



MARCELO FERREIRA VIANA

**LÓGICAS INSTITUCIONAIS E ESTRATÉGIA
COMO PRÁTICA: UMA ABORDAGEM
CONSTRUTIVISTA**

LAVRAS – MG

2016

MARCELO FERREIRA VIANA

**LÓGICAS INSTITUCIONAIS E ESTRATÉGIA COMO PRÁTICA:
UMA ABORDAGEM CONSTRUTIVISTA**

Tese apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Administração, área de concentração em Organizações, Gestão e Sociedade, para a obtenção do título de Doutor.

Prof. Dr. Mozar José de Brito
Orientador

**LAVRAS – MG
2016**

**Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca
Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).**

Viana, Marcelo Ferreira.

Lógicas institucionais e estratégia como prática: uma abordagem
construtivista / Marcelo Ferreira Viana. – Lavras : UFLA, 2016.
281 p. : il.

Tese(doutorado)–Universidade Federal de Lavras, 2016.
Orientador: Mozar José de Brito.
Bibliografia.

1. Estratégia como Prática Social. 2. Lógicas Institucionais. 3.
Instituição de Ensino Superior. I. Universidade Federal de Lavras. II.
Título.

MARCELO FERREIRA VIANA

**LÓGICAS INSTITUCIONAIS E ESTRATÉGIA COMO PRÁTICA:
UMA ABORDAGEM CONSTRUTIVISTA**

**INSTITUTIONAL LOGICS AND STRATEGY AS PRACTICE:
A CONSTRUCTIVIST APPROACH**

Tese apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Administração, área de concentração em Organizações, Gestão e Sociedade, para a obtenção do título de Doutor.

APROVADA em 27 de junho de 2016.

Prof. Dr. Luiz Marcelo Antonialli	UFLA
Prof. Dr. Paulo Henrique de Souza Bermejo	UFLA
Prof. Dr. Juvêncio Braga de Lima	FUMEC
Prof. Dr. César Augusto Tureta de Morais	UFES

Prof. Dr. Mozar José de Brito
Orientador

LAVRAS – MG

2016

*Dedico este trabalho a Deus, por suas bênçãos
divinas; aos meus pais pelo incentivo, compreensão e
amor em seu pleno significado; aos meus irmãos, pela
amizade e carinho e à minha noiva, Taísa,
companheira inseparável e parceira de todos os
momentos. Amo vocês!*

DEDICO

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal de Lavras (UFLA) e ao Departamento de Administração e Economia (DAE), pela oportunidade concedida para realização do doutorado no Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGA).

Aos professores do Departamento de Administração e Economia da UFLA, pelos ensinamentos transmitidos e saudável convivência.

Ao professor Dr. Mozar José de Brito, pela orientação, apoio, dedicação e ensinamentos que contribuíram de forma considerável para realização deste trabalho e crescimento profissional.

Aos funcionários do DAE/UFLA que sempre estiveram dispostos a ajudar.

Aos inúmeros colegas do PPGA, conquistados durante o período de doutorado, que compartilharam momentos de alegria, de sofrimento e de crescimento pessoal e profissional.

Ao Centro Universitário de Lavras – UNILAVRAS pela receptividade, confiança e compreensão e a todos as pessoas, em especial, à Profa. Christiane Lunkes, cujo apoio e cooperação viabilizaram esta pesquisa.

Aos membros da banca examinadora pelas fundamentais colaborações na avaliação deste trabalho.

“Os que se encantam com a prática sem a ciência são como os timoneiros que entram no navio sem timão nem bússola, nunca tendo certeza do seu destino”.

Leonardo da Vinci

RESUMO

Nesta tese, objetivou-se apreender o processo de construção de estratégias como prática, enfatizando as implicações do hibridismo de lógicas sobre as práticas organizacionais em uma Instituição de Ensino Superior (IES). Especificamente, buscou-se: i. Descrever a trajetória da IES estudada, particularizando as lógicas institucionais que marcaram a sua inserção no contexto sócio educacional. ii. Investigar o processo de construção das estratégias, evidenciando as práticas institucionalizadas na IES em resposta ao hibridismo de lógicas institucionais. iii. Analisar o processo de participação de diferentes atores na construção das estratégias como práticas, destacando as suas interpretações em torno do hibridismo de lógicas institucionais. Para tanto, o arcabouço teórico foi construído com base na compreensão da estratégia sob a Teoria Institucional, da perspectiva da Estratégia como Prática Social e do arranjo híbrido de Lógicas Institucionais e do diálogo entre essas visões. Mediante o método de estudo de caso, analisaram-se os dados colhidos em documentos, entrevistas, observações participantes, conteúdos do site e arquivos gravados. Por meio da investigação empírica, foi possível compreender, a partir de uma perspectiva prática mais integrada, que é importante examinar as diferentes práticas, no contexto em questão, atentando-se para quem as desenvolve e como, realmente, são promulgadas no âmbito da instituição de escolha. Ao ser realizado o resgate histórico da instituição, percebeu-se que diversas práticas institucionais são, fortemente, influenciadas por lógicas de Estado. Dessa forma, certos atores institucionais são responsáveis em promover a participação dialógica e argumentação deliberativa junto a outros colaboradores que, dessa forma, irão dar continuidade à promulgação de práticas inseridas em seus respectivos lócus de atuação. Os agentes, ao desenvolverem suas ações, recorrem-se a diversas outras lógicas, fazendo valer de lógicas institucionais de família, de religião, de mercado, de profissões, de corporações, jurídico-institucional, o que torna, extremamente, complexo o processo de promulgação de novas práticas. As principais percepções, acerca das diferentes práticas, sejam elas de estruturação, de adaptação, administrativas, de reflexão, de diversificação e expansão, de regulamentação, de reorganização, de planejamento e gestão, dentre outras, associadas a estratégias resultantes da adaptação institucional, de demandas sócio-educativas e de sustentação financeira indicam que um conjunto de práticas possui singularidades e divergências quando expostas ao arranjo híbrido de lógicas institucionais. Neste caso, é defendido, nesta tese, que as estratégias como prática têm provocado uma série de efeitos e transformações sociais, ao longo da história da organização e isto só foi possível ser identificado, pela compreensão da práxis decisória sob a influência do arranjo híbrido das lógicas institucionais.

Palavras-chave: Estratégia como Prática Social. Lógicas Institucionais. Hibridismo. Instituição de Ensino Superior.

ABSTRACT

In this dissertation, we aimed at apprehend the strategy construction process as practice, emphasizing the implication of logic hybridism over organizational practices in a Higher Education Institution (HEI). More specifically, we sought to: i- Describe the trajectory of the studied HEI, individualizing the institutional logics that mark its insertion into the socio-educational context; ii- Investigate the strategy construction process, demonstrating the practices institutionalized by the HEIs in response to the hybridism of institutional logics; iii- Analyze the participation process of different actors in the construction of strategies as practices, highlighting its interpretations surrounding the hybridism of institutional logics. For this, the theoretical framework was constructed based on the understanding of strategy for the Institutional Theory, from the perspective of Strategy as Social Practice and from the hybrid arrangement of Institutional Logics, as well as the dialog between these views. Using a case study methodology, the data collected from documents, interviews, participant observations, website contents and recorded archives were analyzed. By means of an empirical investigation, it was possible to understand, from the perspective of a more integrated practice, that it is important to examine the different practices within the context in question, giving attention to how is responsible for its development and how they are ratified within the chosen institution. While recovering the history of the institution, we perceived that many institutional practices are strongly influenced by State logics. Thus, certain institutional actors are responsible for promoting the dialog participation and deliberative argumentation along with other collaborators that will, therefore, give continuity to ratifying the practices inserted into their respective actin locus. While acting, the agents resort to many other logics, asserting the institutional logics of family, religion, market, professions, corporations, legal-institutional, which makes the process of ratifying new practices extremely complex. The main perceptions regarding the different practices, be them structural, adaptation, administrative, reflection, diversification and expansion, regulation, reorganization, planning and management, among others, associated to strategies resultant of institutional adaptation, socio-educational demands and financial support, indicate that a set of practices present singularities and differences when exposed to the hybrid arrangement of institutional logics. In this case, we defend that strategies as practices have caused a series of social effects and transformations over the history of the organization and, it was only possible to identify this, by means of understanding the operative practice under the influence of the hybrid arrangement of institutional logics.

Keywords: Strategy as Social Practice. Institutional Logics. Hybridism. Higher Education Institution.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Interconexão entre práxis, práticas e praticantes.....	80
Quadro 1 – Grade de análise aberta de conteúdo aplicada à IES estudada (Unilavras).....	110
Quadro 2 – Lógicas institucionais e estratégias como prática no Unilavras.....	220

LISTA DE SIGLAS

ADCT	Ato das Disposições Constitucionais Transitórias
ADIN	Ação Direta de Inconstitucionalidade
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CES	Câmara de Educação Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSUN	Conselho Universitário
CPA	Comissão Própria de Avaliação
DCE	Diretório Central dos Estudantes
EAD	Educação a Distância
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FELA	Fundação Educacional de Lavras
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUMA	Fundação Mineira de Arte Aleijadinho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
INCA	Instituto Superior de Ciências, Artes e Humanidades de Lavras
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
NDE	Núcleo Docente Estruturante
NIAP	Núcleo de Integração e Apoio ao Acadêmico
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPGA	Programa de Pós-Graduação em Administração

PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROUNI	Programa Universidade para Todos
SAP	Strategy as Practice
SECTES	Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior
SESU	Secretaria de Educação Superior
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SISTEC	Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica
SOSP	Serviço de Orientação e Seleção Profissional
STF	Supremo Tribunal Federal
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
UEMG	Universidade Estadual de Minas Gerais
UFLA	Universidade Federal de Lavras

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
1.1	Objetivo geral	37
1.2	Objetivos específicos	37
1.3	Justificativas da pesquisa	37
2	FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA PESQUISA	41
2.1	Fundamentos da Teoria Institucional	42
2.1.1	Isomorfismo Institucional	47
2.1.2	Lógicas Institucionais: contribuições recentes da Teoria Institucional	53
2.1.3	Hibridismo de Lógicas Institucionais	59
2.2	Teorias da Prática	66
2.3	Estratégia como Prática Social	72
2.4	Institucionalismo e Estratégia como Prática	84
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	89
3.1	Pressupostos da abordagem construtivista para a compreensão da estratégia como prática	90
3.2	Natureza da Pesquisa	95
3.3	Aproximação e caracterização do campo de pesquisa	98
3.4	Procedimentos adotados para coleta de dados	99
3.5	Plano de análise e interpretação dos dados	105
3.6	Limitações da Pesquisa	111
4	CARACTERIZAÇÃO E TRAJETÓRIA DA ORGANIZAÇÃO: O LUGAR DA PESQUISA	113
4.1	Gênese e localização geográfica	113
4.2	Trajectoria organizacional e a morte do fundador	116
4.3	Planejamento institucional e reorientação estratégica	127
5	ESTRATÉGIAS COMO PRÁTICA E ADAPTAÇÃO INSTITUCIONAL	137
5.1	Instituição do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES	137
5.2	Desvinculação da UEMG	143
5.3	Migração para o sistema federal de ensino	149
5.4	Credenciamento da instituição como centro universitário	157
6	ESTRATÉGIAS COMO PRÁTICA E DEMANDAS SÓCIO-EDUCATIVAS	167
6.1	Adesão ao PROUNI e FIES	167
6.2	Criação do colégio universitário	176
6.3	Oferta de cursos técnicos pelo PRONATEC	180
6.4	Práticas pedagógicas	187

7	ESTRATÉGIAS COMO PRÁTICA E SUSTENTAÇÃO FINANCEIRA.....	195
7.1	Busca pelo credenciamento na modalidade a distância e prestação de serviços relacionados a concursos públicos.....	195
7.2	Oferta de cursos de graduação.....	205
8	LÓGICAS INSTITUCIONAIS E ESTRATÉGIAS COMO PRÁTICA NO UNILAVRAS: UMA SÍNTESE ANALÍTICA.....	213
9	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	225
	REFERÊNCIAS.....	231
	ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO DA INSTITUIÇÃO PARCEIRA.....	269
	ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	270
	ANEXO C - ROTEIRO SEMI-ESTRUTURADO DE ENTREVISTA.....	274
	ANEXO D - GRADE DE OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE.....	277
	ANEXO E - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	278

1 INTRODUÇÃO

Os estudos organizacionais têm-se desenvolvido em torno de diversos temas, entre eles a estratégia, que faz parte do grupo daqueles que obtiveram maior destaque (BARRY; ELMES, 1997). Isso é explicado, conforme Clegg, Kornberger e Carter (2004, p. 22), pelo fato da estratégia ter o papel “[...] de ligação entre o mundo interior das organizações hermeticamente fechadas e o mundo exterior dos ambientes nos quais tudo mais se opera”. Além disso, ela, também, serve de mecanismo de poder daqueles identificados como aptos a “fazer estratégia” (KNIGHTS; MORGAN, 1991).

O campo da estratégia é marcado pela diversidade de autores, prescrições, diretrizes e abordagens (MINTZBERG; AHLSTRAND; LAMPEL, 2000). Encontram-se, na literatura, várias receitas de sucesso em estratégia e esse campo tem sido marcado pelo surgimento de diversas visões (VOLBERDA, 2004).

Cada abordagem sobre a estratégia a define de uma forma diferente. Na visão clássica, a estratégia é vista como um processo de planejamento formal, racional, estático e cercado de cálculos. Na visão processual, a estratégia é tomada como um processo de aprendizagem contínua e que pode emergir, durante todo o processo, seja ele formal ou não. Na visão como prática social, a estratégia é definida como algo que as pessoas fazem, ou seja, os gestores e demais envolvidos interagem e agem em todo o processo de formulação e de implementação da estratégia, sendo o nível das micropráticas sociais cotidianas o foco da análise (GOLSORKHI et al., 2010; JARZABKOWSKI, 2004, 2005; WHITTINGTON, 1996, 2001, 2002).

