógica pelo telefone.

Essas observações foram úteis para compreender algumas das dinâmicas organizacionais das instituições pesquisadas, tais como: a forma como as pessoas das organizações interagem, a maneira como elas executam suas atividades e se comportam em algumas práticas (reuniões, por exemplo).

Com relação à observação, Martins e Theóphilo (2007) destacam que as técnicas observacionais são procedimentos empíricos de natureza sensorial. A observação, como prática científica, distingue-se da observação da rotina diária. Para Martins e Theóphilo (2007, p. 86),

Observar não é apenas ver. A validade – será que se está observando aquilo que de fato se deseja observar? E a confiabilidade, ou fidedignidade – será que sucessivas observações do mesmo fato ou situação oferecerão resultados semelhantes? Poderão ser alcançadas, se a observação for, rigorosamente, controlada e sistemática (MARTINS & THEÓPHILO, 2007, p. 86).

Esses autores enfatizam que o processo de observação científica deve prever um planejamento cuidadoso e uma preparação prévia do pesquisador. O planejamento será essencial para delimitar o fenômeno a ser estudado, pois deverá indicar o que deve ser observado, a maneira de se observar, a duração, a periodicidade e a formas de registro dessas observações. Além disso, o pesquisador deve ser paciente, ético e imparcial (MARTINS & THEÓPHILO, 2007). Vergara (2009) destaca que a observação pode ser simples ou participante. Na observação simples é necessário manter um distanciamento da situação que o pesquisador pretende estudar. Já na observação participante, o pesquisador deve engajar-se na vida do grupo ou na situação, pois, nesse caso, o espectador é interativo, como no caso em que se usa o método etnográfico.

No que diz respeito à pesquisa documental, ela é semelhante à pesquisa bibliográfica; porém, busca-se o material que não foi editado, tais como: cartas, memorandos,

correspondências, propostas, relatórios, avaliações, etc. A pesquisa documental poderá ser uma fonte de dados e informações auxiliar, subsidiando o melhor entendimento de achados e também legitimando evidências coletadas por outras fontes, possibilitando a confiabilidade de achados por meio de triangulações de dados e de resultados (MARTINS & THEÓPHILO, 2007).

Quanto aos documentos e relatórios, teve-se acesso a alguns documentos, tais como: a matriz curricular do curso de graduação em Administração e as ementas das disciplinas. Na maioria dos casos pesquisados, essas informações estavam disponíveis no site da instituição. Além disso, teve-se acesso ao PPC (Projeto Pedagógico do Curso) de Bacharelado em Administração e ao PPI (Projeto Pedagógico Institucional), bem como ao regimento interno e ao plano de cargos e salários dos docentes. Com base nesses documentos, foi possível compreender alguns delineamentos internos dos casos, uma vez que os projetos têm um formato, mas, em alguns momentos, há certa flexibilização para inserir os pontos que são de maior interesse das instituições pesquisadas. A matriz curricular, por exemplo, tem uma carga horária específica e deve conter disciplinas que contemplem as grandes áreas da Administração, bem como disciplinas relativas ao desenvolvimento de competências, relativas à formação humana do aluno e que contemplem métodos quantitativos.

Com relação à entrevista, tem por objetivo entender e compreender os significados que os entrevistados atribuem a questões e a situações, em contextos que não foram estruturados previamente, com base nas suposições e ponderações do pesquisador. Sendo assim, é um tipo de coleta de dados que exige habilidade do entrevistador, sendo o processo de coleta mais detalhado e mais demorado. A entrevista semiestruturada deve ser orientada por um roteiro antecipadamente definido, mas podem ser acrescentadas novas questões pelo entrevistador conforme a necessidade no decorrer das entrevistas. Quanto à entrevista em profundidade, o entrevistador busca informações detalhadas sobre um tema específico, a fim de levantar motivações, crenças, percepções e atitudes relacionadas a certa situação e/ou objeto de investigação (MARTINS & THEÓPHILO, 2007). Nesta pesquisa foram feitas entrevistas semiestruturadas em profundidade.

Por fim, destacam-se algumas questões relativas às fontes de coletas de dados mais específicas, principalmente em relação a alguns detalhes da governança.

Governança não é um conceito fácil de ser analisado, visto que envolve reciprocidade, confiança, responsabilidade e autoridade e essas questões políticas são difíceis de serem medidas (KJAER, 2004). Muitas das pessoas envolvidas não querem ser associadas criticamente aos seus próprios governos. Diante disso, é necessário que roteiros de entrevista

e questionários sejam rigorosamente elaborados, a fim de capturar respostas fidedignas e evitar constrangimentos por meio de perguntas ou colocações indevidas.

3.2.6 Limitações Metodológicas

Todo método está sujeito a possibilidades e limitações (VERGARA, 2009). É possível, por exemplo, que os informantes-chave selecionados para as entrevistas não tenham sido os mais representativos do universo pesquisado; porém é necessário compreender que qualquer processo de investigação corre esse risco. A falta de experiência do pesquisador também pode ser um fator limitador. Apesar de a pesquisadora desta pesquisa já ter realizado uma dissertação de mestrado, é importante esclarecer que a proposta metodológica delineada para este trabalho difere um pouco da empreendida na dissertação, portanto, a pesquisadora vivenciou uma experiência metodológica nova. Todavia, este aspecto foi minimizado ao se empreender uma aproximação tanto do campo de pesquisa, quanto da metodologia utilizada, e essa apropriação trouxe mais segurança para a pesquisadora desenvolver seu trabalho.

3.2.7 Validade e Confiabilidade do Estudo

Com relação à validade e à confiabilidade deste estudo, destaca-se que, por ser um trabalho de natureza qualitativa, adotaram-se alguns critérios: (1) a **triangulação** de múltiplas e diferentes fontes, uma vez que foram coletados dados por meio de entrevistas semiestruturadas, observação não participante, documentos e relatórios. Assim, procurou-se verificar a natureza das informações em cada uma dessas fontes e refletir sobre suas semelhanças e diferenças. Conforme explicam Paiva Jr., Leão e Mello (2011), a metáfora da triangulação advém da navegação e da estratégia militar que consistiam em utilizar múltiplos pontos de referência para localizar uma posição exata do objeto. Esse princípio tem base também na Geometria, visto que demonstra que os múltiplos pontos de vista permitem uma maior precisão; (2) a **reflexividade**, é um critério de confiabilidade que diz respeito ao antes e ao depois do acontecimento, gerando transformação no pesquisador, uma vez que este vai se tornando uma pessoa diferente por considerar as inconsistências do estudo ao longo do seu processo permanente de realização. A constante autorreflexão do pesquisador, portanto, é fundamental para evitar vieses interpretativos (CRESWELL, 2010). Procurou-se, neste trabalho, executar com frequência essa prática de reflexão e lembrar do distanciamento que o pesquisador deve ter do objeto de pesquisa; (3) a **descrição rica e detalhada** é um critério

tanto de confiabilidade quanto de validade. Cabe ao pesquisador proporcionar suficiente descrição do contexto social do cenário da pesquisa, dos atores analisados e das fases de elaboração da pesquisa (PAIVA Jr., LEÃO e MELLO, 2011). Portanto, neste trabalho, buscou-se empreender as análises narrativas para garantir esse critério, uma vez que nas narrativas há uma preocupação constante com a descrição dos achados principais da pesquisa, bem como com o detalhamento desses achados.

4 ANÁLISE DOS DADOS

4.1 Primeira Fase: Análise de Narrativas

4.1.1 Narrativa do Caso A

O Caso A é uma instituição pequena, com alguns cursos de bacharelado e alguns cursos de tecnólogo. A instituição é vinculada a uma associação de base religiosa e alguns dos seus funcionários e alunos seguem a mesma religião. A influência da religião é percebida de forma sutil, no que se refere aos princípios e valores compartilhados pelos funcionários, portanto, de certa forma, é algo que molda a cultura organizacional da instituição.

Conforme o que é divulgado no endereço eletrônico da instituição, a missão do Caso A é possibilitar a formação de profissionais críticos e comprometidos com os valores éticos e cristãos, tornando-os capazes de gerar mudanças que contribuam para a formação de uma sociedade sustentável. Sua visão é ser reconhecida como uma faculdade de referência no ensino, na pesquisa e na extensão, fundamentada nos princípios cristãos, éticos e humanitários. Seus valores são: (1) Compromisso; (2) Ética; (3) Profissionalismo; (4) Respeito à diversidade; (5) Responsabilidade; (6) Solidariedade e (7) Valores cristãos. E seus princípios são: (1) Desenvolvimento da ciência e da tecnologia; (2) Excelência no ensino; (3) Inclusão social; (4) Parceria; (5) Responsabilidade social; (6) Valorização do ser humano e (7) Visão empreendedora.

Muitos dos entrevistados entraram na instituição por meio de algum contato. Alguns deles, por meio de um contato na igreja:

Meu marido faleceu no começo de 2004. O diretor financeiro era da igreja e me convidou para trabalhar aqui (Entrevistado 06).

É interessante observar que boa parte dos funcionários começou trabalhando em um cargo mais simples e depois alcançou uma posição mais elevada na hierarquia. Percebe-se que essa questão é tida como positiva para eles, uma vez que a percebem como incentivo ao crescimento profissional:

Entrei em 2004 como auxiliar da biblioteca. Depois de um ano fui convidada para trabalhar na secretaria. Hoje sou secretária acadêmica (Entrevistado 06).

Entrei na área financeira. Houve a necessidade de criar um departamento de Recursos Humanos e a direção da faculdade indicou o meu nome (Entrevistado 01).

Entrei na tesouraria e depois fui direcionada para a área de RH (Entrevistado 02).

Entrei na instituição em 2006 e desde janeiro de 2010 estou na coordenação do curso de graduação em Administração (Entrevistado 04).

Como a instituição é pequena, percebe-se que há uma aproximação da diretoria com todos os funcionários (corpo técnico, docentes e secretárias). Assim, a alocação de funcionários em cargos específicos acontece com maior facilidade.

Quanto às atribuições dos funcionários – corpo técnico – são funções relativamente rotineiras (há variações apenas quando há alguma mudança de norma ou alguma intervenção do MEC, por exemplo).

Observa-se que, por ser uma instituição pequena, há uma articulação relativamente tranquila entre setores e uma aproximação entre a direção e a secretaria. Percebe-se que esse apoio é necessário porque a maioria dos problemas se concentra na secretaria:

(...) o pessoal fala muito mal da secretaria. (...) Nós levamos a culpa de tudo, professora. Se o professor não lança nota no sistema, a culpa é da secretaria (...). Eu não tomo nenhuma decisão sozinha. Eu conheço minha direção. Agora, as coisas estão ficando mais acessíveis. Estou envolvendo a direção para obter um retorno mais rápido (Entrevistado 06).

As atribuições dos docentes são atribuições comuns à função de professor de ensino superior, dentre elas estão as seguintes atividades e práticas: preparar e ministrar aulas, atualizar os conteúdos das aulas, elaborar e avaliar atividades, trabalhos e provas, dar *feedback* aos alunos, atender os alunos – presencialmente, por e-mail e por meio do AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem – plataforma virtual em que os alunos interagem com os professores por meio de mensagens, envio de atividades e postagem de materiais relacionados às aulas) –, preencher diário de classe, participar da semana pedagógica, dos cursos de capacitação para os docentes, de reuniões com o NDE (Núcleo Docente Estruturante), de reuniões de colegiado, de eventos e de projetos promovidos pela instituição:

Leciono aulas, corrijo trabalhos, atualizo os conteúdos das aulas com notícias recentes (jornais, etc.), trabalho com estudos de caso e assuntos relevantes que acontecem no dia a dia (Entrevistada 09).

As atribuições da coordenação dizem respeito a atender as demandas de professores e alunos, atualizar matriz curricular, atualizar projeto político pedagógico, realizar reuniões com o NDE (Núcleo Docente Estruturante), participar das reuniões de colegiado, participar de reuniões convocadas pela direção da instituição, participar de eventos da área do curso (Café Palestra promovido pelo CRA – Conselho Regional de Administração, por exemplo):

Respondo protocolos de alunos, participo de reuniões com os outros coordenadores, compartilho informações (portarias do MEC, etc.), contrato

professor, participo de bancas avaliadoras e de seleção de professores, sou responsável por atualizar o acervo da biblioteca – curso de graduação em Administração, participo das palestras do CRA (Entrevistado 04).

Faço acompanhamento dos docentes e discentes, tenho que apaziguar conflitos em sala de aula, faço reuniões com os professores que fazem parte do conselho e do colegiado (Entrevistado 07).

Como coordenador do EAD, cuido do AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem), dou suporte à parte pedagógica do EAD, integro os setores, faço capacitações. Estamos desenvolvendo um sistema integrado à distância (Entrevistado 05).

Algumas ações da instituição – tais como palestras de aperfeiçoamento e aprendizagem, aulas de nivelamento, incentivo ao desenvolvimento de projetos e cursos de extensão – parecem ter um cunho estratégico, uma vez que essas atividades e práticas possuem uma recorrência (algumas atividades acontecem frequentemente e algumas práticas são episódicas e programadas), e são realizadas com o intuito de melhorar o desempenho dos alunos, bem como o aprendizado de professores e alunos no que se refere ao desenvolvimento de projetos e ao trabalho com questões além do ensino e pesquisa, no caso, a extensão.

Com base no que foi mencionado pela maioria dos entrevistados, não se percebe uma estratégia consensualmente definida; contudo, observa-se claramente que a instituição busca **sobreviver**. Assim, com base na teoria de estratégia adotada neste trabalho, pode-se inferir que essa noção de sobrevivência se configura como um posicionamento estratégico da instituição, uma vez que as relações entre os atores, as atividades e práticas estratégicas realizadas no dia a dia organizacional e as decisões tomadas pela gestão da instituição são questões que expressam esse fazer estratégico (*strategizing*). Em meio a diversas atividades e práticas estratégicas realizadas para a busca da sobrevivência, tais como: resgate de conteúdo para os alunos que estão com dificuldades, integrações entre direção, professores e alunos (exemplo: projetos de extensão, semana pedagógica, palestras, visitas a empresas e capacitação de professores), os atores envolvidos com a instituição percebem que o mercado é acirrado, há muitas faculdades/centros universitários no mercado, o aluno que procura uma instituição privada para fazer um curso superior ou um curso de tecnólogo é um aluno que tem algumas dificuldades (tanto financeira, quanto de aprendizagem) e há uma cobrança constante do MEC. A instituição busca, diariamente, ‘driblar’ as dificuldades financeiras, pois o FIES e o PROUNI são incentivos que deixam a desejar. Todavia, apesar de todas essas dificuldades, a instituição pretende continuar viva para um dia se tornar centro universitário:

Sempre tem trancamento e cancelamento de matrícula, transferência. (...) Os alunos buscam o menor preço. A concorrência é grande (Entrevistado 02).

Fazemos *benchmarking* de diretriz curricular em outras instituições. Isso é estratégico para nos mantermos atualizados. A instituição quer virar centro universitário. Cortar custos na Educação é bastante complicado. Os resultados são em longo prazo. O *feedback* é lento. Estamos melhorando o que dá. Aumentamos a biblioteca, adquirimos alguns *softwares*. A estrutura física ainda é limitada. O prédio é antigo e não é voltado para o ensino. É adaptado. O dinheiro da instituição vem das mensalidades e de alguns projetos (Entrevistado 03).

Os encargos são muito altos. Até hoje não fomos beneficiados pelo PROUNI. Já o FIES entra todo mês (Entrevistado 08).

Nota-se que existem objetivos a serem alcançados, fala-se, brevemente, no planejamento estratégico e percebe-se que a nova gestão preocupa-se com a ‘saúde’ da instituição, visto que busca cumprir os requisitos solicitados pelo MEC e se organizar da melhor forma possível para continuar sobrevivendo. Vê-se a importância das diversas atividades e práticas estratégicas empreendidas pelos atores da instituição; porém, acredita-se que um pouco mais de autonomia e de uma articulação mais integradora dos mecanismos de governança seriam necessários para auxiliar o processo do fazer estratégico (*strategizing*) da instituição:

O planejamento estratégico antigo era uma coisa louca. Totalmente sem realidade. Trinta cursos de graduação... Com a nova gestão, foi elaborado um planejamento estratégico mais “real” com metas mais específicas, mais palpáveis (Entrevistado 05).

A direção é muito pé no chão. O planejamento estratégico tem que ser cumprido. A direção está cada vez se envolvendo mais. Agora, na contratação, o professor passa pela direção. A instituição está crescendo, mas está se estruturando... (Entrevistado 06).

A localização (centro) é super importante. Fácil acesso de ônibus. Isso é estratégico. A instituição não pensa em sair do centro por causa disso (Entrevistado 07).

Estamos criando o setor jurídico. Criamos recentemente o RH. Houve um pouco de resistência por parte de alguns, quando eu assumi, mas, mesmo pesando financeiramente, tive que mudar alguns funcionários (Entrevistado 08).

Quanto à situação atual das faculdades/centros universitários de Curitiba, os entrevistados mencionaram que ainda há uma evasão grande. Os alunos desistem muito. Principalmente no primeiro período do curso. O ensino superior não é prioridade para boa parte deles. Um entrevistado enfatiza que existem três ‘vilões’: (1) a dificuldade financeira (muitos não têm condições financeiras de pagar a mensalidade do curso, enquanto que outros preferem pagar a prestação de uma moto, a pagar seus estudos, por exemplo); (2) a dificuldade de aprendizagem (muitos alunos, quando não obtêm uma nota satisfatória na

prova, desistem) e (3) as dificuldades pessoais (o marido não quer que a esposa estude à noite, por exemplo):

Os alunos priorizam outras coisas materiais (carro, moto, etc.). Desistem da faculdade e preferem pagar a prestação do carro. O aluno desiste também porque tira nota muito baixa na primeira prova e acha que vai reprovar (Entrevistado 04).

Os alunos que estão entrando, estão vindo com uma base muito fraca. Como um aluno que não sabe se expressar direito, não mexe bem com números, se desenvolve no mercado? (Entrevistado 07).

Se ele [aluno] tem alguma adversidade, ele deixa de pagar a faculdade (Entrevistado 08).

Além disso, há uma concorrência acirrada. Muitos alunos preferem a instituição cuja mensalidade é mais barata e não priorizam a qualidade da instituição. Um ponto interessante apontado por outro entrevistado é o fato de que muitas instituições não têm o mínimo de planejamento e são conduzidas como meras empresas familiares. Para esse entrevistado, a direção de uma instituição educacional faz toda a diferença. É interessante que a pessoa tenha preparo administrativo, mas também tenha conhecimento da lógica pedagógica que permeia esse tipo de organização. Nota-se uma preocupação com a gestão educacional, algo que se apresenta como uma realidade complexa, uma vez que requer não apenas um bom administrador, um bom gestor, mas um profissional que esteja preparado para lidar tanto com as questões do cotidiano administrativo quanto com as sutilezas e complexidades pedagógicas.

Dentre as instituições parceiras, órgãos reguladores e outros tipos de associações, o MEC é o órgão mais mencionado pelos informantes, uma vez que é ele quem autoriza e reconhece os cursos e também por atuar de forma mais próxima às instituições, seja de forma direta (por meio de visitas), ou de forma indireta (por meio de alterações de normas, regulamentos, portarias, cobranças, entre outros). Há uma preocupação constante, por parte de todos os integrantes da instituição, em atender às exigências e solicitações do MEC. Apesar de ser um órgão bastante exigente, segundo um entrevistado, o MEC também aparece como uma instituição desorganizada. Observa-se que a gestão anterior deixou um pouco a desejar no que se refere a seguir as solicitações do MEC, então a gestão atual está tentando suprir algumas falhas. Por fim, apesar das cobranças acirradas, alguns entrevistados vêem o MEC como um órgão importante. Principalmente porque é o órgão responsável por atribuir as notas aos cursos. Além do MEC, a instituição também procura se relacionar com outros órgãos e

associações, principalmente aqueles relativos à área de Administração, como o CRA e a Associação Comercial:

Antes das visitas do MEC, a direção faz reunião com todos os funcionários. A maioria dos setores tem que gerar relatórios (Entrevista 02).

Não contratamos professores apenas graduados. O MEC não permite. O MEC é o órgão mais importante porque ele dita as leis e dá a nota do curso (Entrevistado 04).

O MEC é importante por conta da avaliação (Entrevista 07).

Quando o MEC vem fazer visita temos que ficar 24hs disponíveis. Almoço, reunião quando chegam, reunião de fechamento (Entrevistado 08).

Com relação aos atores envolvidos, os atores humanos que mais se destacam são a diretora da instituição, os coordenadores do curso, os professores, o corpo técnico (funcionários da instituição que não são diretor/coordenador/professor) e os alunos. Portanto, todos os que compõem a instituição. Todos têm a sua devida importância e influenciam na governança e nas atividades e práticas estratégicas da instituição. A coordenadora do curso se mostra bem engajada nas atividades e práticas diárias dos professores e alunos, uma vez que ela busca a aproximação dos professores por meio de contato pessoal ou por e-mail e, também recebe os alunos quando eles a procuram. Ela procura saber o motivo de suas faltas às aulas, trancamento e/ou desistência do curso. Há sempre a disponibilidade para conversar com os alunos e tentar amenizar seus problemas e dificuldades. A diretora está sempre presente na instituição e busca conduzir sua gestão da melhor forma possível. Ela está sempre a par dos problemas da instituição para poder solucioná-los da maneira mais eficiente. Ela tem o costume de visitar os setores, informalmente, sem necessariamente agendar uma reunião, para saber como os funcionários estão desempenhando suas atribuições. O grupo de professores é misto. Alguns possuem outras ocupações durante o dia e vão à faculdade à noite apenas para lecionar suas aulas. Outros demonstram comprometimento não só com a instituição, mas também com a Educação como um todo. Alguns desses professores trabalham há bastante tempo na instituição e percebe-se que eles fazem o possível para cumprirem efetivamente o papel de educadores. Eles se preocupam com as aulas que irão ministrar, buscam os melhores materiais e conteúdos, interessam-se pelo desempenho dos alunos e acreditam que o bom relacionamento com a coordenação e com a direção é indispensável para executarem bem suas atividades e práticas. Muitos desses fatores se configuram como relevantes para a condução, gestão e direcionamento do curso. A participação dos atores envolvidos acontece não somente por meio de práticas formais – reuniões de colegiado, reuniões com o NDE

(Núcleo Docente Estruturante), entre outros –, mas também por meio de práticas informais – reuniões individuais e pontuais com a coordenação do curso, por exemplo, e troca de e-mails.

Quanto aos atores não humanos, destaca-se a instituição MEC. É possível observar que o MEC – como um todo – aparece como um ator não humano chave para a compreensão da dinâmica da instituição pesquisada. Muitas das questões que são decididas e das atividades e práticas estratégicas dos atores entrevistados estão atreladas às exigências e cobranças do MEC. A presença desse ator não humano é constante e ele desenvolve um papel crucial dentro da instituição. Apesar da sua presença constante, o Ministério, algumas vezes, é percebido de forma diferenciada por parte dos atores humanos. Para alguns, ele é importante, deve existir ou seria pior se ele não existisse. Para outros, ele é muito exigente. E para outros, ele é desorganizado. Apesar dessas diferenças, o Ministério da Educação aparece como um ator não humano relevante, uma vez que a pesquisa se propõe a apontar a importância e o papel os atores humanos e não humanos do fenômeno em investigação.

Além do MEC, observam-se outros atores não humanos relevantes, como: o projeto político pedagógico, o planejamento estratégico e o regimento interno do curso de Administração. A importância desses atores ocorre não simplesmente pelo fato de que há, em cada um desses documentos, conteúdos sistematizados e que serão úteis à instituição como um todo, mas porque eles sugerem momentos de interação que aconteceram *a priori* – reuniões formais e informais, atividades relativas à forma de reunir as informações que estão nesses documentos, entre outros. Portanto, acredita-se que o *strategizing* da instituição se revela nesses momentos – formais e informais – de se pensar, discutir e reformular as questões relativas à estratégia da instituição. Ou seja, conforme apresenta Jarzabkowski (2005), as práticas estratégicas podem ser administrativas, discursivas e episódicas. Então, os documentos formais mencionados acima podem ser considerados práticas administrativas; o que se discute na instituição sobre as questões estratégicas, a maneira como os atores articulam seus interesses, opiniões e divergências, por meio da linguagem, podem ser consideradas práticas discursivas e as reuniões de colegiado, reuniões do NDE, palestras e semana pedagógica podem ser considerados práticas episódicas.

No que se refere ao ambiente de trabalho, pode-se dizer que, como um todo, é harmonioso. Por ser uma instituição de pequeno porte, todos os funcionários se conhecem. Parece haver uma cultura de compartilhamento e participação. Percebe-se também que os princípios e valores são fortes e compartilhados (muitos deles alinhados aos princípios e valores da associação fundadora da instituição). A cultura organizacional é algo que move os funcionários e muitas vezes se apresenta como um motivador que os faz continuar e

sobreviver. Na gestão atual do Caso A, a direção substituiu alguns funcionários e optou por pessoas mais ‘alinhadas’ ao seu estilo de gestão:

O ambiente é tranquilo. As pessoas ajudam bastante, sabe... (Entrevistado 02).

O contato entre os setores tem melhorado muito [com a nova direção]. Antes era mais complicado. A instituição deu um salto. Hoje temos bem mais alunos para cuidar (Entrevistado 04).

Há abertura boa para conversar e trocar informações com os outros setores. A receptividade é boa (Entrevistado 07).

Acho que a relação é harmônica. (...) Quando percebo algum problema, já chamo para conversar. Faço questão de ir nos setores. Conversar, trocar idéias (Entrevistado 08).

A nova gestão levantou a faculdade (Entrevistado 01).

O ambiente é excelente. Os professores são amigáveis. Os alunos são respeitadores. Nunca um aluno foi desrespeitoso comigo (Entrevistado 09).

Percebe-se que o processo de *strategizing* acontece, principalmente, por meio da mobilização de significados múltiplos e da ligação de múltiplos atores de forma dinâmica. Essa articulação também proporciona o entendimento de como certos objetos adquirem agência (tornam-se actantes) no processo de *strategizing*. Por exemplo, objetos como o planejamento estratégico, o projeto político pedagógico, o MEC e até mesmo as redes de governança identificadas podem servir, em alguns momentos, para definir e, em outros momentos, para restringir os papéis e as identidades dos atores humanos.

No Caso A, percebe-se que, de maneira geral, os atores constroem definições e significados comuns e, na maioria das vezes, os representantes são definidos de forma objetiva. Quanto a cooperar uns com os outros na busca por objetivos individuais e coletivos, percebe-se que há uma cooperação genuína e comprometida; contudo, muitas vezes não se sabe ao certo quais são esses objetivos ou eles não são comuns a todos. Alguns deixam claro que não há estratégia e que a busca é pela sobrevivência, outros acreditam que deve haver uma preocupação com a qualidade dos docentes e dos discentes, outros acreditam que o objetivo da instituição é tornar-se centro universitário. Apesar de não haver um pensamento estratégico único, percebe-se que as atividades e práticas estratégicas realizadas pelos atores envolvidos estão relacionadas à sobrevivência e, de certa forma, esse fato se configura sua forma de fazer estratégia (*strategizing*).

Agora está tendo planejamento (...). Estão se reunindo para fazer o planejamento estratégico (Entrevistado 03).

Ela quer virar centro universitário (Entrevistado 04).

A instituição está crescendo. Se continuar assim, irá virar centro universitário (Entrevistado 06).

Estamos tentando crescer neste sentido (preparar o aluno para o mercado), usar novas tecnologias, melhorar a parte do idioma (parcerias com os próprios cursos de Letras da instituição), qualificação dos docentes é muito importante (mestres e doutores), melhores laboratórios, aperfeiçoar a biblioteca (...) (Entrevistado 07).

O nosso objetivo é virar centro universitário. Para isso, o IGC da instituição tem que ser 4. Será feito um trabalho mais pesado com os alunos que irão fazer o ENADE. Seiscentos alunos na graduação é possível! (Entrevistado 08).

Assim, é importante reforçar que o *strategizing*, compreendido nesta pesquisa como um processo de translação, e, portanto, uma interação que prevê a construção de definições e significados comuns, a definição de atores e a cooperação de todos os envolvidos na busca por objetivos individuais e coletivos, é um processo que requer o entrelaçamento dos atores humanos e atores não humanos.

A governança, no que se refere a mecanismos internos, parece acontecer de forma organizada. Foi possível identificar uma grande rede formada pelos seguintes elos: (1) direção-coordenação; (2) direção-docentes; (3) direção-discentes; (4) direção-demais funcionários; (5) coordenação-docentes; (6) coordenação-discentes; (7) docentes-discentes. As redes formadas são aparentemente estáveis, sempre que há alguma disfunção ou conflito, a rede é reconfigurada. Essa questão é muito bem administrada pela gestão atual. O ajuste maior aconteceu quando houve a mudança de gestão e a atual direção optou por rearranjar ou até mesmo dispensar alguns atores da rede interna. Portanto, os elos direção-coordenação; direção-docentes, direção-discentes e direção-demais funcionários são fortemente articulados, uma vez que se percebe harmonia e comprometimento no que diz respeito às atividades e práticas envolvendo ambas as partes dos elos existentes. Essa grande rede interna desempenha um papel importante na instituição, principalmente por se apresentar como a ‘força’ da instituição.

Quando tive conflito, tive que substituir. Hoje tenho uma equipe boa. Tem que cuidar, dar um bom suporte aos funcionários. Tem que estar atento. (...) Se a gente se unir, a gente consegue (Entrevistado 08).

Hoje em dia há um alinhamento dos coordenadores. Antigamente, não era assim (Entrevistado 04).

Com relação aos mecanismos de governança atrelados a questões externas, há uma rede fortemente construída e pode ser definida como Caso A – MEC. Os mecanismos de governança são claramente definidos pelo MEC e a instituição deve atender a todas as exigências por ele impostas. É uma rede formalmente criada em que estão definidos claramente os papéis e as atribuições de cada integrante da rede. O relacionamento é fortalecido pela frequência com que um elo precisa do outro, visto que tanto a instituição procura o MEC e está em contato constante com ele – de forma direta por meio de representantes e avaliadores; e de forma indireta por meio de contatos via e-mail, site, telefone, entre outros – quanto o MEC está presente com bastante frequência em momentos como: visitas de avaliação do curso, portarias com atualizações e/ou alterações de normas e regulamentos.

Observa-se que as redes internas e externas geram novas relações, e essas novas relações parecem ser indispensáveis para as ações e decisões importantes das instituições estudadas. Enfatiza-se que há interesse mútuo quando da formação de uma rede entre instituições. A dissolução dessas redes acontece quando não há mais o interesse em manter o relacionamento por parte de um ou mais integrantes da rede. Nota-se que tais relações podem ter influência direta nos resultados estratégicos das instituições, visto que as ações e decisões dos atores responsáveis fazem parte do processo de *strategizing* das organizações. Portanto, o movimento dessas redes e relações se configura como algo importante para compreender a governança das instituições.