Whittington (2004) afirma que, tradicionalmente, a estratégia era bastante restrita e tratada com imparcialidade científica, sem engajamento com o mundo das práticas cotidianas dos sujeitos organizacionais.

Nesse contexto, perceber a estratégia como a determinação de metas e objetivos básicos de longo prazo (CHANDLER, 1962) provou ser frutífero para aqueles a favor de modelos de formulação e escolha de estratégias fundamentadas em base econômica e de posicionamento. No entanto, essa abordagem é considerada limitada, em termos de profundidade analítica, pelos estudiosos interessados em delinear e descrever processos de estratégia, como a sua implementação e o seu surgimento. A abordagem processual provocou um afastamento da estratégia das epistemologias positivistas predominantes e de suas fundamentações básicas na disciplina de Economia.

Nesse sentido, a aproximação entre os estudos sobre estratégia organizacional e as práticas nas organizações inicia-se, a partir de contribuições de autores como Mintzberg (1978) e Pettigrew (1977), precursores da chamada abordagem da estratégia como processo. Nessa perspectiva, a estratégia organizacional é compreendida como o produto de processos incrementais, adaptativos e emergentes (WHIPP, 2004).

Nessa abordagem, além dos estrategistas da alta direção, outros sujeitos poderiam interferir na estratégia organizacional, fazendo com que ela não seguisse apenas planos definidos *a priori*. A ideia de fluxos de processos passa a permear o campo da estratégia, em visões que vão além dos planos, por meio de conceitos, como os defendidos por Pettigrew (1977), para quem a estratégia pode ser entendida como um fluxo de eventos, valores e ações inseridos em um determinado contexto.

Ao analisar as escolhas estratégicas dentro desse entendimento, Pettigrew (1977) supera a excessiva ênfase, predominante na abordagem clássica dos estudos sobre estratégia, no nível macro, nas instituições econômicas, e no nível micro, nos recursos instrumentais. Mintzberg (1978) e Mintzberg e Waters (1985) foram ao encontro dessa visão, ao distinguirem a existência, no dia a dia,

das organizações, das “estratégias emergentes” (formadas no cotidiano) e das “estratégias deliberadas” (formuladas pelos especialistas).

À medida que a discussão de processos emergentes ganhou espaço, nos estudos sobre estratégia organizacional, o foco chegou às práticas cotidianas, inseridas nesses processos, o que levou ao desenvolvimento da corrente de estudos sobre estratégia como prática ou microprática. Nessa abordagem, as preocupações relativas ao fazer estratégia na organização estão voltadas para os processos e as práticas detalhadas que constituem as atividades diárias da vida organizacional e que se relacionam com os resultados estratégicos (JOHNSON; MELIN; WHITTINGTON, 2003).

Neste sentido, acompanhando a “virada prática” da teoria social contemporânea, a partir da década de 1980, os estudos sobre estratégia, também, passaram a se preocupar com a dimensão da prática da estratégia, lançando sobre ela um “olhar sociológico”, “transformando um fenômeno que era considerado, fundamentalmente, econômico em uma prática social”. Lançar sobre a estratégia esse “olhar sociológico” (WHITTINGTON, 2007) implica apreciar questões relacionadas à estratégia como prática, as quais estavam obscurecidas pelo foco econômico.

De fato, a “prática” tem emergido como um conceito-chave, para a compreensão de questões centrais sobre agência e estrutura, ação individual e institucional ligadas a sistemas sociais, culturas e organizações (BOURDIEU, 1990; DE CERTEAU, 1984; FOUCAULT, 1977; GIDDENS, 1984; SCHATZKI, 2002; SZTOMPKA, 1991). A virada prática é visível, em várias áreas das ciências sociais de hoje, incluindo a pesquisa organizacional (BROWN; DUGUID, 1991; NICOLINI; GHERARDI; YANOW, 2003; ORLIKOWSKI, 2000). É sobre este tempo que se utiliza este paradigma para enriquecer o entendimento do *estrategizing* organizacional.

Inicialmente, esse movimento tem sido alvo de estudos, em redes de pesquisas em universidades europeias, em que lá se institucionalizou, nos últimos anos, o grupo Strategy as Practice International Network (SAP), com membros espalhados pelo mundo, dedicando-se a estudar o que, realmente, os atores estratégicos de fato fazem e qual tipo de atividades desempenham quando estão no exercício da estratégia (HENDRY, 2000; JARZABKOWSKI, 2003). Posteriormente, o atendimento aos anseios da comunidade acadêmica e corporativa passa a orientar os estudos e pesquisas de forma que reflitam melhor o trabalho e as preocupações dos praticantes da estratégia.

Originalmente, a grande massa de estudos e pesquisas, que tratam do debate quanto à nova vertente de orientação nos estudos em estratégia de cunho sociológico, impregnado pelo olhar da “estratégia como prática”, tem sido conduzida por vários autores, mas, sobretudo, por escolas europeias que buscam, assim, alargar os horizontes de possibilidades (JARZABKOWSKI, 2000, 2002, 2003, 2004; JARZABKOWSKI; FENTON, 2006; PETTIGREW, 1993, 1996, 1997; WHITTINGTON, 1988, 1996, 2002, 2003, 2006).

No Brasil, pode-se dizer que os estudos voltados ao tema da estratégia como prática social, ainda, encontram-se em estágio inicial, tendo os estudos embrionários surgidos, em 2004, fato que pode explicar uma produção pulverizada e com baixa colaboração entre grupos de pesquisa universitários que se dedicam ao assunto (WALTER; AUGUSTO; FONSECA, 2011).

Nos estudos em destaque, a prioridade aparente está em dirigir o olhar sobre o estrategista, em sua performance e no modo como desempenha seu papel. Alinhada a essa perspectiva, a pesquisa em estratégia, ainda, estará simplesmente associando-se a um movimento comum às ciências sociais para a recuperação da prática (TOULMIN, 2001; TSOUKAS; CUMMINGS, 1997). Assim, aceitar a estratégia como prática social envolve ampliar ainda mais a visão sobre a performance do campo da estratégia.

Dessa forma, o foco de outros estudos sobre estratégia tem sido a investigação da estratégia como prática ou *strategizing* (BALOGUN; HUFF; JOHNSON, 2003; CHIA; MACKAY, 2007; GOLSORKHI et al., 2010; JARZABKOWSKI, 2005, 2008; JARZABKOWSKI; BALOGUN; SEIDL, 2007; JARZABKOWSKI; FENTON, 2006; JARZABKOWSKI; SPEE, 2009; JOHNSON; MELIN; WHITTINGTON, 2003; REGNÉR, 2003; WHITTINGTON, 2006, 2007). Os resultados estratégicos são encontrados nos processos e nas práticas que constituem o dia a dia de atividades organizacionais (JOHNSON; MELIN; WHITTINGTON, 2003). Para Balogun, Huff e Johnson (2003), o estudo de microprocessos é uma importante consequência da evolução natural das teorias sobre organizações e sua gestão.

Nesse cenário, ainda, considerado incipiente, o processo de formulação e implementação da estratégia ganhou um terreno fértil para estudos (ANDERSEN, 2000; HART, 1992; MINTZBERG; WATERS, 1985). No entanto, nas últimas décadas, o foco dos estudos em estratégia tem sido colocado nas investigações sobre processo, na “estratégia como prática” ou *strategizing* (BALOGUN; HUFF; JOHNSON, 2003; GOLSORKHI et al., 2010; JARZABKOWSKI, 2005, 2008; JARZABKOWSKI; BALOGUN; SEIDL, 2007; JOHNSON; MELIN; WHITTINGTON, 2003) e, nos últimos anos, tem despertado o interesse dos acadêmicos para estudar como as estratégias são, efetivamente, implementadas e quem são os atores responsáveis por isso (WHITTINGTON, 2006).

Dessa forma, os estudos sobre estratégia têm se tornados relevantes, para os estudos organizacionais, fato resultante da sua complexidade, tendo em vista que as organizações, para se manterem competitivas, necessitam de estratégias que desenvolvam e agreguem resultados econômicos e sociais (WHITTINGTON, 2006). Portanto compreender a relação dos atores estratégicos com o ambiente interno e externo desse contexto torna-se inevitável.

Assim, há um crescente descontentamento em direção à visão cartesiana dominante de que as estratégias organizacionais são resultados de análises calculadas por pessoas brilhantes (CHIA; HOLT, 2006; CLEGG; KORNBERGER; CARTER, 2004; MANTERE; VAARA, 2008; MINTZBERG, 1994). Há evidências crescentes de que a estratégia destina-se e é criada pela interação social (KAPLAN, 2008), fundada em metáforas encarnadas (HERACLEOUS; JACOBS, 2008, 2011) e interpretada por meio de histórias (KÜPERS; MANTERE; STATLER, 2013). Avanços significativos têm sido percebidos, recentemente, a fim de ampliar a compreensão de aspectos sócio materiais da estratégia, principalmente, na compreensão do uso de ferramentas de estratégia (JARZABKOWSKI; KAPLAN, 2015), sendo este um campo de estudo florescente em um programa de pesquisa vibrante (KAPLAN, 2011; SPEE; JARZABKOWSKI, 2009; WRIGHT; PAROUTIS; BLETTNER, 2013).

Nesse ínterim, é importante resgatar, especificamente, os trabalhos de Paula Jarzabkowski que retratam a contribuição da teoria da atividade, ao oferecer uma gama de conceitos teóricos, que são pertinentes para a agenda da estratégia como prática. Jarzabkowski (2005, 2008) traz a discussão de como a estratégia é colocada em prática, por meio de equipes de gestão de topo em três universidades do Reino Unido, desvendando o paradoxo da eficácia e da inércia. Jarzabkowski descobriu que as universidades estavam perseguindo quatro estratégias contraditórias, sendo elas pesquisa, ensino, renda comercial, tamanho e escopo. O conflito entre estas estratégias era diferente, em cada uma dessas universidades, considerando, principalmente, fatores particulares em suas bases históricas e culturais (JARZABKOWSKI, 2010).

Diante o conjunto de elementos apontados, nota-se que as Instituições de Ensino Superior (IES) podem ser interpretadas como um vasto e importante campo, para o estudo das atividades, que constituem a estratégia, seja ela

individual ou coletiva, como uma prática social. A dinamicidade e contemporaneidade do âmbito educacional envolvem a participação de diferentes atores sociais, seus relacionamentos, suas práticas e *práxis*, conteúdos, contextos e processos. Esses aspectos estão sendo enfatizados, uma vez que a escolha teórico-empírica da presente tese se propõe estudar e compreender o *estrategizar* de uma determinada IES, sob a influência do sistema híbrido de lógicas institucionais, o qual será, minuciosamente, detalhado e ratificado durante o transcorrer do estudo.

Nesse sentido, é relevante salientar que diferentes tipos de pressões, sejam elas de mercado ou de outras tipologias, estimulam e influenciam todos os tipos de organizações, incluindo instituições de ensino, para se tornarem mais competitivas e produtivas (CHUBB; TERRY, 1990; CLINCHY, 2000; HOXBY, 2003; MEIER, 2000; OUCHI, 2003; WILSON, 2006).

Lima (2011, p. 4) reforça que o “cânone gerencialista na educação”, sob influência da “Nova Gestão Pública” e das respectivas “lógicas de ação de tipo empresarial”, promove o setor privado como política pública. Essas práticas subordinam, progressivamente, a educação “a objetivos econômicos, de empregabilidade, produtividade e competitividade, designadamente, por meio dos discursos da qualidade e da excelência”. A autonomia controlada emerge como opção preferencial para o alcance de resultados. Isso se inscreve no processo de mudança do papel do Estado, que passa da condição de provedor para a de regulador ou de auditor que avalia resultados à distância por intermédio de controles cada vez mais centralizados. A busca de resultados, dentro da política de qualidade, acaba por estimular mudanças significativas, no trabalho, dentro do setor público, agora, submetido a uma cultura de *performatividade competitiva* (BALL, 2004; LIMA, 2011).

Nesse sentido, existe uma tendência de parte da literatura em assumir que as abordagens tradicionais de uma administração acadêmica estão a ser

substituídas, em todos os pontos do mundo e em todos os níveis de administração das IES, por processos de administração orientados por uma atitude empresarial, por uma visão mais individualista, a qual reforça o poder no topo, estando este dominado por um grupo de administradores especializados (CURRIE et al., 2003; RHOADES; SPORN, 2002; TEICHLER, 2003). A realidade, todavia, vem contradizer essa determinação teórica.

Não se podem subestimar as características dos contextos locais, pois cada sistema nacional de ensino superior, incluindo sua administração, encontra-se impregnado de nuances que refletem as peculiaridades históricas e do próprio contexto sócioeconômico de cada país (CHRISTENSEN, 2011; CLARK, 1983; DIAS, 2008; DOBBINS; KNILL; VÖGTLE, 2011; LIMA; AZEVEDO; CATANI, 2008; PARADEISE; REALE; GOASTELLE, 2009). É inequívoco que alguns países, como a Austrália (MEEK, 2003) e, em menor medida, a Holanda (BOER, 2003), por exemplo, incorporaram, substancialmente, em seu ensino superior, o que Trow (1994) denominou de *hard academic managerialism*, enquanto, em outros, esse estilo de administração do ensino superior largamente voltado, para as regras do mercado, já é considerado como tradicional, como é o caso dos Estados Unidos (MAASSEN, 2008).

Nessa ótica e segundo Maassen (2008, p. 85), podem ser observados, em diversos países europeus, modelos híbridos de governança das IES, “onde velhas e novas formas de princípios e práticas se misturam”. Essa mistura ou balanceamento entre a cultura tradicional e os imperativos de uma administração moderna introduz, nesse debate, o conceito de IES híbridas (CHRISTENSEN, 2011; MOUWEN, 2000; SANTIAGO et al., 2006). Em suma, embora se reconheça que as IES sejam organizações historicamente educacionais, também, tem-se de aceitar, como fizeram Gibbons et al. (2004), que o sistema educacional tem de suportar a responsabilidade institucional e a *accountability*

ou até mesmo ser mais empresarial, a fim de enfrentar os desafios do presente e do futuro.

Assim, nada mais pertinente do que se resgatar fatos históricos que caracterizam o contexto educacional nacional. No Brasil, a educação superior abarca um conjunto complexo e diversificado de IES, públicas e privadas, cuja normatização encontra-se formalizada na Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei nº 9.394/1996, além de um grande número de decretos, regulamentos e portarias complementares (BRASIL, 1996).

A Constituição de 1988 assegura o princípio da gratuidade do ensino, nas IES públicas e a participação da iniciativa privada, no ensino superior, mas veda recursos públicos no financiamento das atividades desse setor. Assim, o Brasil consolidou seu sistema de educação superior com dois segmentos bem definidos e distintos: um público e um privado, abarcando hoje um sistema complexo e diversificado de instituições públicas (federais, estaduais e municipais) e privadas (confessionais, particulares, comunitárias e filantrópicas) (BRASIL, 2013b).

A questão do acesso ao ensino superior no Brasil pressupõe breve incursão, na história da educação superior, no sentido de identificar e delimitar alguns marcos significativos de sua trajetória. Direta ou indiretamente, esses marcos ocorreram para o delineamento da atual configuração das universidades brasileiras. De início, é importante destacar que o país nunca teve um modelo próprio de universidade, valendo-se sempre de exemplos e de experiências de países centrais, podendo-se constatar, nos dias atuais, uma superposição de modelos entre as IES públicas e privadas (BRASIL, 2013b).

Desde o seu advento, a educação superior no país esteve voltada para os filhos das famílias da elite social e econômica. O “modelo”, centralizado do ponto de vista administrativo, mas dissociado em relação à integração das

faculdades, via no ensino superior um importante mecanismo para formar os profissionais necessários ao funcionamento da sociedade e, ao mesmo tempo, um importante instrumento para disseminar as doutrinas vigentes (TRINDADE, 1998). Esses cursos e faculdades se destinavam, principalmente, à formação dos quadros necessários à burocracia do Estado, em consonância com as suas doutrinas.

Vale destacar que o Brasil esteve fora do debate sobre um novo projeto de universidade empreendido por países europeus, posto que, somente em 1920, portanto, bastante tardiamente (CUNHA, 2007), é criada a Universidade do Rio de Janeiro, efetivamente, a primeira do país, que incluía uma confederação de escolas - Medicina, Politécnica e Direito (FÁVERO, 1999). Alguns anos mais tarde, em 1927, a Universidade Federal de Minas Gerais foi inaugurada, aglutinando cinco faculdades - Engenharia, Medicina, Direito, Farmácia e Odontologia. Na prática, esses cursos - concebidos sob a ótica da ciência positivista, que delimita rigidamente os campos de conhecimento - apresentavam-se desintegrados e independentes (ANASTASIOU, 2001). Até hoje, esse modelo de inspiração influencia as diversas universidades brasileiras tanto em relação à oferta de cursos e programas, quanto ao não incentivo ao desenvolvimento de processos divergentes de pensamento.

No início da década de 1960, as várias correntes da intelectualidade brasileira e os estudantes discutem uma nova proposta de universidade para o país em meio a um crescimento espontâneo e desordenado das IES. Ainda, no início dos anos 1960, o movimento dos estudantes, liderado pela União Nacional dos Estudantes (UNE), defendia uma reforma universitária sustentada pelos setores progressistas do país. Uma das principais bandeiras de luta dos estudantes era a democratização da universidade, traduzida, principalmente, pela ampliação do número de vagas e pela rediscussão dos exames vestibulares, entre outros aspectos (SGUISSARDI, 2004).

Em 1968, o governo militar implanta a Reforma Universitária, por meio da Lei n.º 5.540, sob inspiração do acordo entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID), que impunha diretrizes à produção do conhecimento e ao processo de pesquisa a serem realizados pelas universidades brasileiras. Dessa forma, a responsabilidade pelo desenvolvimento de pesquisas passa ser exclusivo da pós-graduação, enquanto à graduação caberia a formação dos quadros de profissionais especializados, para atender às demandas do modelo econômico, então, denominado de milagre brasileiro (ANASTASIOU, 2001).

Uma avaliação dos 20 anos, que se seguiram à implantação da Reforma, indica, de um lado, a consolidação da pós-graduação e a estruturação da carreira docente, nas universidades federais e, de outro, a não efetivação do propósito de consolidação de um modelo de universidade, para oferta da educação superior, haja vista a ampliação das IES isoladas ou aglutinadas em federações (VIEIRA, 1991).

É importante destacar que, desde meados dos anos 1990, o Estado vem incentivando e criando facilidades para a abertura e expansão de IES privadas. Em contrapartida, tem restringido o apoio à manutenção e expansão do setor público federal, que, também, não goza de autonomia administrativa e financeira sobre seu orçamento. Entre 1994 e 2000, verifica-se aumento de 38% de IES no país, montante em que as privadas apresentaram crescimento de 58%, enquanto as públicas tiveram retração de 23% (SGUISSARDI, 2004).

Nesse contexto, Trindade (1998) nos chama a atenção, para a crise da universidade, que, para além do público e do privado, é a crise da instituição, na atual sociedade do conhecimento, cuja ênfase é dada à formação de profissionais polivalentes para o mercado. Também, Sguissardi (2004) nos alerta, para um modelo emergente de universidade pública e privada neoprofissional, bem como dotada de heterônoma e de competitividade.

A despeito dos modelos de universidade, encontrados no cenário brasileiro, é importante destacar que a educação superior continua sendo um segmento educacional voltado a uma minoria. É nesse contexto que se retoma a discussão sobre o acesso ao ensino superior, temática que envolve não só os estudos das políticas públicas e dos mecanismos que levam à tomada de decisão, como também suas implicações nos modelos de avaliação em educação (BRASIL, 2013b).

Por esses e vários outros aspectos, muitos desafios permanecem e algumas possibilidades se apresentam, ao se analisar o processo de construção de estratégias como prática em IES, em resposta ao hibridismo de lógicas institucionais, historicamente, identificado. No que tange aos estudos das estratégias e dos estrategistas, voltados para as Instituições de Ensino Superior, evidencia-se que as pesquisas são recentes e denotam uma concepção de mudanças, nas quais Jarzabkowski (2003) afirma que a estratégia como prática compreende explicar como os atores executam o trabalho de estratégia, considerando as interações sociais com outros atores e para com os recursos dentro de um contexto. Ainda, para a autora, vislumbrando as IES, estas são identificadas como locais de crescente importância, para o estudo de ação estratégica, pois considera este ambiente competitivo. As universidades sofreram mudanças estratégicas e o impacto de competição é evidente quando se observa o comportamento estratégico. Essas possuem, então, um contexto pertinente e negligenciado para o estudo de ação estratégica.

Jarzabkowski (2003), baseada em Cohen (2000), Mintzberg (2004) e Weick (1995), considera, ainda, que as universidades, também, possuem características particulares que podem ser interessantes para estudos de ação estratégica. Estas foram retratadas, tradicionalmente, como burocracias profissionais, sistemas livremente associados ou anarquias organizadas. Sob este prisma, as universidades são organizações pluralistas com metas múltiplas que

não são, necessariamente, compatíveis com um centro incorporado. Diante estudos efetuados, em universidades do Reino Unido, os resultados demonstram que, cada vez mais, estas estão sendo administradas sob o formato empresarial, o que explica o aspecto de competição (JARZABKOWSKI, 2003).

Apesar dos princípios de autonomia e colegialidade profissional, ainda, serem aplicados, parece, teoricamente, válido e relevante, no ambiente universitário atual, concentrar-se sobre a ação estratégica. Além disso, a coleta de dados, para as pesquisas futuras, deve ocorrer a partir da perspectiva dos acadêmicos e de seus respectivos gestores (JARZABKOWSKI, 2003).

No entendimento de Meyer Junior (2010), a aceitabilidade e a implementação dos planos e de estratégias dependem, em grande parte, da capacidade de articulação política dos gestores, ao buscarem apoio entre os diversos grupos, que interagem na organização. Assim, o contexto específico das universidades revela a necessidade de adequação a mudanças, ocorridas no cenário da educação superior, exigindo melhores formas de gerenciamento, no intuito de aperfeiçoar o desempenho e viabilizar sua sobrevivência em um ambiente competitivo e dinâmico. Outro aspecto, desse tipo de organização, está pautado na complexidade de sua gestão, sendo necessária a integração entre os elementos organizacionais articuladores da estratégia de correção e autorregulação, no intuito de entender como as ações práticas se desenvolvem em todos os níveis (AINSWORTH, 2016).

Meyer Junior e Lopes (2003) destacam que o planejamento, praticado nas universidades, desafia seus gestores, a transferirem do campo das ideias para ações concretas, as atividades desse planejamento, além de apontarem mitos que podem influenciar, diretamente, neste processo, como a racionalidade, a intuição, processos e rituais, intenções e ações, participação e comprometimento. Outro fator que pode interferir, no progresso de estratégias, para Walter e Meyer Junior (2010), pode estar relacionado às habilidades desses gestores, que, no

caso das universidades, verifica-se que muitos não são selecionados, com base em experiência gerencial, mas por atributos, como bom desempenho docente e liderança em alguma unidade menor da instituição.

Em sinergia com esses aspectos, ressalta-se que a estratégia, como prática, é a corrente teórica que busca recuperar a *práxis* estratégica da posição marginal, que ocupava nas agendas contemporâneas de pesquisa (CLEGG; KORNBERGER; CARTER, 2004; JARZABKOWSKI; SPEE, 2009; WHITTINGTON, 2006; WHITTINGTON et al., 2003). Na visão desses autores, quanto mais a estratégia se aproxima da prática, mais pode ser percebido que ela não é, unicamente, atributo das organizações, mas constitui, também, atividade realizada pelas pessoas. Com isso, busca-se estudar e entender a *práxis* dos atores sociais envolvidos.

No que concerne à perspectiva prática da estratégia, mais do que colocar ênfase na relação organização-ambiente (WILSON; JARZABKOWSKI, 2004), essa abordagem está estabelecida no plano das microatividades, tomando mais seriamente em exame o trinômio: estratégia-organização-indivíduo. Nessa linha, o interesse de pesquisadores recai, prioritariamente, sobre o trabalho e a fala gerencial no sentido de “fazer” estratégia, bem como sobre o desempenho individual dos gerentes de centro e periferia na estrutura organizacional (REGNÉR, 2003; WHITTINGTON, 1993, 1996, 2004). Pautando-se por essa ótica, a organização é assumida como um sistema de atividades que sustenta tanto práticas habituais (rotinas) quanto práticas estratégicas que tomam forma a partir do pensamento e da ação estratégica (episódios estratégicos).

Essas práticas são, por si só, as responsáveis pela estabilidade ou mudança de padrões de atividades estratégicas situadas no tempo e no espaço (JARZABKOWSKI, 2003). A partir dos conceitos de pensamento e ação estratégica, é possível entender, então, a noção de episódios estratégicos: são eventos que abarcam a relação entre os dois elementos anteriores, que estão

imersos em contextos físicos e sociais. Em complemento, cumpre evidenciar que a organização, dentro da abordagem da estratégia como prática, é concebida como um sistema de atividades que se relaciona, de forma recíproca, com o ambiente social externo à organização.

Wilson e Jarzabkowski (2004) mostram que o pesquisador se depara com infinitas práticas no nível micro e infinitas influências sobre elas, a partir do nível macro. Para lidar com essa questão, os autores sugerem que o nível micro deve ser definido em conformidade com o objeto de estudo e pelo que constitui o nível macro na situação em questão. Essa proposição leva ao entendimento de que, ao analisar esses aspectos, caberia ao pesquisador definir *a priori* as delimitações micro e macro. É inevitável que o pesquisador tenha de fazer escolhas prévias em uma investigação.

Nesse ínterim, é importante salientar que a abordagem da estratégia como prática, apesar de buscar relacionar os diferentes níveis da estratégia, foca a atuação dos estrategistas, em âmbito micro das organizações, arriscando-se a se limitar muito a esse aspecto (WHITTINGTON, 2006), o que torna importante relacioná-la com uma visão mais ampla. A compreensão dos microfenômenos, objetivo da estratégia como prática, necessita levar em conta o contexto no qual os atores estão inseridos. Os diversos participantes do processo estratégico não agem, de forma isolada, ao contrário, eles estão envolvidos em um ambiente com modos de ação regulares e socialmente definidos, presentes no ambiente institucional (JARZABKOWSKI; BALOGUN; SEIDL, 2007).

A teoria Institucional, em contraposição, concentra-se em níveis de análise que podem revelar a dimensão intersubjetiva de significados compartilhados – e que dotam a vida social de sentido –, ou seja, tende a focar o nível mais macro. No entanto, atualmente, emerge um debate na pesquisa Institucional sobre a dimensão micro de análise organizacional, o que, para Palmer, Biggart e Dick (2008), é importante no sentido de integrar essa

abordagem a outras que concebem a influência de fenômenos institucionais nas interações sociais.