No que diz respeito aos resultados estratégicos, são aqueles relativos aos resultados das atividades e práticas estratégicas desenvolvidas pelos atores na busca pela sobrevivência da instituição. Portanto, esses resultados aparecem em situações como: (1) resultado bem sucedido de resgate de alunos com dificuldades em disciplinas específicas, proporcionando, com isso, uma motivação para esse aluno o que poderá acarretar uma adesão maior ao curso, diminuindo a evasão; (2) fortalecimento da integração entre direção, coordenação, corpo docente e corpo discente por meio de práticas episódicas, tais como: reuniões de colegiado, reuniões do NDE, semana pedagógica, participação em projetos de extensão; (3) cumprimento das normas do MEC e melhoria da qualidade dos cursos da instituição por meio de boas avaliações, cursos autorizados e reconhecidos; (4) a busca por um corpo docente coeso e qualificado (tentativas constantes de integrar o grupo, e a contratação mais frequente de professores com título de doutorado).

Alguns dos entrevistados do Caso A, ao serem questionados sobre as estratégias e objetivos do curso e da instituição, mencionaram o seguinte: “Estamos melhorando o que dá”

(Entrevistado 03), portanto, estão procurando sobreviver. Essa questão aparece não só de forma explícita, mas também de forma implícita. Outro indício de que a busca é pela sobrevivência é que muitos deles mencionam questões pontuais, objetivos em curto prazo, situações e/ou problemas que aparecem e precisam ser solucionados o mais rápido possível, mas que não estão previstos em planejamentos.

Essa questão da sobrevivência sugere que os atores humanos e não humanos estão constantemente engajados em ações, decisões, atividades e práticas.

4.1.2 Narrativa do Caso B

A instituição (Caso B) foi fundada na década de 50. Desde a sua fundação, a instituição, com base em princípios socialmente responsáveis, confirma sua história de perseverança e de vocação educacional, tal como idealizada por seus fundadores.

Ao longo de seu processo de transformação, a instituição, que iniciou suas atividades com o Curso de Direito, tornou-se, em 2007, Centro Universitário.

Destaca-se que os ideais da família que fundou a instituição sempre coexistiram com os sucessivos processos de modernização do ensino, sem perder de vista os marcos referenciais destacados na missão, valores e visão que norteiam toda a atuação educacional da instituição.

Com relação aos funcionários, principalmente coordenadores e professores, muitos trabalharam em outras instituições de ensino antes de ingressar na instituição (Caso B), alguns com experiência em empresas privadas e boa parte deles entrou na instituição por indicação (rede de contatos):

Estou no meio acadêmico há quase vinte anos. Trabalhei sete anos com ensino à distância. Estou na instituição há um ano e meio na área de Finanças (Entrevistado 10).

Estou na instituição há cinco anos. Trabalhei no LACTEC e também trabalhei em uma indústria automobilística (Entrevistado 11).

Estou fazendo doutorado na Federal. Já trabalhei com consultoria em RH e estratégia. Trabalhei em outra faculdade (Entrevistado 12).

Em 1995 comecei a lecionar. Entrei na instituição em 2000. Leciono disciplinas de Finanças (Entrevistado 13).

Trabalhei em outras faculdades. Trabalhei dez anos fora do Brasil. Trabalhei no Ministério da Educação. Trabalhei na UFPR e na Renault. Estou na instituição há treze anos. Entrei por meio de um contato que eu tinha (Entrevistado 14).

As atribuições do coordenador do curso de graduação em Administração dizem respeito a atividades e práticas comuns em centro universitários particulares, tais como: atender às solicitações do MEC no que se refere ao reconhecimento e avaliação do curso, selecionar professores – por meio de entrevistas e bancas examinadoras –, fazer reuniões com professores – reuniões de colegiado e reuniões do NDE (Núcleo Docente Estruturante) –, acompanhar o trabalho dos professores (o que está sendo discutido em sala de aula, como são montados os planos de ensino), participar de reuniões convocadas pela direção da instituição, resolver as demandas dos alunos – transferências para outros cursos/instituições, aproveitamento de disciplinas, faltas, notas – atualizar o projeto pedagógico do curso, atualizar a matriz curricular do curso, participar das palestras promovidas pela instituição e estimular a participação dos alunos, buscar firmar parcerias, contatos com outras instituições, órgãos e associações da áreas (CRA e Associação Comercial, por exemplo):

Faço a interface entre a instituição e os alunos. Pretendemos melhorar o curso, atender bem as exigências do MEC, buscar bons professores (com titulação) (Entrevistado 10).

Verifico o que está sendo desenvolvido pelos professores. Checo os planos de ensino. Sempre converso com os alunos e com os professores. Atendo alunos. Sempre faço reuniões. Faço reuniões do NDE (Núcleo Docente Estruturante) (Entrevistado 11).

Faço reuniões (colegiado, NDE, representantes de turma, professores). Decisões estratégicas eu nunca tomo sozinha. A minha gestão é muito compartilhada. O curso não é meu, o curso é de todo mundo. O que faz a diferença é a qualidade da equipe. Isso é sério (Entrevistado 14).

Além dessas atividades corriqueiras, nessa instituição vê-se uma tentativa de articulação política em termos de participação em associações, conselhos e órgãos. Acredita-se que essa postura seja individual e não organizacional, portanto, não é algo inerente ao cargo de coordenação em si, e sim uma característica pessoal do coordenador atual.

O coordenador tem que participar externamente e fortalecer o *network* (Entrevistado 10).

O perfil do coordenador atual é mais político (Entrevistado 12).

As atribuições dos docentes referem-se às atribuições comuns ao cargo, tais como: preparar e ministrar suas aulas, elaborar e avaliar atividades, trabalhos e provas, dar *feedback* aos alunos, atender os alunos – presencialmente e por e-mail –, preencher os diários de classe, participar da semana pedagógica e dos eventos, palestras e projetos promovidos pela instituição. O TCC é mencionado como uma atividade importante desenvolvida pelos alunos.

Parece ser uma atividade tratada com rigor (os alunos apresentam o trabalho a uma banca avaliadora):

Permanente atualização do material didático. Tenho atividades relativas às orientações de TCCs (Entrevistado 13).

Como professor você tem que tá sempre se reciclando. Orientar alunos é uma coisa que sempre está me reciclando também. Participar de bancas também (Entrevistado 14).

O planejamento estratégico foi mencionado; contudo, de forma muito superficial. A mudança de coordenador é muito constante. Alguns mencionam que o objetivo do curso é proporcionar um ensino de qualidade aos alunos, ter professores capacitados e qualificados. Essa questão da ‘qualidade’ aparece com certa frequência. Muitos dos entrevistados, ao se referirem à qualidade, mencionam que essa é uma característica da gestão (diretores). Comumente ocorre a comparação com o curso de Direito, visto que é um curso bem avaliado e procurado pelos alunos. O centro universitário tem condições de oferecer uma boa estrutura aos alunos. Então, a boa estrutura, aliada à ‘fama’ do curso de Direito e ao fato de alguns professores estarem há bastante tempo no curso, fazem com que eles consigam uma boa posição no mercado. A mensalidade tem valor elevado e a instituição procura atrair bons alunos. Alguns entrevistados comentam, porém, que não há um planejamento de longo prazo:

Tem uma situação peculiar. O curso de Direito é muito forte. Os outros cursos buscam se fortalecer com o intuito de se tornar um curso de excelência também. Temos um planejamento estratégico (Entrevistado 10).

O curso de Direito é inquestionável. Temos que captar e reter os alunos. Isso está no planejamento (Entrevistado 11).

Tem professores que estão há muito tempo no curso de ADM e que ‘dão a cara’ do curso. Coisas pequenas precisam ser melhoradas. O estacionamento, por exemplo (Entrevistado 12).

Há certa dicotomia. Instituição é uma coisa, o curso de ADM é outra. Aqui, prima-se muito pela qualidade (das aulas, dos professores). A família fundadora da instituição preza muito por isso (Entrevistado 13).

Primamos pela qualidade do ensino, das pessoas. A família que mantém a instituição tem isso muito claro. Ganhamos muito na convivência com os alunos (Entrevistado 14).

No que se refere à situação atual dos centros universitários particulares de Curitiba, boa parte dos entrevistados acha que a situação está ruim. Eles mencionaram que o vestibular de inverno foi fraco para todos (a entrada de alunos continua fraca), o mercado está muito competitivo, alguns centros universitários estão optando por diversificar muito os estilos das

aulas (aulas mais lúdicas. O que sob o ponto de vista de um entrevistado é ruim, pois ele preza pelo ensino mais tradicional – aula expositiva, com conteúdo bem explorado), alguns alunos não vêem utilidade no curso superior (não conseguem associar a teoria com a prática vivenciada em seus trabalhos), alguns centros universitários são geridos como uma empresa privada qualquer (esquece-se o fator educação):

O vestibular de inverno foi ruim para todo mundo. Poucos inscritos. Temos uma grande diversidade. O mercado está muito competitivo. Tem instituição que a biblioteca é virtual. As coisas mudam muito rapidamente... (Entrevistado 10).

O ensino compete com a prestação de uma motocicleta. A situação como um todo está estável, mas é um estável ruim. A entrada de alunos continua fraca. A melhor propaganda ainda é o ‘boca a boca’. Tem que ser um conjunto harmônico: professores bons, laboratórios bons, estrutura boa, etc. O professor tem que ter jogo de cintura com os calouros. Não pode puxar muito, nem ser muito fácil. Ambos os motivos causam evasão por parte dos alunos (Entrevistado 11).

Todas as faculdades estão exigindo muito. Propondo aulas diferentes, mais lúdicas (Entrevistado 12).

O aluno se evade dos cursos de ADM porque não vê muita utilidade naquilo. Os tecnólogos são uma boa opção. Eles têm ‘esvaziado’ um pouco os cursos de graduação em ADM (Entrevistado 13).

Alguns tratam a faculdade como um restaurante. Mas isso é menos ruim do que a ‘ditadura dos cursinhos’. Antes as Federais faziam o que bem entendiam. Não tinha concorrência com particulares. Eram ruins. Não formavam bem os alunos (Entrevistado 14).

Dentre as parcerias, órgãos e outras instituições mencionadas, a que mais se destaca é o MEC. O Ministério da Educação é visto como exigente. Exige professores em regime parcial, quando muitos dos professores trabalham em outras instituições ou em empresas durante o dia e só podem estar no centro universitário no período da noite. Alguns professores preferem não se comprometer com a instituição de ensino de forma mais efetiva, pois não há uma compensação financeira para isso. Alguns mencionam que gostam do MEC e que ele só é empecilho quando se tenta fazer algo muito diferente (apesar das exigências constantes e, algumas vezes, da falta de flexibilidade, é melhor que ele exista, pois se ficasse só na “mão do mercado” seria pior). Outros mencionam que há uma pessoa na instituição responsável por cuidar apenas das demandas do MEC. E, por fim, há os que mencionam que o órgão cobra bem mais das instituições particulares do que das públicas e que alguns avaliadores são despreparados:

Pretendemos atender bem as exigências do MEC. O MEC está exigindo algumas coisas que a instituição não consegue cumprir. O comprometimento é algo complicado em todas as instituições (Entrevistado 10).

Pessoal, tá aqui o material que o MEC pede. O que precisamos fazer para ser 5? Eu gosto do MEC. Ele só é empecilho quando você quer fazer uma coisa muito diferente. É melhor ele existir, do que não existir. Se ficasse só na “mão do mercado” seria pior (Entrevistado 12).

A escola toma um cuidado grande com essa coisa do MEC. Tem uma pessoa só para cuidar disso (Entrevistado 13).

O MEC é muito exigente com as particulares. Com a Federal não é o mesmo. Os avaliadores que vieram avaliar nosso curso eram despreparados. Não tem profissionalismo. Tem gente que forja tudo. Aluga livro no período da visita do MEC para encher, temporariamente, a biblioteca (Entrevistado 14).

Quanto aos atores identificados no Caso B, os atores humanos que mais se destacam são os coordenadores de curso, os que compõem a direção da instituição, os professores e os alunos. Portanto, a maioria das pessoas que trabalha na instituição. Todos têm a sua devida importância, visto que influenciam na governança da instituição e atuam nas atividades e práticas estratégicas da instituição. Os professores, aparentemente, não são muito comprometidos. Há alguns professores que trabalham há muito tempo na instituição, mas não são muitos. Boa parte do corpo de professores tem outra ocupação durante o dia e vai para a instituição à noite exclusivamente para ministrar suas aulas. Muitos deles não participam de reuniões e permanecem o mínimo de tempo possível na semana pedagógica. Os coordenadores dos cursos procuram manter uma boa relação com os professores, mas, com base no que foi mencionado por alguns entrevistados, essa relação é difícil, pois os coordenadores reclamam da falta de comprometimento dos professores.

Com relação à direção da instituição, percebe-se que os professores e coordenadores a respeitam muito, visto que acreditam que é um grupo familiar bem consolidado, que possui um ‘nome’ no mercado, e que preza pela qualidade do ensino. Muitos desses fatores parecem ser relevantes para a condução, gestão e direcionamento do curso. A participação dos atores envolvidos acontece não somente por meio de práticas formais – reuniões de colegiado e reuniões com o NDE (Núcleo Docente Estruturante), por exemplo –, mas também por meio de práticas informais – reuniões individuais específicas e troca de e-mails.

Quanto aos atores não humanos, o destaque maior é da instituição MEC, uma vez que todos os entrevistados mencionam a sua importância. A presença desse ator não humano é constante e ele desenvolve um papel crucial dentro da instituição. Apesar da sua presença ativa, ele, algumas vezes, é percebido de forma diferenciada por parte dos atores humanos.

Para alguns, ele é importante. Deve existir. Seria pior se ele não existisse. Para outros, ele é muito exigente e, às vezes, até injusto. Apesar dessas diferenças, ele aparece como um ator não humano relevante nesta pesquisa, uma vez que a pesquisa se propõe a apontar a importância e o papel os atores humanos e não humanos do fenômeno em investigação. Além do MEC, outros atores não humanos – como o projeto pedagógico do curso, o planejamento estratégico e os planos de ensino das disciplinas – também possuem um papel de destaque no Caso B. Práticas episódicas e práticas administrativas que envolvem o pensar, discutir, decidir e pôr em prática o projeto pedagógico do curso e o planejamento estratégico, por exemplo, são momentos em que é possível perceber o *strategizing* do Caso B.

No que se refere ao ambiente organizacional, percebe-se que este não é muito harmonioso. Principalmente, devido à mudança muito frequente de coordenador. Em doze anos de curso, houve nove coordenadores diferentes. Alguns dos entrevistados, inclusive os que já ocuparam o cargo de coordenador, mencionaram que a mudança constante de coordenador ocorre porque houve, no início, uma proposta de conduzir o curso de forma mais acadêmica, portanto, os primeiros coordenadores eram mestres e, em alguns casos, doutores. De acordo com o que foi relatado por alguns dos entrevistados, essas pessoas tinham uma concepção mais teórica no que se refere à organização do curso e às ementas das disciplinas. Houve um momento de ruptura, há uns cinco ou seis anos, no qual se percebeu a necessidade de gerir o curso de forma menos acadêmica e mais voltada para o mercado de trabalho. Nesse período, professores com experiências no mercado e considerados mais ‘práticos’ foram convidados a assumir a coordenação. Contudo, nenhum deles permaneceu muito tempo no cargo. Aparentemente, eles tinham dificuldade de agregar o grupo de professores – mencionado por alguns como disperso e, por vezes, descomprometido com as atividades diárias do curso e com a instituição como um todo – e, principalmente, tinham dificuldade de desenvolver atividades e práticas estratégicas voltadas para a melhoria do curso. Todavia, alguns consideram o ambiente tranquilo:

Há um pouco de resistência por parte de alguns professores desde que eu entrei na coordenação. Há pouca participação por parte dos professores. Muitos vêm, dão suas aulinhas e vão embora. Muitos professores têm outra profissão durante o dia. Ele prioriza a empresa e depois a instituição de ensino (Entrevistado 10).

O ambiente é tranquilo. O estresse é normal. Mas o lado positivo pesa mais que o negativo (Entrevistado 11).

Com base na maioria das entrevistas, nas observações não participantes e nos documentos coletados, nota-se que o processo de *strategizing* como processo de translação acontece de forma que se percebe uma reflexividade entre os praticantes, uma vez que estudos com base na Teoria Ator-Rede prevêm esse tipo de prática. Então, apesar da falta de comprometimento de alguns professores e do pouco tempo dedicado às atividades e práticas estratégicas – além sala de aula – do Caso B, os praticantes mais ativos compartilham opiniões, posicionamentos e atitudes que conferem ao Caso B um *status* de um curso de graduação em processo de **consolidação**.

Assim, percebe-se que, de maneira geral, os atores constroem algumas definições e alguns significados comuns, mas não todos e, em algumas vezes, não há uma definição clara dos representantes. Com relação a cooperar uns com os outros na busca por objetivos individuais e coletivos, não se observa essa cultura de cooperação e comprometimento.

Alguns entrevistados sugerem que não há uma estratégia consensualmente definida, outros acreditam que há uma preocupação, por parte da direção, com a qualidade do ensino, outros sugerem que o curso busca o seu lugar no mercado competitivo das Instituições de Ensino Superior particulares de Curitiba e outros mencionam, brevemente, o planejamento estratégico:

Temos um planejamento estratégico (Entrevistado 10).

Toda a instituição quer crescer (Entrevistado 11).

O curso de ADM não tem representatividade no mercado. O curso tem o estigma do Direito (Entrevistado 12).

Aqui é uma metamorfose ambulante. Não há um planejamento de longo prazo (Entrevistado 13).

Observa-se que, apesar do Caso B não possuir clareza e/ou consenso no que se refere aos seus objetivos futuros, há um movimento importante atrelado a atividades e práticas estratégicas, tais como: a busca por parcerias com outras instituições, associações e órgãos para aumentar os contatos da instituição e possibilitar o desenvolvimento de atividades diferenciadas para a instituição, boas palestras, entre outros; a busca por ter um corpo docente competente (com uma quantidade razoável de mestres e doutores) e também a tentativa de atrair alunos competentes e comprometidos. Diante dessas questões, observa-se que o Caso B está disposto a se **consolidar** no mercado.

No que diz respeito às redes internas de governança, foi possível identificar uma grande rede formada pelos seguintes elos: (1) direção-coordenação; (2) coordenação-

docentes; (3) coordenação-discentes e (4) docentes-discentes. Essa grande rede parece ser frágil, visto que há uma falta de comprometimento e interação por parte dos elos: coordenação-docentes e docentes-discentes. Além disso, há uma dissolução frequente dessa rede, principalmente no elo coordenação-docentes, uma vez que a mudança de coordenador é constante. Essa mudança ocorre, muitas vezes, por parte do próprio coordenador e, outras vezes, por parte da direção da instituição. Aparentemente, a rede, ao ser reconfigurada, sofre algumas perdas, principalmente com relação à identidade, segurança, alinhamento de gestão e estratégia. No geral, as decisões efetivas são tomadas com base na hierarquia da instituição. O diretor é o responsável por demitir os coordenadores, por exemplo. Já o coordenador, que acompanha de forma mais próxima o trabalho do professor, tem autonomia para desligá-lo da instituição. Percebe-se que nesse processo as decisões tomadas isoladamente, uma vez que quando há a mudança de coordenador, por exemplo, os professores sabem da notícia quando ao entrar na sala da coordenação se deparam com outra pessoa lá. Não há uma conversa da direção com os professores para discutir quem, na opinião dos professores, seria uma pessoa apta a assumir essa função.

Com relação aos mecanismos de governança atrelados a questões externas, há uma rede fortemente construída e pode ser definida como Caso B – MEC. Os mecanismos de governança são claramente definidos pelo MEC e a instituição deve atender a todas as exigências por ele impostas. É uma rede formalmente criada em que estão definidos claramente os papéis e as atribuições de cada um. O Caso B, assumindo a importância de se atender a todas as exigências do MEC, possui um funcionário responsável por lidar exclusivamente com as questões relativas ao MEC. Além da rede Caso B – MEC, também há a rede Caso B – CRA e Caso B – Associação Comercial, uma vez que o coordenador busca desenvolver relações próximas com essas instituições e que sejam úteis para ambas as partes.

Alguns dos entrevistados do Caso B, ao serem questionados sobre as estratégias e objetivos do curso e da instituição, mencionaram que não há estratégias consensualmente definidas. As respostas dos entrevistados sugerem a busca pela consolidação do curso. Alguns deles frisaram questões como: “O curso tem o estigma do Direito” (Entrevistado 12) e “Aqui é uma metamorfose ambulante. Não há um planejamento de longo prazo” (Entrevistado 13). Todavia, apesar dessas questões, percebe-se que eles possuem um corpo competente de docentes e discentes, boa estrutura física e reconhecimento razoável no mercado; além de cobrar uma mensalidade de valor considerado elevado no mercado local. Portanto, percebe-se que, apesar do mercado ser acirrado e da falta de comprometimento por parte dos professores, eles estão em processo de consolidação, ou, pelo menos, parece ser o que estão buscando.

No que diz respeito aos resultados estratégicos, são aqueles decorrentes das atividades e práticas estratégicas empreendidas pelos praticantes, tais como: (1) as parcerias bem sucedidas conquistadas pela coordenação do curso e que são positivas para a instituição, uma vez que fomentam palestras, aproximam os alunos das empresas, entre outros; (2) a busca por manter e contratar professores comprometidos com a instituição e que são mestres e doutores, proporcionando, assim, um ensino de qualidade aos alunos e (3) um acompanhamento próximo dos alunos no que diz respeito ao seu aprendizado, na estruturação da sua grade horária e na orientação dos trabalhos de TCC. Diante desses resultados, reforça-se que a instituição está buscando se **consolidar**.

Essa questão da consolidação sugere que parte dos atores humanos envolvida com o Caso B está engajada em ações, decisões, atividades e práticas diversas. Enquanto que outra parte dos atores humanos é mais descomprometida e, conseqüentemente, esse fato dificulta o processo de consolidação, uma vez que este prevê integração e comprometimento de todos os envolvidos. Quanto à relação dos atores não humanos com o processo de consolidação, percebe-se que o MEC pode ser um aliado nesse processo, uma vez que a instituição pode cumprir com as exigências do MEC e ir além, buscando se posicionar no mercado ao lidar de forma diferente com as normas do MEC, tentando fugir um pouco do ‘engessamento’ comumente causado pelas normativas impostas pelo órgão e buscando, de forma mais independente, uma boa condução de suas estratégias e o fortalecimento de suas redes de governança.

4.1.3 Narrativa do Caso C

Com base nas informações apresentadas no endereço eletrônico do Caso C, a instituição se consolida no panorama do ensino superior pela oferta de cursos reconhecidos pelo MEC e pelo mercado, graças à boa inserção de seus egressos no mercado de trabalho e pelo reposicionamento de carreira dos profissionais que acrescentam uma **graduação** ou **pós-graduação** de qualidade a seus currículos. Somam-se a isso os cursos superiores de tecnologia – que em apenas dois anos objetivam a formação de profissionais cada vez mais capacitados para o mercado – e o programa de educação à distância, uma forma de democratizar o ensino e preparar pessoal para as demandas do futuro. A instituição não é somente um centro de excelência no ensino superior, mas uma instituição que oferece uma série de ações sociais visando o incremento das condições de vida da sociedade como um todo.

Quanto à inserção dos entrevistados na área da educação, destaca-se que alguns deles trabalharam em outras instituições de ensino anteriormente, alguns tiveram/têm experiência em empresas privadas, para outros é a primeira experiência profissional no ensino superior e boa parte dos entrevistados entrou na instituição por indicação de alguém (rede de contatos). Portanto, a história dos entrevistados difere bastante no quesito experiência:

Trabalhei com treinamento e consultoria. Trabalhei em outra instituição de ensino superior. Entrei aqui em 2011. Em 2012, assumi a coordenação do curso de graduação em Administração (Entrevistado 15).

Sou advogado. Trabalho com consultoria e treinamento. Estou na instituição há quase dez anos (Entrevistado 17).

Quando estava cursando a graduação, comecei a dar aulas nos dois últimos anos de faculdade. Trabalhei vinte e dois anos em uma multinacional. Tive negócio próprio. Resolvi voltar para a área do ensino. Estou na instituição há dez anos (Entrevistado 18).

As atribuições da coordenadora do curso são relativas às atividades e práticas comuns em centro universitários particulares, tais como: se organizar e se esforçar para atender às solicitações do MEC, selecionar professores – por meio de bancas avaliadoras e entrevistas – convocar e conduzir reuniões com professores: reuniões individuais, reuniões de colegiado e reuniões do NDE (Núcleo Docente Estruturante), participar de reunião com a direção da instituição, tratar as demandas dos discentes – transferências para outros cursos/instituições, aproveitamento de disciplinas, faltas, notas –, organizar e promover a Semana de Gestão que envolve não só alunos do curso de Administração, mas também alunos de outros cursos, atualizar o projeto político pedagógico do curso e, sempre que necessário, atualizar a matriz curricular do curso:

Reviso a matriz curricular e o projeto político pedagógico. Preparo o curso para a visita do MEC. Todo início de semestre, eu reviso as ementas e a matriz curricular, cuido da semana de gestão (Entrevistado 15).

As atribuições dos docentes são as seguintes: se atualizar no que diz respeito aos conteúdos das disciplinas e aos formatos de suas aulas, preparar e ministrar aulas, elaborar e avaliar atividades, trabalhos e provas, dar *feedback* aos alunos, atender os alunos – presencialmente e por e-mail, preencher diário de classe, participar da semana pedagógica, da Semana de Gestão e de outros eventos e projetos promovidos pela instituição:

Preparar o plano de aula das disciplinas, lecionar as aulas, responder e-mails de alunos, coordenação. Se necessário, entrar em contato com as pedagogas (Entrevistado 16).

Preparar as aulas. Ter domínio do tema (Entrevistado 17).

Preparar aulas interessantes, com a participação dos alunos (Entrevistado 18).

Com base no que foi mencionado pelos entrevistados, não há uma estratégia consensualmente definida. A instituição está buscando se **consolidar**. Os entrevistados percebem o mercado como competitivo e acirrado, visto que há muitos centros universitários atuando no mercado, seus alunos possuem dificuldade financeira e de aprendizagem e incerteza quanto ao curso que querem fazer, além do fato que a instituição passou, recentemente, por uma mudança de gestão e ainda está ajustando algumas questões relativas às atividades e práticas estratégicas desenvolvidas no dia a dia:

Há uma guerra comercial e financeira entre as instituições. O aluno também não tem certeza do que quer. Alguns alunos não têm compromisso algum com o estudo (muitas vezes os pais que pagam a faculdade, então dão menos valor ainda porque não sai do próprio bolso). A faculdade dá muita bolsa (Entrevistado 15).

Eu sei dizer mais ou menos as metas do curso. Eles querem aumentar a nota do curso (junto ao MEC). A meta principal é um maior reconhecimento perante o MEC (nota do curso, bom resultado no ENADE). Os professores estão fazendo questões mais bem elaboradas por conta do ENADE. Para treinar os alunos (Entrevistado 16).

Segundo o reitor, a estratégia da instituição é estar entre as 100 maiores. Acho isso utópico. Acho que a instituição continua porque tem bons professores, alunos que acreditam. A única estratégia é não ter estratégia (Entrevista 17).

Estamos num hiato. Tinha um planejamento estratégico, mas perdeu-se. Houve troca de pessoas. Hoje a gestão é fraca (Entrevistado 18).

Boa parte dos entrevistados acha que a situação atual dos centros universitários particulares em Curitiba está ruim. O mercado está muito competitivo, alguns alunos não vêem utilidade no curso superior (não têm compromisso com a sua educação), alguns professores acreditam que o ensino superior particular está atravessando uma crise:

Ainda tem muita desistência. Principalmente no 1º semestre do curso (Entrevistado 15).

Tem bastante desistência. Os alunos trabalham o dia todo e às vezes no fim de semana também. Isso prejudica o andamento do aluno na faculdade. Não tem tempo para se reunir para fazer os trabalhos em grupo. Mas tem alunos esforçados (Entrevistado 16).

As instituições estão conformadas com a mediocridade. Somos reflexo dos alunos ou os alunos são nossos reflexos? As pessoas querem título, não querem conhecimento. O problema é meio genérico. Há um alto nível de

analfabetismo funcional. O nível qualitativo dos alunos tem piorado. É um problema de base (Entrevistado 17).

Para você ter uma idéia, a PUC São José dos Pinhais está fechando. Estamos atravessando uma crise no ensino superior. Havia uma demanda reprimida, mas ela já foi atendida. O aluno piorou (Entrevistado 18).

Dentre as parcerias, órgãos e outras instituições mencionadas, a que mais se destaca é o MEC. O Ministério da Educação é visto como exigente. Alguns mencionam que há um núcleo institucional responsável por auxiliar nas questões do Ministério da Educação. Outros mencionam que a meta principal da instituição é ter um maior reconhecimento perante o órgão federal (aumentando as notas dos cursos, obtendo um bom resultado no ENADE, por exemplo), para outros, o MEC é um órgão meramente protocolar, não há uma atuação muito forte, outros acham que o MEC faz um trabalho bom:

Temos toda uma preparação para receber o MEC. Sempre estamos atentos às mudanças, às portarias do MEC. Existe um núcleo institucional para auxiliar nessa coisa do MEC (Entrevistado 15).

Temos pouco contato com a direção. Durante a época de visita do MEC, teve uma reunião. A visita do MEC foi super tranquila (Entrevistado 16).

O MEC é um órgão meramente protocolar. Algumas faculdades alugam bibliotecas para o MEC ver. Não há uma atuação forte (Entrevistado 17).

O MEC faz um bom papel. Um trabalho bom (Entrevistado 18).

Com relação aos atores envolvidos, os atores humanos que mais se destacam são os professores, a coordenadora do curso de graduação em Administração e os alunos, logo, a maioria das pessoas que compõe a instituição. Todos têm a sua devida importância e influenciam na governança e nas atividades e práticas estratégicas da instituição. Os professores demonstram comprometimento não só com a instituição, mas também com a Educação como um todo. Alguns dos entrevistados trabalham há dez anos na instituição e, percebe-se que eles fazem o possível para cumprirem efetivamente o papel de educadores. Eles se preocupam com as aulas que irão ministrar, buscam os melhores materiais e conteúdos, interessam-se pelo desempenho dos alunos e acreditam que o relacionamento com a coordenação é indispensável para executarem bem suas atividades e práticas. A coordenadora aparenta ser bem engajada nas atividades e práticas diárias dos professores e alunos, uma vez que ela busca estar sempre próxima aos professores para saber como estão suas aulas, quais suas dúvidas e inquietações. Ela também se preocupa com os alunos, pois procura saber o motivo de suas faltas às aulas, do trancamento e/ou desistência do curso. Ela

conversa com os alunos e fica a par de seus problemas e dificuldades. Muitos desses fatores parecem ser relevantes para a condução, gestão e direcionamento do curso.