Dessa forma, assume-se que a perspectiva Institucional e de estratégia como prática podem se complementar de forma que a conversação entre elas possibilite que se relacionem os âmbitos micro e macro de análise da estratégia (WALTER; AUGUSTO; FONSECA, 2011). Nesse sentido, a abordagem institucional pauta-se no entendimento de que a realidade é, socialmente, construída e que o acesso a essa realidade se dá por meio do conhecimento da dimensão intersubjetiva. Berger e Luckmann (1967) reconhecem a existência de uma realidade, socialmente, construída, uma vez que são as próprias pessoas, por meio de suas interações e ações, que legitimam essa realidade como objetiva e subjetivamente a internalizam ao longo de inúmeros processos de socialização.

Johnson et al. (2007) destacam que uma das principais características da estratégia como prática é a pluralidade quanto aos diferentes níveis de análise (microatividades, organizações e instituições) e suas possíveis inter-relações; pluralidade de atores; pluralidade de variáveis dependentes no nível dos indivíduos, dos grupos de desenvolvimento da estratégia, das ferramentas, dos sistemas de planejamento e pluralidade de teorias.

Frente a esta pluralidade, um destaque válido é que, diferentemente das teorias típicas do pensamento estratégico, que são construídas em torno de premissas (geralmente divergentes) sobre a fonte da vantagem competitiva, a estratégia como prática não é uma “nova teoria” sobre a origem desta vantagem, mas, sim, uma mudança de foco, que busca colocar os holofotes sobre a relevância, na prática de todas estas teorias, sobre as pessoas que as empregam e as ferramentas que utilizam (JARZABKOWSKI, 2003).

Desta forma, a estratégia como prática, também, volta sua atenção para a infraestrutura social, como ferramentas, tecnologias e discursos, por meio dos quais as microações são construídas e as quais têm propriedades

macroinstitucionalizadas que permitem sua transmissão, dentro e entre contextos distintos, enquanto são adotadas e adaptadas de forma peculiar em cada microcontexto (SEIDL, 2007; WILSON; JARZABKOWSKI, 2004).

À medida que isso implica uma postura mais aberta do pesquisador, principalmente, para abarcar uma noção ampla de racionalidade que deverá incluir além dos aspectos cognitivos (micro), a dimensão cultural (macro), reforça o apoio na abordagem de lógicas institucionais. A mudança implicada em processos de *lógica institucional* não caracteriza um movimento, unicamente, exógeno, ao passo que, também, não representa uma tendência endógena, mas coevolucionária (TEIXEIRA, 2012).

Thornton e Ocasio (2008) propõem que, em vez de afirmar a homogeneidade e o isomorfismo, nos campos organizacionais, qualquer contexto é percebido como, potencialmente, influenciado por lógicas rivais. Lounsbury (2007), Marquis e Lounsbury (2007) e Shipilov, Greve e Rowley (2010) estão sugerindo que a adoção de práticas nas organizações tem relação com as lógicas institucionais dominantes no campo.

Thornton (2004) argumenta que, uma vez dominantes, as lógicas afetam as decisões na organização com respeito à liderança, estratégia e estrutura, direcionando o foco de atenção dos executivos para um conjunto de questões e soluções consistentes com a lógica dominante. Ao passo que se leva em conta contextos híbridos de lógica institucional, pouco se sabe do processo pelo qual se tomam as decisões.

Desta forma, acredita-se que a análise do hibridismo de lógicas institucionais associado ao processo decisório posiciona melhor a investigação, para deflagrar a raiz das contradições e/ou convergências, que podem desencadear mudança organizacional e dar ensejo à mudança institucional. É relevante salientar que, sobre lógicas institucionais, recentes pesquisas (GREENWOOD et al., 2011; PURDY; GRAY, 2009) tratam de múltiplas

lógicas conflitantes e complementares que interagem entre si, afastando-se da ideia de lógicas dominantes. Essas lógicas múltiplas ou híbridas podem ser ou não mutuamente incompatíveis. A proposta de lógicas institucionais, ainda, necessita ser, empiricamente, testada, para se avaliar o potencial de sua contribuição, à medida que se compreende em que extensão essas lógicas impõem desafios e tensões às organizações (FRIEDLAND; ALFORD, 1991; KRAATZ; BLOCK, 2008).

Alguns autores (CHIA, 1994; HENDRY, 2000; LANGLEY et al., 1995) chamam a atenção para a necessidade de se adotar uma perspectiva de pesquisa sobre estratégia mais contextualizada, humanizada e que enfatize diversas racionalidades para além da econômica. No campo de estudo da estratégia, onde é perceptível a maior concentração de seguidores da perspectiva prática, compondo o subcampo *Strategy as Practice* (SAP), já é possível afirmar que se contribuiu para a diminuição da supremacia quase absoluta das perspectivas funcionalistas de análise (WHITTINGTON, 2006).

Com base nas proposições apresentadas, além de se considerar a influência exercida pelo ambiente institucional, por meio dos mecanismos isomórficos institucionais, supõe-se, também, que existe uma influência mútua entre ambiente institucional e ação organizacional. Essa concepção permite considerar que a ação dos estrategistas de uma organização é influenciada e influencia o campo organizacional e, também, que a adoção de práticas estratégicas pelos estrategistas de uma organização é orientada por regras e recursos existentes no campo organizacional (WALTER; AUGUSTO; FONSECA, 2011).

Nesse contexto, vale ressaltar que as lógicas institucionais são

o padrão histórico socialmente construído de práticas materiais, premissas, valores e regras pelas quais os indivíduos produzem e reproduzem sua substância material, organizam o tempo e o espaço, e fornecem significado às

suas realidades sociais (THORNTON; OCASIO, 1999, p. 804).

Deste modo, ao mesmo tempo em que o praticante da estratégia tem suas ações orientadas pela lógica da profissão, ele sofre, mutuamente, influência de todas as demais lógicas institucionais que moldam o seu comportamento – a lógica de sua religião, a lógica do regime de Estado e de mercado em que está inserido ou a lógica da corporação em que trabalha. Isso não significa que as lógicas coexistentes sejam sempre conflitantes (GOODRICK; REAY, 2011; GREENWOOD et al., 2011), visto que a lógica institucional da profissão pode estar em conformidade ou até mesmo reforçar com os princípios que orientam as ações por uma lógica corporativa ou de mercado.

Neste sentido, o estudo das lógicas institucionais nas pesquisas de estratégia como prática é recomendável pelo fato de que os “estímulos e rituais externos interagem com as estruturas mentais para gerar comportamentos rotineiros” (DIMAGGIO, 1997, p. 277), ao mesmo tempo em que as “instituições definem os limites da racionalidade ao restringir as oportunidades e alternativas que percebemos, deste modo, aumentando a probabilidade de certos tipos de comportamento” (BARLEY; TOLBERT, 1997, p. 94).

Além disso, Whittington (2004) destaca uma possível “armadilha” que deve ser evitada a todo custo pelos pesquisadores de estratégia como prática social. Conforme o autor afirma, muitas pesquisas sobre esta corrente de pensamento estavam focando, exclusivamente, questões de microatividades. Assim, absorvida pelo excesso de detalhes das atividades e sem compreender como estão relacionadas com todo o ambiente organizacional e supraorganizacional, o campo poderia se tornar improdutivo e de pouca contribuição para o conhecimento do fenômeno estratégico.

Chia e Mackay (2007) salientam, ainda, que a perspectiva da estratégia como prática, para de fato reformular as pesquisas no campo da estratégia,

precisa romper com vários comprometimentos filosóficos, adotando outros inteiramente diferentes. Ressaltam, também, que a superação desses pressupostos se torna um desafio para os pesquisadores do campo da estratégia, em função da dificuldade que têm de concebê-la como: inconsciente e não deliberadamente formulada; imanente e não transcendente e dirigida a um objetivo; e não explicitamente articulada em alguma forma de representação que direcione a ação.

Além disso, o foco em lógicas institucionais híbridas redireciona a atenção dos estudos institucionalistas, afastando-se do conceito de isomorfismo e da segregação das forças institucionais e técnicas, em direção à apreciação de como múltiplas formas de racionalidade estão subjacentes à mudança em campos organizacionais.

Empiricamente, trabalhos que tratam do assunto tendem a se dividir em dois grupos. O primeiro enfatiza a dominância de uma lógica, no ambiente institucional, ainda que seja um tipo híbrido e o modo como moldam as formas organizacionais, em um campo, reforçando, assim, as noções de “estabilidade” e “institucionalização” típicas do institucionalismo organizacional (LOUNSBURY, 2007). Sob esse viés, o processo de mudança do ambiente institucional é considerado, a partir da substituição de uma lógica por outra em diferentes períodos históricos (ou estática comparada), em que conjuntos de crenças e atividades condicionadas pela cultura societal são representativos de lógicas institucionais, segregadas em períodos, relativamente, estáveis (THORNTON, 2002; THORNTON; OCASIO, 2008). Exemplo dessa abordagem é o trabalho de sequenciamento histórico, presente em Thornton (2002), que, por meio de estudo quantitativo na indústria editorial de educação superior, argumentou que pressões institucionais moderadas fizeram as empresas redefinirem seus problemas, tornando-se sensíveis a diferentes condições de mercado.

Outro estudo empírico elucidativo foi o de Fligstein (2001), que evidenciou a transição da racionalidade corporativa para a de mercado sobre a concepção de valor para o acionista e a natureza das práticas de controle. O trabalho de Fligstein (2001) deu base para trabalhos subsequentes não apenas pela ênfase que atribuiu ao utilitarismo das ações, no curso de processos de institucionalização, mas também pela atenção ao efeito moderador da mudança de lógicas dominantes, bem como a atenção que remeteu à interação de diferentes lógicas institucionais, como as profissões, a corporação e o Estado.

A partir destas considerações, é possível definir o segundo grupo de trabalhos empíricos, cujo enfoque se deslocou, para uma forma de análise mais integrada e sistemática da coexistência e contradição entre lógicas institucionais, admitindo a possibilidade de conflito entre elas e a pluralidade de influências culturais sobre os atores organizacionais e individuais. É sob essa abordagem que o presente trabalho procura alinhar seu propósito, considerando a ideia de complexidade institucional conforme proposta por Greenwood et al. (2011). Na presente tese, adota-se a noção de “complexidade”, por meio da consideração de múltiplas lógicas institucionais, influenciando o processo de construção de estratégias como prática em uma Instituição de Ensino Superior.

É esse o pano de fundo da pesquisa que aqui se apresenta. De forma sintética, o que se pretende é fazer uma investigação sobre a influência do arranjo híbrido de lógicas institucionais sob o processo de construção de estratégias como prática em uma Instituição de Ensino Superior. Para isso, foi delineado um arcabouço teórico que se baseia na integração da abordagem prática da estratégia com a teoria Institucional e o hibridismo de lógicas institucionais.

Para verificação da pertinência do arcabouço teórico delineado, foi realizado um estudo de caso único, envolvendo uma Instituição de Ensino Superior. Importante destacar que a escolha da presente IES se deu pela

facilidade de acesso ao campo, por parte do pesquisador principal e por esta possuir, de maneira evidente, elementos do fenômeno a ser investigado. Acredita-se que a investigação, neste local, permitiu obter indícios da tomada de decisões estratégicas importantes, como estratégias de expansão, diferenciação, adaptação, dentre outras, dentro de um contexto com diversas lógicas institucionais vigentes (como as de Estado, jurídico-institucional, de corporação, de mercado, dentre outras), envolvendo a participação de diferentes atores ou grupos de interesses no processo de *estrategizar*.

A partir dessa breve contextualização, o estudo traz à tona o potencial da teoria Institucional, da perspectiva da estratégia como prática e do arranjo híbrido de lógicas institucionais como base teórica, para a explicação e a compreensão do fenômeno da estratégia organizacional, evidenciando e focando a relação existente entre as concepções selecionadas. Nesse aspecto, amplia-se o número de estudos empíricos que possam contribuir com a lacuna existente na estratégia como prática, ao trabalhar não somente sob a perspectiva micro, mas também ao tratar da interação entre a prática e o contexto mais amplo no qual ela ocorre.

O conjunto das reflexões acima apresentadas conjugado com a experiência vivenciada pelo pesquisador, em uma Instituição de Ensino Superior (objeto de análise), deu origem à questão de pesquisa que serviu de orientação, para o desenvolvimento desta tese de Doutorado em Administração, a saber: as interpretações dos praticantes acerca do hibridismo de lógicas institucionais produzem efeitos sobre a práxis e as práticas organizacionais, possibilitando a construção e reconstrução de estratégias na organização estudada?

A busca de respostas para esta questão exigiu a formulação de objetivos (geral e específicos) que nortearam a realização da pesquisa de campo que sustentou a produção deste trabalho de natureza acadêmica.

1.1 Objetivo geral

Aprender o processo de construção de estratégias como prática, enfatizando as implicações do hibridismo de lógicas sobre as práticas organizacionais em uma Instituição de Ensino Superior (IES).

1.2 Objetivos específicos

Mais especificamente, almejou-se:

- a) Descrever a trajetória da IES estudada, particularizando as lógicas institucionais que marcaram a sua inserção no contexto socioeducacional.
- b) Investigar o processo de construção das estratégias, evidenciando as práticas institucionalizadas na IES em resposta ao hibridismo de lógicas institucionais.
- c) Analisar o processo de participação de diferentes atores na construção das estratégias como práticas, destacando as suas interpretações em torno do hibridismo de lógicas institucionais.

1.3 Justificativas da pesquisa

A natureza do problema de pesquisa e a formulação dos objetivos do presente trabalho nos remetem à justificativa de integração da abordagem prática da estratégia com a teoria Institucional e o hibridismo de lógicas institucionais, podendo ser apontados três argumentos principais. Primeiro, a prática social é institucionalizada na estrutura social, localizada no tempo e no espaço, por meio dos episódios estratégicos. Segundo, estruturas sociais são incorporadas nas práticas diárias (estratégicas ou não) que constituem a ação. Em terceiro lugar, é possível apontar que estruturas sociais persistem via conhecimento tácito e consciência prática dos atores que escolhem padrões de ação mais familiares em razão da necessidade de segurança ontológica, que é inerente ao indivíduo.

A importância teórica da utilização das perspectivas de análise adotadas aqui é a contribuição, para o entendimento da estratégia como prática em um contexto de imersão social, que se traduz em uma concepção de ação estratégica imersa e constituída em um cenário de relações sociais. Tal abordagem privilegia uma visão menos atomizada do que aquela comumente assumida, na economia clássica e neoclássica, que, por muito tempo, ocupou posição central no campo da estratégia.

Dessa forma, acredita-se que a estratégia como prática social fundamenta a noção de que as organizações são, socialmente, constituídas a partir da interação entre os indivíduos que delas fazem parte. Diante esta proposta de análise, a tese se inseriu em uma arena de pesquisa que procurou apresentar a investigação de uma determinada realidade social (Instituição de Ensino Superior), constituída por um determinado grupo de atores sociais, no pressuposto de que tal investigação oferecerá resultados que não se limitam à expressão racional de dada realidade. Balogun, Huff e Johnson (2003, p. 198) enfatizam que “há necessidade crescente dos pesquisadores estarem próximos ao fenômeno de estudo, para se concentrarem no contexto e detalhar, simultaneamente, seu amplo escopo de estudo, atentando-se para as diversas partes da organização”.

Para atingir os objetivos, a presente tese considerou a perspectiva da estratégia como prática social que estará, substancialmente, ancorada nos pressupostos da teoria Institucional e na abordagem de lógicas institucionais. É fundamental que a pesquisa de estratégia como prática continue a trajetória de análise teórica e empírica, visando cada vez mais compreender as atividades, processos e práticas que caracterizam as estratégias organizacionais. Uma das grandes vantagens da abordagem prática é a possibilidade de oferecer uma oportunidade para analisar de forma concreta como as atividades de nível micro

estão ligadas às práticas institucionais de nível macro (GOLSORKHI et al., 2010).

Ao término desta empreitada, que se apresentou extensa e árdua, é possível elencar reais contribuições do trabalho. Em primeiro lugar, pouca investigação tem-se centrado sobre a forma como as lógicas institucionais influenciam a estrutura específica de organizações educacionais, uma importante omissão à luz de afirmações dramáticas sobre como um conjunto de lógicas híbridas pode transformar as organizações de forma geral. Em termos teóricos, agrega-se, então, o conhecimento de que a construção de estratégias como prática em instituições de ensino superior se dá pela implicação do hibridismo de lógicas institucionais, ora dominantes, ora periféricas, de forma específica, para esse contexto.

Em segundo lugar, alguns estudos tendem a subestimar a realidade fundamental de que há uma grande variação entre instituições de ensino em configurações de lógicas institucionais. Dessa forma, fica claro que os atores organizacionais devem possuir sensibilidade, para identificar as lógicas que permeiam, de forma permanente, o campo do ensino superior e como se dá a influência dessas lógicas, de forma específica, em cada uma dessas organizações. Além disso, valendo-se do arcabouço teórico e empírico aqui proposto, o presente estudo contribui, consideravelmente, para a formação acadêmica dos pesquisadores, para a área 2 do PPGA/UFLA – organizações, gestão e sociedade e, para a organização de escolha, uma vez que os atores envolvidos na pesquisa se mostraram provocados, promovendo o rompimento da inércia aparente, contribuindo, para a real compreensão da dinamicidade do movimento, que envolve a construção das práticas estratégicas, em resposta ao hibridismo de lógicas institucionais.

A fim de apresentar, de forma clara e compreensível, a proposta desta tese e alcançar os objetivos propostos, este trabalho foi estruturado em sete

partes. Além desta introdução, a parte 2 apresenta os fundamentos teóricos da pesquisa que forneceram o embasamento necessário para responder á problemática proposta e encontra-se organizada em quatro seções: inicia com os fundamentos da Teoria Institucional envolvendo o Isomorfismo Institucional, Lógicas Institucionais e Hibridismo. Apresenta-se, também, a relação entre Teoria Institucional e Estratégia como Prática. Passa pelas Teorias da Prática. Por fim, apresenta-se a Estratégia como Prática Social e sua aplicação na Análise Organizacional.

Os procedimentos metodológicos utilizados para alcançar e responder às questões de pesquisa e atingir aos objetivos propostos são explicitados na parte 3. Na parte 4, é feita uma apresentação do lugar da pesquisa de campo, trazendo informações acerca do local em que se encontra a IES de escolha e a caracterização dessa instituição, por meio de sua trajetória, aspectos históricos e sua relação com as lógicas institucionais. Na sequência, a parte 5 traz os resultados obtidos, a partir da utilização do arcabouço teórico, proposto no contexto de investigação delimitado, relatando as evidências empíricas encontradas por meio de práticas estratégicas.

Por fim, é apresentada uma síntese analítica do trabalho, são feitas as considerações finais e as recomendações para as futuras pesquisas.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA PESQUISA

Com o intuito de alcançar o objetivo proposto para a pesquisa, considera-se o pressuposto de que a própria opção por um objeto de estudo já envolve o pesquisador, em uma reflexão que demanda definições de posturas e relações entre ele e o objeto, à medida que o problema a ser investigado leva, em seu processo de desvelamento, ao reconhecimento de que não há crítica epistemológica sem crítica social. A busca dessas posturas e relações está imersa, em um processo de rupturas e continuidades, visto que a construção do objeto, nas ciências humanas e sociais, é um trabalho de fôlego e não uma “[...] coisa que se produza de uma assentada, por uma espécie de ato teórico inaugural” (BOURDIEU, 1994, p. 26).

O movimento das teorias sociais, que reconhece “conhecimento, significado, atividade humana, ciência, poder, linguagem, instituições e transformações históricas”, como elementos do campo das práticas (*field of practices*), somam-se a componentes pós-humanos como artefatos e objetos não humanos. Nesse sentido, esse movimento privilegia uma ontologia social distinta que engloba a corporeidade, a materialidade e suas interseções com as práticas organizadas em torno de conhecimentos compartilhados (SCHATZKI, 2001).

Diante das múltiplas alternativas de condução de pesquisas, na área de ciências sociais, percebe-se a necessidade de avanço na interpretação dos paradigmas que sustentam esse campo de pesquisa, distanciando-se de visões extremistas e radicais. A interface teórico-metodológica propicia o avanço científico, no desenvolvimento de pesquisas em organizações contemporâneas, que se veem mergulhadas em processos complexos e dinâmicos. Nesse sentido, opta-se por trazer à tona a possibilidade de integração entre a Teoria Institucional, a perspectiva da Estratégia como Prática Social e a abordagem de Lógicas Institucionais, as quais serão trabalhadas a seguir.

2.1 Fundamentos da Teoria Institucional

Nos estudos organizacionais, a perspectiva institucional tem dedicado sua atenção a diferentes temáticas, conforme assinalaram Scott e Meyer (1994). Dentre elas está a consideração de que estruturas e rotinas organizacionais são reflexos ou decorrências de normas institucionalizadas, contextualmente, o que remete a questões ligadas à legitimidade e à própria concepção de ambiente. Como explicam DiMaggio e Powell (1991), ambiente na abordagem institucional penetra as organizações, criando lentes pelas quais os atores sociais interpretam o mundo e, por essa razão, deixam de ser considerados apenas, tecnicamente, mas também como provedores de legitimidade, nos quais regras, modos de compreensão e significados intersubjetivos estão presentes, exercendo influência sobre as ações e estrutura organizacional (MEYER; ROWAN, 1977).

Nesse sentido, amplia-se o conceito de ambiente que, além de envolver aspectos técnicos e institucionais, substitui a ótica funcional e instrumental, associada à racionalidade de abordagens tradicionais, por uma concepção relacional entre os atores sociais, que compartilham estruturas institucionais comuns, sob as quais se orientam as ações organizacionais (FONSECA; MACHADO-DA-SILVA, 2002). O conceito de campo organizacional, proposto por DiMaggio e Powell (1983), é, provavelmente, a representação mais difundida dessa mudança no nível de análise nos estudos organizacionais sob a ótica da perspectiva institucional.

O desenvolvimento da teoria institucional foi, por muito tempo, realizado no âmbito do paradigma funcionalista e estruturalista (ZUCKER, 1977, 1987, 1991), prevalecendo a ideia de cooptação, condicionamento e persistência por parte das instituições, não dando espaço ao agente como veículo de mudança. Barley e Tolbert (1997) ressaltam que a agenda dos institucionalistas por muito ignorou como as instituições são criadas, alteradas e reproduzidas, em parte, porque seus modelos de institucionalização como

processo estão, ainda, em desenvolvimento. No entanto o advento do neoinstitucionalismo, após a divulgação das ideias, propostas por Meyer e Rowan (1977) e Zucker (1977, 1991), disseminou a possibilidade de se analisar a teoria institucional sob uma perspectiva interpretativista, resgatando o papel do ator no processo de reprodução das instituições e sua capacidade de mudança, calcado, principalmente, nos aspectos cognitivos.

Assim, apesar da organização/instituição expor, de forma clara, os objetivos a serem alcançados (produzir ou administrar a produção, a saúde, o ensino, a formação, dentre outros), , dificilmente, conhece-se a essência da instituição e tampouco seus objetivos como projeto racional e limitado no tempo. Em qualquer instituição sempre há organização, mas não se deve confundir o nível da organização ou outro nível ou momento (como o do grupo, as particularidades individuais, ideologia ou os valores e discursos oficiais) com a instituição como um todo (o conceito em si ou o nível global da instituição). Quando a instituição é assimilada ao consenso de pessoas nela interessadas, isso pode negligenciar a racionalidade da organização e sua burocratização (MARTINS; HAMMOUTI; ÍNIGUEZ, 2002).

Lourau (1996) reforça que é próprio da instituição fazer interferir todos esses níveis ou momentos:

- a) universalidade: ideologia e normas;
- b) particularidade: relações dos indivíduos e grupos;
- c) singularidade: organização material;

Não se deve esquecer, também, de que a transversalidade é um conceito fundamental para explicar as dinâmicas institucionais. A instituição não está isolada dos conflitos da sociedade global. Ela é atravessada pelas respectivas pertinências de seus membros e grupos, categorias e ideologias, pertinências

estas que são diferentes daquelas da instituição (MARTINS; HAMMOUTI; ÍNIGUEZ, 2002). Guatarri (1972), um dos inventores do conceito de transversalidade, reforça que este está relacionado à articulação das relações interpessoais, às dependências de grupo e às suas relações organizacionais. Para Ardoino, a transversalidade é o que perpassa em uma situação de intervenção.

As particularidades de pertencimento e de referência atravessam a organização, porque o sistema social global e a estrutura da sociedade dividida em classes refratam na unidade microssocial da organização. Se a instituição é que reproduz as relações sociais dominantes, no interior de uma organização ou de uma coletividade, a análise não pode evitar confrontar as resistências reveladoras das relações que os atores mantêm com as instituições de sua *transferência institucional* (LAPASSADE; LOURAU, 1971). Enfim, a análise da transversalidade confronta-se com os obstáculos que revelam os modos de relacionamento dos membros com a instituição.

Todas as organizações concretas são atravessadas por funções e exigências sociais e, nesse sentido, resolver um problema institucional implica entender a complexidade das instituições. A questão fundamental, para a análise institucional, era o fato de que os problemas (sejam educativos, de formação, de trabalho, de organização, dentre outros) deveriam ser abordados como fenômenos de ordem macrossocial.

A partir da perspectiva da questão dialética, a análise institucional, inspirando-se na teoria hegeliana e no materialismo histórico, pressupõe que as contradições são coisas naturais, que não existe apenas uma coisa e outra, mas contradições em uma mesma coisa. Qualquer fenômeno traz em si algo da ordem da contradição, do antagonismo e do conflito, seja ela prática social, institucional, intelectual ou científica. Assim, se as teorias parecem incompatíveis e/ou contraditórias, a análise institucional ultrapassa essas

barreiras para fazer seu trabalho original de intervenção e resolução de problemas apresentados pelas instituições.

Para estudar os fenômenos sociais, o pesquisador precisa ter contatos diretos, vivenciar durante um tempo a realidade dos sujeitos ou grupos estudados. O pesquisador deverá realizar a pesquisa, de maneira mais democrática possível, a fim de ajudar o sujeito com o qual trabalhará a tomar consciência dos problemas, das relações sociais e da sociedade global. Problemas estes, também, vivenciados direta ou indiretamente pelo pesquisador. A postura do pesquisador interpretativo é se abrir, para conseguir apreender as percepções subjetivas dos sujeitos, bem como suas interpretações do mundo.

Qualquer elemento novo, afirmam Hess e Savoye (1993), que chega a um estabelecimento, raramente, é bem informado sobre a sua vida institucional, suas regras, seu sistema normativo, seus hábitos de funcionamento, a história de seus membros e suas relações reais (diferentes das profissionais ou formais). Ele precisa, às vezes, de vários anos para poder se “afiliar institucionalmente” e “compartilhar” os segredos da tribo, porque há o poder e as vantagens adquiridas relativas à informação acerca do sistema institucional. Somente os fundadores ou os membros detêm o “código”. Assim, a regra da livre expressão ajuda a realizar certa “refundação simbólica”, na qual os participantes refundam a instituição, analisando-a, produzindo o esclarecimento e a desconstrução dos rumores e dos segredos que minam a vida coletiva dos estabelecimentos.