Quanto aos atores não humanos, o destaque maior é da instituição MEC. Essa sua importância é claramente percebida, pois muitas das questões que são decididas, das atividades e práticas diárias dos entrevistados estão atreladas às solicitações do MEC. A presença desse ator não humano é constante e ele desenvolve um papel crucial dentro da instituição. Apesar da sua presença constante, ele, algumas vezes, é percebido de forma diferenciada por parte dos atores humanos. Para alguns, ele é importante e desempenha um bom papel. Para outros, ele é exigente. Para outro grupo, ele é apenas um órgão burocrático. Apesar dessas diferenças, ele aparece como um ator não humano relevante e merece o seu destaque nesta pesquisa.

Percebe-se que o ambiente – entre coordenação e professores – é significativamente harmonioso, tranquilo e agradável. Os professores entrevistados elogiam a atuação da coordenação atual e, muitos deles, atribuem a sua permanência na instituição a isso. Outros entrevistados mencionam, de forma indireta, a ‘distância’ entre os outros setores e a direção. Percebe-se que o ambiente agradável e descontraído não pode ser generalizado para a instituição como um todo. Alguns mencionaram que a mudança recente de gestão ainda está sendo ‘assimilada’ por parte dos funcionários:

O ambiente é muito harmônico entre os professores. Todos colaboram. Não há conflitos de egos. Conflito sempre há... Mas são administráveis e pontuais (Entrevistado 15).

O ambiente é o ponto alto. A coordenadora é batalhadora. Eu a admiro. O ambiente é ótimo. Pode contar com a coordenadora. Ela pode contar com os professores (Entrevistado 17).

O ambiente sempre foi ótimo. É uma das coisas que segurou a escola nessa época de crise (Entrevistado 18).

Com base na maior parte das entrevistas, nas observações não participantes e nos documentos coletados, percebe-se que o *strategizing* como processo de translação acontece de forma dinâmica por meio dos múltiplos significados mobilizados pelos atores envolvidos. Nesse processo, percebe-se a importância da agência não só dos atores humanos, mas também dos atores não humanos. Algumas práticas formais – como o projeto político pedagógico e a formulação da matriz curricular – se configuram como práticas importantes que, de certa forma, definem ou restringem os papéis e as identidades dos atores humanos envolvidos, visto que os movimentos dos atores – integração, participação, afastamento, comprometimento,

discordâncias – no desempenhar dessas práticas são essenciais para a compreensão do *strategizing*.

No Caso C, percebe-se que, de maneira geral, os atores constroem algumas definições e alguns significados comuns, mas não todos e, em algumas vezes, não há uma definição clara dos representantes. Com relação a cooperar uns com os outros na busca por objetivos individuais e coletivos, parece que essa questão só acontece nos pequenos grupos (coordenação e professores do curso pesquisado, por exemplo).

Assim, é importante reforçar que o *strategizing*, compreendido nesta pesquisa como um processo de translação, e, portanto, uma interação que prevê a construção de definições e significados comuns, a definição de atores e a cooperação de todos os envolvidos na busca por objetivos individuais e coletivos, é um processo que requer o entrelaçamento dos atores humanos e atores não humanos.

Quanto à governança, no que se refere aos mecanismos internos, ela é formada por direção, coordenação, docentes e discentes. Percebe-se a falta de comprometimento e interação por parte dos elos: direção-professores e direção-alunos. A fragilidade dessa rede de governança pode ser percebida com base no distanciamento que há entre a direção da instituição e os coordenadores, professores e alunos. Houve uma mudança recente de gestão e, aparentemente, essa rede ainda não foi consolidada. Portanto, ela ainda está em processo de formação e, por isso também, apresenta aspectos frágeis e instáveis.

Com relação aos mecanismos de governança atrelados a questões externas, há uma rede fortemente construída e pode ser definida como Caso C – MEC. Os mecanismos de governança são claramente definidos pelo MEC e a instituição deve atender a todas as exigências por ele impostas. É uma rede formalmente criada em que estão definidos claramente os papéis e as atribuições de cada um. Além da rede de governança externa Caso C – MEC, observou-se algumas tentativas isoladas de firmar parceria com outras instituições (CRA, por exemplo). Todavia, não foi possível identificar uma participação efetiva e conjunta com essas instituições.

No que diz respeito aos resultados estratégicos, são aqueles decorrentes das atividades e práticas estratégicas empreendidas pelos praticantes, tais como: (1) a busca por uma integração efetiva com os professores, o que é benéfico a todos os envolvidos, uma vez que a coordenação sabe o que se passa em sala de aula, o professor tem apoio da coordenação no que ele precisa, os alunos também se beneficiam, pois a aproximação da coordenação com os professores proporciona um trabalho mais comprometido e respaldado do professor; (2) a busca por promoção de atividades e eventos extra-classe, fato este que auxilia a integração de

alunos e professores e também desempenha um papel importante no processo de ensino-aprendizagem do aluno e (3) o trabalho comprometido da coordenadora do curso que gera resultados como: satisfação dos alunos, uma vez que há um comprometimento da coordenação em resolver seus problemas/pendências/dificuldades e um bom ambiente de trabalho com os professores. Assim, observa-se, conforme o que foi mencionado pelos entrevistados, que a instituição está buscando se **consolidar**.

No que se refere ao Caso B querer se consolidar no mercado, algumas respostas dos entrevistados sugerem a busca pela consolidação do curso, tais como: “Há uma guerra comercial e financeira entre as instituições” (Entrevistado 15) e “Estamos num hiato. Tinha um planejamento estratégico, mas perdeu-se. Houve troca de pessoas” (Entrevistado 18). Apesar dessas questões, percebe-se que eles possuem um relacionamento bastante integrado. Principalmente da coordenação com os professores. Portanto, nota-se que, apesar do mercado acirrado e da dispersão devido à mudança de gestão, eles estão em processo de consolidação, ou, pelo menos, parece ser o que estão buscando. Essa consolidação sugere os atores humanos estão engajados em ações, decisões, atividades e práticas diversas. Destaca-se que alguns atores são mais comprometidos, outros menos.

4.1.4 Narrativa do Caso D

A instituição do Caso D faz parte de um grupo maior, possui seis unidades. Esta pesquisa foi realizada em uma unidade do centro de Curitiba.

Dentre os entrevistados, alguns trabalharam em outras instituições de ensino antes de trabalhar no Caso D; alguns tiveram/têm experiência em empresas privadas; para outros, o Caso D é sua primeira experiência profissional no ensino superior. É importante destacar que a maioria dos entrevistados entrou na instituição por indicação (rede de contatos):

Entrei na instituição por meio de uma colega do doutorado. Primeiramente como tutor (cursos de pós) e depois de dois meses assumi a coordenação de dois cursos. Estou aqui desde novembro de 2011 (Entrevistado 19).

Trabalho na instituição há três anos. Entrei por meio de um contato (uma colega que trabalhava aqui). Estou há um ano efetiva (Entrevistado 20).

Entrei na instituição em 2005. Final de 2008 fui efetivada. Em 2010 peguei uma coordenação (Entrevistado 21).

Estou há quase dez anos na instituição (Entrevistado 22).

Sou professora desde 2006. Entrei na instituição em fevereiro de 2012. Entrei como tutora e depois assumi a coordenação dos MBAs (Entrevistado 23).

As atribuições do coordenador do curso dizem respeito a atividades e práticas comuns dos centros universitários particulares de Curitiba, tais como: atender às demandas do MEC, selecionar professores, participar de reuniões convocadas pela direção – que, muitas vezes, não são planejadas com antecedência –, elaborar atividades e auxiliar os professores. As atribuições dos docentes são atividades comuns ao cargo; porém, o foco são as aulas (os professores montam os materiais e ministram as aulas):

Elaborar questões objetivas e questões subjetivas, elaborar atividades semanais. Alimentar o sistema com os materiais de cada disciplina, auxiliar professor, contratar professor, reuniões não planejadas (Entrevistado 19).

Gerencio a parte de tutoria. Resolvo problemas operacionais (Entrevistado 20).

Contrato professores, divulgo o curso, faço uma análise do mercado de trabalho, faço o projeto político pedagógico dos cursos, atualizo as ementas, organizo os livros a serem distribuídos para os pólos, acompanho o trabalho dos tutores (Entrevistado 21).

Organizo a grade horária das disciplinas, indico professores, reviso as matrizes curriculares (pesquisei isso no mercado) (Entrevistado 22).

Captação de professores, organizar a grade de disciplinas, analisar material, fazer o cronograma das aulas, contratos (questões burocráticas) (Entrevistado 23).

Alguns entrevistados mencionaram que a estratégia da instituição é oferecer um serviço de qualidade (entregar um serviço de qualidade para a sociedade, atender as necessidades do mercado de trabalho, ter cada vez mais alunos), outros mencionam que a estratégia é oferecer uma “educação sem barreiras”, outros já mencionam que a estratégia é se tornar uma universidade (para isso, buscar um parceiro financeiro forte), outros mencionam que a estratégia é inserir novos cursos (principalmente na área de Saúde). Observa-se que cada um percebe a estratégia da instituição de forma diferente, não há um consenso em relação a isso. Alguns mencionam que a gestão é falha em diversos aspectos, sendo a questão estratégica um deles:

Eles estão implantando um novo modelo pedagógico. As demandas às vezes são para ontem. As reuniões são em cima da hora. Os assuntos são urgentes, mas às vezes o conteúdo precisa ser amadurecido. Isso é um problema de cultura mesmo. A instituição não esperava crescer tanto em tão pouco tempo. A organização educacional é uma empresa, mas a lógica não pode ser tão empresarial. A lógica acadêmica é diferente. A estratégia é oferecer uma “Educação sem Barreiras”, porém isso não está no core estratégico do grupo (Entrevistado 19).

A instituição é enorme, mas a postura/cultura é de uma pequena empresa familiar. O custo está em primeiro lugar (Entrevistado 20).

A estratégia é entregar um serviço com qualidade. Atender o “cliente” sociedade. Atender as necessidades do mercado, ter cada vez mais alunos (Entrevistado 21).

A estratégia é se tornar uma universidade. Como estratégia de crescimento: conseguir um parceiro financeiro forte (Entrevistado 22).

Já se transformou em centro universitário e um dia deverá virar universidade. Busca a inserção de novos cursos também. Principalmente na área de Saúde, que não tem. E mestrado também (em ADM).

Boa parte dos entrevistados acha que a situação atual dos centros universitários em Curitiba está ruim. O ambiente é competitivo, o aluno tem dificuldades de base (ensino fundamental e médio), e alguns entrevistados sugerem que essa situação ruim é um problema cultural:

O brasileiro não é um povo disciplinado. Há um problema cultural. Tem que apelar para mecanismos financeiros: PROUNI, FIES. O ambiente é competitivo. O cliente (aluno) é complicado. O aluno não é bem orientado academicamente desde pequeno. O valor da educação ainda é muito pouco valorizado pelos alunos e pelas instituições particulares (Entrevistado 19).

A evasão dos alunos ainda é alta. Determinados cursos têm mais evasão. Muitos alunos não sabem bem o curso que querem estudar. Isso acontece mais nos bacharelados. Os tecnológicos não sofrem muito com isso porque é menos tempo e é bem mais focado (Entrevistado 21).

A evasão é alta. Os alunos têm dificuldade em matemática e estatística. O aluno não é bem formado na graduação. Ele vem totalmente despreparado. Ele não tem visão de mundo. Eles são geralmente de uma classe mais baixa e não conseguem ver a importância de algumas disciplinas da graduação (Entrevistado 22).

A questão da instituição de ensino superior no Brasil é complicada. Houve um ‘boom’ de faculdades particulares. Umas boas, outras ruins (Entrevistado 23).

Dentre as parcerias, órgãos e outras instituições mencionadas, a que mais se destaca é o MEC. Ele aparece como um órgão importante, pois é quem autoriza e reconhece os cursos e também quem atribui nota a eles. O órgão também é visto como exigente e, às vezes, essa cobrança é exacerbada. Para outros, o MEC é, ao mesmo tempo, fonte e causa de ameaça e se utiliza de instrumentos coercitivos de forma desnecessária:

Os alunos usam o MEC como ameaça (Ah, se você não resolver isso, vou entrar em contato com o MEC). O MEC também é causa de ameaça (Se você não fizer o ENADE, não receberá seu diploma). O MEC se utiliza de instrumentos coercitivos de forma desnecessária nas instituições universitárias. O pequeno empresário tem medo da Receita e as instituições educacionais particulares têm o mesmo medo do MEC (Entrevistado 19).

Todo o meu trabalho é pautado nas diretrizes do MEC. Em vez de pensar no aluno, você pensa no órgão que regula (MEC) (Entrevistado 20).

Todos têm que seguir as diretrizes do MEC (Entrevistado 21).

Nós temos um NDE que é para o MEC ver. Eu acho que as avaliações, reconhecimentos são muito importantes. Caso contrário, teríamos cursos muito ruins abertos por aí. O ser humano funciona bem com cobrança (Entrevistado 22).

Agora, com o acompanhamento acirrado do MEC e a população mais exigente, as boas permanecem e as ruins estão fechando. O MEC é o que mais aparece. Ele é um órgão regulador e fiscalizador (Entrevistado 23).

Quanto aos atores envolvidos, os atores humanos que mais se destacam são os coordenadores, os professores, o corpo técnico e os alunos, portanto, a maioria das pessoas que compõe a instituição. Todos têm a sua devida importância, compõem a rede de governança interna da instituição e participam das atividades e práticas estratégicas da instituição. Os coordenadores dos cursos procuram manter uma boa relação com os professores. Há uma relação formal entre coordenadores e professores, mas é possível inferir que essa relação é harmoniosa e não foi possível perceber atritos e/ou dificuldades de relacionamento. Os professores assumem o seu papel e o executam com competência. O corpo técnico (as funcionárias que atendem os alunos – via telefone –, os tutores que dão suporte aos coordenadores e o pessoal responsável pelas provas) também parece estar bem articulado com professores e coordenadores. Eles trabalham em um ambiente integrado e a comunicação ocorre de forma direta. Muitos desses fatores parecem ser relevantes para a condução, gestão e direcionamento do curso. A participação dos atores envolvidos acontece não só por meio de práticas formais – reuniões de colegiado e reuniões com o NDE (Núcleo Docente Estruturante), por exemplo –, mas também por meio de práticas informais – reuniões individuais específicas e troca de e-mails.

Já o ator não humano que possui mais destaque é o MEC. É possível observar que o órgão – como um todo – aparece como um ator não humano chave para a compreensão da dinâmica da instituição pesquisada. Muitas das questões que são decididas e das atividades e práticas diárias dos entrevistados estão atreladas às exigências e cobranças do MEC. Para alguns, ele é necessário. Para outros, ele é exigente ou até mesmo extremamente exigente. E, às vezes, até pode ser considerado fonte e causa de ameaça. Apesar dessas diferenças, ele aparece como um ator não humano relevante que merece destaque nesta pesquisa, uma vez que a análise se propõe a apontar a importância e o papel dos atores humanos e não humanos no fenômeno em investigação.

Com base no que foi mencionado pelos entrevistados, o ambiente parece ser bastante competitivo, mas também foi possível perceber uma descontração entre os coordenadores. Apesar da aparência de empresa privada, foi possível constatar que os entrevistados estão confortáveis com o modelo célula das salas de trabalho. Eles acreditam que esse formato agiliza o trabalho de todos. Para outros, o ambiente foi definido como tranquilo:

Eu nunca me deixo contagiar pelo ambiente (Entrevistado 19).

Gosto do modelo célula nas salas de trabalho da instituição. Tudo junto. Agiliza o trabalho de todos (Entrevistado 21).

Na grande maioria é prazeroso. Gosto de me relacionar com todo mundo. Para mim é tranquilo. Por isso estou há dez anos aqui (Entrevistado 22).

Há conflitos administráveis. Como em qualquer empresa... Há uma abertura com toda as áreas da instituição. O ambiente é bem tranquilo. Todo mundo junto (Entrevistado 23).

Com base na maioria das entrevistas, nas observações não participantes e nos documentos coletados, percebe-se que o *strategizing* como processo de translação acontece por meio de mobilizações de significados diversos dos atores que estão atuando no processo de forma dinâmica. Percebe-se, nessa articulação, a importância da atuação não só dos atores humanos, mas também dos não humanos que, de certa forma, ‘ganham vida’ no processo de *strategizing*, uma vez que, na relação com o ator humano, há sempre um confronto envolvendo consenso, controvérsias, dúvidas, explicações, entre outros. No Caso D, foi possível identificar a importância de questões relativas aos materiais didáticos utilizados pelos professores (como os professores se apropriam desses materiais que foram discutidos, pensados e repensados por outros atores humanos da instituição).

No Caso D, percebe-se que, de modo geral, os atores constroem algumas definições e alguns significados comuns, mas não são todos e, em alguns casos, não há uma definição clara dos representantes. Com relação a cooperar uns com os outros na busca por objetivos individuais e coletivos, parece que há um esforço de cooperação, apesar de haver alguns choques/conflitos com a gestão (direção).

Assim, é importante reforçar que o *strategizing*, compreendido nesta pesquisa como um processo de translação, e, portanto, uma interação que prevê a construção de definições e significados comuns, a definição de atores e a cooperação de todos os envolvidos na busca por objetivos individuais e coletivos, é um processo que requer o entrelaçamento dos atores humanos e atores não humanos.

Com relação às redes de governança, no que se refere aos mecanismos internos, é formada pela direção da instituição, pelo coordenador do curso, e pelos docentes e discentes do curso. Essa rede parece ser frágil, visto que há falta de comprometimento e interação por parte dos elos: direção-coordenação, direção-professores e direção-alunos. Foi possível perceber um distanciamento muito grande da direção da instituição com os outros atores humanos envolvidos com as atividades e práticas estratégicas da instituição.

Com relação aos mecanismos de governança atrelados a questões externas, há uma rede forte que pode ser definida como Caso D – MEC. Os mecanismos de governança são claramente definidos pelo Ministério da Educação. Além da rede Caso D – MEC, foi possível perceber outra rede de relacionamento do Caso D: Caso D – Editora. Ressalta-se que essa editora é outra empresa, mas faz parte do mesmo grupo.

No que diz respeito aos resultados estratégicos, são aqueles decorrentes das atividades e práticas estratégicas empreendidas pelos praticantes, tais como: (1) a busca constante por ter um ambiente integrado, onde as pessoas possam ter acesso imediato às outras pessoas. O ambiente físico disposto no formato de célula empresarial facilita essa rápida articulação entre as pessoas, trazendo, assim, eficiência para as atividades e práticas diárias da instituição; (2) ter um setor específico para atender – da melhor forma possível e com rapidez – os alunos. Esse sistema foi útil para o aluno, pois, hoje em dia, ele consegue solucionar seus problemas, obter informações e solicitar documentos de forma mais organizada e prática. A criação desse setor também foi útil aos coordenadores de curso, pois, com essa atividade a menos, eles podem focar mais em questões como: dar mais assistência aos professores, pensar e trabalhar as questões pedagógicas da instituição, entre outros. Assim, acredita-se que o Caso D está buscando se **consolidar** no mercado.

Alguns dos entrevistados do Caso D, ao serem questionados sobre as estratégias e objetivos do curso e da instituição, mencionaram que não há estratégia consensualmente definida. Algumas respostas dos entrevistados sugerem a busca pela consolidação do curso, tais como: “Eles estão implantando um novo modelo pedagógico” (Entrevistado 19), “A estratégia é entregar um serviço com qualidade” (Entrevistado 21) e “A estratégia é se tornar uma universidade” (Entrevistado 22). Diante disso, apesar de reconhecerem o mercado acirrado do qual fazem parte, eles possuem boa estrutura e corpo competente de coordenadores e professores e, com isso, eles estão buscando se consolidar nesse mercado. Essa questão da consolidação sugere os atores humanos estão engajados em ações, decisões, atividades e práticas diferenciadas.

4.1.5 Narrativa do Caso E

De acordo com as informações contidas no endereço eletrônico da instituição, o Caso E iniciou suas atividades no ensino superior a partir de 1994. Atualmente, oferece os cursos de Bacharelado em Administração de Empresas, Ciências Contábeis e Sistemas de Informação; além de Pós-Graduação *Lato Sensu* e Extensão Universitária em diversas áreas.

A instituição dispõe de completa infraestrutura, localização central privilegiada, uma excelente equipe de professores, funcionários e colaboradores. A melhoria continuada desses fatores é imprescindível para a Faculdade realizar o seu principal objetivo, que é a excelência na educação.

Sua missão é promover o desenvolvimento do potencial humano, mediante transmissão de conhecimentos, e formar bons profissionais conscientes dos seus direitos e deveres. Sua visão é ser referência em educação superior, com excelência na qualidade de ensino e seus valores são: (1) acreditar na evolução integral das pessoas; (2) valorizar os seus colaboradores e (3) promover um ambiente de harmonia e confiança.

Alguns dos entrevistados trabalharam em outras instituições de ensino, outros tiveram/têm experiência em empresas privadas, para alguns é a primeira experiência profissional no ensino superior:

Entrei aqui como professora de Economia. Assumi a coordenação em 2008 (Entrevistado 24).

Abri uma empresa, mas tive que fechar em 2008 por conta da crise. Em abril de 2009 entrei aqui. Sou contratada 20hs (Entrevistado 25).

Estou há uns três/quatro anos aqui. Trabalho há quase vinte anos no ensino superior (Entrevistado 26).

Sou contador. Professor aposentado da Federal. Trabalhei na FESP. Estou aqui há dez anos. Leciono as disciplinas de Contabilidade e TCC (Entrevistado 27).

Sou formada em Letras Português/Inglês. Sempre trabalhei com Educação. Estou aqui há quatro anos. Leciono a disciplina de Comunicação e Expressão (Entrevistado 28).

As atribuições da coordenadora do curso e da diretora da instituição dizem respeito a atividades e práticas comuns em faculdades particulares, tais como: organizar os materiais, relatórios e outras questões relativas ao MEC, selecionar professores por meio de entrevistas, análise do currículo e bancas examinadoras, participar e convocar reuniões diversas – reuniões de colegiado, reuniões do NDE (Núcleo Docente Estruturante) –, auxiliar os professores na condução de suas aulas, reformular o projeto político pedagógico, organizar os

projetos integradores e fazer pedido de livros para a biblioteca. As atribuições dos docentes são atividades e práticas comuns ao cargo de professor, tais como: atualizar, preparar e ministrar suas aulas, elaborar e avaliar atividades, trabalhos e provas, dar *feedback* aos alunos, atender os alunos sempre que eles solicitarem, preencher os diários de classe, participar da semana pedagógica e de eventos e projetos diversos promovidos pela instituição:

Reformular o Projeto Político Pedagógico, pedir livros, atender alunos e professores, coordenar projetos, marcar e media reuniões com os professores, acompanhar TCCs (Entrevistado 24).

Preparar aulas (Entrevistado 25).

O professor deve buscar sempre se realimentar. Ele tem que ter didática, ser objetivo. O professor deve apresentar a metodologia que irá adotar para o aluno (Entrevistado 26).

Planejamento de aulas com base nas ementas. Revejo o planejamento toda semana (Entrevistado 27).

Conforme os excertos de entrevistas acima, questões relativas à atualização do professor na atividade de docência, sua didática e alguns documentos, como o projeto político pedagógico, se configuram como atores não humanos relevantes neste caso pesquisado, uma vez que esses fatores fazem parte das atividades e práticas estratégicas dos professores e, conseqüentemente, compõem o processo de *strategizing*.

Com base no que foi mencionado pelos entrevistados, não há um consenso em relação à estratégia do Caso C. A instituição busca **sobreviver**. Eles acreditam que o mercado das Instituições de Ensino Superior de Curitiba é acirrado, há inúmeras faculdades no mercado, o aluno que procura uma instituição privada para fazer um curso superior é um aluno que tem algumas dificuldades (em alguns casos, a dificuldade é financeira, em outros a dificuldade é de aprendizagem e ainda há casos em que são ambas as dificuldades), além da cobrança constante do MEC. A instituição pesquisada busca, diariamente, ‘driblar’ as dificuldades financeiras. Possivelmente, um pouco mais de autonomia e de articulação de redes de governança seriam úteis ao processo de *strategizing* do Caso E. Alguns (poucos) mencionam a localização como algo estratégico. Outros mencionam que o objetivo da instituição é prover um ensino de qualidade aos alunos:

Buscamos sobreviver mesmo. Temos alunos muito despreparados. Alunos de classes C e D. Ele começa a reprovar e vai embora. Temos oficinas de nivelamento, mas alguns alunos não conseguem alcançar um nível razoável. Recebi um e-mail de um aluno dizendo que não queria estudar, e sim, comprar um diploma (Entrevistado 24).

A instituição não pretende ampliar, ela pretende ocupar sua estrutura física durante o dia. À noite está cheio. Não dá para abrir novos cursos. Sair do centro também não está nos planos porque a localização é estratégica. A instituição investe na qualidade de ensino. Os professores são bem qualificados e bem pagos. A maior dificuldade atual é manter os alunos. De dois anos para cá, a evasão diminuiu bastante, mas ainda é alta (Entrevistado 25).

Prover uma qualidade de ensino de acordo com a estrutura que ela tem (Entrevistado 26).

Qualidade de formação. O profissional sai pronto para atuar no mercado. O aluno não consegue comprar um diploma aqui (Entrevistado 28).

Boa parte dos entrevistados acha que a situação atual das faculdades de Curitiba está muito ruim. O ambiente é discrepante (umas ótimas e outras péssimas), ainda há muita evasão de alunos devido às dificuldades do ensino fundamental e médio (principalmente nas disciplinas de Português e Matemática). Assim, é preciso fazer um trabalho para ‘resgatar’ o aluno. O interessante é que quando mencionam os alunos com dificuldades de aprendizagem, os professores entrevistados sempre reforçam que na instituição eles são rigorosos e acham inadmissível a questão da ‘compra de diplomas’, algo comum em outras instituições:

A situação é muito discrepante. Umhas ótimas e outras péssimas. Algumas têm ótimos professores, ótimos alunos, e uma ótima estrutura. Outras têm péssimos alunos (só querem o diploma), péssimos professores (sem comprometimento, fracos) e péssima estrutura (Entrevistado 24).

Os problemas são parecidos: evasão de alunos. Porém, a postura, a cultura de algumas é diferente. Aqui, o professor não tem pressão para aprovar aluno. O aluno que vem aqui e quer comprar um diploma, vai cair do cavalo. Esse aluno nunca foi nosso (Entrevistado 25).

Toda faculdade está voltada para reduzir a evasão. Nós conseguimos diminuir aqui. As faculdades lutam para sobreviver. Toda faculdade depende não só do aluno, mas da situação econômica do país para sobreviver (Entrevistado 26).

O aluno que vem é muito ruim. É muito fraco. Esse é um problema de base – educação fundamental. O português do pessoal é muito fraco (Entrevistado 27).

Faculdades menores, como a nossa, recebem alunos mais fracos. Algumas faculdades de Curitiba “vendem” diplomas. Isso não acontece aqui (Entrevistado 28).

O aluno das instituições menores é mais fraco. Fazemos oficinas (aulas de reforço) para resgatar a aprendizagem dos alunos (Entrevistado 29).

Dentre as parcerias, órgãos e outras instituições mencionadas, a que mais se destaca é o MEC. O Ministério da Educação aparece como um órgão importante, pois é quem autoriza e

reconhece os cursos e também quem atribui as notas a eles. Contudo, o MEC também é visto como injusto:

O MEC quer tratar todos de forma igual. Isso não é justo. Quer que toda faculdade tenha NDE, CPA, professor tempo integral, mas nem todas têm condições para ter isso (Entrevistado 24).

O MEC trata a Federal e as particulares de forma diferente. Eles são muito duros com a particular. O MEC deveria cobrar mais dos professores da Federal. O MEC deveria cobrar das duas de forma igual. O professor da Federal não se importa com nada. A última visita do MEC foi muito suave. Nós estamos fazendo tudo direitinho. É uma ferramenta de gestão (Entrevistado 25).

A atuação do MEC é necessária (Entrevistado 26).

A participação do MEC é positiva. Tem que apertar mesmo (Entrevistado 27).

As visitas do MEC proporcionam mudanças. Faz com que a faculdade, as diretoras saiam da zona de conforto. Mesmo que de “forma forçada”, essas mudanças são importantes e é necessário que elas aconteçam (Entrevistado 28).

Em parte, o MEC é bom. Quando você é cobrado, tem que fazer. Não tem jeito. Isso é bom. Por outro lado, é muito estressante. Te engessa muito. Mas no geral é bom porque evita que você se acomode ou lide com o ensino apenas como um negócio. Quem não se comprometer, é punido (Entrevistado 29).

Com relação aos atores envolvidos, os atores humanos que mais se destacam são os professores, a diretora da instituição, a coordenadora do curso de graduação em Administração e os alunos, logo, a maioria das pessoas que compõe a instituição. Todos têm a sua devida importância, compõem as redes de governança da instituição e participam das atividades e práticas estratégicas da instituição. A coordenadora do curso é engajada nas atividades e práticas diárias dos professores e alunos. Ela mantém uma relação próxima dos professores – na sala dos professores, nas reuniões e por contatos via e-mail e telefone – e, também recebe os alunos quando eles a procuram. Há sempre a disponibilidade para conversar com os alunos e tentar amenizar seus problemas e dificuldades.

Quanto à diretora, ela está sempre presente na instituição buscando conduzir sua gestão de forma participativa e transparente. Segundo ela, sua gestão é democrática; portanto, ela está sempre disposta a ouvir os professores e coordenadores e aproveitar, da melhor forma possível, suas sugestões e opiniões.

O grupo de professores é bastante integrado, se preocupa com a instituição como um todo e, particularmente, com o desempenho de seus alunos. Eles se esforçam para desenvolver

boas aulas aos alunos, buscam os melhores materiais e conteúdos e acreditam que o bom relacionamento com a coordenação e com a direção é indispensável para executarem bem suas atividades e práticas diárias. Muitos desses fatores parecem ser relevantes para a condução, gestão e direcionamento do curso. Nota-se que a participação dos atores envolvidos acontece não apenas por meio de práticas formais – reuniões de colegiado, reuniões com o NDE (Núcleo Docente Estruturante), por exemplo –, mas também por meio de práticas informais – conversas nos cafés da manhã e almoços promovidos pela instituição, reuniões individuais específicas e trocas de e-mails.