No sentido amplo, a análise institucional designa um método de análise social, com base na observação etnográfica e na análise de documentos, centralizando o conceito da instituição. No sentido restrito, a análise institucional significa um método de intervenção, na prática social dos grupos das organizações, no sentido da sociologia das organizações e das instituições, no sentido clássico (LOURAU, 1996).

A análise institucional, portanto, principalmente sob a tendência microsocial, pressupõe que as coisas, também, podem mudar, a partir das relações cotidianas, estabelecidas entre os grupos e os indivíduos que vivem o cotidiano das instituições. Isso significa que as mudanças devem ser construídas no cotidiano.

Cabe lembrar que as instituições – uma organização de trabalho, uma empresa, uma escola – estabelecem um tipo de relações de poder e, do ponto de vista social, exercem algumas funções sociais principais, mas, por outro lado, elas não deixam de exercer funções implícitas ou secundárias, mas também importantes. Cada instituição organiza-se, a partir de sua função de existência, em diferentes categorias profissionais ou papéis sociais: há os dirigentes, os trabalhadores que executam, enfim, categorias diferenciadas. Se esses grupos e todos os membros da instituição praticarem relações democráticas, então, essas práticas microsociais podem se generalizar para outras instituições, para a sociedade global.

A análise institucional, portanto ajuda os que vivem nas instituições a terem consciência dessa problemática macrossocial, a qual atravessa a instituição, e dos problemas vivenciados por cada categoria, grupo e indivíduo em seu dia a dia. Cabe salientar que essa ajuda se dá à medida que os membros que vivem a instituição não sabem enfrentar os problemas vivenciados, no contexto institucional, mas precisam mudar as condições alienantes a que estão submetidos.

Para Pereira (2012, p. 278), “a Teoria Institucional é um dos modelos de análise em foco, nos últimos 30 anos dos estudos organizacionais, ao lado de outros referenciais hegemônicos em teoria de organizações” e a relevância de seus estudos justifica-se por esta perspectiva ser capaz de oferecer compreensões alternativas e úteis para acontecimentos sociais em diferentes épocas e contextos

(CARVALHO; VIEIRA; SILVA, 2012), contribuindo para o entendimento dos fenômenos organizacionais.

Carvalho (2010) reforça que os estudos da Teoria Institucional contribuíram para os estudos organizacionais, ao seguirem uma ênfase sociológica, introduzindo variáveis como valores compartilhados, busca de legitimidade e isomorfismo na análise sobre as relações entre organizações e entre organizações e o ambiente.

2.1.1 Isomorfismo Institucional

DiMaggio e Powell (1983), baseando-se na noção de estruturação de Giddens (2003), apontam que a homogeneização das organizações advém da estruturação de campos organizacionais; quando os campos organizacionais surgem, caracterizam-se pela diversidade de formas e abordagens; à medida que o campo se estabelece, há uma tendência à homogeneização. Esse processo de homogeneização da população de um campo organizacional consiste na alteração das características organizacionais de maneira a se assemelharem, de forma crescente, com outras organizações.

Dessa forma, compreende-se o isomorfismo institucional como a adoção, pela organização, de práticas estratégicas, oriundas de outros atores do campo organizacional, por meio de mecanismos isomórficos: o mimético, o coercitivo e o normativo. Reforça-se, também, a ideia de que a incorporação das práticas estratégicas pela organização não ocorre de forma determinista. Conforme Oliver (1991), as organizações possuem capacidade de responder às pressões para mudanças oriundas do campo organizacional. Assim, defende-se que a organização possa apresentar diferentes respostas às pressões isomórficas exercidas pelo campo no que tange à adoção de práticas estratégicas.

DiMaggio e Powell (1983) apontam que o mecanismo isomórfico coercitivo resulta tanto de pressões formais quanto informais exercidas na

organização. Ou seja, ele pode ser resultante de pressões provenientes de outras organizações das quais depende, forçando a adoção de práticas equivalentes, das expectativas da sociedade ou até mesmo de alguma norma governamental. Trata-se, portanto, de uma influência política e, também, legítima (MUNCK; DIAS; SOUZA, 2010). Nesse aspecto, o isomorfismo coercitivo é aquele que pode ocorrer na relação entre uma organização subsidiária e a matriz, quando a subsidiária é induzida a se adequar às políticas e medidas da outra (GARRIDO; SALTORATO, 2015).

O isomorfismo mimético é produzido, quando uma organização, em razão das incertezas com as quais convive, de seus temores tecnológicos, das ambiguidades e conflitos em suas metas e objetivos institucionais ou mesmo, em virtude das incertezas simbólicas que o ambiente fornece, modela a si própria em outras organizações que julga mais estruturadas e/ou superiores. Assim, ela adota procedimentos e técnicas já provadas na tentativa de livrar-se das incertezas ou mesmo para se legitimar, demonstrando que está, constantemente, em busca de melhorias em suas atuações. Desta forma, percebe-se que alguns tipos de mudanças promovidas pelas organizações são mais de caráter mimético universal do que tentativas de melhorias na eficiência organizacional (CARVALHO; VIEIRA; LOPES, 1999; DIMAGGIO; POWELL, 1983; MUNCK; DIAS; SOUZA, 2010).

Já o isomorfismo normativo tem como referência as formas padrões de interpretar e agir frente aos acontecimentos da vida organizacional (CARVALHO; VIEIRA; LOPES, 1999). Os autores afirmam que uma das pressões normativas mais frequentes é a profissionalização, considerada como uma fonte importante de isomorfismo por dois aspectos. De um lado a legitimação de uma base cognitiva por meio de especialistas universitários e de outro o crescimento e a elaboração de redes de profissionais que difundem novos modelos rapidamente (DIMAGGIO; POWELL, 1983). Ou seja, conforme

afirmam Munck, Dias e Souza (2010), profissionais de determinada área definem as melhores condições e formas de se trabalhar.

Diante disso, os estudos embrionários de isomorfismo em campos organizacionais consideravam o campo como uma unidade e analisavam como as pressões institucionais afetavam as organizações, supostamente de maneira idêntica (DIMAGGIO; POWELL, 1991; SCOTT, 2001). Em estudos mais recentes, o campo tem sido considerado cada vez mais como ambíguo e heterogêneo, com múltiplas pressões institucionais que, frequentemente, resultam em pressões conflitantes por conformidade (BOXENBAUM; JONSSON, 2008).

Os adeptos da abordagem os quais pressupõem que os atores podem manipular as pressões institucionais privilegiam a pesquisa da similaridade organizacional, haja vista que as organizações têm escolhas. Assim, os estudos sobre o isomorfismo institucional tornam-se mais atrativos em organizações que ocupam o mesmo espaço e fazem uso dos mesmos recursos estratégicos.

A perspectiva que aceita a capacidade de agência do ator social faz com que as organizações possam ser vistas como possuidoras de agentes que respondem, diferentemente, dentro de certos limites, as pressões institucionais. Oliver (1991) destaca que as organizações podem responder de forma diferente às pressões ambientais e formular ações estratégicas de acordo com a sua interpretação destas pressões. A autora, ainda, reforça que, dependendo do grau de institucionalização, pode haver um maior ou menor grau de resistência e mudança.

Levando em consideração as respostas estratégicas que as organizações apresentam diante de pressões ambientais, Oliver (1991) propõe uma tipologia de respostas estratégicas, assinalando que a escolha organizacional é possível dentro do contexto de limitações externas e que as ações dependem do poder concedido à organização, bem como de seus interesses.

Tem-se, ainda, conforme destacado por Wooten e Hoffman (2008), que os integrantes do campo organizacional podem ajustar ou manipular práticas de acordo com suas necessidades ou contextos específicos. Essas práticas são traduzidas do nível institucional para o nível organizacional. Assim, as organizações não adotam as práticas estratégicas da forma exata em que elas podem ser encontradas no campo, mas as ajustam aos seus interesses, ao seu contexto e às suas características ou, ainda, alteram-nas no decorrer da sua interpretação. Essa ideia corrobora a concepção de Whittington (2006) de que as práticas estratégicas podem ser adaptadas pelos estrategistas da organização por meio de sua práxis.

Na abordagem institucional, a sobrevivência das organizações vai depender da sua capacidade de entendimento das regras, crenças, valores e interesses criados e consolidados, num determinado contexto ambiental, social ou em um determinado campo organizacional. A forma de interpretar estes aspectos, a fim de se posicionar frente às pressões isomórficas, é explicada, com maior clareza, pela presença dos esquemas interpretativos, que são interpretados como pressupostos resultantes da elaboração e arquivamento mental da percepção de objetos, dispostos na realidade, que operam como quadros de referência, compartilhados e frequentemente implícitos, de eventos e comportamentos apresentados pelos agentes organizacionais em diversas situações (MACHADODA-DA-SILVA; GUARIDO FILHO; ROSSONI, 2010).

No tocante à integração das abordagens teóricas, para estudo do isomorfismo, destaca-se que Giddens (2003) considera a prática como algo social e independente do indivíduo e que a perspectiva de estratégia como prática evidencia que as práticas estratégicas de uma organização podem advir tanto do contexto organizacional quanto do extraorganizacional ou institucional (WHITTINGTON, 2006). Isso significa que as práticas estratégicas podem ser

oriundas do campo organizacional e empregadas pelas organizações, possivelmente, por meio de um processo de isomorfismo.

Desde que Elsbach e Sutton (1992) proclamaram que “a teoria institucional fornece uma visão útil, mas incompleta de como as organizações lidam com as demandas inconsistentes e conflitantes”, avanços significativos foram feitos no entendimento das respostas organizacionais para múltiplas pressões institucionais (GREENWOOD et al., 2011; KRAATZ; BLOCK, 2008; PACHE; SANTOS, 2010).

Ao contrário do que é enfatizado pela teoria neoinstitucional sobre os mecanismos culturais e cognitivos de governança (DIMAGGIO; POWELL, 1991; FRIEDLAND; ALFORD, 1991), estudiosos argumentam que a política de legitimação, em condições pluralistas, deve envolver o uso de regras e estruturas organizacionais (KRAATZ; BLOCK, 2008). Embora os estudos tenham mostrado que agentes participam em estratégias retóricas de legitimação, para endossar novos modelos organizacionais (SUDDABY; GREENWOOD, 2005), praticamente, nenhum estudo empírico mostrou como regras e estruturas organizacionais são utilizadas para institucionalizar novos modelos organizacionais.

Os recentes esforços, para conceituar arranjos organizacionais sob várias pressões institucionais, têm-se centrado em resultados interacionais (YU, 2013). Em particular, o conceito de ordens de negociação, definido como ordens sociais localizadas estabelecidas, por meio da interação dinâmica entre os atores, foi emprestado a partir da tradição do interacionismo simbólico (HALLETT; VENTRESCA, 2006; STRAUSS, 1978).

Em ambientes desregulados, como mercados educacionais, qualquer consenso estabelecido sobre as políticas e práticas pode ser perturbado, criando, assim, o potencial para diversidade e mudança organizacional (GREENWOOD; HININGS, 1996; HININGS et al., 2004). Fortes normas educacionais que,

quando combinadas com as práticas de instituições bem-sucedidas, fornecem modelos, para diversas outras escolas, mesmo em ambientes de mercados incertos. Dessa forma, instituições não convencionais podem arriscar sua legitimidade (DAVIES; QUIRKE, 2007).

Uma reestruturação complexa está ocorrendo nos sistemas de ensino em todo o mundo - basta apontar aqui para a mudança massiva na circulação do conhecimento e da informação - que trouxe transformações inesperadas de políticas e práticas educacionais (LANDRI, 2014).

A descrição das principais políticas, na última década, revela que o sistema de ensino italiano interessou-se por uma política de austeridade que começou antes da recente crise econômica e financeira e resultou em gastos de contenção no campo de instrução. A política de austeridade tem sido acompanhada e, em parte realizada, pela construção de um novo regime de performance. O "eclipse da burocracia educacional", na Itália, dez anos após a implementação da autonomia escolar (BENADUSI; LANDRI, 2002), é criar um alinhamento cada vez mais forte com a retórica da nova gestão pública e, em particular, a concepção e implementação de um sistema de governança por padrões, dados e desempenho.

Em outras palavras, há uma dinâmica de isomorfismo institucional nos discursos dominantes e práticas relacionadas com a globalização da educação e da construção do espaço europeu de ensino. A esse respeito, essa dinâmica está repetindo algumas das semelhanças e diferenças nas transformações de muitos países europeus (GREK; OZGA, 2010; NORMAND, 2009; OZGA, 2009), do espaço europeu de ensino (LAWN; GREK, 2012; NOVOA; LAWN, 2002) e de muitos países não europeus (KOYAMA, 2011; LINGARD, 2010).

No entanto, a correspondência dentro da Europa ilustra a crescente pressão das instituições europeias, para realizar reformas na administração pública desses países e, de modo particular, acelerar a introdução de indicadores

de desempenho e processos de normalização nos campos de prática - como na educação, onde há uma necessidade percebida para aumentar o controle sobre os gastos públicos e desempenho institucional. A esse respeito, a europeização da educação está ocorrendo, por meio da regulamentação de normas, dados e comparações, bem como por meio dos dramáticos acontecimentos associados com a crise (LANDRI, 2014).

Estudos mais recentes trazem a perspectiva de que as forças institucionais não só podem levar a uma homogeneidade de práticas, como abordado no isomorfismo institucional de DiMaggio e Powell (1983), mas também a uma heterogeneidade de estratégias (ROLDAN et al., 2012). Como exemplo de estudos nesta direção, pode-se fazer referência ao trabalho de Deligonul et al. (2013), no qual propõe-se avaliar a exposição dos membros de redes de fornecedores de duas camadas de influências sociais. O estudo se concentra em como a cadeia de abastecimento global pode gerenciar estas forças de várias camadas, para instituir um equilíbrio, usando a transformação social como um instrumento estratégico.

Assim, percebe-se a possibilidade de interligar as abordagens de estratégia como prática e a abordagem institucional, para verificar a influência dos mecanismos isomórficos, na adoção de práticas estratégicas pelas organizações.

2.1.2 Lógicas Institucionais: contribuições recentes da Teoria Institucional

A partir das contribuições recentes da Teoria Institucional, nada mais pertinente do que se resgatar o conceito de lógicas institucionais. Embora o significado implícito no termo lógica institucional já estivesse sendo tratado por vários autores de diferentes áreas das ciências sociais, por exemplo, Bourdieu (1977) – a ideia somente se notabilizou, na área de estudos institucionalistas, a partir do texto seminal de Friedland e Alford (1991). Uma das grandes

contribuições que a ideia traz para o campo é o fato de que, a partir dela, os autores propuseram o desenvolvimento de uma abordagem não funcionalista e não determinista da sociedade.

Neste sentido, os autores argumentam que, para compreendermos os indivíduos e as organizações, é necessário situá-los na sociedade; esta instância, por sua vez, deve ser compreendida como um sistema interinstitucional, composto por instituições contraditórias e dinâmicas. A mútua interferência entre diferentes lógicas institucionais disponíveis, no contexto de interação societária, seria, em grande medida, responsável pelo comportamento dos atores sociais, e a mudança, por sua vez, poderia ser compreendida, a partir da análise sistemática das contradições, sentidas em nível individual e social. Por causa disso, os autores argumentam que “a oposição não se dá entre a racionalidade ou não dos atores, mas entre diferentes ordens transracionais” (FRIEDLAND; ALFORD, 1991, p. 234).

Thornton, Ocasio e Lonsbury (2012) ressaltam que o conceito de lógicas institucionais, ainda, carece de melhor definição e suporte analítico, de tal forma que lhe permita operacioná-lo empiricamente. Entretanto essa limitação não impediu que os estudos de lógica institucional se propagassem nos últimos anos. A esse respeito, Thornton e Ocasio (2008) chegaram a considerá-lo uma espécie de conceito ultrautilizado e, por consequência disso, mal interpretado.

Assim, desde o estudo de Friedland e Alford (1991), a ideia de lógica institucional tem sido conceituada de diferentes maneiras. Para os proponentes, “lógicas institucionais são sistemas simbólicos, maneiras de ordenar a realidade, tornando, assim, a experiência no tempo e espaço significativa” (FRIEDLAND; ALFORD, 1991, p. 243). As indústrias e outros campos organizacionais podem possuir suas lógicas próprias, desde que se considere que elas são hierárquicas na forma e imbricadas com as cinco instituições societais centrais do capitalismo Ocidental apresentadas por eles (FRIEDLAND; ALFORD, 1991).

Na concepção de Thornton e Ocasio (2008), a abordagem da lógica institucional compartilha com os estudos fundantes do neoinstitucionalismo de DiMaggio e Powell (1983, 1991), Meyer e Rowan (1977) e Zucker (1977). A preocupação está em como a cultura e a cognição influenciam as estruturas organizacionais. No entanto, difere de maneira significativa destes quando passa a enfatizar a relação entre lógicas institucionais, indivíduos e organizações com o objetivo de compreender a variação existente no ambiente, no lugar de enfatizar o isomorfismo.

Assim, de acordo com a nova vertente da lógica institucional, ao mesmo tempo em que as lógicas moldam a compreensão dos atores daqueles comportamentos considerados significativos, elas, também, são moldadas e modificadas por estes comportamentos (THORNTON; OCASIO, 2008). Nas palavras de Lounsbury (2007), o conceito de lógicas institucionais refere-se a crenças e regras que estruturam a cognição e guiam a tomada de decisão em um campo organizacional. É assim que elas podem ser compreendidas como guias, para as ações sociais e prescrições responsáveis pela capacidade cognitiva dos atores, possibilitando a interpretação da realidade e a compreensão do que constitui a maneira correta de comportar-se (GREENWOOD et al., 2011; THORNTON, 2004).

Além disso, a ideia de lógica institucional é considerada, também, pelos seus precursores como um framework metateórico (THORNTON, 2008; THORNTON; OCASIO; LOUNSBURY, 2012), pois abarca o potencial, para analisar o inter-relacionamento entre indivíduos, organizações e instituições, a partir do sistema societal composto por múltiplas instituições. Ou seja, esta abordagem considera que os atores estão imersos “nas ordens institucionais [societais] da família, religião, estado, mercado, profissões e corporações”, lógicas estas que possuem diferentes racionalidades (THORNTON; OCASIO; LOUNSBURY, 2012, p. 4).

Por esse conjunto de fatores, a perspectiva da lógica institucional é considerada responsável por transformar a teoria do institucionalismo organizacional, tendo o potencial de melhor integrar a pesquisa institucional na área das ciências sociais (THORNTON; OCASIO; LOUNSBURY, 2012) por justamente levar em conta, de forma integrada, os múltiplos aspectos considerados pelas distintas disciplinas em diferentes níveis de análise. Lounsbury (2007) reforça, quando observadas no nível organizacional, as tomadas de decisões e resoluções de problemas empreendidos pelos indivíduos são delimitadas pelas lógicas institucionais vigentes, isso porque, ao dirigir a atenção dos atores, para um rol de alternativas disponíveis, as lógicas institucionais são responsáveis por possibilitar um senso de organização compartilhado de que há um significado coerente atribuído às decisões tomadas, reforçando, assim, certas identidades e estratégias organizacionais existentes.

A partir dessa análise, apesar das respostas das organizações às lógicas institucionais conflitantes, em seus ambientes não sejam susceptíveis de serem uniformes, estudiosos da teoria institucional têm encontrado padrões de respostas em práticas organizacionais (GREENWOOD et al., 2011). A organização responde às lógicas múltiplas das camadas institucionais que compõem o seu ambiente, o qual, por sua vez, pode moldar suas relações com os colaboradores. Assim, a teoria institucional leva a possibilidade de que, ao nível da organização, escolhas sobre relacionamento corporativo, em direção a qualquer grupo de colaboradores, incluindo as partes interessadas, não podem, de fato, ser totalmente livres de escolhas, mas, sim, respostas às expectativas institucionais (BEHAYLO; BERMAN; BUREN, 2014).

Assim, as lógicas institucionais são compreendidas como centrais para o nível de campo de análise. Scott (1991 apud WOOTEN; HOFFMAN, 2008) afirma que é o conceito central da teoria institucional. Scott, também, define um campo como uma comunidade de organizações que compartilha de um sistema

de significados comuns e cujos participantes interagem mais frequente e decisivamente com o outro do que com atores fora do campo. Assim, um campo é um conjunto estruturado de relações entre atores organizacionais, unidos por um sistema de significado comum (HININGS, 2012).

Uma premissa-chave da investigação institucional é que as organizações incorporam regras próprias de seu ambiente (MEYER; ROWAN, 1977) e que essas regras são, altamente, institucionalizadas. No entanto, como Meyer e Rowan insistiram, regras institucionais não são suficientes para compreender a realidade multifacetada de trabalho das próprias organizações. Eles apontaram que o dia a dia real das organizações pode ser diferente das expectativas institucionais. E, mais geralmente, eles acreditavam que o domínio de regras, altamente, institucionalizadas fosse, historicamente, contingente e um fenômeno recente. No entanto, desde a década de 1980, a pesquisa sobre a influência crescente de regras institucionais sobre as atividades da organização tem-se concentrado em uma macroperspectiva (MEYER; BROMLEY, 2013; MEYER; DRORI; HWANG, 2006), mas uma distinção sistemática entre institucionalização e outras ações tem permanecido até agora ausente nas micropesquisas.

Dessa forma, Brandl et al. (2014) oferecem a perspectiva de lógicas institucionais e o pragmatismo Francês, onde, inicialmente, o foco está nas regras institucionalizadas que estão relacionadas com diferentes setores da sociedade (por exemplo, Estado, mercado, família) ou de indústrias (THORNTON; OCASIO; LOUNSBURY, 2012). No entanto diferente da perspectiva de lógicas institucionais, pragmáticos franceses insistem que os atores não dependem de racionalidades coletivas o tempo todo. Boltanski e Thévenot (2000) reforçam que nem todas as situações estão sujeitas a um imperativo de justificação com a mesma intensidade. Thévenot (2001, 2009) propõe, então, uma tipologia de formas de ação, denominada de regimes de

engajamento, que inclui diferentes modos cognitivos, em que os atores são capazes de interpretar e responder a uma situação, variando da proximidade de situações úteis e, publicamente, justificáveis. Embora essa visão enfatize o pensamento estratégico do ator mais do que a perspectiva de lógicas institucionais, ela, também, destaca-se, genuinamente orientada, para a natureza da ação.

Os pesquisadores têm cada vez mais demonstrado que várias lógicas coexistem e, muitas vezes, competem ao governar um domínio particular da atividade (LOUNSBURY, 2007; MARQUIS; LOUNSBURY, 2007; SMETS et al., 2015; THORNTON, 2002; THORNTON; OCASIO, 1999). Assim, a atenção acadêmica se voltou para o estudo da complexidade institucional definido como a operação simultânea de diferentes lógicas que impõem exigências contraditórias em uma organização (GREENWOOD et al., 2011).

Além da diferença entre elementos materiais e simbólicos das práticas oriundas de campos distintos, há de se considerar, também, as situações de sobreposição e as fronteiras entre diferentes lógicas institucionais, fontes importantes na teorização sobre a mudança institucional. Na visão de Greenwood et al. (2011), a ideia de reflexividade pode ser entendida como a habilidade da organização comparar diferentes lógicas institucionais e, em virtude disso, minimizar o caráter imperativo que, normalmente, reveste as pressões e demandas exercidas sobre as empresas. Desta forma, organizações que se posicionam às margens ou nos interstícios de múltiplas lógicas institucionais (SEO; CREED, 2002) tenderiam a se defrontar com maior complexidade institucional e maior nível de contradições institucionais. Estas contradições, por um lado, corresponderiam a maiores demandas sobre a organização e, por outro, em nível ampliado de reflexividade que poderia contribuir para minimizar as pressões institucionais ou tornar mais flexíveis as respostas estratégicas da organização (KODEIH; GREENWOOD, 2014).

2.1.3 Hibridismo de Lógicas Institucionais

A consideração do hibridismo de lógicas institucionais, ao abarcar a possibilidade de coexistência de lógicas tanto concorrentes quanto complementares, apresenta-se como uma atraente perspectiva para elucidar questões deixadas inexploradas pelas outras. Como resultado do hibridismo em lógicas institucionais, há a emergência de formas organizacionais que integram alguns elementos das lógicas, ao passo que outros aspectos são desprezados. Para Pieterse (1994), o hibridismo descreve o processo em que formas se tornam separadas de práticas existentes e são recombinaadas com novas formas para, assim, formar novas práticas. Pode-se perceber mais claramente com a proposta de hibridismo em lógicas institucionais que, mesmo sob pressão semelhante do contexto institucional, haverá respostas diferentes, tendo em vista a variabilidade expressa por um repertório de opções ofertadas.

Processos de hibridismo de lógicas são ressaltados por apresentarem uma versão alternativa – e bastante plausível – na noção de lógica dominante. A perspectiva de lógica dominante pressupõe que, após um período de transição, em que lógicas conflitantes coexistem em rivalidade, um partido sobressai ou “vence”, fazendo com que o campo se restaure em torno da lógica que passa a ser reconhecida como vencedora e dominante (REAY; HININGS, 2009). No entanto, muitos estudos (BINDER, 2007; MARQUIS; LOUNSBURY, 2007; MARS; LOUNSBURY, 2009) estão destacando que, a partir de investigações que consideram, detalhadamente, as microdinâmicas do processo de recomposição de lógicas, pode-se perceber que as lógicas “antigas” se tornam remanescentes e continuam a definir o comportamento dos atores, muitas vezes, de forma complementar. Neste sentido, se quiséssemos falar de uma lógica dominante, só seria possível se não deixássemos de considerar que essa é infiltrada por outras lógicas que, também, recebem atenção pelos tomadores de decisão.

Perseguir a compreensão de como as organizações gerenciam o conflito, por meio do hibridismo, sobressai como um importante direcionamento para pesquisas, conforme Thornton, Jones e Kury (2005) destacam. Como recomendação para novos estudos, os autores enfatizam a consideração dos microprocessos, decorrentes dos movimentos em lógica institucional, para se avançar na questão sobre como os mecanismos de hibridização podem afetar as possibilidades de variação, seleção e retenção de esquemas cognitivos.

Neste ponto, faz-se uma ressalva para destacar as duas formas, não exclusivas, pelas quais o hibridismo estaria se apresentando na literatura institucionalista. Hibridismo como movimento político, para fazer prevalecer determinado esquema de leitura da realidade - aproximando-se da concepção de hibridismo da tradição pós - modernista em administração – e o hibridismo como condição adjetiva de práticas que resultam desse processo político. Ambas as situações são exploradas como reflexos da complexidade presumida, quando mais de uma lógica institucional permeia o campo, portanto, fazendo-se processo e produto (TEIXEIRA, 2012).