Com relação aos atores não humanos, destaca-se o MEC. É possível observar que o órgão – como um todo – aparece como um ator não humano chave para a compreensão da dinâmica da instituição pesquisada. Muitas das questões que são decididas e das atividades e práticas diárias dos entrevistados estão atreladas às exigências e cobranças do MEC. A presença desse ator não humano é constante, visto que ele desenvolve papel crucial dentro da instituição. Apesar da sua presença constante, ele, algumas vezes, é percebido de forma diferenciada por parte dos atores humanos. Para alguns, ele é importante, desempenha um bom papel. Para outros, ele é exigente. Para outro grupo, ele age de forma injusta. Apesar dessas diferenças, ele aparece como o principal ator não humano e merece o seu destaque nesta pesquisa, uma vez que a análise se propõe a apontar a importância e o papel dos atores humanos e não humanos no fenômeno em investigação. Além do MEC, também existem outros atores não humanos importantes na instituição, tais como alguns documentos e materiais – projeto político pedagógico do curso, matriz curricular, materiais didáticos –, visto que a elaboração, a modificação e a atualização desses documentos e materiais são ações que mobilizam bastante a integração, as práticas episódicas (reuniões, palestras, entre outros) dos atores envolvidos e, por buscar proporcionar um ensino de qualidade aos alunos, se configuram como elementos importantes do processo de *strategizing* da instituição.

Com base no que foi mencionado pelos entrevistados, o ambiente é ótimo. A instituição é pequena, então todos são muito unidos – direção, coordenação, professores, alunos. Para alguns, o clima organizacional é agradável:

O ambiente é ótimo. Somos muito unidos, porque a faculdade é pequena. Há sempre lanches e almoços (Entrevistado 24).

É lindo. Eu adoro esse lugar. Já ligaram de várias instituições. Não tem muito professor de Finanças. Aqui eu sou bem valorizada. Eu conheço meus alunos pelo nome. Prefiro não ir para uma faculdade cheia de picuinhas (Entrevistado 25).

O clima organizacional é agradável (Entrevistado 26).

O ambiente é muito bom. Não há conflitos. Se tiver que conversar alguma coisa, conversamos na mesa dos professores, numa boa (Entrevistado 27).

É um ambiente bom de trabalho. Temos bastante liberdade para fazer aquilo que acreditamos. Claro, não pode faltar, tem que cumprir o planejamento. Não há competitividade entre os professores. Há uma solidariedade muito grande entre as pessoas (Entrevistado 28).

O ambiente é bom porque todos trabalham juntos. Não há regras impostas. Os coordenadores também trabalham de forma democrática com os professores. Não tem controle exacerbado. Todos sabem das regras. Elas estão implícitas. Há muito respeito (Entrevistado 29).

Com base na maioria das entrevistas, nas observações não participantes e nos documentos coletados, nota-se que o *strategizing* como processo de translação acontece principalmente no que se refere à mobilização integrada dos atores envolvidos. Essa mobilização envolve compartilhamento de significados, participação de múltiplos atores (humanos e não humanos) e a identificação da importância de alguns atores humanos e não humanos. Questões relativas a práticas episódicas, práticas administrativas e práticas discursivas, sejam elas formais ou informais, são relevantes para compreender o *strategizing*, uma vez que compreender como as atividades dessas práticas são desenvolvidas, negociadas, discutidas são questões que moldam o *strategizing*.

No Caso E, percebe-se que, de modo geral, os atores constroem definições e significados comuns e há uma definição clara dos representantes. Com relação a cooperar uns com os outros na busca por objetivos individuais e coletivos, percebe-se que existe integração e cooperação. Apesar disso, muitas vezes não se sabe claramente quais são esses objetivos individuais e coletivos ou eles não são comuns a todos.

Assim, é importante reforçar que o *strategizing* – interação que prevê a construção de definições e significados comuns, a definição de atores e a cooperação de todos os envolvidos na busca por objetivos individuais e coletivos – é um processo que requer o entrelaçamento dos atores humanos e atores não humanos.

A governança, no que se refere aos mecanismos internos (redes de governança internas), acontece de forma clara e integrada. A rede de governança interna é bastante sólida e articulada. Percebe-se que os elos direção-coordenação, coordenação-professores, coordenação-alunos, professores-alunos, direção-professores e direção-alunos são fortes. Todos estão comprometidos com o bem-estar da instituição e com a qualidade dos seus cursos.

Com relação aos mecanismos de governança atrelados a questões externas, há uma rede fortemente construída: o Caso E – MEC. Os mecanismos de governança são claramente

definidos pelo MEC e a instituição deve atender a todas as exigências por ele impostas. É uma rede formalmente criada em que estão definidos claramente os papéis e as atribuições de cada um. Além da rede externa Caso E – MEC, também existem outras iniciativas promovidas pela instituição no sentido de fortalecer suas parcerias e relacionamentos. Diante disso, também foi possível identificar a rede Caso E – empresas diversas. Essas relações são estabelecidas no momento em que os alunos desenvolvem seus projetos integradores (projetos desenvolvidos durante seus cursos) em empresas do setor público e privado da cidade de Curitiba.

No que diz respeito aos resultados estratégicos, são aqueles decorrentes das atividades e práticas estratégicas desenvolvidas pelos praticantes da instituição, tais como: (1) a busca por criar um ambiente agradável de trabalho, facilitando, assim, a integração da direção, da coordenação, de professores e alunos, fato este que proporciona um bem-estar a todos e isso se reflete no processo de ensino-aprendizagem; (2) a busca pela seriedade no que diz respeito a proporcionar um ensino de qualidade aos alunos. Todos os entrevistados mencionaram que a maior preocupação deles é exatamente essa. Os alunos que tiverem um ensino de qualidade estarão preparados para o mercado de trabalho e poderão contribuir para a sociedade por meio de um trabalho competente e comprometido e (3) a instituição promove a aproximação dos professores e alunos de empresas diversas com o intuito de aproximar a academia do meio empresarial e proporcionar aos alunos um aprendizado *in loco*. Assim, percebe-se que a instituição está sempre procurando desenvolver práticas e atividades que a auxiliem na busca pela **sobrevivência**.

Muitos dos entrevistados do Caso E, ao serem questionados sobre as estratégias e objetivos do curso e da instituição, mencionaram que não há um consenso quando o assunto é estratégia. “Buscamos sobreviver mesmo” (Entrevistado 24). Essa questão aparece não só de forma explícita, mas também de forma implícita. Por exemplo, quando os entrevistados não conseguem ter um discernimento claro quanto à estratégia ou planejamento estratégico (eles estão tão preocupados em sobreviver no dia a dia que parece que pensar em questões mais amplas, complexas e estratégicas seria quase que uma perda de tempo). Outro indício de que a busca é pela sobrevivência é que muitos deles mencionam questões pontuais, objetivos em curto prazo, situações e/ou problemas que aparecem e precisam ser solucionados o mais rápido possível, mas que não estão previstos em nenhum plano ou direcionamento. A questão da sobrevivência sugere que os atores humanos estão constantemente engajados em ações, decisões, atividades e práticas diferenciadas.

Após o exercício de elencar, descrever e revelar fatos importantes dos casos estudados por meio das narrativas construídas acima, segue-se, na seção seguinte, para a segunda fase de

análise deste trabalho. Nessa segunda fase, foi feita uma comparação entre os casos estudados com base nas suas características particulares e nos seus resultados estratégicos.

4.2 Segunda Fase: Análise Qualitativa Comparativa – *Qualitative Comparative Analysis*

Primeiro justifica-se o número de casos estudados neste trabalho. Conforme elucidam Rihoux e Ragin (2009), a zona de amostra pequena (*small-N zone*) é geralmente associada a um número realmente baixo de casos – em torno de dois casos (essa é uma amostra bem pequena, mas que permite uma forma de comparação binária). Além disso, entre 10 e 15 casos ou 50 e 100 casos, pode-se dizer que essa é uma situação de amostra intermediária (*intermediate-N situation*), o que ainda é considerada uma amostra relativamente pequena quando se faz uma comparação com o que é requerido por técnicas estatísticas quantitativas.

Os autores destacam que em desenhos de pesquisa com amostras pequenas ou com amostras intermediárias, é importante manter uma quantidade baixa de condições, visto que quanto maior o número de condições, mais se corre o risco de “individualizar” a explicação de cada caso. Diante disso, estão organizadas, no quadro a seguir, as condições escolhidas, com seus devidos desdobramentos (valores), e o resultado dicotômico:

Condições/Configurações e Resultado Dicotômico	
A. Perfil do Docente	
0	Mais voltado para o mercado
1	Mais voltado para o meio acadêmico
2	Dedicação ao mercado e ao meio acadêmico é igualmente proporcional
B. Situação das Faculdades/Centro Universitários de Curitiba	
0	Estável bom
1	Estável ruim
2	Ruim
C. Estratégia/<i>Strategizing</i>	
0	Clareza estratégica
1	Falta de clareza estratégica
2	Estratégia inexistente
D. Redes de Governança	
0	Redes fortemente articuladas
1	Redes fracamente articuladas

2	Redes dinâmicas
E. MEC	
0	Bom. Cumpre o seu papel
1	Exigente (muito exigente)
2	Exigente (injusto)
F. Ambiente interno/Cultura Organizacional	
0	Bom. Tranquilo. Agradável
1	Desconfortável. Competitivo
2	Neutro
R. Resultado Dicotômico	
0	Sobrevivência
1	Consolidação

Quadro 6. Condições/Configurações e Resultado Dicotômico

Fonte: elaborado pela autora com base em RHODES (1997, 2007, 2011); LATOUR (1994, 1996, 2000, 2001, 2005); JOHNSON *et al.* (2007); GOLSORKHI *et al.* (2010); MATITZ (2009); BULGACOV *et al.* (2007) e nos dados empíricos.

Destaca-se que as condições e o resultado dicotômico apresentados no quadro anterior foram elaborados com base tanto no referencial teórico adotado nesta pesquisa quanto no que foi levantado em campo. Seguem as explicações sobre cada um dos pontos mencionados no quadro 6:

A. Perfil do Docente

Observou-se, nos casos estudados, que alguns dos entrevistados trabalham apenas com educação (alguns trabalham na instituição pesquisada e em outras, outros trabalham na instituição pesquisada e em uma escola de ensino médio e fundamental durante o dia), outros trabalham numa instituição de ensino superior, mas lecionam poucas disciplinas e o foco de trabalho ocorre mais profundamente durante o dia em algum tipo de organização empresarial. E, por fim, há um grupo que parece dosar de forma semelhante o trabalho na instituição de ensino superior e outro trabalho, durante o dia, em uma organização empresarial.

B. Situação das Faculdades/Centros Universitários de Curitiba

Com relação à situação atual das faculdades/centros universitários de Curitiba como um todo, percebe-se que, a opinião dos entrevistados em relação a esse assunto difere um pouco, mas destaca-se que nenhum dos entrevistados disse que a situação está muito boa ou que está melhorando. As respostas dos entrevistados variaram dentro dos seguintes pontos: (1) a situação é estável, e esse estável é bom; (2) a situação é estável, mas esse estável é ruim,

poderia estar melhor e (3) a situação está ruim. A competitividade é muito alta. Existem muitas faculdades/centros universitários, não há comprometimento por parte dos professores, nem por parte dos alunos. A evasão dos alunos ainda é muito alta. A cobrança do MEC é exacerbada.

C. Estratégia/*Strategizing*

No que se refere à estratégia, observou-se que, em todos os casos, há dificuldade por parte dos entrevistados em tratar do tema, o que reflete a falta de clareza estratégica nos casos pesquisados. Com relação ao *strategizing*, esse também acontece de forma ambígua, uma vez que não é possível distinguir, claramente, algumas atividades e práticas (não se sabe se elas são organizacionais ou estratégicas). Diante dessas questões, foram criados os seguintes valores: (1) clareza estratégica; (2) falta de clareza estratégica e (3) estratégia inexistente.

D. Redes de Governança

Com relação às redes de governança, foram elencados os seguintes pontos: (1) redes fortemente articuladas; (2) redes fracamente articuladas e (3) redes dinâmicas. As primeiras são aquelas em que se percebe fluidez constante de informações e proximidade dos atores envolvidos. As segundas são aquelas que se apresentam de forma confusa, ou até mesmo aquelas que parecem existir formalmente, mas no dia a dia, nas práticas cotidianas, não são consolidadas. Além disso, os atores que compõem essas redes não possuem relação próxima e são alvos de controvérsias e conflitos constantes. Por fim, as terceiras são aquelas em que a fluidez de informações ocorre de forma clara e os atores parecem ter proximidade suficiente. Todavia, elas estão em constantes processos de formação e dissolução.

E. MEC

Quanto ao MEC, os entrevistados possuem três opiniões distintas: (1) o MEC é bom. Ele cumpre o seu papel. Seria pior se ele não existisse; (2) o MEC é muito exigente. Ele solicita demais das faculdades/centros universitários particulares. Pede inúmeros relatórios e verifica muitos detalhes e, por fim, (3) o MEC é exigente (mais no sentido de injusto). Há muita cobrança. Não é toda instituição que consegue cumprir (NDE – Núcleo Docente Estruturante, professores contratados em regime parcial – 20h, um número mínimo de mestres e doutores, etc.). O MEC exige mais das particulares do que das públicas. Isso é injusto.

F. Ambiente Interno/Cultura Organizacional

No que diz respeito ao ambiente de trabalho, percebe-se que alguns entrevistados estão satisfeitos com o ambiente organizacional. Gostam de trabalhar na instituição, sentem-se bem acolhidos e valorizados, logo, sentem-se felizes em trabalhar na instituição. Outros entrevistados, de forma indireta, sugerem que o ambiente é bastante competitivo e não existe

muito companheirismo, principalmente entre os docentes, além daqueles que vão à instituição apenas para lecionar suas aulas e não interagem de outras formas (reuniões, projetos de extensão, TCCs, etc.). Por fim, há um grupo que parece considerar o ambiente como neutro: nem é um ambiente muito agradável, mas também não é um ambiente ruim de trabalhar. Diante desses fatores, foram escolhidos os seguintes valores para a análise: (1) Bom. Tranquilo. Agradável; (2) Desconfortável. Competitivo e (3) Neutro.

R. Resultado Dicotômico

Quanto ao resultado dicotômico que deve ser definido para a técnica mvQCA, conforme mencionam Rihoux e Ragin (2009), para esta pesquisa foram definidas as seguintes condições (com base no que foi levantado no campo): (1) sobrevivência e (2) consolidação. Durante as entrevistas, foi possível perceber que algumas instituições estão buscando apenas sobreviver em meio a um emaranhado de solicitações do MEC, dificuldades com alunos e professores, dificuldades financeiras, etc. Já outras instituições estão mais bem preparadas, possuem uma gestão razoavelmente equilibrada para conduzir bem a instituição, possuem boa estrutura física, bons alunos e professores e também possuem situação financeira confortável. Todavia, estão buscando, de alguma forma, consolidar-se no mercado que se mostra competitivo e acirrado.

Nesta pesquisa, destaca-se que o tipo de QCA utilizado é a mvQCA (*multi-value*). Nesse tipo de técnica, não há a obrigação de usar apenas condições dicotômicas. O mvQCA permite a utilização de variáveis com múltiplos valores. Todavia, o resultado deve se manter dicotômico. O propósito da mvQCA é extrair uma explicação parcimoniosa de um resultado ao minimizar (sintetizar) um conjunto de dados complexos. O *software* utilizado para este tipo de técnica é o TOSMANA (<http://www.tosmana.net/>).

Com relação às condições que foram criadas, cada uma delas foi elaborada com base em uma escala multicategórica com três valores (0, 1, 2). Conforme se apresentou acima, foram criadas 6 (seis) condições (A, B, C, D, E, F). Com relação ao resultado (R), que precisa ser dicotômico, foram criados dois valores (0, 1). Diante disso, optou-se por escolher 3 (três) das condições que se mostraram mais significativas para explicar as categorias de análise, uma vez que, na técnica mvQCA, deve-se usar um máximo de 5 (cinco) condições. As condições escolhidas foram: (1) C. Estratégia/*Strategizing*; (2) D. Redes de Governança e (3) E. MEC.

Com essas condições, o resultado e a lista de casos foi possível alimentar o *software* e gerar alguns resultados.

Nos resultados, formaram-se três agrupamentos (1- Caso A, Caso E; 2- Caso B, Caso D; 3- Caso C). Destaca-se que os Casos B, C e D tinham o valor de resultado (1) e os Casos A e E tinham o valor de resultado (0). Mesmo com o mesmo resultado de B e D, o Caso C ficou isolado em outro agrupamento. Portanto, com valores diferentes nas variáveis condições, obteve-se o mesmo resultado. De acordo com De Meur & Rihoux (2002), caminhos causais diferentes – cada caminho sendo relevante, de forma distinta – pode levar ao mesmo resultado. Essa é a noção de equifinalidade.

Conforme explicam Rihoux e Ragin (2009), com o QCA, se uma combinação de condições “explicam” apenas um único caso, *a priori*, esse caso não é considerado como menos relevante do que outra combinação de condições que poderia ter até 10 ou 15 casos – porque cada caso importa na maioria das aplicações de QCA.

Com relação aos três agrupamentos formados, segue quadro 7 explicativo:

	Nome	Casos	Descrição
1	Agrupamento Sobreviver é preciso	Caso A, Caso E	Com base em redes de governança articuladas e uma cultura organizacional com características de aproximação e cooperação, esses casos (faculdades) estão buscando sobreviver em meio à falta de clareza estratégica e às dificuldades (não só financeira, mas também relativas à falta de comprometimento de alguns docentes e discentes).
2	Agrupamento Consolidação, pois temos tudo nas mãos	Caso B, Caso D	Apesar de possuírem redes de governança fracamente articuladas e falta de clareza estratégica, esses casos (centros universitários) buscam a consolidação de seus cursos, perante o mercado e as outras instituições com as quais se relacionam, com base em fatores como: possuem um ‘nome’ consolidado no mercado, bons professores, bons alunos, situação financeira razoável e boa estrutura física.
3	Agrupamento Consolidação com base na integração	Caso C	Com base em redes de governança fracamente articuladas, principalmente nos elos que envolvem a direção do curso – uma vez que houve uma mudança de gestão recente – e com um <i>strategizing</i> pautado principalmente em questões de envolvimento e integração, esse caso (centro universitário) busca se consolidar, perante o mercado e as outras instituições com as quais se relaciona, amparando-se em alguns professores comprometidos e em uma coordenação proativa.

Quadro 7. Agrupamento dos casos estudados e suas descrições

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados de pesquisa e nas análises feitas no *software* Tosmana.

Portanto, perante os agrupamentos formados, percebe-se que os Casos A e E possuem resultados estratégicos pontuais, pautados em questões decorrentes de uma cultura

organizacional forte e integrada, uma vez que eles acreditam que essa integração, esse envolvimento e, conseqüentemente, comprometimento com as atividades e práticas estratégicas realizadas na instituição são a base para sua sobrevivência, e é por meio dessas ações pontuais, desempenhadas com esforço, que é gerado um resultado de ensino de boa qualidade. Assim, conclui-se que para se ter um resultado consistente, é preciso que haja a participação de todos. As pessoas precisam se sentir parte do processo. De nada adianta ter um bom preparo de aula (conteúdo atualizado, boa didática) se o professor não se sente parte do todo no qual ele está imerso.

Quanto aos Casos B e D, percebe-se que há uma estrutura – física, de professores e alunos – bastante favorável a esses casos. Todavia, observou-se que todo esse estrutural não é o suficiente para que esses casos sejam bem-sucedidos e alcancem um ensino de qualidade, formando profissionais bem preparados e qualificados para o mercado de trabalho. Pode-se inferir que esses cursos ainda não estão consolidados porque algumas de suas redes de governança não são fortemente estabelecidas, visto que em algumas atividades e práticas estratégicas não há o envolvimento dos praticantes. Alguns professores só frequentam a instituição no período em que lecionam suas aulas. Não participam de momentos importantes (práticas episódicas), como: reuniões e discussões sobre mudança do projeto político pedagógico, atualização da matriz curricular, sugestões de parcerias com outras instituições, entre outros. Percebe-se que o não envolvimento do professor se reflete na sala de aula também. O professor que não participa ativamente das atividades e práticas do dia a dia da instituição, não compartilha algumas informações – geradas nos momentos importantes – com os alunos, ou seja, muitas vezes eles não participam ativamente do processo de *strategizing* da instituição, uma vez que eles não mobilizam múltiplos significados.

Por fim, com relação ao Caso C, percebe-se que esta instituição também está buscando se consolidar no mercado, mas de forma diferente dos Casos B e D. A instituição do Caso C busca a consolidação por meio de resultados provenientes de uma relação claramente integradora entre coordenação do curso e corpo docente. No Caso C, a integração e cooperação existente nesse elo da rede interna de governança se configura como a mola propulsora das atividades e práticas estratégicas da instituição e, por meio dessa relação fortemente firmada e dinâmica, pode-se observar resultados de ensino positivos. A busca pela consolidação ainda está em andamento porque algumas questões relativas à gestão da instituição estão passando por atualizações/adaptações, uma vez que a gestão mudou recentemente.

5 CONCLUSÕES

5.1 Articulação Conclusiva dos Objetivos Específicos

Objetivo 1: Mapear os mecanismos de governança dos cursos de graduação em Administração estudados.

Diante do que foi investigado, é possível constatar que os mecanismos de governança observados podem diferir bastante. Quando se trata de mecanismos internos, percebe-se que eles são articulados pela direção da instituição, quando esta é de pequeno porte, e pela direção e coordenação, quando a instituição é um pouco maior. No caso dos centros universitários pesquisados, por exemplo. Alguns diretores preferem ter um contato mais próximo com os coordenadores, docentes, discentes e demais funcionários da instituição. Eles acreditam que uma gestão participativa e, como alguns deles mencionaram, democrática é a melhor opção para uma instituição de ensino superior particular. Os alunos, muitas vezes, não são comprometidos e precisam de um preparo para as disciplinas mais difíceis (cálculo, matemática, contabilidade). Enquanto que os professores, muitas vezes com diversas disciplinas para lecionar, ou com um trabalho paralelo durante o dia, não conseguem (ou não querem mesmo) se comprometer como o esperado pela instituição. Assim, a forma de gerir a instituição, a preocupação em ter um ambiente agradável de trabalho, as ações tomadas pela direção e os direcionamentos de atividades e práticas diárias se configuram como os principais mecanismos internos de governança.

Com relação aos mecanismos externos de governança, os que mais se destacam são os relativos ao MEC. Esse destaque ocorre porque o MEC aparece como o principal órgão que mantém relação direta e constante com as instituições. É o Ministério da Educação que autoriza, reconhece e atribui notas aos cursos. É também quem, de certa forma, dita muitas das regras seguidas nas instituições pesquisadas. Ao serem avaliados pelo órgão federal, os cursos se organizam, previamente, de forma a atender, prontamente, as exigências do MEC. Então, dentre os diversos mecanismos de governança utilizados pelo MEC estão: (1) processo de autorização de curso; (2) processo de reconhecimento de curso; (3) processo de avaliação de curso (agendamento e cumprimento de visitas à instituição por avaliadores do MEC); (4) modificações de normas e regulamentos por meio de portarias publicadas em seu site; (5) questões diversas como: ENADE, diploma, entre outros.

Objetivo 2. Identificar as redes de governança dos cursos de graduação em Administração estudados.

Com relação às redes de governança, foi possível identificar algumas redes internas e algumas redes externas.

No que diz respeito às redes internas, foi possível identificar uma grande rede formada pelos seguintes elos: (1) direção-coordenação; (2) direção-docentes; (3) direção-discentes; (4) direção-demais funcionários; (5) coordenação-docentes; (6) coordenação-discentes; (7) docentes-discentes. Observou-se que essa rede é fortemente articulada em alguns dos casos pesquisados, principalmente nos casos-faculdades (Casos A e E), uma vez que se percebe um esforço de aproximação por parte dos gestores e coordenadores. Além disso, é possível observar uma aproximação natural, uma vez que um grupo menor de atores tende a se agregar com mais facilidade do que grupos maiores (com mais integrantes). Todavia, observou-se que nos casos-centros universitários, com um número maior de atores envolvidos, a rede interna não é tão fortemente articulada. Em alguns elos, vêem-se articulações enfraquecidas. No Caso C, por exemplo, nota-se uma articulação fraca principalmente nos elos: (1) direção-coordenação; (2) direção-docentes e (3) direção-discentes. Esse aspecto reflete a recente mudança de gestão dessa instituição.

Já em relação às redes externas, observou-se uma rede externa de governança bastante forte que foi a Casos – MEC. Em cada um dos casos, foi possível observar essa rede fortemente articulada. A participação de ambos os elos é intensa e constante. Tanto a instituição procura o MEC e está em contato constante com ele – de forma direta por meio de representantes e avaliadores; e de forma indireta por meio de contatos via e-mail, site, telefone, entre outros – quanto o MEC está presente com bastante frequência em momentos como: visitas de avaliação do curso, portarias com atualizações e/ou alterações de normas e regulamentos. Além da rede Casos – MEC, também foi possível identificar outras redes externas nos casos estudados. Principalmente as relativas ao CRA e à Associação Comercial.

Objetivo 3. Compreender o processo de formação e de dissolução das redes de governança dos cursos de graduação em Administração estudados.

Quanto ao processo de formação e dissolução das redes de governança, ele acontece, no geral, de forma bastante pragmática. No que se refere à formação das redes externas, ela acontece sempre que se identifica uma necessidade de se criar uma rede com algum órgão, com outras instituições, etc. Há interesse mútuo quando da formação de uma rede entre instituições. A dissolução dessas redes acontece quando não há mais o interesse em manter o

relacionamento por parte de um ou mais integrantes da rede. Em alguns dos casos estudados, observa-se que a formação de redes externas, muitas vezes, acontece apenas para legitimar a atuação política da coordenação do curso. A pessoa que está à frente da coordenação possui um perfil político e acredita que alguns relacionamentos são interessantes de serem firmados, pois isso confere algum tipo de *status* à instituição educacional formadora da rede.

Com relação à rede interna – formada por diretores, coordenadores, docentes, demais funcionários e discentes – ela surge com base na necessidade e nas regras estabelecidas por cada instituição. Por exemplo, a gestão deve mudar conforme estabelecido no regulamento da instituição, os coordenadores são contratados para coordenar os cursos e a mudança de coordenação é feita por parte da direção ou quando o coordenador pede o desligamento da instituição ou o afastamento do cargo, optando por permanecer na instituição apenas na função de docente. Os professores, da mesma forma, são contratados por que há a necessidade de profissionais para lecionar as disciplinas do curso, e são dispensados pela coordenação do curso, quando esta decide que aquele profissional não está mais atendendo as demandas da instituição ou quando ele pede para ser desligado. Com relação aos alunos, estes entram na rede quando se matriculam na instituição e fazem parte dela, porém; ao quebrarem o vínculo com a instituição – seja porque finalizaram o seu curso, seja porque trancaram o curso ou porque optaram por cancelar sua matrícula –, eles automaticamente são excluídos da rede interna.

Destaca-se que essas redes que emergem, se consolidam e se dissolvem, bem como as relações que se formam a partir dessas redes, se configuram como um ator não humano importante para explicar a governança e o *strategizing*, uma vez que foi possível observar que, em alguns casos estudados, essas redes eram fortemente articuladas, mas em outros casos, as redes possuíam articulações fracas. Além disso, constatou-se também que esse grau de articulação – por estar relacionado a ações, atividades e práticas estratégicas – tem influência nos resultados estratégicos das organizações.

Objetivo 4. Identificar os atores (humanos e não humanos) que compõem as redes de governança dos cursos de graduação em Administração estudados.

Com relação aos atores humanos, foram identificados os seguintes: diretores, coordenadores, docentes, demais funcionários e, menos expressivamente, os discentes. Os discentes fazem parte das redes de governança, uma vez que eles estão vinculados à instituição de ensino e participam das aulas, projetos, cursos, dentre outros; contudo, convém lembrar que eles aderem às normas e regras da instituição, logo, participam apenas de forma

sutil dos mecanismos de governança das instituições, por meio das reuniões com representantes discentes, etc.

No que se refere aos atores não humanos, foi identificado um ator não humano presente no dia a dia das instituições: o MEC. Ele aparece nas falas de todos os entrevistados como o órgão de maior importância para as Instituições de Ensino Superior particulares de Curitiba. Como a referência ao MEC não é específica (eles não mencionaram funcionários do MEC), pois ele sempre é tratado como um órgão regulador e não como um ator humano, ele se configura, neste trabalho, como um ator não humano. Além do MEC, também foram identificados como atores não humanos: o projeto político pedagógico do curso, o planejamento estratégico, o regimento interno do curso, a grade curricular dos cursos e os materiais didáticos utilizados pelos professores. Eles são atores não humanos porque, assim como os atores humanos, desempenham um papel de ação relativo à governança e ao *strategizing* das instituições pesquisadas. Eles se configuram também como práticas administrativas, uma vez que mobilizam as interações entre os praticantes, estimulando o debate, as opiniões e controvérsias.

Objetivo 5. Compreender o papel dos atores (humanos e não humanos) nas redes de governança dos cursos de graduação em Administração estudados.

Os atores humanos e não humanos desempenham papéis de bastante relevância nas redes de governança das instituições pesquisadas. Primeiro porque são esses atores que compõem as redes. Portanto, as redes de governança não existiriam sem os atores que delas fazem parte. No que se refere ao papel dos atores humanos, eles são responsáveis por desempenhar suas funções, atividades e práticas e, conseqüentemente, são responsáveis pela integração de todos na rede. Os comportamentos, atitudes e atos de cada um dos que compõem a rede, conferem a ela, um grau de articulação. Logo, com base no que é feito por cada um dos atores (e como essas informações e ações fluem dentro das redes) e na integração deles, pode-se dizer que uma rede é fortemente ou fracamente articulada. Os atores humanos podem formar as redes, bem como podem dissolvê-las. Essa é outra função dos atores humanos perante as redes de governança.

No que diz respeito ao papel dos atores não humanos, no caso desta pesquisa, o MEC destacou-se como ator não humano relevante. A atuação desse órgão se configura como essencial para a compreensão da rede de governança externa identificada como Casos – MEC. O papel do Ministério da Educação está diretamente atrelado às atividades e práticas diárias dos cursos das instituições educacionais pesquisadas. Muito do que é decidido, feito e

organizado nas instituições tem como base as regulamentações do MEC. Todavia, é importante frisar que essas questões requerem outras atividades subjacentes a esses objetivos maiores. Com isso, observa-se a amplitude da intervenção do órgão federal no cotidiano das instituições educacionais estudadas. Por exemplo, o MEC é utilizado como base para decisões do tipo: (1) Quantos professores doutores devem ser contratados? (2) Que tipos de relatórios devem ser gerados em cada curso que passará por uma avaliação do MEC? Portanto, percebe-se que as normativas do MEC permeiam o dia a dia e a gestão das instituições, não apenas de maneira meramente formal e coercitiva, mas também de forma burocrática, pontual e administrativa.

Objetivo 6. Mapear as estratégias empreendidas pelos cursos de graduação em Administração estudados e seus resultados no âmbito da governança.

Os entrevistados não conseguem se expressar consensualmente sobre o tema e, muitas vezes, compartilham apenas opiniões superficiais sobre alguns objetivos e metas das instituições. A falta de clareza estratégica também é notada quando, em uma mesma instituição, seis pessoas são entrevistadas e cada uma delas tem uma posição diferenciada sobre o que vem a ser a estratégia da instituição onde elas trabalham. Nesses casos, percebe-se que alguns deles estão buscando, acima de tudo, sobreviver, independentemente de como isso irá acontecer. Contudo, percebem-se algumas ações pontuais, atividades e práticas estratégicas realizadas pelos praticantes com o intuito de gerar resultados de ensino positivos – desde a integração da direção com coordenadores, professores e alunos, até a promoção de ocasiões propícias para a discussão de questões importantes do curso, como: café da manhã, almoço, projetos de extensão, entre outros.

Em outros casos, as instituições possuem boa estrutura física, bons professores e alunos e bom reconhecimento no mercado, mas, ainda assim, se encontram em uma arena competitiva e buscam, de uma forma ou de outra, diferenciar-se e consolidar-se nesse mercado acirrado.

No Caso C, percebe-se um panorama preocupante, uma vez que a instituição está passando por mudanças e adaptações devido à mudança recente de gestão. Ainda assim, o *strategizing* ocorre com base nas atividades e práticas estratégicas desenvolvidas pelos praticantes e que estão pautadas numa relação de cooperação e integração.

Objetivo 7. Delinear como a articulação do *strategizing*, como processo de translação, com a teoria das redes de governança configuram a governança e os resultados

estratégicos de cursos de graduação em Administração de Instituições de Ensino Superior particulares de Curitiba.

O *strategizing* como processo de translação ocorre com base, principalmente, em questões relativas à mobilização dinâmica de múltiplos atores. Ressaltando – sempre que necessário e sempre no momento de formação de novas associações – a importância da atuação dos atores humanos e não humanos, bem como seus papéis no *strategizing*.

Em alguns casos, os atores constroem definições e significados comuns e há uma definição clara dos representantes. Com relação à cooperação na busca por objetivos individuais e coletivos, percebe-se que, em boa parte dos casos, os atores são integrados e cooperam uns com os outros. Todavia, muitas vezes não se tem clareza sobre quais são esses objetivos individuais e coletivos. Os entrevistados possuem visões diferentes sobre o que é mais importante para a instituição, o que deve ser considerado estratégico, por exemplo.

No que se refere às redes de governança em relação ao *strategizing* como processo de translação, foi possível identificar alguns mecanismos de governança e compreender um pouco a dinâmica da estratégia (sobrevivência e consolidação) dos casos com base no que foi apresentado nesta seção e nas seções de análise dos dados.

5.2 Articulação conclusiva das métricas de análise

1. O impacto dos mecanismos de governança, de ambos os níveis propostos, nos resultados estratégicos das organizações estudadas.

Observou-se que o impacto dos mecanismos de governança, tanto os mecanismos mais internos – referentes ao nível organizacional – quanto os mecanismos mais externos – referentes ao nível institucional, é considerável, visto que as formas de se relacionar, quem se relaciona e o conteúdo das informações que é tratado dentro das redes de governança são questões importantes que, de uma forma ou de outra, impactam na estratégia e, conseqüentemente, nos resultados estratégicos das instituições estudadas. Percebe-se que as atividades e práticas estratégicas realizadas pelos atores no dia a dia não podem acontecer de forma desordenada. Pelo contrário, é interessante que haja ordenação, direcionamento, alinhamento e, principalmente, um conjunto de mecanismos de governança relacionados diretamente a uma estratégia a fim de que a instituição saiba para onde está indo, e, sobretudo, saiba aonde quer chegar.

Destaca-se que, nesta pesquisa, foi possível observar essas nuances, mas, ao mesmo tempo, assume-se uma dificuldade em compreender claramente o *strategizing* e o processo de

translação, uma vez que, nos casos estudados, a falta de clareza estratégica (ou a inexistência dela) inibe a possibilidade de entendimentos mais aprofundados.

Com relação aos mecanismos externos de governança, houve um destaque principalmente para o MEC, uma vez que essa rede de governança (Casos – MEC), conforme mencionado na análise dos dados, é fortemente articulada. Diante disso, nota-se que a influência deste órgão – que se situa no nível institucional – é direta na realidade das instituições educacionais estudadas. Todavia, a forma como a relação se dá, muitas vezes seguindo o credo “manda quem pode, obedece quem tem juízo”, confere um poder ao MEC e uma espécie de submissão às instituições, que parece “engessar” as ações, as tomadas de decisão e, principalmente, o posicionamento estratégico que é (ou deveria ser) inerente às Instituições de Ensino Superior pesquisadas. O “medo” do MEC, o “medo” de cometer um erro que será punido pelo MEC, o “medo” de um deslize qualquer em relação ao MEC, todos esses aspectos parecem inibir o potencial de ação e de posicionamento que essas instituições deveriam ter. Assim, acredita-se que encontrar uma forma diferente de lidar com o MEC, desenvolver uma relação que seja positiva e saudável para ambos os elos da rede, é crucial para as instituições estudadas.

2. A importância dos papéis desempenhados pelos atores humanos e não humanos, de ambos os níveis propostos, nos resultados estratégicos das organizações estudadas.

Com relação a esse ponto, pode-se inferir que os papéis desempenhados pelos atores humanos e não humanos identificados na pesquisa são cruciais para compreender os resultados estratégicos das instituições estudadas. Entende-se que a estratégia é realizada pelos atores no dia a dia e não algo meramente formatado pela instituição. Diante disso, deve-se atentar para o desenvolvimento de atividades e práticas estratégicas (práticas formais, informais, episódicas, rotinizadas). Percebe-se claramente, nos pontos já mencionados, que a estratégia e os resultados estratégicos possuem uma relação direta com os atores das instituições. A estratégia está atrelada às atividades e práticas dos atores humanos e não humanos. Ela compõe o social e o organizacional; logo, o conteúdo, o processo e o resultado estratégicos só fazem sentido nas organizações se forem compreendidos sob a ótica da ação humana e não humana.

3. A articulação das redes de governança com os atores humanos e não humanos impactando nos resultados estratégicos das organizações estudadas.

No que diz respeito à articulação das redes de governança com os atores humanos e não humanos impactando nos resultados estratégicos, é possível constatar que em relação aos atores humanos, a sua participação e importância foram apenas reforçadas pela pesquisa empírica, uma vez que na teoria sobre redes de governança já se previa a importância da atuação de atores estatais e não estatais. Com esta pesquisa, verificou-se que os atores humanos realmente produzem um efeito indispensável nessas redes, uma vez que eles se organizam nessas redes – de forma hierárquica ou não –, tomam decisões, possuem autonomia para deixar a rede e, conseqüentemente, gerar uma dissolução. Além disso, também possuem autonomia para argumentar e decidir quem deve permanecer na rede e quais outros atores devem compor a rede. Então, constataram-se os movimentos comuns inerentes a esse tipo de arranjo de governança.

Contudo, observa-se que a ênfase deve ser dada a um tipo de atuação que não estava previsto na teoria das redes de governança e que foi proposta nesta pesquisa. A atuação dos atores não humanos nas redes de governança. Nesta pesquisa, foi possível observar claramente essa atuação por parte do órgão regulador MEC. Da mesma forma que atores não humanos interagem uns com os outros nas redes, formam e dissolvem redes, possuem autonomia para guiar ações e decisões nas redes, o ator não humano MEC também ‘funciona’ de forma semelhante. Observa-se, claramente, a interação do MEC com os atores humanos que fazem parte das redes. O MEC, por ser uma instituição e um ator não humano, faz-se presente de diferentes formas: seja por meio de uma portaria alterando alguma norma ou regulamento, por meio de visitas de avaliadores que irão atribuir notas aos cursos das instituições, ou por meio de documentos (O MEC na sua forma burocrática), dentre outras formas. Quanto a dissolver redes, como ele é o órgão que autoriza e reconhece os cursos das instituições, com base nas avaliações, ele pode, por exemplo, atribuir uma nota baixa a um curso e este será obrigado a fechar, logo, a relação é desfeita.

Desse modo, conclui-se que além da relevante atuação dos atores humanos nas redes de governança, os atores não humanos também desempenham papéis de relevância semelhante, uma vez que desempenham funções similares. Por fim, conforme foi mencionado no texto relativo à métrica de análise 2, os papéis desempenhados tanto pelos atores humanos, quanto pelos atores não humanos são cruciais para o entendimento das estratégias (e do *strategizing*) das instituições estudadas.

4. A relevância das atividades e práticas estratégicas do cotidiano nos resultados estratégicos das organizações estudadas.

Entende-se que os resultados estratégicos abrangem uma série de tipos de resultados, e não apenas os resultados econômico-financeiros das instituições, mas também os resultados sociais e ambientais. Diante disso, percebe-se que a estratégia permeia não só um ou alguns setores da instituição, mas a instituição como um todo, com todas as suas áreas. Assim, pode-se inferir que as atividades e práticas diárias, desempenhadas pelos atores envolvidos, que têm relação direta com a estratégia da instituição, são indispensáveis para que os resultados almejados sejam alcançados. Portanto, o caminho a ser percorrido para se chegar a um resultado deve ser trilhado com base em atividades e práticas estratégicas específicas.

5. O impacto da dimensão temporal na articulação: redes de governança, atores humanos e não humanos e resultados estratégicos.

Nesta pesquisa foi possível observar que a dimensão temporal deve ser considerada principalmente quando as teorias em análise possuem uma característica processual. Tanto a estratégia como prática social quanto a Teoria Ator-Rede e a teoria das redes de governança seguem uma lógica processual. Diante disso, destaca-se que a dimensão temporal deve ser analisada com cautela. Os dados desta pesquisa foram coletados num período de 8 (oito) meses e neste período foi possível observar algumas atividades e práticas em andamento.

Nas entrevistas realizadas com os informantes-chave, os atores mencionavam questões relativas ao passado e, por meio da análise de narrativas, foi possível delinear uma interpretação com base nessas questões passadas e na organização cronológica dos eventos mencionados pelos entrevistados. Com os seis meses de aproximação do fenômeno estudado nas instituições e com o apoio da análise de narrativas, foi possível compreender a relevância da dimensão temporal para este trabalho, pois algumas questões só se revelam no decorrer do tempo (formação e dissolução de redes de governança, o processo de translação e *strategizing*, o acompanhamento da atuação dos atores humanos e não humanos, etc.).

Apesar disso, conclui-se que, caso tivesse sido possível uma imersão mais longa no campo, provavelmente mais detalhes e nuances do fenômeno organizacional em análise teriam sido capturados. Infelizmente, essa permanência mais longa no campo não foi realizada porque não houve tempo suficiente para isso, uma vez que o relatório de tese tem um prazo específico para ser finalizado.

5.3 Contribuições Teóricas e Metodológicas

5.3.1 Contribuições Teóricas

Com base na pesquisa empírica realizada neste trabalho – em que há a articulação do *strategizing* com a Teoria Ator-Rede – foi possível contribuir com a teoria da estratégia como prática social, uma vez que para essa teoria o mundo da estratégia constitui uma realidade social genuína criada e recriada nas interações entre múltiplos atores dentro e fora das organizações (GOLSORKHI *et al.*, 2010) e que, embora o fazer estratégia (*strategizing*) envolva abstração e a formulação de intencionalidade, esse ainda é um processo sociomaterial e político que envolve o uso de ferramentas, especialmente a linguagem (TSOUKAS, 2010). Para Grand, Rüegg-Stürm e Arx (2010), histórias, repertórios, ferramentas e artefatos que se referem à estratégia não são desprovidos de ambiguidade; eles devem ser reinterpretados em qualquer nova situação. Conforme sugerem alguns autores (GOLSORKHI *et al.*, 2010), pesquisas no campo da estratégia como prática social precisam avançar e, para isso, conversações com outras teorias, inclusive com teorias que abordam as questões materiais, sociomateriais e não humanas, são bem-vindas.

Quanto à contribuição para a teoria das redes de governança, essa se configura como a mais importante da pesquisa, visto que a proposição inicial deste trabalho era ampliar, por meio da investigação empírica, o escopo analítico da teoria das redes de governança, pois, conforme argumentado na justificativa teórico-prática deste trabalho, acredita-se que a teoria das redes de governança não é robusta o suficiente para explicar a realidade educacional, visto que esta teoria não considera o social na sua forma mais completa, logo, não prevê no seu escopo de análise as questões materiais (os atores não humanos). Destaca-se que o papel dos atores não humanos é essencial para a compreensão dessa realidade, uma vez que o social é formado pela imbricação dos atores humanos e não humanos. Assim, este estudo se propôs a expandir a teoria das redes de governança (RHODES, 1997, 2007), ao considerar não só os atores humanos, mas também os atores não humanos estudados na Teoria Ator-Rede (LATOUR, 1994, 1996). A contribuição da Teoria Ator-Rede para os estudos organizacionais está no reconhecimento de que não existe um ator puramente social ou uma relação puramente social (WHITTLE & SPICER, 2008). Estudos recentes (ANDRADE, 2003, 2005; LATOUR, 1994, 1996; WESSELLS, 2007; TURETA, ROSA & SANTOS, 2006) comprovam a importância do papel dos atores não humanos no entendimento dos fenômenos sociais e organizacionais.

Além disso, ressalta-se que as redes de governança também se configuram como um ator não humano relevante para explicar a governança e o *strategizing*, visto que, por estarem relacionadas a ações, atividades e práticas estratégicas, elas (e principalmente a sua dinâmica) influenciam os resultados estratégicos das organizações investigadas.

Diante do que foi argumentado no início do trabalho e com base nos dados coletados e analisados nesta pesquisa, convém resgatar a definição de redes de governança de Rhodes (1997) e, em seguida, propor um novo conceito de redes de governança. Segue a definição de redes de governança de Rhodes (1997):

Redes de governança são redes interorganizacionais auto-organizadas caracterizadas por interdependência, troca de recursos, regras do jogo e autonomia significativa dos administradores das escolas. A noção de governança como redes auto-organizadas significa que não há um único centro, mas múltiplos centros; não existe autoridade soberana porque as redes possuem autonomia significativa (adaptado de RHODES, 1997).

Segue a nova definição de redes de governança proposta pela autora deste trabalho:

Redes de governança são redes complexas e dinâmicas que além de características como a interdependência, a troca de informações e recursos e autonomia relativa, elas se formam em diferentes instâncias – organizacionais, interorganizacionais e institucionais – e compõem o social que é formado pela imbricação de atores humanos e não humanos, configurando-se também como um ator não humano relevante (MONTENEGRO, 2013).

Segue uma explicação da nova definição de redes de governança: neste conceito, considera-se a palavra ‘complexa’, pois se afirma que as redes de governança possuem um grau de complexidade na sua formação e existência, visto que múltiplos atores (humanos e não humanos) integram essas redes e a sua permanência, no tempo e espaço, é permeada por diferentes fatores tais como: jogos de interesse, poder e ambiguidade. Com relação ao termo ‘dinâmicas’, ele aparece no conceito porque se percebe um movimento constante dessas redes. Elas não são estáticas e estão sempre se formando e se dissolvendo, se ampliando e se reconfigurando. Algumas características apontadas no modelo de Rhodes (1997) foram mantidas (tais como: interdependência, troca de recursos, autonomia relativa), até porque esse novo conceito trata-se de uma expansão e não de um conceito oposto ao de Rhodes, nem de um conceito integralmente novo. Em seguida, sentiu-se a necessidade de mencionar os níveis em que essas redes são formadas, este aspecto apareceu no conceito para dar ênfase e mostrar a importância das diferentes instâncias – organizacionais, interorganizacionais e institucionais – em que as redes de governança podem ser formadas. E, por fim, enfatiza-se o argumento

proposto inicialmente na tese de que essas redes compõem o social e esse social não é formado apenas por atores humanos, mas também por atores não humanos, sendo as próprias redes também consideradas um ator não humano relevante para entender a governança e o *strategizing*.

A contribuição teórica para a Teoria Ator-Rede se dá pelo fato de que esta é uma teoria que carece de pesquisas empíricas e, ao desenvolver um trabalho teórico-empírico, procura-se desenvolver uma articulação de idas e vindas (do campo para a teoria e da teoria para o campo), que gera uma compreensão mais apurada não só dos achados, mas também das proposições teóricas. Dessa forma, este trabalho buscou contribuir para estudos recentes que tratam da Teoria Ator-Rede.

5.3.2 Contribuições Metodológicas

No que se refere à análise de narrativas, pode-se dizer que este estudo buscou contribuir para os estudos de narrativas organizacionais, uma vez que fez uso desse tipo de análise e, com base em leituras de artigos, dissertações e teses recentes na área de Estratégia e Organizações, esse tipo de análise não é muito comum, diferentemente dos tipos: análise de conteúdo e análise estatística.

Outra contribuição metodológica deste estudo refere-se ao uso, em uma segunda fase de análise, da Análise Qualitativa Comparativa (*Qualitative Comparative Analysis – QCA*). Esse tipo de análise é relativamente recente, foi desenvolvido por Charles Ragin no final da década de oitenta e conta com atualizações recentes em seus *softwares*.

5.4 Contribuições Práticas

A proposta de se estudar as Instituições de Ensino Superior particulares de Curitiba demonstra o interesse em pesquisar um campo permeado por complexidades, adversidades e controvérsias. Conforme exposto na seção 2.4.1 deste trabalho, Barroso (1996) enfatiza que o estudo da “escola como organização” levou a reformulações teóricas e metodológicas que constituem, hoje, um campo estimulante do debate científico. Diante dessas questões, esse estudo buscou atender uma demanda de pesquisa desse campo, uma vez que Laderrière (1996) enfatiza que estudos sobre a escola como organização devem ser empreendidos cada vez mais, visto que se trata de uma realidade organizacional complexa em que modelos explicativos não são facilmente desenvolvidos e que ainda há muito a se investigar para saber

ao certo que políticas e práticas devem ser adotadas nesse contexto. Há muitas incertezas nesse campo, então estudos relevantes podem evitar o prolongamento dessas questões ambíguas.

Acredita-se que a articulação teórica empreendida neste trabalho e os achados da pesquisa empírica formam um corpo de conhecimento atual e relevante para compreender certas nuances relativas às redes de governança, à estratégia como prática social/*strategizing*/resultados estratégicos e às questões sociomateriais/atores humanos e não humanos tratados amplamente nesta pesquisa.

5.5 Sugestões de Estudos Futuros

Neste trabalho foi possível perceber a forte atuação do MEC, bem como a importância do projeto político pedagógico dos cursos de graduação em Administração estudados e das redes de governança se configurando como um ator não humano relevante. Observou-se também a importância das atividades e práticas estratégicas relacionadas aos mecanismos e às redes de governança identificados. Assim, acredita-se que diferentes estudos podem ser delineados com base nesses achados. Além disso, outros estudos podem ter o formato semelhante, mas serem realizados em outros campos de pesquisa ou em outros locais. Dessa forma, seguem algumas sugestões de pesquisas futuras:

- Trabalhar o mesmo arcabouço teórico (governança-redes de governança, estratégia como prática social-*strategizing*-resultados estratégicos e Teoria Ator-Rede-atores humanos e não humanos), no mesmo campo de pesquisa (cursos de graduação em Instituições de Ensino Superior particulares de Curitiba); contudo, empreender uma imersão no campo mais longa e fazer um estudo etnográfico visando aprofundar algumas questões levantadas nesta pesquisa;

- Utilizar o mesmo arcabouço teórico deste trabalho; porém, investigar outro campo de pesquisa. Uma sugestão é desenvolver a pesquisa em alguma empresa pública ou empresa mista. Acredita-se que é relevante investigar a lógica das redes de governança deste tipo de empresa, bem como a questão estratégica e dos atores humanos e não humanos;

- Trabalhar o mesmo arcabouço teórico e o mesmo campo de pesquisa, mas em outra cidade do Brasil. A ideia é observar se há diferenças regionais no que tange às Instituições de Ensino Superior particulares de diferentes localidades.

- Com base no novo conceito de redes de governança proposto neste trabalho, empreender pesquisas empíricas em diferentes contextos e, assim, fortalecer o conceito ou, caso necessário, reformulá-lo.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBOTT, A. Conceptions of time and events in social science methods, **Historical Methods**, 1990, 23 (4): 140–50.

ABBOTT, A. From causes to events: notes on narrative positivism, **Sociological Methods and Research**, 1992a, 20 (4): 428–55.

AGAR, M. **The Professional Stranger**. Orlando, Academic Press, 1980.

ALCADIPANI, R.; TURETA, C. Pós-Estruturalismo e Análise das Organizações: A Contribuição da Teoria Ator-Rede. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS ORGANIZACIONAIS. **Anais...** Belo Horizonte: EnEO, 2008. 1 CD ROM.

ALVES, M.; BLIKSTEIN, I. Análise da narrativa. In: GODOI, C., MELLO, R. & SILVA, A. (orgs). **Pesquisa Qualitativa em Estudos Organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos**. Editora Saraiva. 2006. 460 p.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. O método nas ciências sociais. In: ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNADJER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2004.

AMABILE, T.; PATTERSON, C.; MUELLER, J.; WOJCIK, T.; ODOMIROK, P.; MARSH, M.; KRAMER, S. Academic-practitioner collaboration in management research: a case of cross-profession collaboration. **Academy of Management Journal**, 44(2): 418–431, 2001.

ANDRADE, J. A. *Actor-network theory: uma tradução para compreender o relacional e o estrutural nas redes interorganizacionais?* In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, Atibaia. **Anais...** Atibaia: ANPAD, 2003. 1 CD ROM.

ANDRADE, J. A. Redes de Atores: Uma Nova Forma de Gestão das Políticas Públicas no Brasil? In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, Brasília. **Anais...** Brasília: ANPAD, 2005. 1 CD ROM.

ARAÚJO, F. R. S.; FARIAS, O. B. R. Proposta de um novo modelo pedagógico para o curso de graduação em administração: uma discussão à luz da interdisciplinaridade. **Anais...** ENEPQ, 2007.

BARAD, K. Posthumanist performativity: Toward an understanding of how matter comes to matter. **Signs**, vol. 28 (3), 2003, 801-831.

BARNEY, J. Firm resources and sustained competitive advantage. **Journal of Management**, v. 17, n. 1, 1991, p. 99-120.

BARROSO, J. Nota de Apresentação. In: BARROSO, J. (org.) **O Estudo da Escola**. Porto Editora, LDA, 1996.

BARROSO, J. O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In: BARROSO, J. (org.) **O Estudo da Escola**. Porto Editora, LDA, 1996.

BARRY, D. Strategy Retold: Toward a Narrative view of Strategic Discourse. **The Academy of Management Review**; 1997, vol. 22, n. 2. p. 429.

BELL, S.; HINDMOOR, A. **Rethinking Governance**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

BERG-SCHLOSSER, D.; DE MEUR. Comparative Research Design, case and variable selection. In RIHOUX, B.; RAGIN, C. C. (Eds.), **Configurational Comparative Methods**. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc ,2009, pp. 1-18.

BEVIR, M. **Democratic Governance**. Princeton NJ: Princeton University Press, 2010.

BEVIR, M. Public Administration as Storytelling. **Public Administration**. vol. 89, no. 1, 2011. p. 183-195.

BÖRZEL, T. A. Networks: Reified Metaphor or Governance Panacea? **Public Administration**. vol. 89, no. 1, 2011. p. 49-63.

BOURDIEU, P. **The logic of practice**. Cambridge: Polity Press, 1990.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 4, de 13 de julho de 2005. **Diário Oficial**, Brasília, 2005.

BROWN, R. H. Social theory as metaphor: On the logic of discovery for the sciences of conduct. **Theory & Event**, vol. 3 (2), 1976, 169-197.

BROWN, S. D.; LILLEY, S.; LIM, M.; SHUKAITIS, S. The state of things. vol. 10 (2), 90-94. **Ephemera**, 2010.

BULGACOV, Sergio; SOUZA, Queila Regina; PROHMANN, José Ivan de Paula; COSER, Cláudia; BARANIUK, James. Colaboração Péricles José Pires. **Administração estratégica: teoria e prática**. São Paulo: Atlas, 2007.

CALÁS, M. & SMIRCICH, L. Past Postmodernism? Reflection and Tentative Directions. **Academy of Management Review**, vol. 24, n. 4, 649-671, 1999.

CALLON, M. Some elements of a sociology of translation domestication of the scallops and the fishermen of St Brieux Bay, in LAW, J. (ed.) **Power, Action and Belief**. A New Sociology of Knowledge? 1986, 196-229.

CALLON, M.; LATOUR, B. Unscrewing the Big Leviathans: How Do Actors Macrostructure Reality, in KNORR, K; CICOUREL, A. (eds). **Advances in Social Theory and Methodology: Toward an Integration of Micro and Macro Sociologies**. London: Routledge, 277-303, 1981.

CASSELL, C.; SYMON, G. **Essential Guide to Qualitative Methods in Organizational Research**. London, California and New Delhi: Sage Publications, 2004.

CATLAW, T. J. Governance and Networks at the Limits of Representation. **The American Review of Public Administration**. London: Sage, vol. 39, n. 5, September 2009, 478-498.

CHHOTRAY, V.; STOKER, G. **Governance Theory and Practice**. Basingstoke: Palgrave, 2009.

CHIA, R.; MACKAY, B. Post-processual challenges for the emerging strategy-as-practice perspective: Discovering strategy in the logic of practice. **Human Relations**. London: Sage, 2007, v.60, n. 1. 217-242 p.

CHIA, R.; RASCHE, A. Epistemological alternatives for researching Strategy as Practice: building and dwelling worldviews. In: GOLSORKHI, D.; ROULEAU, L.; SEIDL, D.; VAARA, E. (Eds.). **Cambridge Handbook of Strategy as Practice**. Cambridge University Press, 2010.

CLANDININ, D.; CONNELLY, F. **Narrative Inquiry: experience and story in qualitative research**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 2000.

CONNOLLY, M.; JAMES, C. Reflections on Developments in School Governance: International Perspectives on School Governing under Pressure. **Educational Management Administration & Leadership**, vol. 39, n. 4, 2011, pp. 501-509.

COOREN, F.; TAYLOR, J. R. Organization as an Effect of Mediation: Redefining the Link Between Organization and Communication. **Communication Theory**, vol. 7 (3), 1997, 219-260.

CORREIA, J. A. Elementos para uma Abordagem Sócio-Institucional dos Sistemas de Formação de Professores. In: STOER, S. R. **Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa**. Uma abordagem pluridisciplinar. Porto: Afrontamento, 1991, pp. 145-169.

CORVELLEC, H. Narratives of organizational performance. In: CZARNIAWSKA, B.; GAGLIARDI, P. **Narratives we organize by**. John Benjamins Publishing Company, 2003.

COSTA, F. J.; SOARES, A. A. C.; BRASILEIRO, A. S. B. Formação em administração na perspectiva do aluno: valor percebido no curso, percepção do prestígio e identificação com a profissão. **Anais... ENEPQ**, 2007.

CRESWELL, J. W. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

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

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

CZARNIAWSKA, B. Book Review: Bruno Latour: Reassembling the Social: An Introduction to Actor-Network Theory. **Organization Studies**. London: Sage, 2006, vol. 27 (10), 1553-1557.

DE CAMILLIS, P. K. Seguindo os atores e construindo a Teoria Ator-Rede como método: algumas possibilidades. **Anais...** Curitiba, PR, Brasil, EnEO, 2012.

DE CERTEAU, M. **The Practice of Everyday Life**. University of California Press, Berkeley, 1984.

DE MEUR, G.; RIHOUX, B. **L'analyse quali-quantitative comparée (AQQC-QCA):** Approche, techniques et applications en sciences humaines. Louvain-la-Neuve, Belgium: Academia-Bruylant, 2002.

DENIS, J. L.; LAMOTHE, L.; LANGLEY, A. The dynamics of collective leadership and strategic change in pluralistic organizations. **Academy of Management Journal**, 2001, 44, 809–37.

DENIS, J. L.; LANGLEY, A.; ROULEAU, L. Strategizing in pluralistic contexts: Rethinking theoretical frames. **Human Relations**, vol. 60 (1), 179-215, 2007.

DENIS, J. L.; DOMPIERRE, G.; LANGLEY, A.; ROULEAU, L. Escalating indecision: Between reification and strategic ambiguity. **Organization Science**, 2011, 22(1), 225–244.

DEROUET, J. L. O funcionamento dos estabelecimentos de ensino em França: um objecto científico em redefinição. In: BARROSO, J. (org.) **O Estudo da Escola**. Porto Editora, LDA, 1996.

EISENHARDT, K. M. Building theories from case study research. **Academy of Management Review**, 1989, vol. 14, n. 4, 532-550.

EISENHARDT K.; GRAEBNER M. Theory building from cases: opportunities and challenges. **Academy of Management Journal** 50(1): 25–32, 2007.

ELLIOTT, J. **Using narrative in social research:** qualitative and quantitative approaches. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications, 2005.

ENGSTRÖM, Y. **Learning by expanding:** an activity-theoretical approach to developmental research. 1987. Orienta Konsultif Oy.

ENGSTRÖM, Y., MIETTINEN, R., & PUNAMÄKI, R.-L. (Eds.). **Perspectives on activity theory**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

EZZAMEL, M.; REED, M. Governance: A code of multiple colours. **Human Relations**. London: Sage, 2008, vol. 61 (5), 597-615.

FAIRHUST, G. T.; PUTNAM, L. L. Reflections on the Organization – Communication Equivalency Question: The Contributions of James Taylor and His Colleagues. **The Communication Review**, vol. 3 (1-2), pp. 1-19, 1999.

FEIGENBAUM, A. Concrete needs no metaphor: Globalized fences as sites of political struggle. **Ephemer**, 2010. www.ephemeraweb.org. Volume 10 (2): 119-133.

FELDMAN, M. S.; KHADEMIAN, A. M. To Manage is to Govern. **Public Administration Review**, 2002, 62(5): 541-554.

FELDMAN, M. S.; KHADEMIAN, A. M. Inclusive Management: Building Relationships with the Public. Irvine, CA, **Center for the Study of Democracy**, University of California, Irvine: 23, 2004.

FINER, S. E. **Comparative Government**. London: AllenLane, The Penguin Press, 1970.

FINNEGAN, R. **Oral Traditions and the Verbal Arts: a guide to research practice**. London: Routledge, 1992.

FISS, P. C. A Set-Theoretic Approach to Organizational Configurations. **Academy of Management Review**, 2007, vol. 32, n. 4, 1180-1198.

FOUCAULT, M. **Power/knowledge: Selected interviews and other writings, 1972– 1977**. 1980. New York: Pantheon Books.

FURRER, O.; THOMAS, H.; GOUSSEVSKAIA, A. The structure and evolution of the strategic management field: A content analysis of 26 years of strategic management research. **International Journal of Management Reviews**, 2008, 10(1), 1–23.

GAINS, F. Elite Ethnographies: Potential, Pitfalls and Prospects for Getting ‘Up Close and Personal’. **Public Administration**. vol. 89, no. 1, 2011. p. 156-166.

GARFINKEL, H. **Studies in ethnomethodology**. 1967. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

GIBBERT, M.; RUIGROK, W.; WICKI, B. What passes as a rigorous case study? **Strategic Management Journal**, 29, 1465-1477 pp., 2008.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro-Rio de Janeiro, LTC livros técnicos e científicos editora S.A, 1989.

GERRING, J. **Case study research**. Principles and practices. Cambridge University Press, 2007.

GIDDENS, A. **The constitution of society**. Oxford: Polity Press, 1984.

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

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

GOLSORKHI, D.; ROULEAU, L.; SEIDL, D.; VAARA, E. (Eds.). **Cambridge Handbook of Strategy as Practice**. Cambridge University Press, 2010.

GRAND, S.; RÜEGG-STÜRM, J.; ARX, W. V. Construtivist epistemologies in Strategy as Practice research. In: GOLSORKHI, D.; ROULEAU, L.; SEIDL, D.; VAARA, E. (Eds.). **Cambridge Handbook of Strategy as Practice**. Cambridge University Press, 2010.

GRECKHAMER, T. Cross-cultural Differences in Compensation Level and Inequality across Occupations: A Set-theoretic Analysis. **Organization Studies**, vol. 32, n. 1, p.85-115, 2011.

GRECKHAMER, T.; MISANGYI, V. F.; ELMS, H.; LACEY, R. Using Qualitative Comparative Analysis in Strategic Management Research: An Examination of Combinations of Industry, Corporate, and Business-Unit Effects. **Organizational Research Methods**. vol. 11, no. 4, 2008, Sage Publications, pp. 695-726.

GREIMAS, A. J. **On meaning**: Selected writings in semiotic theory. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press, 1987.

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

GOMES, R. Teses para uma agenda de estudo da escola. In: BARROSO, J. (org.) **O Estudo da Escola**. Porto Editora, LDA, 1996.

GURGEL, M. C. B. A. **Configurações Estratégicas de Empresas Brasileiras de Alto Desempenho**: análise qualitativa comparativa das imperfeições de mercado por elas exploradas. São Paulo, 2011. 149 f. Tese (Doutorado em Administração de Empresas) – Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas.

HALL, P.; TAYLOR, R. Political Science and the Three Institutionalisms, **Political Studies**, vol. 44, no.5, 936-57, 1996.

HALLIDAY, M. **Explorations in the Function of Language**. London: Edward Arnold, 1973.

HASSARD, J.; LAW, J.; LEE, N. Preface. **Organization**. vol. 6 (3), 387-390, 1999.

HEIDEGGER, M. **Being and time**. Oxford: Blackwell, 1962.

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

HERACLEOUS, L.; JACOBS, C.D. Crafting strategy: The role of embodied metaphors. **Long Range Planning**, 2008, 41, 309–325.

HINCHMAN, L. P.; HINCHMAN, S. K. Introduction, In: HINCHMAN, L. P.; HINCHMAN, S. K. (eds), **Memory, Identity, Community**: the idea of narrative in the human sciences. New York: State University of New York. 1997. pp. xiii–xxxii.

HIRST, P. 'Democracy and Governance', In PIERRE, J. (ed). 'Globalization and the Future of the Nation State', **Economy and Society**, 2000, vol. 24, n. 3, 408-442.

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

HOON, C. Committees as strategic practice: The role of strategic conversation in a public administration. **Human Relations**. London: Sage, 2007, vol. 60 (6), 921-952.

JARZABKOWSKI, P. Strategic practices: An activity theory perspective on continuity and change. **Journal of Management Studies**, 2003, 40(1), 23-55.

JARZABKOWSKI, P. **Strategy as practice**: recursiveness, adaptation, and practices-in-use. *Organization Studies*, v. 25, n. 4, 2004.

JARZABKOWSKI, P. **Strategy as practice**: an activity-based approach. California: Sage, 2005.

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

JOHNSON, J. C.; AVENARIUS, C. The Active Participant-Observer : Applying Social Role Analysis to Participant Observation. **Field Methods**, n. 18, p. 111-134, 2006.

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

KALOF, L.; DAN, A; DIETZ, T. **Essentials of Social Research**. New York: McGraw Hill Open University Press, 2008.

KAPLAN, S. Strategy and PowerPoint: An inquiry into the epistemic culture and machinery of strategy-making. **Organization Science**, 2011, 22(2), 320-346.

KETCHEN, Jr. D. J.; BOYD, B. K.; BERGH, D. D. Research Methodology in Strategic Management: Past Accomplishments and Future Challenges. **Organizational Research Methods**. Vol. 11, n. 4, 2008, 643-658.

KJAER, A. M. **Governance**. Key Concepts, 2004.

KJAER, A. Rhodes' Contribution to Governance Theory: Praise, Criticism and the Future Governance Debate. **Public Administration**. vol. 89, no. 1, p. 101-113, 2011.

LABOV, W.; WALETZKY, J. Narrative analysis: oral versions of personal experience (Reprinted from 'Essays on the Verbal and Visual Arts, Proceedings of the 1996 annual spring meeting of the American Ethnological Society', pp. 12-44, 1967), **Journal of Narrative and Life History**, 1997, 7 (1-4): 3-38.

LACOMBE *et al.* Competências dos Professores de Graduação em Administração: a Perspectiva de Alunos e Professores. **Anais... ENEPQ**, 2007.

LADERRIÈRE, P. A investigação sobre a escola: perspectiva comparada. In: BARROSO, J. (org.) **O Estudo da Escola**. Porto Editora, LDA, 1996.

LAEGREID, P.; VERHOEST, K. **Governance of Public Sector Organizations: Proliferation, Autonomy and Performance**. Basingstoke: Palgrave, 2010.

LA VILLE, V. I.; MOUNOUD, E. How can strategy be a practice? Between discourse and narration. In: CZARNIAWSKA, B.; GAGLIARDI, P. **Narratives we organize by**. John Benjamins Publishing Company, 2003.

LATOUR, B. **The Pasteurization of France**. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1988b.

LATOUR, B. On Technical Mediation – Philosophy, Sociology, Genealogy. **Common Knowledge**. V. 3, n. 2. 1994a.

LATOUR, B. Pragmatogonies: A Mythical Account of How Humans and Nonhumans Swap Properties. **The American**; May 1994b; 37, 6; ABI/INFORM Global, pg. 791

LATOUR, B. **Jamais Fomos Modernos: Ensaio de antropologia simétrica**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1994.

LATOUR, B. On Interobjectivity. **Mind, Culture and Activity**. Vol. 3, n. 4. 1996.

LATOUR, B. On actor-network theory: A few clarifications. **Soziale Welt**, 1996b, 47, 369–81.

LATOUR, B. On recalling ANT. In: LW, J.; HASSARD, J. **Actor Network Theory and after**. Oxford: Blakcwell Publishers. p. 15-25, 1999.

LATOUR, B. **Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

LATOUR, B. **A Esperança de Pandora: Ensaio sobre a realidade dos estudos científicos**. Bauru, SP: EDUSC, 2001, 372p.

LATOUR, B. Nonhumans. In HARRISON, S.; PILE, S & THRIFT, N (eds.) **Patterned ground: Entanglements of nature and culture**. London: Reaktion Books. 2004, 224-227.

LATOUR, B. **Reassembling the Social: An Introduction to Actor-Network-Theory**. New York: Oxford University Press Inc., 2005.

LATOUR, B.; WOOLGAR, S. **A vida de laboratório: a produção dos fatos científicos**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1997.

LAW, J. On the Methods of Long-Distance Control: Vessels, Navigation and the Portuguese Route to India, In: LAW, J. (ed.) **Power, Action and Belief. A New Sociology of Knowledge?** Keele: Sociological Review Monograph, 1986b, 234-263.

LAW, J. Introduction: Monsters, Machines and Sociotechnical Relations In: LAW, J. (ed.) **A sociology of monsters: Essays on power, technology and domination**. 1–25. Routledge: London, 1991.

LAW, J. Notes on the Theory of the Actor-Network: Ordering, Strategy and Heterogeneity. **Systems Practice**, 5, 1992, 379-93.

LAW, J. Actor Network Theory and Material Semiotics. Version of 25th April 2007, available at <http://www.heterogeneities.net/publications/Law2007ANTandMaterialSemiotics.pdf>, (downloaded on 18th May, 2007).

LAW, J.; HASSARD, J. **Actor Network Theory and After**. Blackwell Publishing, 2006.

LEE, N.; HASSARD, J. Organization Unbound: Actor-Network Theory, Research Strategy and Institutional Flexibility. **Organization**. vol. 6 (3), 391-404, 1999.

LEONARD-BARTON, D. A dual methodology for case studies: synergistic use of a longitudinal single site with replicated multiple sites. **Organization Science** 1(3): 248–266, 1990.

LIMA, L. C. Construindo um Objecto: Para uma análise crítica da investigação portuguesa sobre a escola. In: BARROSO, J. (org.) **O Estudo da Escola**. Porto Editora, LDA, 1996.

MARSH, D. The New Orthodoxy: The Differentiated Potity Model. **Public Administration**. Vol. 89, No. 1, 2011. p. 32-48.

MARTINS, G. A.; THEÓPHILO, C. R. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MARVASTI, A. B. **Qualitative Research in Sociology**. London, California e New Delhi: Sage Publications, 2004.

MATITZ, Queila Regina Souza. **Aspectos semânticos, formais e funcionais do conceito desempenho em estudos organizacionais e estratégia: um modelo analítico**. Curitiba, 2009. 304 f. Tese (Doutorado em Administração) – Setor de Ciências Sociais e Aplicadas, Universidade Federal do Paraná.

MAYNTZ, R. Modernization and the Logic of Interorganizational Networks (**MPFIG Discussion Paper 8**). Cologne: Max Planck Institut für Gesellschaftsforschung, 1991.

MCLEAN, C & QUATTRONE, P. On Theorizing the Object: Insights from Gabriel Tarde. **Gabriel Tarde: Economy, Psychology and Invention Conference**. (May) London, 2006.

MESSNER, D.; MEYER-STAMER, J. Governance and Networks. Tools to Study the Dynamics of Clusters and Global Value Chains. Paper prepared for the IDS/INEF Project “**The Impact of Global and Local Governance on Industrial Upgrading**”, Duisburg, February, 2000.

MILES, R. E.; SNOW, C. C. **Organization strategy, structure, and process**. New York: McGraw-Hill, 1978.

MISHLER, E. G. Models of narrative analysis: a typology, **Journal of Narrative and Life History**, 1995, 5 (2): 87–123.

MINTZBERG, H. **Structures in 5's**: Designing effective organizations. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1983.

MONTENEGRO, L. M. **Construção de sentidos (sensemaking) em práticas de um processo estratégico**: Um estudo comparativo em duas instituições de ensino superior do estado do Paraná. 207f. Curitiba/PR, 2009. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal do Paraná.

NEUMAN, L. W. **Social research methods**: qualitative and quantitative approaches. Boston: Allyn & Bacon, 1997.

NORTH, D. C. **Institutions, Institutional Change and Economic Performance**, Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

NICOLINI, A. Qual será o futuro das fábricas de administradores? **RAE**, v. 43, n. 2, 2003.

NÓVOA, A. Para uma Análise das Instituições Escolares. In: NÓVOA, A. (coord.). **As Organizações Escolares em Análise**. Lisboa: Publicações Dom Quixote/IEE, 1992, pp. 13-43.

NUNES, S. C; BARBOSA, A. C. Q. A inserção de competências no curso de graduação em administração: um estudo em universidades brasileiras. **Anais...ENANPAD**, 2001.

OLOWU, D. Introduction – Governance and Public Administration in the 21st Century: A Research and Training Prospectus. **International Review of Administrative Sciences**. London: Sage, 2002, vol. 68, 345-353.

ORLIKOWSKI, W. J. Using Technology and Constituting Structures: A Practice Lens for Studying Technology in Organizations. **Organization Science**, vol. 12, 2000, 404-428.

ORLIKOWSKI, W.J. Sociomaterial practices: Exploring technology at work. **Organization Studies**, 2007, 28, 1435–1448.

ORLIKOWSKI, W. J.; SCOTT, S. V. Sociomateriality: Challenging the Separation of Technology, Work and Organization. **The Academy of Management Annals**, vol. 2, n. 1, 2008, 433-474.

ORLIKOWSKI, W. J. Practice in research: phenomenon, perspective and philosophy. In: GOLSORKHI, D.; ROULEAU, L.; SEIDL, D.; VAARA, E. (Eds.). **Cambridge Handbook of Strategy as Practice**. Cambridge University Press, 2010.

PAIVA Jr., F.; LEÃO, A.; MELLO, S. Validade e confiabilidade da pesquisa qualitativa em administração. **Revista de Ciências da Administração**, v. 13, n. 31, p. 190-209, 2011.

- PENTLAND, B. Building process theory with narrative: from description to explanation. **Academy of Management Review**, v. 24, n. 4, 1999, p. 711-724.
- PENTLAND, B. T.; FELDMAN, M. S. Narrative networks, patterns of technology and organization. **Organization Science**, vol. 18 (5), 2007, 781-795.
- PEREIRA, M. I; SANTOS, S. A. **Modelos de Gestão: uma análise conceitual**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.
- PETERS, G. Governance and Comparative Politics, in Jon Pierre (ed.). **Debating Governance**. Authority, Steering, and Democracy, Oxford: Oxford University Press, 2000.
- PLUMMER, K. **Telling Sexual Stories: power, change, and social worlds**. London: Routledge, 1995.
- POLANYI, L. Conversational storytelling. In: T.A.Van Dijk (ed.), **Handbook of Discourse Analysis: discourse and dialogue**, vol. 3. London: Academic Press. 1985, pp. 183–202.
- PORTER, M. **Competitive strategy**. New York: Free Press, 1980.
- RAGIN, C. C. **The Comparative Method**. Moving Beyond Qualitative and Quantitative Strategies. Berkeley/Los Angeles/London: University of California Press, 1987.
- RAGIN, C. C. **What is a case?** Exploring the foundations of social inquiry. New York: Cambridge University Press, 1992.
- RAGIN, C. C. **Fuzzy-Set Social Science**. Chicago: University of Chicago Press, 2000.
- RAGIN, C. C. **Redesigning Social Inquiry – Fuzzy Sets and Beyond**. Chicago: University of Chicago Press, 2008.
- RAGIN, C. C. **Redesigning Social Inquiry: Set Relations in Social Research**. Chicago: University of Chicago Press, 2008b.
- RAGIN, C. C.; DRASS, K. A.; DAVEY, S. **Fuzzy-Set/Qualitative Comparative Analysis 2.0**. In: A. D. o. S. Tucson, University of Arizona (Ed.), 2006.
- RANSON, S. School Governance and the Mediation of Engagement. **Educational Management Administration & Leadership**, vol. 39, n. 4, 2011, pp. 398-413.
- RHODES, R. A. W. **Control and power in central-local government relationships**, 2nd ed. Aldershot: Ashgate, 1981.
- RHODES, R. The New Governance: Governing without Government, **Political Studies**, XLIV, 1996, 652-67.
- RHODES, R. A. W. **Understanding governance: Policy Networks, Governance, Reflexivity and Accountability**. Open University Press, 1997.
- RHODES, R. Foreword, in Gerry Stoker (ed.). **The New Management of British Local Level Governance**, Basingstoke: Palgrave Macmillan, 1999.

RHODES, R. A. W. Understanding governance: ten years on. **Organization Studies**, v. 28, n. 8, 2007.

RHODES, R. A. W. Thinking on: A Career in Public Administration. **Public Administration**. vol. 89, no. 1, 2011. p. 196-212.

RICHARD, V.; BADER, B. Re-presenting the Social Construction of Science in Light of the Propositions of Bruno Latour: For a Renewal of the School Conception of Science in Secondary Schools. **Science Studies and Science Education**. www.interscience.wiley.com, 2009.

RIESSMAN, C. K. (1993). **Narrative Analysis**. Thousand Oaks, CA: Sage.

RIHOUX, B.; RAGIN, C. C. (eds.). **Configurational Comparative Methods**. Qualitative Comparative Analysis (QCA) and Related Techniques. Thousand Oaks/London: Sage, 2008.

RIHOUX, B.; RAGIN, C. C. **Configurational Comparative Methods**. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc, 2009.

ROSEN, M. Coming to terms with the field: understanding and doing organizational ethnography. **Journal of Management Studies**, vol. 28, n. 1, 1991.

ROULEAU, L. Micro-practices of strategic sensemaking and sensegiving: How middle managers interpret and sell change every day. **Journal of Management Studies**, 2005, 42(7), 1414–1441.

SALM, J. F. et al. Metodologia para Implementação do Programa de Capacitação Docente (PCDA) no Curso de Administração. **Anais... ENEPQ**, 2007.

SAMRA-FREDERICKS, D. Strategic practice, “discourse” and the everyday interactional constitution of “power effects”. **Organization**, 2005, 12(6), 803–841.

SANTOS, M. R. **Design, produção e uso dos artefatos**: uma abordagem a partir da atividade humana. 2000. Dissertação (mestrado em Tecnologia) – Programa de Mestrado em Tecnologia do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná, Curitiba.

SANT’ANNA, A. S. Modelo de competências e formação de administradores: algumas considerações. **Anais... ENEPQ**, 2007.

SARAIVA, E. V. **Um Pas De Deux da Estratégia com a Arte**: As Práticas da Companhia de Balé Grupo Corpo. Belo Horizonte, 2009. 389 f. Tese (Doutorado em Administração) – Centro de Pós-Graduação e Pesquisas em Administração da Universidade Federal de Minas Gerais.

SAUNDERS, M.; LEWIS, P.; THORNHILL, A. **Research methods for business students**. Harlow, England: Pearson Education, 2000.

SCHARPF, F. W. Games Real Actors Could Play: Positive and Negative Coordination in Embedded Negotiations. **Journal of Theoretical Politics**, vol. 6, 1994, 27-53.

SCHNEIDER, C. Q.; WAGEMANN, C. **Qualitative Comparative Analysis (QCA) und Fuzzy Sets**. Ein Lehrbuch für Anwender und alle, die es werden wollen. Opladen and Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, 2007.

SCHNEIDER, C. Q.; WAGEMANN, C. Standards of Good Practice in Qualitative Comparative Analysis (QCA) and Fuzzy-Sets. **Comparative Sociology**, 9, 2010, pp. 1-22.

SELLTIZ, C.; WRIGHTSMAN, L.; COOK, S. **Métodos de Pesquisa nas Relações Sociais**. São Paulo: EPU-EDUSP, 1987.

SIERRA, F. S. Uma alternativa multidisciplinar à interpretação organizacional da instituição escolar: a análise sociocrítica do fenômeno escolar. In: BARROSO, J. (org.) **O Estudo da Escola**. Porto Editora, LDA, 1996.

SILVA, M. R.; FISCHER, T. Ensino de Administração: Um Estudo da Trajetória Curricular de Cursos de Graduação. **Anais...ENANPAD**, 2008.

SILVA, A. B.; ALBERTON, A.; VERDINELLI, M. A. As competências profissionais do administrador e suas implicações na formação acadêmica. **Anais... ENEPQ**, 2007.

SLIFE, B. D. Taking practice seriously: Toward a relational ontology. **Journal of Theoretical and Philosophical Psychology**, vol. 24 (2), 2005, 157-178.

SOMERS, M. R. The narrative construction of identity: a relational and network approach, **Theory and Society**, 22: 605-49, 1994.

SORENSEN, E.; TORFING, J. The Democratic Anchorage of Governance Networks. **Scandinavian Political Studies**, vol. 28, n. 3, 2005.

STAKE, R. E. Qualitative case studies. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Handbook of Qualitative Research**. 2nd edition, Sage, 2005.

STOER, S. R. Notas sobre o Desenvolvimento da Sociologia da Educação em Portugal. In: ESTEVES, A. J.; STOER, S. R. **A Sociologia na Escola**. Professores, Educação e Desenvolvimento. Porto: Afrontamento, 1992, pp. 23-52.

STOKER, G. Public Value Management: A New Narrative for Networked Governance? **American Review of Public Administration**. London: Sage, vol. 36, n. 1, March 2006, 41-57.

SUCHMAN, L. A. **Human-machine reconfigurations: Plans and situated actions**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2007.

TEIL, G.; LATOUR, B. The hume machine, can association networks do more than formal rules? **SEHR**. v. 4, n. 2, 1995.

TSOUKAS, H. Practice, strategy making and intentionality: a Heideggerian onto-epistemology for Strategy as Practice. In: GOLSORKHI, D.; ROULEAU, L.; SEIDL, D.;

VAARA, E. (Eds.). **Cambridge Handbook of Strategy as Practice**. Cambridge University Press, 2010.

TURETA, C.; ROSA, A. R.; SANTOS, L. L. S. Estratégia como Prática Social e *Actor-Network Theory*: uma Possível Conversação para o Estudo da Estratégia. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, Salvador. **Anais ...** Salvador: ANPAD, 2006. 1 CD ROM.

VAARA, E.; KLEYMANN, B.; SERISTO, H. Strategies as discursive constructions: The case of airline alliances. **Journal of Management Studies**, 2004, 41(1), 1–35.

VAARA, E; WHITTINGTON, R. Strategy-as-Practice: Taking Social Practices Seriously. **The Academy of Management Annals**, 2012, 6:1, 285-336.

VENKATRAMAN, N. V. Advancing Strategic Management Insights: Why Attention to Methods and Measurement Matters. **Organizational Research Methods**. vol. 11, n. 4, 2008, 790-794.

VERGARA, S. C. **Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração**. São Paulo: Editora Atlas S. A. 11ª ed., 2009.

VYGOTSKY, L. **Mind in society: The development of higher psychological processes**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

WEICK, K. Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. In: Adam Westoby (ed.), **Culture and Power in Educational Organization**. Milton Keynes: Open University Press, 1976, pp. 56-73.

WAGEMANN, C.; SCHNEIDER, C. Q. Qualitative Comparative Analysis (QCA) and Fuzzy-sets: Agenda for a Research Approach and a Data Analysis Technique. **Comparative Sociology**, 9, 2010, pp. 1-21.

WERNERFELT, B.A. A resource-based view of the firm. **Strategy Management Journal**, v. 5, n.2, p.171-180, 1984.

WESSELLS, A. Book Review – Reassembling the Social: An Introduction to Actor-Network Theory by Bruno Latour. **International Public Management Journal**, v. 10, n. 3, 2007.

WHITE, H. **The Content of the Form**. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press, 1987.

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

WHITTINGTON, R. Estratégia após o modernismo: recuperando a prática. **RAE**, v. 44, n. 4, 2004.

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

WHITTINGTON, R. Strategy as practice and strategy process: family differences and the sociological eye. **Organization Studies**, v. 28, n. 10, 2007.

WHITTINGTON, R.; CAILLUET, L. The crafts of strategy: Introduction to special issue. **Long Range Planning**, 2008, 41(3), 241–247.

WHITTLE, A; SPICER, A. Is Actor Network Theory Critique? **Organization Studies**. London: Sage, vol. 29 (4), 2008, 611-629.

WITTGENSTEIN, L. **Philosophical investigations**. Oxford: Basil Blackwell, 1951.

YANOW, D. Thinking Interpretively: Philosophical presuppositions and the human sciences. In: Yanow, D. & Schwartz-Shea, P. (Eds). **Interpretation and Method: Empirical research method and the interpretive turn**. New York: M.E.Sharp, 2006.

YIN, R. **Case Study Research: Design and Methods**. Sage: London, UK, 1994.

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

APÊNDICE A. ROTEIRO DE ENTREVISTAS

1. Conte-me um pouco sobre suas experiências profissionais. Como se inseriu no campo da Educação, como chegou à Faculdade X (por meio de processo seletivo, foi indicado por alguém?), há quanto tempo trabalha na instituição?
2. Enquanto professor/coordenador/diretor/funcionário/aluno da faculdade, quais são suas principais atribuições? Você desempenha atividades e práticas estratégicas?
3. Entendendo a faculdade como uma organização educacional, quais são seus objetivos e metas? Como eles são traçados? De forma planejada, de forma coletiva? Quais são suas estratégias? Que resultados estratégicos a faculdade almeja?
4. Na sua opinião, como está a situação atual das faculdades particulares de Administração em Curitiba? Os resultados de ensino estão sendo alcançados? Há uma boa articulação entre os órgãos e as parcerias relacionadas ao andamento das atividades das instituições?
5. Com que órgãos/secretarias/agências, etc. o Sr(a). necessariamente precisa se relacionar e com quais o Sr. procura se relacionar e criar parcerias? Por quê? Qual é a natureza da relação? Quais são os facilitadores e dificultadores dessa relação? Como ocorre essa rede de contatos?
6. Como o Sr(a). vê o papel das coisas – objetos, artefatos, equipamentos, tecnologias, narrativas, etc. – na faculdade em que trabalha? São relevantes? Influenciam as estratégias traçadas, o dia a dia dos professores, coordenadores, diretor e alunos e os resultados de ensino e/ou estratégicos? Qual é o impacto dessas questões no processo organizativo, de prática e de governança?
7. No ambiente em que trabalha, nas suas atividades diárias, existem dilemas e controvérsias com os quais precisa lidar? Se sim, quais são e como lida com eles?

APÊNDICE B. TABELAS ANÁLISES INDIVIDUAIS CASOS

TABELA 1 – Caso A

1. Identificação

Categoria	Descrição
Organização Pesquisada	Caso A
Período coleta de dados	Mai, Junho, Julho 2012
Informantes-chave	Professor / Corpo Diretivo / Secretaria

2. A narrativa

Propriedade da Narrativa	Indicador	Descrição do encontrado na narrativa
Sequência	Padrões de Eventos (perspectiva do todo)	<p>1. Narrativa/experiências profissionais/como entrou na faculdade/centro universitário: muitos dos entrevistados entraram na instituição por meio de algum contato. Boa parte começou trabalhando em um cargo mais simples e depois conseguiu uma posição mais satisfatória. Como a instituição é pequena, vê-se que há uma aproximação da diretoria com todos os funcionários (corpo técnico, docente, etc.). Assim, a alocação de funcionários em cargos específicos acontece com maior facilidade.</p> <p>2. Principais atribuições/atividades e práticas estratégicas: as atribuições dos funcionários – corpo técnico – são atribuições relativamente rotineiras (há variações apenas quando há alguma mudança de norma ou alguma intervenção do MEC, por exemplo). Percebe-se que, por ser uma instituição pequena, há uma articulação relativamente tranquila entre setores, apesar de os problemas sempre se concentrarem na secretaria. As atribuições dos docentes são atribuições comuns ao cargo (preparar e ministrar aulas, elaborar e avaliar atividades, trabalhos e provas, dar <i>feedback</i> aos alunos, preencher diário de classe, participar da semana pedagógica e de eventos e projetos promovidos pela instituição). Algumas ações da instituição – tais como palestras de aperfeiçoamento e aprendizagem, aulas de nivelamento, incentivo ao desenvolvimento de projetos e cursos de extensão – parecem ter um cunho estratégico, mas isso não fica muito claro.</p> <p>3. Objetivos e metas ('estratégia') da faculdade/centro universitário: com base na fala da maioria dos entrevistados, não há uma estratégia claramente definida. A instituição busca <u>sobreviver</u>. O mercado é acirrado, há muitas faculdades/centros universitários no mercado, o aluno que procura uma instituição privada para fazer um curso superior ou um curso de tecnólogo é um aluno que tem algumas dificuldades (tanto financeira, quanto de aprendizagem), há uma cobrança constante do MEC, pois este é o órgão que</p>

	<p>autoriza e reconhece os cursos. A própria instituição busca, diariamente, 'driblar' as dificuldades financeiras, pois FIES e PROUNI são incentivos que deixam a desejar. Percebe-se que existem objetivos, a nova gestão preocupa-se com a 'saúde' da instituição e busca cumprir todos os requisitos do MEC e se organizar da melhor forma possível para continuar sobrevivendo, mas, ao mesmo tempo, percebe-se que, devido às dificuldades que permeiam as instituições educacionais como um todo, traçar uma estratégia e seguir à risca um planejamento estratégico ainda é algo que está no plano da utopia. Parece que um pouco mais de autonomia e de mecanismos de governança seriam necessários para levar a instituição a um patamar mais 'estratégico'. Alguns (poucos) mencionam a localização como algo estratégico, mas me parece que essa questão é 'tida como dada' e não se configura como uma ação estratégica da instituição.</p> <p>4. Situação atual das faculdades/centros universitários de Curitiba: a situação é difícil. Ainda há muita desistência por parte dos alunos. O ensino superior não é prioridade para boa parte dos alunos. Segundo um dos entrevistados, existem 3 (três) 'vilões': a dificuldade financeira (muitos não conseguem pagar a mensalidade mesmo, outros preferem pagar a prestação de uma moto, por exemplo, a pagar seus estudos), a dificuldade de aprendizagem (muitos quando não obtêm uma nota satisfatória na prova, desistem) e as dificuldades pessoais (o marido não quer que a esposa estude à noite, por exemplo). Além disso, há uma concorrência acirrada. Muitos alunos preferem a instituição cuja mensalidade é mais barata e não priorizam a qualidade da instituição. Um ponto interessante apontado por outro entrevistado é que muitas instituições não têm o mínimo de planejamento e são conduzidas com meras empresas familiares. Para este entrevistado, a direção de uma instituição educacional faz toda a diferença. É interessante que a pessoa tenha preparo administrativo, mas também tenha conhecimento da lógica pedagógica que deve permear esse tipo de organização.</p> <p>5. Relacionamentos/parcerias/contatos/órgãos (MEC): dentre as instituições parceiras, reguladoras, etc., a que mais aparece nas falas dos entrevistados é o MEC. Por ser quem autoriza e reconhece os cursos e também por ser o mais 'presente' nas instituições. Seja de forma direta (por meio de visitas), seja de forma indireta (por meio de alterações de normas, regulamentos, portarias, etc.). Há uma preocupação constante em atender às exigências e solicitações do MEC. Apesar de exigente, segundo um entrevistado, o MEC pode ser um pouco confuso, às vezes. O site não é claro, tentar falar com alguém no MEC é complicado, pois se você telefona cinco vezes em uma manhã, corre o risco de você falar com cinco pessoas diferentes e elas darem orientações distintas. Observa-se que a gestão anterior à atual deixou um pouco a desejar no que se refere a seguir o que é ditado pelo MEC, então a gestão atual está tendo que suprir algumas falhas do passado. Apesar das cobranças acirradas, alguns entrevistados vêem o MEC como um órgão importante. Principalmente porque é ele quem atribui notas aos cursos.</p> <p>6. Atores humanos e não humanos / o papel das</p>
--	--

		<p>coisas/artefatos/objetos: o ator não humano que parece se destacar mais é a instituição MEC. Percebe-se que não há uma figura humana específica, visto que são diferentes avaliadores que visitam a instituição, são diferentes pessoas que atualizam o site, são inúmeras pessoas que trabalham no MEC, etc. Destaca-se que o MEC – como um todo – é que aparece como um ator não humano importante. Muito do que é decidido, muitas das atividades e práticas diárias dos entrevistados estão atreladas a questões do MEC. Portanto, a ‘presença’ desse ator não humano é constante.</p> <p>7. Ambiente/conflitos/clima e cultura organizacional: o ambiente, como um todo, é harmonioso. Por ser uma instituição de pequeno porte, todos os funcionários se conhecem. Parece haver uma cultura de compartilhamento e participação. Percebe-se também que os princípios e valores são fortes e compartilhados (a instituição é de base religiosa). Parece que essa cultura é algo que move os funcionários e muitas vezes se apresenta como algo que os faz continuar e sobreviver. Logo, visto que a instituição não tem uma estratégia clara e bem delineada para guiar suas ações, a parte mais ‘humana’ se sobressai para suprir essa necessidade. Na nova gestão, a direção substituiu alguns funcionários e optou por pessoas mais ‘alinhadas’ ao seu tipo de gestão.</p>
<p>Strategizing como processo de translação gerando redes de governança</p>	<p>Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa</p>	<p>Com base na maioria das entrevistas, percebe-se que o processo de <i>strategizing</i> acontece de forma confusa, uma vez que não há uma estratégia claramente delineada. Portanto, o processo de translação se dá de forma fragmentada, as associações são fracas e geram redes de governança não muito bem definidas. Diante disso, as cadeias de mediação são construídas com base em uma ordem instável. No caso A, percebe-se que, de maneira geral, os atores constroem definições e significados comuns e, na maioria das vezes, define-se, de forma objetiva, os representantes. Com relação a cooperar uns com os outros na busca por objetivos individuais e coletivos, até pode ser que haja uma cooperação genuína e comprometida; contudo, muitas vezes não se sabe ao certo QUAIS são esses objetivos. Ou, sabe-se quais são, mas eles não são comuns a todos. Alguns deixam claro que não há estratégia e que a busca é por sobrevivência, outros acreditam que deve haver uma preocupação com a qualidade dos docentes e dos discentes, outros acreditam que o objetivo da instituição é tornar-se centro universitário. Percebe-se que essa busca por objetivos múltiplos se dá por conta de que muitos deles ainda não foram atingidos e todos se apresentam como importantes. A questão é de prioridades. Qual é o objetivo mais importante? O que deve ser feito em primeiro lugar? O que é mais urgente? Parece que a diversidade de objetivos se dá por conta que existem vários e cada um deles tem maior ou menor importância para cada um dos entrevistados. Mesmo compreendendo essa dinâmica, percebe-se que não há um alinhamento ou algo mais concreto que defina o que dever vir primeiro. Logo, percebe-se, claramente, que o planejamento estratégico não saiu do papel.</p>
		<p>A governança, no que se refere aos mecanismos internos, parece acontecer de forma organizada. As redes formadas</p>

<p>Governança / resultados estratégicos</p>	<p>Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa</p>	<p>são aparentemente estáveis. Sempre que há alguma disfunção ou conflito, a rede é reconfigurada. Isso parece ser algo bastante claro para a gestão atual. O ajuste maior aconteceu quando houve a mudança de gestão e a atual direção optou por rearranjar ou até mesmo dispensar alguns atores da rede interna. Essa grande rede interna parece ter um papel importante para a instituição, principalmente por se configurar como a ‘força’ da instituição. Com relação aos mecanismos de governança atrelados a questões externas, há uma rede fortemente construída e pode ser definida como caso A – MEC. Os mecanismos de governança são claramente definidos pelo MEC e a instituição deve atender a todas as exigências por ele impostas. É uma rede criada de forma coercitiva em que estão definidos claramente os papéis e as atribuições de cada um.</p> <p>No que diz respeito aos resultados estratégicos, entende-se que há uma dificuldade em se estabelecer (ou identificar) o que realmente é estratégico para a instituição e, conseqüentemente, o que pode ser definido como resultado estratégico. Conforme foi mencionado anteriormente, percebe-se que não há uma estratégia claramente definida, nem há um planejamento estratégico seguido (nem formalmente, nem informalmente). O que existem são alguns objetivos e metas alcançadas com base no que é solicitado. A instituição responde às cobranças internas e externas, mas, aparentemente, não consegue ter autonomia suficiente para decidir algumas questões estratégicas e alcançar resultados mais significativos e concretos.</p>
--	--	---

TABELA 2 – Caso B

1. Identificação

Categoria	Descrição
Organização Pesquisada	Caso B
Período coleta de dados	Junho, Julho, Agosto 2012
Informantes-chave	Professor / Corpo Diretivo

2. A narrativa

Propriedade da Narrativa	Indicador	Descrição do encontrado na narrativa
Sequência	Padrões de Eventos (perspectiva	<p>1. Narrativa/experiências profissionais/como entrou na faculdade/centro universitário: alguns dos entrevistados trabalharam em outras instituições de ensino antes, alguns tiveram experiência em empresas privadas, boa parte dos entrevistados entrou na instituição por indicação de alguém (rede de contatos).</p> <p>2. Principais atribuições/atividades e práticas estratégicas: as atribuições do coordenador dizem respeito a atividades e práticas burocráticas comuns em faculdades/centro universitários particulares (atender às exigências do MEC, selecionar professores, fazer reuniões</p>

	do todo)	<p>com professores, participar de reunião com a direção da instituição, resolver problemas de alunos – transferências, aproveitamento de disciplinas, faltas, notas –, conduzir reunião de colegiado, atualizar projeto político pedagógico, atualizar matriz curricular, etc.). Além dessas atividades corriqueiras, nesta instituição, percebe-se uma tentativa de articulação política em termos de participação em associações, conselhos, etc. Percebe-se que essa postura é individual e não organizacional, portanto, não é algo inerente ao cargo de coordenação em si, mas é característica pessoal do coordenador atual. As atribuições dos docentes são atribuições comuns ao cargo (preparar e ministrar aulas, elaborar e avaliar atividades, trabalhos e provas, dar <i>feedback</i> aos alunos, preencher diário de classe, participar da semana pedagógica e de eventos e projetos promovidos pela instituição). O TCC é mencionado como uma atividade importante desenvolvida pelos alunos. Parece ser uma atividade rigorosa (os alunos apresentam o trabalho a uma banca avaliadora). Já a questão de projetos de extensão e atividades menos comuns e que, talvez, poderiam ter um cunho mais estratégico, não foram mencionadas.</p> <p>3. Objetivos e metas ('estratégia') da faculdade/centro universitário: o planejamento estratégico foi mencionado; porém, de forma muito superficial. Não parece ser algo que está realmente em vigor. A mudança de coordenador também é muito constante. Esse fato parece explicar a falta de alinhamento estratégico percebida nas falas dos entrevistados. Alguns dos entrevistados mencionam que o objetivo do curso é proporcionar um ensino de qualidade aos alunos, ter professores capacitados e qualificados. Essa questão da 'qualidade' aparece com certa frequência. Muitos, ao se referirem à qualidade, mencionam que essa é uma característica da gestão (diretores). É muito comum a comparação com o curso de Direito também. Por ser um curso bem avaliado e muito procurado pelos alunos. O centro universitário tem condições de oferecer uma boa estrutura aos alunos também. Então isso, juntamente com a 'fama' do curso de Direito, fazem com que eles consigam uma boa colocação no mercado. A mensalidade tem um valor elevado e eles procuram atrair bons alunos. Alguns entrevistados comentam, porém, que não há um planejamento de longo prazo.</p> <p>4. Situação atual das faculdades/centros universitários de Curitiba: boa parte dos entrevistados acha que a situação está ruim. O vestibular de inverno foi fraco para todos (a entrada de alunos continua fraca), o mercado está muito competitivo, algumas faculdades/centros universitários estão optando por diversificar muito os estilos das aulas (aulas mais lúdicas. O que sob o ponto de vista do entrevistado é ruim, pois ele preza pelo ensino mais tradicional – aula expositiva, com conteúdo bem explorado), alguns alunos não vêem utilidade no curso superior (não conseguem associar a teoria com a prática vivenciada em seus trabalhos), algumas faculdades/centros universitários são geridos como uma empresa privada qualquer (esquece-se o fator educação). Nesse ponto, as respostas dos entrevistados foram bem divergentes. O que pode sugerir duas questões: (1) muitos deles não têm conhecimento da área em que atuam ou (2) os</p>
--	----------	---

		<p>entrevistados conhecem a área em que atuam; porém, trata-se de uma área bastante complexa e dinâmica.</p> <p>5. Relacionamentos/parcerias/contatos/órgãos (MEC): dentre as parcerias, órgãos e outras instituições mencionadas, a que mais aparece nas falas dos entrevistados é o MEC. O MEC aparece como um órgão importante, pois é ele quem autoriza e reconhece os cursos e também quem atribui nota aos cursos. Contudo, o MEC também é visto como exigente. Exige professores em regime parcial quando muitos dos professores trabalham em outras instituições ou em empresas durante o dia e só podem estar na faculdade/centro universitário no período da noite. Alguns professores preferem (ou até mesmo não querem) se comprometer com a instituição de ensino de forma mais efetiva, pois não compensa financeiramente. Alguns mencionam que gostam do MEC e que ele só é empecilho quando se tenta fazer algo muito diferente (logo, apesar das exigências constantes e, algumas vezes, da falta de flexibilidade, é melhor que ele exista, pois se ficasse só na “mão do mercado” seria pior). Alguns mencionam que há uma pessoa na instituição responsável por cuidar apenas das demandas do MEC. Alguns mencionam que o MEC cobra bem mais das instituições particulares do que das públicas e que alguns avaliadores são despreparados.</p> <p>6. Atores humanos e não humanos / o papel das coisas/artefatos/objetos: o ator não humano que parece se destacar mais é a instituição MEC. Percebe-se que não há uma figura humana específica, visto que são diferentes avaliadores que visitam a instituição, são diferentes pessoas que atualizam o site, são inúmeras pessoas que trabalham no MEC, etc. Destaca-se que o MEC – como um todo – é que aparece como um ator não humano importante. Muito do que é decidido, muitas das atividades e práticas diárias dos entrevistados estão atreladas a questões do MEC. Portanto, a ‘presença’ desse ator não humano é constante.</p> <p>7. Ambiente/conflitos/clima e cultura organizacional: percebe-se que o ambiente não é muito harmonioso. Principalmente, por conta da mudança muito frequente de coordenador. Em doze anos de curso, eles tiveram nove coordenadores diferentes. Alguns mencionam que há pouca participação por parte dos professores. O nível de comprometimento é baixo (“alguns vêm, dão suas aulinhas e vão embora”). Outros acham que o ambiente é tranquilo.</p>
<p>Strategizing como processo de translação gerando redes de</p>	<p>Respondendo aos objetivos específicos do contexto</p>	<p>Com base na maioria das entrevistas, percebe-se que o processo de <i>strategizing</i> acontece de forma confusa, uma vez que não há uma estratégia claramente delineada. Consequentemente, o processo de translação se dá de forma fragmentada, as associações são fracas e geram redes de governança não muito bem definidas. Diante disso, as cadeias de mediação são construídas com base em uma ordem instável. No caso B, percebe-se que, de maneira geral, os atores constroem algumas definições e alguns significados comuns, mas não todos e, em algumas vezes, não há uma definição clara dos representantes. Com relação a cooperar uns com os outros na busca por objetivos individuais e</p>

governança	da pesquisa	coletivos, parece que não há muito essa cultura de cooperação e comprometimento. Além disso, muitas vezes não se sabe ao certo QUAIS são esses objetivos individuais e coletivos. Ou, sabe-se quais são, mas eles não são comuns a todos. Alguns sugerem que não há uma estratégia claramente definida, outros acreditam que há uma preocupação, por parte da direção, com a qualidade do ensino, outros sugerem que o curso busca sobreviver no mercado competitivo. Percebe-se que essa busca por objetivos múltiplos se dá por conta de que muitos deles ainda não foram atingidos e todos se apresentam como importantes. A questão é de prioridades. Qual é o objetivo mais importante? O que deve ser feito em primeiro lugar? O que é mais urgente? Parece que a diversidade de objetivos se dá por conta que existem vários e cada um deles tem maior ou menor importância para cada um dos entrevistados. Mesmo compreendendo essa dinâmica, percebe-se que não há um alinhamento ou algo mais concreto que defina o que deve vir primeiro. Portanto, percebe-se, claramente, que o planejamento estratégico não saiu do papel (não é possível constatar questões de alinhamento estratégico nem no âmbito formal, nem nas atividades e práticas informais).
Governança / resultados estratégicos	Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa	<p>A governança no que se refere aos mecanismos internos acontece de forma confusa. A rede de governança formada por direção, coordenação, docentes e discentes parece ser frágil, visto que há uma falta de comprometimento e interação por parte dos elos: coordenação-professores, professores-professores e professores-alunos. Há a dissolução freqüente dessa rede, principalmente no elo coordenação-professores, visto que a mudança de coordenador é muito constante. E parece que a rede, ao ser reconfigurada, sofre algumas perdas, principalmente com relação à identidade, segurança, alinhamento de gestão e estratégico.</p> <p>Com relação aos mecanismos de governança atrelados a questões externas, há uma rede fortemente construída e pode ser definida como caso A – MEC. Os mecanismos de governança são claramente definidos pelo MEC e a instituição deve atender a todas as exigências por ele impostas. É uma rede criada de forma coercitiva em que estão definidos claramente os papéis e as atribuições de cada um.</p> <p>No que diz respeito aos resultados estratégicos, entende-se que há uma dificuldade em se estabelecer (ou identificar) o que realmente é estratégico para a instituição e, conseqüentemente, o que pode ser definido como resultado estratégico. Conforme foi mencionado anteriormente, percebe-se que não há uma estratégia claramente definida, nem há um planejamento estratégico seguido (nem formalmente, nem informalmente). O que existem são alguns objetivos e metas alcançadas com base no que é solicitado. A instituição responde às cobranças internas e externas, mas, aparentemente, não consegue ter autonomia suficiente para decidir algumas questões estratégicas e alcançar resultados mais significativos e concretos.</p>

TABELA 3 – Caso C

1. Identificação

Categoria	Descrição
Organização Pesquisada	Caso C
Período coleta de dados	Julho, Agosto, Setembro, Outubro 2012
Informantes-chave	Professor / Corpo Diretivo

2. A narrativa

Propriedade da Narrativa	Indicador	Descrição do encontrado na narrativa
Sequência	Padrões de Eventos (perspectiva do todo)	<p>1. Narrativa/experiências profissionais/como entrou na faculdade/centro universitário: alguns dos entrevistados trabalharam em outras instituições de ensino antes, alguns tiveram/têm experiência em empresas privadas, para alguns é a primeira experiência profissional no ensino superior, alguns dos entrevistados entraram na instituição por indicação de alguém (rede de contatos). Logo, a história dos entrevistados difere bastante no quesito experiência.</p> <p>2. Principais atribuições/atividades e práticas estratégicas: as atribuições do coordenador dizem respeito a atividades e práticas burocráticas comuns em faculdades/centro universitários particulares (atender às exigências do MEC, selecionar professores, fazer reuniões com professores, participar de reunião com a direção da instituição, resolver problemas de alunos – transferências, aproveitamento de disciplinas, faltas, notas –, conduzir reunião de colegiado, atualizar projeto político pedagógico, atualizar matriz curricular, etc.). As atribuições dos docentes são atribuições comuns ao cargo (preparar e ministrar aulas, elaborar e avaliar atividades, trabalhos e provas, dar <i>feedback</i> aos alunos, preencher diário de classe, participar da semana pedagógica e de eventos e projetos promovidos pela instituição).</p> <p>3. Objetivos e metas ('estratégia') da faculdade/centro universitário: com base na fala da maioria dos entrevistados, não há uma estratégia claramente definida. A instituição busca <i>sobreviver</i>. O mercado é acirrado, há muitas faculdades/centros universitários no mercado, o aluno que procura uma instituição privada para fazer um curso superior ou um curso de tecnólogo é um aluno que tem algumas dificuldades (tanto financeira, quanto de aprendizagem), há uma cobrança constante do MEC, pois este é o órgão que autoriza e reconhece os cursos. A própria instituição busca, diariamente, 'driblar' as dificuldades financeiras, pois FIES e PROUNI são incentivos que deixam a desejar. Segundo um dos entrevistados: "a estratégia é não ter estratégia".</p> <p>4. Situação atual das faculdades/centros universitários de Curitiba: boa parte dos entrevistados acha que a situação está ruim. O mercado está muito competitivo, alguns alunos não vêem utilidade no curso superior (não têm compromisso com a sua educação – "as pessoas querem o título, não querem conhecimento"), o aluno vem com dificuldades do ensino fundamental e médio, alguns professores acreditam</p>

		<p>que o ensino superior particular está atravessando uma crise. Houve, no passado, uma demanda reprimida, porém ela já foi suprida.</p> <p>5. Relacionamentos/parcerias/contatos/órgãos (MEC): dentre as parcerias, órgãos e outras instituições mencionadas, a que mais aparece nas falas dos entrevistados é o MEC. O MEC aparece como um órgão importante, pois é ele quem autoriza e reconhece os cursos e também quem atribui nota aos cursos. Contudo, o MEC também é visto como exigente. Alguns mencionam que há um núcleo institucional responsável por auxiliar nas questões do MEC. Alguns mencionam que a meta principal da instituição é ter um maior reconhecimento perante o MEC (aumentando as notas dos cursos, obtendo um bom resultado no ENADE, etc.), para outros, o MEC é um órgão meramente protocolar. Não há uma atuação muito forte (“algumas faculdades alugam bibliotecas só para o MEC ver”), outros acham que o MEC faz um trabalho bom. Percebe-se que, neste quesito, os entrevistados têm opiniões bastante divergentes.</p> <p>6. Atores humanos e não humanos / o papel das coisas/artefatos/objetos: o ator não humano que parece se destacar mais é a instituição MEC. Percebe-se que não há uma figura humana específica, visto que são diferentes avaliadores que visitam a instituição, são diferentes pessoas que atualizam o site, são inúmeras pessoas que trabalham no MEC, etc. Destaca-se que o MEC – como um todo – é que aparece como um ator não humano importante. Muito do que é decidido, muitas das atividades e práticas diárias dos entrevistados estão atreladas a questões do MEC. Portanto, a ‘presença’ desse ator não humano é constante.</p> <p>7. Ambiente/conflitos/clima e cultura organizacional: percebe-se que o ambiente – entre coordenação e professores – é bastante harmonioso, tranquilo e agradável. Os professores entrevistados elogiam a atuação da coordenação atual e, muitos deles, atribuem a isso a permanência na instituição. Outros entrevistados mencionam, de forma indireta, a ‘distância’ entre os outros setores e com a direção. Percebe-se que o ambiente agradável e descontraído não pode ser generalizado para a instituição como um todo. Alguns mencionaram que a mudança recente de gestão ainda está sendo ‘assimilada’ por parte dos funcionários.</p>
<p>Strategizing como processo de translação gerando redes de governança</p>	<p>Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa</p>	<p>Com base na maioria das entrevistas, percebe-se que o processo de <i>strategizing</i> acontece de forma confusa, uma vez que não há uma estratégia claramente delineada. Portanto, o processo de translação se dá de forma fragmentada, as associações são fracas e geram redes de governança não muito bem definidas. Diante disso, as cadeias de mediação são construídas com base em uma ordem instável. No caso C, percebe-se que, de maneira geral, os atores constroem algumas definições e alguns significados comuns, mas não todos e, em algumas vezes, não há uma definição clara dos representantes. Com relação a cooperar uns com os outros na busca por objetivos individuais e coletivos, parece que essa questão só acontece nos pequenos grupos</p>

		(coordenação e professores de um curso específico, por exemplo). Além disso, muitas vezes não se sabe ao certo QUAIS são esses objetivos individuais e coletivos. Ou, sabe-se quais são, mas eles não são comuns a todos. Alguns sugerem que "a estratégia é não ter estratégia", outros acreditam que na gestão anterior havia um alinhamento estratégico e agora, com a mudança de gestão, isso se perdeu. Percebe-se, claramente, que o planejamento estratégico (que sequer foi mencionado) não saiu do papel (não é possível constatar questões de alinhamento estratégico nem no âmbito formal, nem nas atividades e práticas informais).
Governança / resultados estratégicos	Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa	<p>A governança no que se refere aos mecanismos internos acontece de forma confusa. A rede de governança formada por direção, coordenação, docentes e discentes parece ser frágil, visto que há uma falta de comprometimento e interação por parte dos elos: direção-coordenação, direção-professores e professores-alunos.</p> <p>Com relação aos mecanismos de governança atrelados a questões externas, há uma rede fortemente construída e pode ser definida como caso A – MEC. Os mecanismos de governança são claramente definidos pelo MEC e a instituição deve atender a todas as exigências por ele impostas. É uma rede criada de forma coercitiva em que estão definidos claramente os papéis e as atribuições de cada um.</p> <p>No que diz respeito aos resultados estratégicos, entende-se que há uma dificuldade em se estabelecer (ou identificar) o que realmente é estratégico para a instituição e, conseqüentemente, o que pode ser definido como resultado estratégico. Conforme foi mencionado anteriormente, percebe-se que não há uma estratégia claramente definida, nem há um planejamento estratégico seguido (nem formalmente, nem informalmente). O que existem são alguns objetivos e metas alcançadas com base no que é solicitado. A instituição responde às cobranças internas e externas, mas, aparentemente, não consegue ter autonomia suficiente para decidir algumas questões estratégicas e alcançar resultados mais significativos e concretos.</p>

TABELA 4 – Caso D

1. Identificação

Categoria	Descrição
Organização Pesquisada	Caso D
Período coleta de dados	Agosto 2012
Informantes-chave	Professor / Corpo Diretivo

2. A narrativa

Propriedade da Narrativa	Indicador	Descrição do encontrado na narrativa
		1. <i>Narrativa/experiências profissionais/como entrou na faculdade/centro universitário</i> : alguns dos entrevistados

<p>Sequência</p>	<p>Padrões de Eventos (perspectiva do todo)</p>	<p>trabalharam em outras instituições de ensino antes, alguns tiveram/têm experiência em empresas privadas, para alguns é a primeira experiência profissional no ensino superior, alguns dos entrevistados entraram na instituição por indicação de alguém (rede de contatos). Portanto, a história dos entrevistados difere bastante no quesito experiência.</p> <p>2. Principais atribuições/atividades e práticas estratégicas: as atribuições do coordenador dizem respeito a atividades e práticas burocráticas comuns em faculdades/centro universitários particulares (atender às exigências do MEC, selecionar professores, participar de reuniões – que, muitas vezes, não são planejadas com antecedência –, elaborar atividades, auxiliar os professores). As atribuições dos docentes são atribuições comuns ao cargo; porém, o foco são as aulas (os professores montam os materiais e ministram as aulas). Percebe-se que as atividades e práticas são mais organizacionais mesmo e não estratégicas.</p> <p>3. Objetivos e metas ('estratégia') da faculdade/centro universitário: alguns entrevistados falam em qualidade (entregar um serviço de qualidade para a sociedade, atender as necessidades do mercado de trabalho, ter cada vez mais alunos), outros mencionam que a estratégia é oferecer uma "educação sem barreiras", outros já mencionam que a estratégia é se tornar uma universidade (para isso, buscar um parceiro financeiro forte), outros mencionam que a estratégia é inserir novos cursos (principalmente na área de saúde). Percebe-se que cada um enxerga a estratégia da instituição de forma diferente. Não há um pensamento estratégico único. Com isso, percebe-se que não há um planejamento estratégico em vigor (nem formal, nem informalmente). Alguns mencionam que a gestão também é falha em diversos aspectos. Vê-se que a questão estratégica é um deles.</p> <p>4. Situação atual das faculdades/centros universitários de Curitiba: boa parte dos entrevistados acha que a situação está ruim. O ambiente é competitivo, é um problema cultural ("o aluno não é bem orientado academicamente desde pequeno", "o brasileiro não é um povo disciplinado", "o valor da educação ainda é muito pouco valorizado pelos alunos e pelas instituições particulares", "alguns alunos não sabem que curso querem fazer", "os alunos vêm com dificuldade em matemática", "o aluno não tem visão de mundo").</p> <p>5. Relacionamentos/parcerias/contatos/órgãos (MEC): dentre as parcerias, órgãos e outras instituições mencionadas, a que mais aparece nas falas dos entrevistados é o MEC. O MEC aparece como um órgão importante, pois é ele quem autoriza e reconhece os cursos e também quem atribui nota aos cursos. Contudo, o MEC também é visto como exigente ("todo o meu trabalho é pautado nas diretrizes do MEC", "nós temos um NDE que é para o MEC ver") e, às vezes, essa exigência é exacerbada ("em vez de pensar no aluno, você pensa no órgão que regula – MEC"). Para outros, o MEC é, ao mesmo tempo, fonte e causa de ameaça e se utiliza de instrumentos coercitivos de forma desnecessária.</p>
-------------------------	---	--

		<p>6. Atores humanos e não humanos / o papel das coisas/artefatos/objetos: o ator não humano que parece se destacar mais é a instituição MEC. Percebe-se que não há uma figura humana específica, visto que são diferentes avaliadores que visitam a instituição, são diferentes pessoas que atualizam o site, são inúmeras pessoas que trabalham no MEC, etc. Destaca-se que o MEC – como um todo – é que aparece como um ator não humano importante. Muito do que é decidido, muitas das atividades e práticas diárias dos entrevistados estão atreladas a questões do MEC. Portanto, a ‘presença’ desse ator não humano é constante.</p> <p>7. Ambiente/conflitos/clima e cultura organizacional: com base nas falas dos entrevistados, o ambiente parece ser bastante competitivo, mas também foi possível perceber uma descontração entre os coordenadores. Apesar da aparência de empresa privada, foi possível constatar que os entrevistados estão confortáveis com o modelo célula das salas de trabalho. Eles acreditam que esse formato agiliza o trabalho de todos. Para outros, o ambiente foi definido como tranquilo.</p>
<p>Strategizing como processo de translação gerando redes de governança</p>	<p>Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa</p>	<p>Com base na maioria das entrevistas, percebe-se que o processo de <i>strategizing</i> acontece de forma confusa, uma vez que não há uma estratégia claramente delineada. Logo, o processo de translação se dá de forma fragmentada, as associações são fracas e geram redes de governança não muito bem definidas. Diante disso, as cadeias de mediação são construídas com base em uma ordem instável. No caso D, percebe-se que, de maneira geral, os atores constroem algumas definições e alguns significados comuns, mas não todos e, em algumas vezes, não há uma definição clara dos representantes. Com relação a cooperar uns com os outros na busca por objetivos individuais e coletivos, parece que há um esforço de cooperação sim, apesar de haver alguns choques/conflitos com a gestão (direção). Além disso, muitas vezes não se sabe ao certo QUAIS são esses objetivos individuais e coletivos. Ou, sabe-se quais são, mas eles não são comuns a todos. Percebe-se que essa busca por objetivos múltiplos se dá por conta de que muitos deles ainda não foram atingidos e todos se apresentam como importantes. A questão é de prioridades. Qual é o objetivo mais importante? O que deve ser feito em primeiro lugar? O que é mais urgente? Parece que a diversidade de objetivos se dá por conta que existem vários e cada um deles tem maior ou menor importância para cada um dos entrevistados. Percebe-se, claramente, que o planejamento estratégico (que sequer foi mencionado) não saiu do papel (não é possível constatar questões de alinhamento estratégico nem no âmbito formal, nem nas atividades e práticas informais).</p>
	<p>Respondendo</p>	<p>A governança no que se refere aos mecanismos internos acontece de forma confusa. A rede de governança formada por direção, coordenação, docentes e discentes parece ser frágil, visto que há uma falta de comprometimento e interação por parte dos elos: direção-coordenação, direção-professores e direção-alunos.</p> <p>Com relação aos mecanismos de governança atrelados a</p>

Governança / resultados estratégicos	aos objetivos específicos do contexto da pesquisa	<p>questões externas, há uma rede fortemente construída e pode ser definida como caso A – MEC. Os mecanismos de governança são claramente definidos pelo MEC e a instituição deve atender a todas as exigências por ele impostas. É uma rede criada de forma coercitiva em que estão definidos claramente os papéis e as atribuições de cada um.</p> <p>No que diz respeito aos resultados estratégicos, entende-se que há uma dificuldade em se estabelecer (ou identificar) o que realmente é estratégico para a instituição e, conseqüentemente, o que pode ser definido como resultado estratégico. Conforme mencionado anteriormente, percebe-se que não há uma estratégia claramente definida, nem há um planejamento estratégico seguido (nem formalmente, nem informalmente). O que existem são alguns objetivos e metas alcançadas com base no que é solicitado. A instituição responde às cobranças internas e externas, mas, aparentemente, não consegue ter autonomia suficiente para decidir algumas questões estratégicas e alcançar resultados mais significativos e concretos.</p>
---	---	--

TABELA 5 – Caso E

1. Identificação

Categoria	Descrição
Organização Pesquisada	Caso E
Período coleta de dados	Outubro 2012
Informantes-chave	Professor / Corpo Diretivo

2. A narrativa

Propriedade da Narrativa	Indicador	Descrição do encontrado na narrativa
Sequência	Padrões de Eventos (perspectiva do todo)	<p>1. Narrativa/experiências profissionais/como entrou na faculdade/centro universitário: alguns dos entrevistados trabalharam em outras instituições de ensino antes, alguns tiveram/têm experiência em empresas privadas, para alguns é a primeira experiência profissional no ensino superior, alguns dos entrevistados entraram na instituição por indicação de alguém (rede de contatos). Portanto, a história dos entrevistados difere bastante no quesito experiência.</p> <p>2. Principais atribuições/atividades e práticas estratégicas: as atribuições do coordenador e do diretor dizem respeito a atividades e práticas burocráticas comuns em faculdades/centro universitários particulares (atender às exigências do MEC, selecionar professores, participar de reuniões, auxiliar os professores, reformular o projeto político pedagógico, fazer pedido de livros para a biblioteca). As atribuições dos docentes são atribuições comuns ao cargo (preparar e ministrar aulas, elaborar e avaliar atividades, trabalhos e provas, dar <i>feedback</i> aos alunos, preencher diário de classe, participar da semana pedagógica e de eventos e</p>

	<p>projetos promovidos pela instituição). Percebe-se que as atividades e práticas são mais organizacionais mesmo e não estratégicas.</p> <p>3. Objetivos e metas ('estratégia') da faculdade/centro universitário: com base na fala da maioria dos entrevistados, não há uma estratégia claramente definida. A instituição busca <u>sobreviver</u>. O mercado é acirrado, há muitas faculdades/centros universitários no mercado, o aluno que procura uma instituição privada para fazer um curso superior é um aluno que tem algumas dificuldades (tanto financeira, quanto de aprendizagem), há uma cobrança constante do MEC, pois este é o órgão que autoriza e reconhece os cursos. A própria instituição busca, diariamente, 'driblar' as dificuldades financeiras, pois FIES e PROUNI são incentivos que deixam a desejar. Parece que um pouco mais de autonomia e de mecanismos de governança seriam necessários para levar a instituição a um patamar mais 'estratégico'. Alguns (poucos) mencionam a localização como algo estratégico, mas me parece que essa questão é 'tida como dada' e não se configura como uma ação estratégica da instituição. Alguns mencionam que o objetivo da instituição é prover um ensino de qualidade aos alunos.</p> <p>4. Situação atual das faculdades/centros universitários de Curitiba: boa parte dos entrevistados acha que a situação está ruim. O ambiente é muito discrepante (umas ótimas e outras péssimas), ainda há muita evasão de alunos, os alunos vêm com dificuldades do ensino fundamental e médio (português, matemática), é preciso fazer um trabalho para 'resgatar' o aluno. Deixá-lo apto a participar bem de disciplinas de cálculo, por exemplo. O interessante é que quando mencionam os alunos com dificuldades de aprendizagem, sempre mencionam que na instituição eles são rigorosos e acham um absurdo a questão da 'compra de diplomas', algo comum em outras instituições.</p> <p>5. Relacionamentos/parcerias/contatos/órgãos (MEC): dentre as parcerias, órgãos e outras instituições mencionadas, a que mais aparece nas falas dos entrevistados é o MEC. O MEC aparece como um órgão importante, pois é ele quem autoriza e reconhece os cursos e também quem atribui nota aos cursos ("é uma ferramenta de gestão", "a atuação do MEC é necessária", "as visitas do MEC proporcionam mudanças. Mesmo que de forma forçada, essas mudanças são importantes e é necessário que elas aconteçam"). Contudo, o MEC também é visto como injusto ("o MEC quer tratar todos de forma igual. Isso não é justo", "eles são muito duros com a particular").</p> <p>6. Atores humanos e não humanos / o papel das coisas/artefatos/objetos: o ator não humano que parece se destacar mais é a instituição MEC. Percebe-se que não há uma figura humana específica, visto que são diferentes avaliadores que visitam a instituição, são diferentes pessoas que atualizam o site, são inúmeras pessoas que trabalham no MEC, etc. Destaca-se que o MEC – como um todo – é que aparece como um ator não humano importante. Muito do que é decidido, muitas das atividades e práticas diárias dos</p>
--	---

		<p>entrevistados estão atreladas a questões do MEC. Portanto, a ‘presença’ desse ator não humano é constante.</p> <p>7. Ambiente/conflitos/clima e cultura organizacional: com base nas falas dos entrevistados, o ambiente é ótimo. A instituição é pequena, então todos são bem unidos – direção, coordenação, professores, alunos. “É lindo. Eu adoro esse lugar. Aqui eu sou bem valorizada”. Para alguns, o clima organizacional é agradável. “Temos bastante liberdade para fazer aquilo que acreditamos”. “O ambiente é democrático. Não há controle exacerbado. Todos sabem das regras. Elas estão implícitas”.</p>
Strategizing como processo de translação gerando redes de governança	Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa	<p>Com base na maioria das entrevistas, percebe-se que o processo de <i>strategizing</i> acontece de forma confusa, uma vez que não há uma estratégia claramente delineada. Portanto, o processo de translação se dá de forma fragmentada, as associações são fracas e geram redes de governança não muito bem definidas. Diante disso, as cadeias de mediação são construídas com base em uma ordem instável. No caso E, percebe-se que, de maneira geral, os atores constroem definições e significados comuns e há uma definição clara dos representantes. Com relação a cooperar uns com os outros na busca por objetivos individuais e coletivos, percebe-se que há uma integração e uma cooperação bastante grande. Apesar disso, muitas vezes não se sabe ao certo quais são esses objetivos individuais e coletivos. Ou, sabe-se quais são, mas eles não são comuns a todos. Percebe-se que essa busca por objetivos múltiplos se dá por conta de que muitos deles ainda não foram atingidos e todos se apresentam como importantes. A questão é de prioridades. Qual é o objetivo mais importante? O que deve ser feito em primeiro lugar? O que é mais urgente? Parece que a diversidade de objetivos se dá por conta que existem vários e cada um deles tem maior ou menor importância para cada um dos entrevistados. Percebe-se que o planejamento estratégico (mencionado de forma superficial) não saiu do papel (não é possível constatar questões estratégicas bem definidas nem no âmbito formal, nem nas atividades e práticas informais).</p>
Governança / resultados estratégicos	Respondendo aos objetivos específicos do contexto da pesquisa	<p>A governança no que se refere aos mecanismos internos acontece de forma clara e integrada. A rede de governança interna é bastante sólida e articulada (os elos direção-coordenação, coordenação-professores, coordenação-alunos, professores-alunos, direção-professores, direção-alunos são fortes).</p> <p>Com relação aos mecanismos de governança atrelados a questões externas, há uma rede fortemente construída e pode ser definida como caso A – MEC. Os mecanismos de governança são claramente definidos pelo MEC e a instituição deve atender a todas as exigências por ele impostas. É uma rede criada de forma coercitiva em que estão definidos claramente os papéis e as atribuições de cada um.</p> <p>No que diz respeito aos resultados estratégicos, entende-se que há uma dificuldade em se estabelecer (ou identificar) o que realmente é estratégico para a instituição e, conseqüentemente, o que pode ser definido como resultado</p>

		<p>estratégico. Conforme foi mencionado anteriormente, percebe-se que não há uma estratégia claramente definida, nem há um planejamento estratégico seguido (nem formalmente, nem informalmente). O que existem são alguns objetivos e metas alcançadas com base no que é solicitado. A instituição responde às cobranças internas e externas, mas, aparentemente, não consegue ter autonomia suficiente para decidir algumas questões estratégicas e alcançar resultados mais significativos e concretos.</p>
--	--	--

ANEXO A. PASSO A PASSO QCA

O primeiro *print screen* (figura 5) mostra como importar a tabela do Excel para o programa Tosmana. Deve-se clicar em ‘File’, depois em ‘Import’ e, em seguida, em ‘Excel ou fsqca (csv file)’ e escolher a tabela salva nos arquivos.

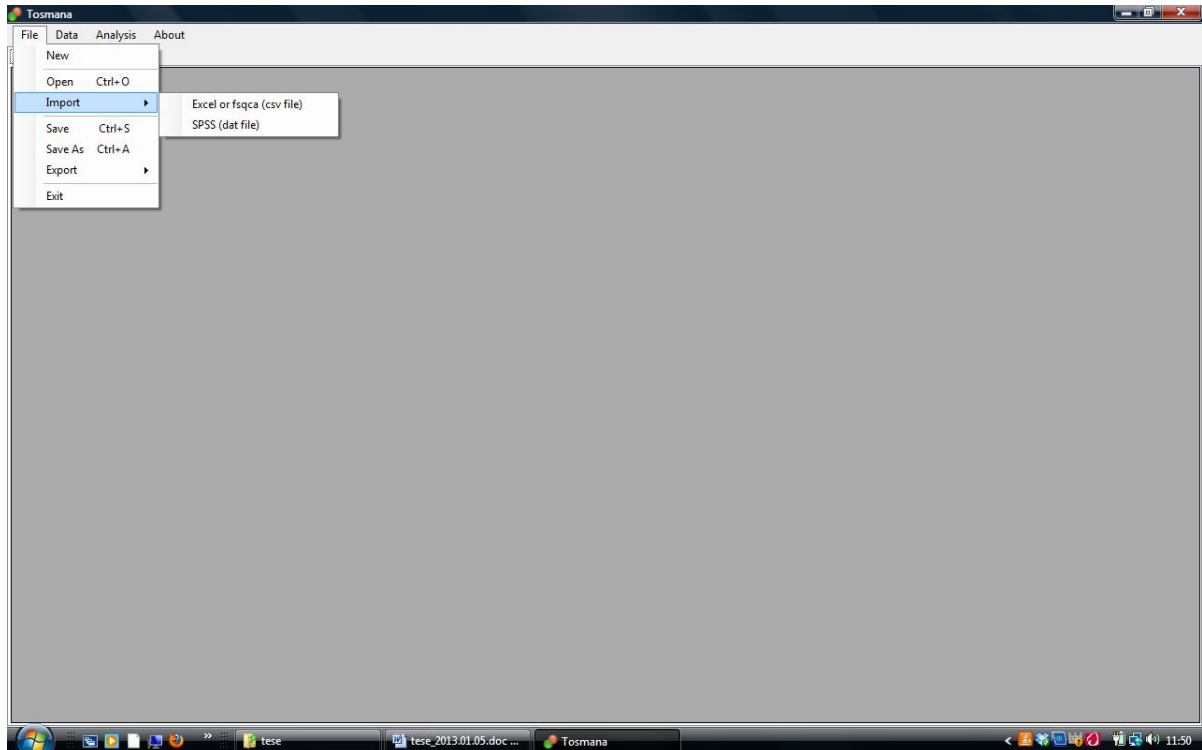


Figura 5. Importando tabela do Excel para o TOSMANA

Fonte: TOSMANA

Depois disso, a tabela aparece no programa (figura 6). Destaca-se que, ao elaborar essa tabela no Excel e salvá-la, deve-se salvar no formato.csv. Esse é o formato que o Tosmana reconhece.

	A	B	C	D	E	F	R
Caso A	1	2	1	0	2	0	0
Caso B	0	1	1	1	1	1	1
Caso C	2	1	2	1	0	2	1
Caso D	1	2	1	1	1	2	1
Caso E	1	2	1	0	2	0	0

Figura 6. Tabela do Excel importada para o TOSMANA

Fonte: TOSMANA

Para iniciar a análise, deve-se clicar em ‘Analysis’ e, em seguida, em ‘Start (MV)QCA’, conforme figura 7 abaixo:

	A	B	C	D	E	F	R
Caso A	1	2	1	0	2	0	0
Caso B	0	1	1	1	1	1	1
Caso C	2	1	2	1	0	2	1
Caso D	1	2	1	1	1	2	1
Caso E	1	2	1	0	2	0	0

Figura 7. Como iniciar a análise mvQCA no TOSMANA

Fonte: TOSMANA

Feito isso, aparecerá uma janela com as listas dos casos (uma lista com os nomes de cada caso – *column 1* e outra lista com a terminologia adotada: Caso A, Caso B, Caso C, Caso D e Caso E – *column 2*). Além dessas listas, também aparecerão cada uma das condições (A, B, C, D, E) e o resultado (R). Para manter o sigilo dos casos pesquisados, conforme foi solicitado por cada um deles, será utilizada a *column 2* na análise. Segue abaixo:

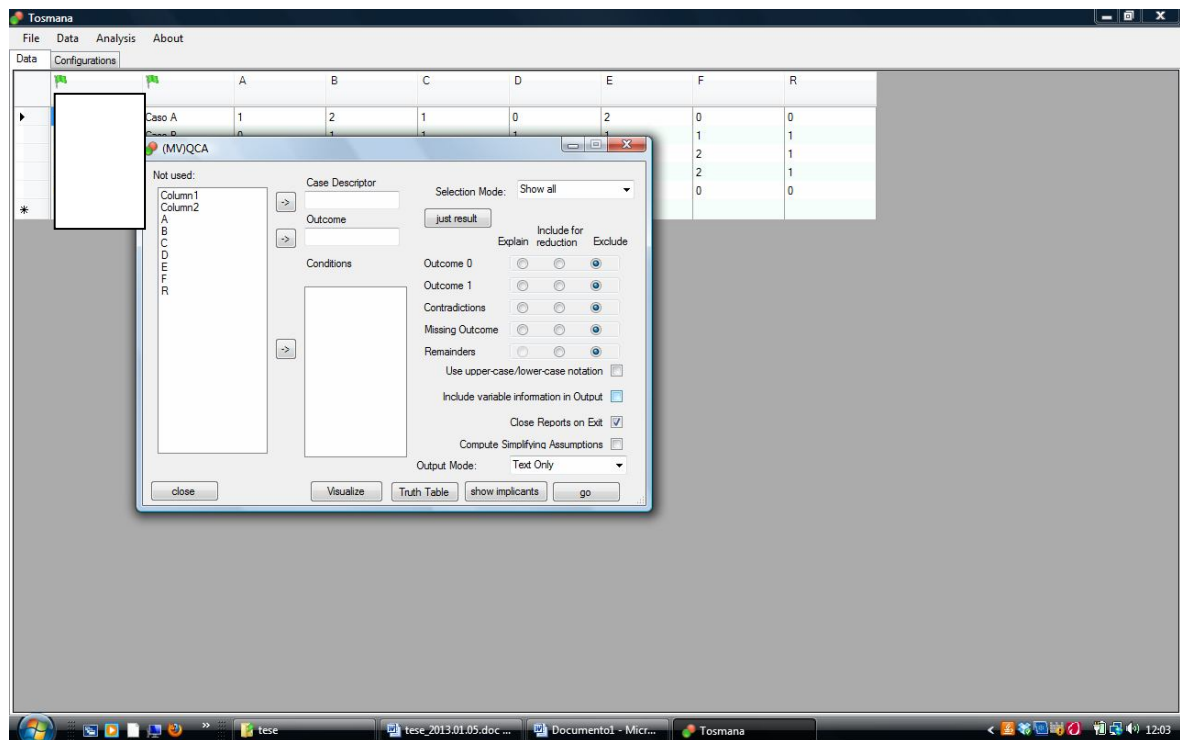


Figura 8. Janela do TOSMANA com as variáveis a serem analisadas

Fonte: TOSMANA

Nesse momento, deve-se alimentar os campos ‘Case Descriptor’ (que, nesse caso, é a *column 2*), ‘Outcome’ (que é o R) e as ‘Conditions’ (que são C, D, E). Além disso, deve-se também, no espaço ‘Selection Mode’, escolher o modo ‘Select if Possible’. Com relação ao que vai ser explicado, deve-se colocar ‘Explain’ para ‘Outcome 0’, ‘Outcome 1’ e ‘Contradictions’, conforme é possível visualizar na figura 9 abaixo:

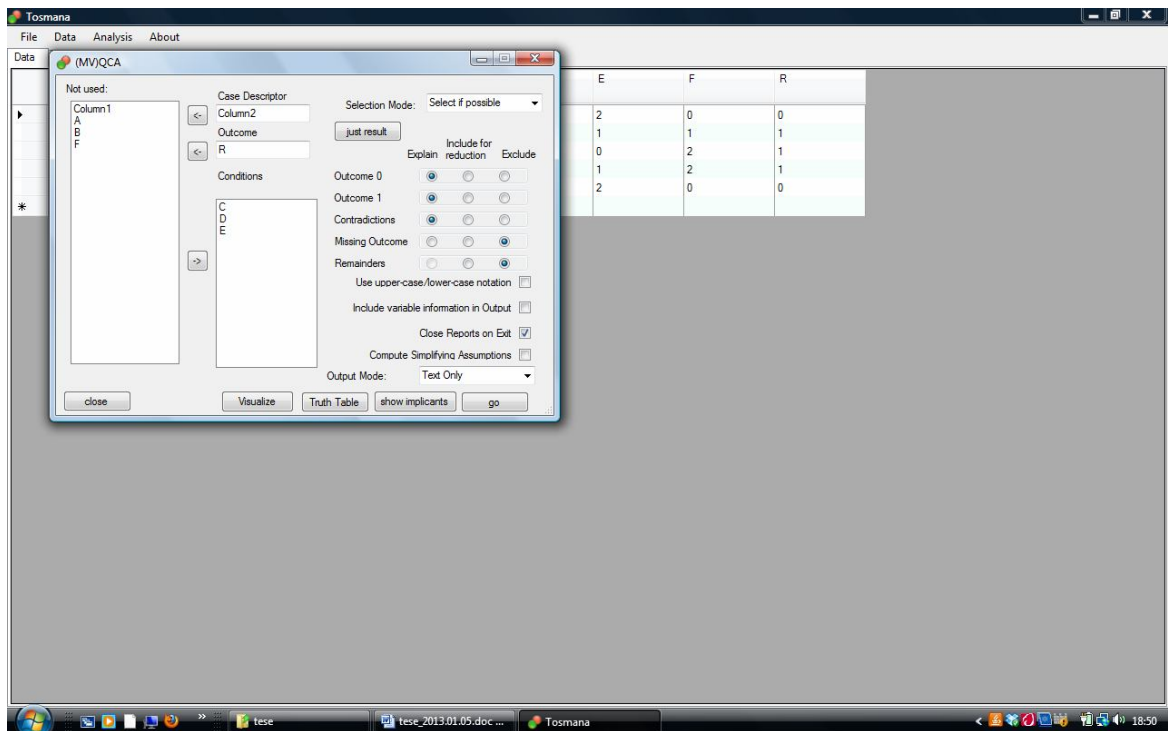


Figura 9. Janela do TOSMANA com casos, resultado e condições inseridos

Fonte: TOSMANA

Após o lançamento das variáveis nos devidos espaços, deve-se clicar na tecla 'go' para que o *software* gere os resultados. Então aparecerá a seguinte tela:

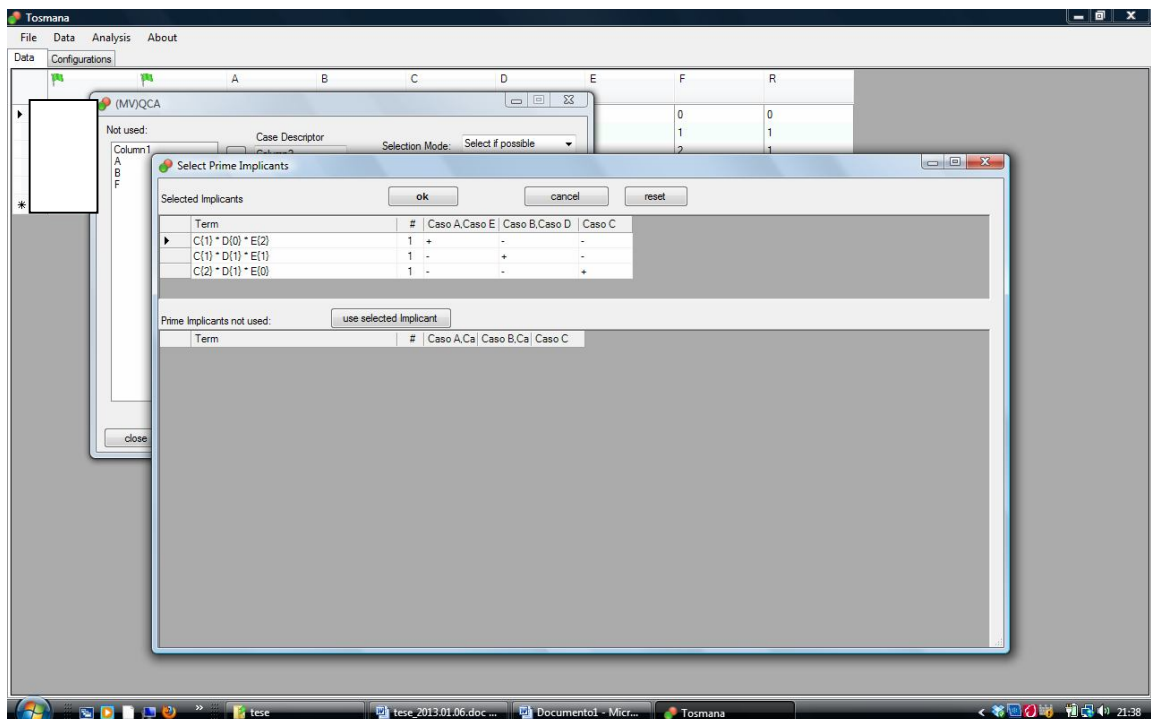


Figura 10. Disposição das condições e dos casos

Fonte: TOSMANA

Nessa tela, é possível observar as condições associadas aos seus valores e aos casos:

$C\{1\} * D\{0\} * E\{2\}$: Caso A, Caso E

$C\{1\} * D\{1\} * E\{1\}$: Caso B, Caso D

$C\{2\} * D\{1\} * E\{0\}$: Caso C

Em seguida, ao clicar em 'ok', o programa gera a seguinte tela denominada 'Results':

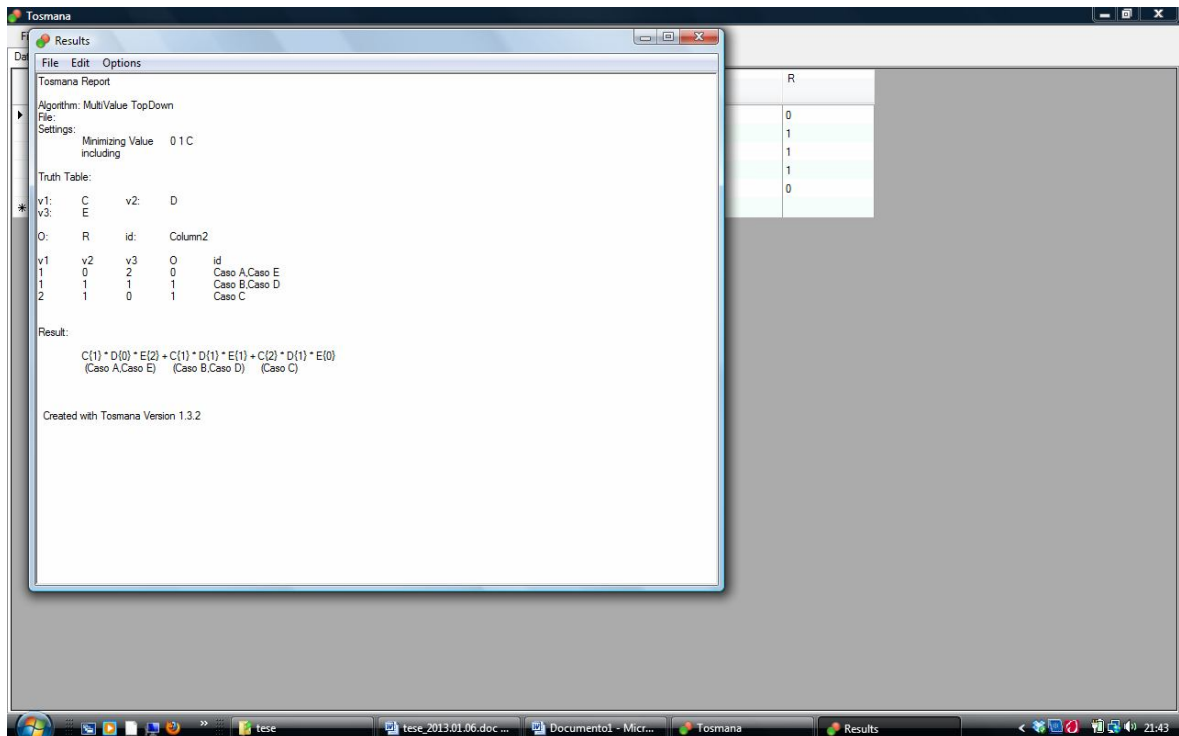


Figura 11. Resultados

Fonte: TOSMANA

O próximo passo diz respeito ao Diagrama de Venn. Esse diagrama é uma forma de ilustrar os agrupamentos dos casos. Um ponto importante e que deve ser elucidado neste momento é que o Diagrama de Venn só pode ser gerado com base em condições dicotômicas. Sabendo que as condições criadas neste trabalho são condições multi-valores (0, 1, 2), optou-se por transformar as condições utilizadas para análise (C, D e E) em condições dicotômicas (0, 1). A seguir a nova configuração dicotômica:

C. Estratégia/Strategizing	
0	Falta de clareza estratégica

1	Estratégia inexistente
D. Redes de Governança	
0	Redes fortemente articuladas
1	Redes fracamente articuladas
E. MEC	
0	Bom. Cumpre o seu papel
1	Exigente / Injusto

Quadro 8. Condições Dicotômicas para o Diagrama de Venn

Fonte: elaborado pela autora com base em RHODES (1997, 2007, 2011); LATOUR (1994, 1996, 2000, 2001, 2005); JOHNSON *et al.* (2007); GOLSORKHI *et al.* (2010); MATITZ (2009); BULGACOV *et al.* (2007) e nos dados empíricos.

Para gerar o Diagrama de Venn, deve-se, com os dados adicionados aos devidos lugares (*column 2, R, condições C, D e E*), clicar em ‘Visualize’, conforme figura 12 a seguir:

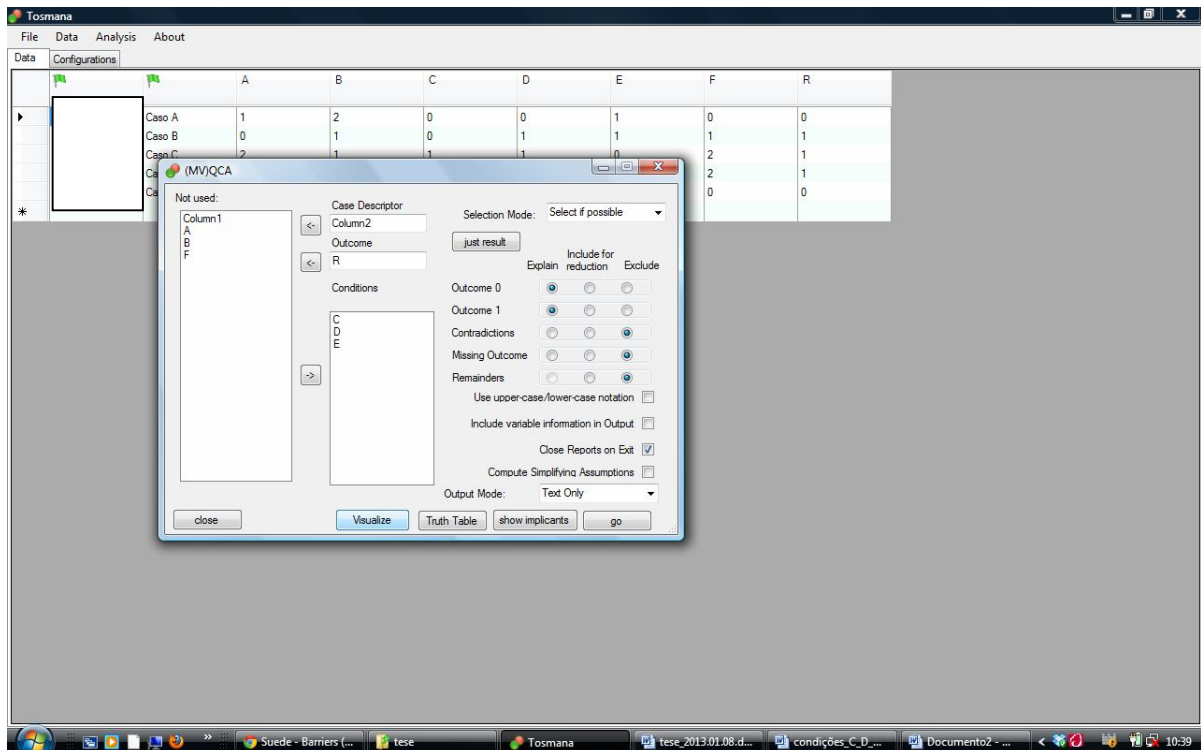


Figura 12. Procedimento inicial para gerar o Diagrama de Venn

Fonte: TOSMANA

Isso feito, o programa gerou o seguinte Diagrama de Venn:

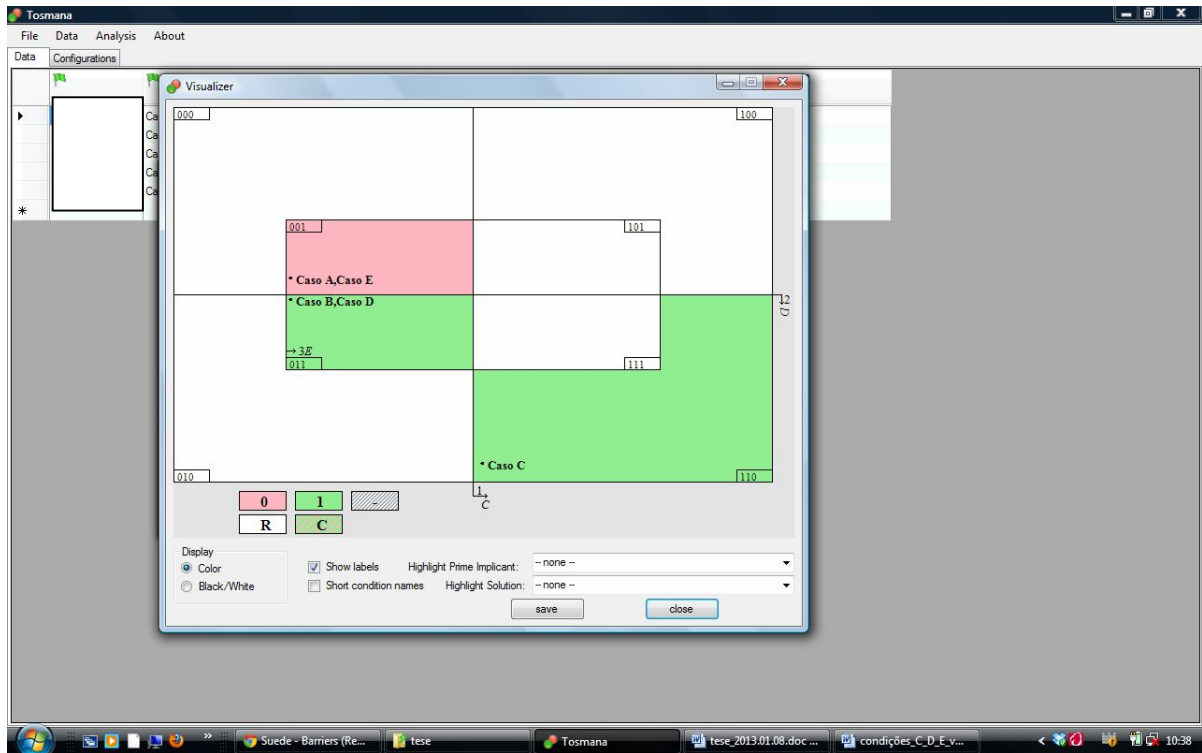


Figura 13. Diagrama de Venn

Fonte: TOSMANA

Observa-se que os casos que ficaram alocados no espaço rosa são os casos com o resultado 0 – sobrevivência e os casos que ficaram com a cor verde são aqueles com o resultado 1 – consolidação. Todavia, apesar de os casos B, C e D terem o mesmo resultado, eles foram agrupados separadamente. Diferentes valores das condições analisadas geraram o mesmo resultado. Os casos B e D, como já discutido anteriormente, são semelhantes e ficaram no mesmo grupo, já o caso C, apesar de também buscar a consolidação, o faz de forma diferente.