A perspectiva do hibridismo de lógica institucional estabelece que, mesmo que uma lógica institucional sobressaia na orientação de um campo, a estruturação da atenção não ocorre de forma a anular o efeito de lógicas subsidiárias no direcionamento das decisões, como é sugerido por Thornton (2004). Desta forma, argumenta-se que a pressuposição de dominância, nos estudos de lógica institucional, carece ser contextualizada, ao longo de outros elementos, que, também, exercem impacto na atenção dos atores, como a história da organização, as tradições e a ideologia por trás de sua operação. A abordagem de lógicas híbridas, portanto pode ser considerada como a própria representação do requerimento de contextualizar melhor as suposições de dominância em lógica institucional.

A implicação da perspectiva do hibridismo de lógicas, para Rao, Monin e Durand (2003), é de que se tomem decisões, na tentativa de conciliação entre as novas demandas, as quais advêm do ambiente e da identidade tradicional da organização. Os autores descrevem a hibridização como o estabelecimento institucional, por meio de processos *bottom-up*, em que a identidade tradicional não é, completamente, substituída. Em consequência, Glynn e Lounsbury (2005) observam que, apesar da fusão de lógicas institucionais em algumas dimensões de comportamento, outras dimensões permanecem sem alteração. Diante de arranjos de lógicas amalgamadas, atores acomodam alguns elementos novos naqueles já existentes, enquanto rejeitam elementos mais “deturpadores”. Uma posição que se assume, importante de ser destacada, é que, na tentativa de conciliação, os conflitos não são dissolvidos; mantêm-se como em uma trégua negociada. Momentos de ruptura, motivados pelo contexto, potencializam a articulação dos atores e desencadeiam o conflito em torno de lógicas institucionais. O conflito permanece continuamente.

Neste sentido, o estudo das lógicas institucionais nas pesquisas de estratégia como prática é recomendável pelo fato de que os “estímulos e rituais externos interagem com as estruturas mentais, para gerar comportamentos rotineiros” (DIMAGGIO, 1997, p. 277), ao mesmo tempo em que as “instituições definem os limites da racionalidade, ao restringir as oportunidades e alternativas, que percebemos, deste modo, aumentando a probabilidade de certos tipos de comportamento” (BARLEY; TOLBERT, 1997, p. 94).

Assim, ao se estudar a estratégia como prática como um campo permeado – e por que não, delimitado – pelas lógicas institucionais, pode-se entender não apenas o quê os estrategistas fazem (JARZABKOWSKI, 2004; WHITTINGTON, 2006), mas também entender o porquê de o fazerem de modo A em vez de um modo B ou N (...), considerando que os diferentes tipos de ação poderiam levar ao mesmo resultado. Reitera-se que a resposta reside no fato de

que a ação realizada pelo praticante não é “uma escolha entre possibilidades ilimitadas, mas entre um conjunto de opções legitimadas estritamente definidas” (WOOTEN; HOFFMAN, 2008, p. 138).

Essas considerações têm por finalidade definir as bases para o delineamento de proposta que caracterize a compreensão da estratégia *a fortiori* – para manter o padrão de termos latinos e diferenciá-la das perspectivas anteriores que enfatizam o dualismo da estratégia vista como algo primeiro pensado e depois realizado ou, ainda, como algo realizado e depois concatenado em lógica racionalizadora –, ou seja, que pressuponha seu crescente desvelo a partir da análise dos elementos estruturais pregressos e posteriores de um *momentum* analítico da estratégia.

O termo denota a necessidade de se aceitar algo em função da maior razão ou esclarecimento sobre determinado fenômeno: com o passar do tempo, diferentes conhecimentos e perspectivas sobre estratégia e práticas estratégicas vão se acumulando, possibilitando que se desenvolva visão mais completa sobre o objeto de estudo, ainda que não sejam, necessariamente, complementares ou conciliáveis a essas perspectivas (CORAIOLA; MELLO; JACOMETTI, 2012).

O estudo de como as organizações combinam várias lógicas institucionais para criar oportunidades de mercado estão se intensificando (BATTILANA; DORADO, 2010; JAY, 2013; KENT; DACIN, 2013; TRACEY; PHILLIPS; JARVIS, 2011). A pesquisa realizada por Dalpiaz, Rindova e Ravasi (2016) mostrou que as organizações desenvolvem novos arranjos híbridos entendidos como feixes de estruturas, estratégias e práticas que, simultaneamente, analisam prescrições de diferentes lógicas por "transposição" de elementos de uma lógica institucional, em um campo dominado por outra, combinando elementos de diferentes lógicas, para inovar sua cultura, práticas e estruturas. Estudos desse processo por meio do qual tais combinações conduzem a novas oportunidades de ações, no entanto, continuam a ser raros.

Em outro estudo, Knutsen (2012) declara que o setor sem fins lucrativos é multidimensional e a busca por uma teoria única, para explicar todas as organizações dentro desse setor, pode ser não realista. No estudo proposto, as lógicas institucionais do Estado e do capitalismo não são consideradas inatas, para organizações sem fins lucrativos, mas são adaptadas como lógicas externas. É surpreendente que a literatura que abarca esse tipo de organizações negligencie as lógicas de família, de religião e profissionais, que são internas a essas organizações sem fins lucrativos. Dessa forma, as abordagens que reconhecem a diversidade das organizações sem fins lucrativos e a complexidade desse setor são promissoras e considera-se como um grande achado no tema de lógica adaptada.

Smirnova e Rasell (2014) analisam por que a educação, nas universidades da Rússia, ainda, é tão desconectada do campo da prática do trabalho social. A atenção centra-se em dinâmicas institucionais que moldam a regulação nacional de educação, no trabalho social, no limitado conteúdo prático nos currículos e no impacto misto de cooperação internacional. Dessa forma, a pesquisa destaca que a obtenção de um amplo consenso sobre a necessidade de competências práticas advém de lógicas institucionais como forte base de valores no desenvolvimento da formação em contextos onde o trabalho social é considerado como relativamente novo.

Weick (2011), em estudo de caso da Universidade de Paris, mostra como uma mudança na lógica de educação medieval promoveu o processo de institucionalização, levando esta Universidade a ser modelo para todas as universidades europeias subsequentes. Enfatiza-se, então, como um entendimento da mudança macrocultural pode servir como uma condição prévia essencial para a mudança institucional.

Mitchell (2012) ilustra um completo entendimento do papel das instituições nos contextos de reformas de escolas e na integração das abordagens

micro e macro, ao se investigar as motivações dos professores, para as práticas de ensino. Compreender a dinâmica diferenciada e o impacto das lógicas institucionais ajuda a proporcionar uma melhor explicação sobre a reforma da escola. Em particular, o trabalho sugere que a resistência dos professores, para práticas de ensino prescritas, bem como a intratabilidade geral da reforma da escola, pode ser enraizada em pressões institucionais subjacentes (PAYNE, 2008).

No entanto estas não são pressões, inteiramente, impostas de fora da escola. Considere-se, por exemplo, que a pressão, quando institucional, é descrita como sendo importante para a reforma da escola. Em outras palavras, dinâmicas institucionais adicionais são caracterizadas como fatores externos ou pressões que condicionam formas organizacionais e práticas do exterior. Em contraste, o trabalho corrente sugere que as pressões institucionais não são apenas impostas, a partir do exterior, mas também emergem, no interior das escolas, quando professores contam com as lógicas de instituições, para racionalizar e tomar decisões sobre as práticas que eles vão usar em suas salas de aula. Consequentemente, os professores tornam-se agentes que não só habitam instituições, mas também promulgam, continuamente, as instituições culturais em que estão inseridos (HALLETT, 2010; WEBER; GLYNN, 2006).

Reay e Hinings (2009) queriam entender como lógicas concorrentes poderiam coexistir por longos períodos de tempo. Questionavam-se como os atores poderiam realizar seu trabalho quando não havia uma lógica dominante no nível do campo para guiá-los. Ao dirigir a atenção para dentro das organizações, propõe-se que a mudança institucional pode ocorrer, quando os atores desenvolvem mecanismos de colaboração que apoiem a coexistência de lógicas concorrentes. Esta concepção proporciona uma nova compreensão de acordos em nível de campo organizacional e fornece uma importante base para futuras pesquisas. Gestel e Hillebrand (2011) propõem, ainda, que uma solução

não é, necessariamente, seguida de estabilidade duradoura ou coexistência de múltiplas lógicas, mas na possibilidade de que campos são e permanecem em permanente fluxo.

Para Mair, Mayer e Lutz (2015), ao longo dos últimos anos, a pesquisa institucional nas organizações tem enfatizado os conflitos e contestações entre lógicas. Como resultado de conflito entre lógicas, a lógica dominante precisa prevalecer e, muitas vezes, ignora o potencial gerador de organizações em (re)combinar lógicas (BINDER, 2007). Os resultados corroboram a alegação de que muitas organizações híbridas escolhem – ou priorizaram - uma lógica dominante. No entanto, encontram-se, também, algumas organizações híbridas que combinam, de forma proativa, lógicas em suas práticas sociais. Seres híbridos dissidentes sugerem que as organizações híbridas crescem e prosperam, em meio ao pluralismo institucional (KRAATZ; BLOCK, 2008) e propõem pesquisas em que as organizações, que desafiam as regras formais, podem estar em uma posição favorável, para identificar e promulgar as oportunidades para a inovação (USO; MAIR, 2014). Kraatz e Block (2008) propõem que a gestão do pluralismo pode ser uma capacidade organizacional crítica que torna as organizações mais robustas e sustentáveis ao longo do tempo.

Currie e Spyridonidis (2015) examinam que as lógicas institucionais podem estar latentes e são promulgadas, em face de restrições situacionais, quando os atores de status mais elevado encontram sua posição e interesses ameaçados. Como era de se esperar, alguns atores de status mais elevado têm maior influência sobre como as lógicas são interpretadas (GREENWOOD et al., 2011). A esta luz, o estudo adverte que as possibilidades de agência de atores de status inferior na interpretação de lógicas institucionais são só percebidas, quando a (re)interpretação das lógicas institucionais alinha com os interesses dos atores de maior status. Traduzindo isso para o nível organizacional, destaca-se que as restrições situacionais – sendo neste estudo empírico, déficit financeiro e

de desempenho – influenciam, potencialmente, as lógicas que podem ser integradas em uma organização (ALMANDOZ, 2012). Assim, destaca-se que a interpretação e a promulgação de lógicas institucionais fazem parte de uma negociação fluida de jurisdições profissionais.

O argumento subjacente é que as organizações experimentam complexidade institucional quando se confrontam com várias lógicas que prescrevem divergentes expectativas culturais, valores, entendimentos e identidades (GREENWOOD et al., 2011). Entender como as organizações podem lidar em tais situações é importante não só porque, conforme a demanda institucional oferece legitimidade e auxílio de sobrevivência, mas também porque a resolução do complexo social, hoje problemas sociais, requer projetos organizacionais que tiram de várias lógicas institucionais possibilidades de inovação ativa e outras formas sinérgicas (JAY, 2013).

Não surpreende, portanto um fluxo crescente de pesquisas que examinam o uso de estruturas híbridas, em uma variedade de configurações, incluindo prêmios sociais (PACHE; SANTOS, 2013; TRACEY; PHILLIPS; JARVIS, 2011), as microfinanças (BATTILANA; DORADO, 2010), saúde (DUNN; JONES, 2010; NIGAM; OCASIO, 2010; REAY; HININGS, 2009), e ciência acadêmica (BERMAN, 2012; MURRAY, 2010; SAUERMAN; STEPHAN, 2013).

2.2 Teorias da Prática

As teorias e os estudos sobre a prática no campo organizacional emergem, após os anos 1970, como uma alternativa conceitual para se pensar a prática empresarial. Concepções epistemológicas, propostas por teóricos sociais como Pierre Bourdieu, Anthony Giddens, Ludwig Wittgenstein, Michel Foucault e Friedrich Nietzsche, têm influenciado as teorias da prática social nas organizações e, sobremaneira, o campo de estudos da estratégia. Destaca-se,

ainda, que essa teoria é sucessora da teoria da ação de Max Weber e que ambas consideram a ação humana como foco de estudo (CHIA; MACKAY, 2007).

Orlikowski (2010) e Reckwitz (2002) mencionam sobre duas gerações de teóricos da prática que foram fundamentais. A primeira geração, representada por estudiosos como Bourdieu (1977), De Certeau (1984), Foucault (1977), Garfinkel (1967), Giddens (1984) e Taylor (1995) e a segunda geração, representada por estudiosos como Ortner (1984), Pickering (2001), Reckwitz (2002), Rouse (1996) e Schatzki (2001). A primeira geração de teóricos da prática se pautou pela ênfase nas ações dos agentes, nas interações e improvisações. Já a segunda geração buscou avançar os princípios centrais, propostos pelos teóricos da primeira geração, enquanto, também, buscava desenvolver novos conceitos e entendimentos.

Orlikowski (2010), ao discutir sobre a perspectiva da prática, aborda três modos de se envolver com a prática em pesquisa, a saber: (i) **a concepção de prática como um fenômeno** – na qual o que é mais importante na organização é entender o que acontece “na prática”, em oposição ao que é derivado dela ou o que é denotado como “teoria”; (ii) **a concepção de prática como uma perspectiva** – que envolve a articulação de teoria-prática, centrada sobre algum aspecto essencial da organização; e (iii) **a concepção de prática como uma filosofia** - que postula a prática como um elemento constitutivo de toda a realidade social, incluindo a realidade organizacional.

Feldman e Orlikowski (2011), também, abordam o enfoque da prática, nos estudos e pesquisas no campo da estratégia, e os mesmos autores o fazem, a partir de três abordagens essenciais - empírica, teórica e filosófica - que se relacionam com o “quê” (*what*), com o “como” (*how*) e com o “porquê” (*why*) de se utilizar de uma perspectiva prática. No enfoque empírico, eles tratam sobre como as pessoas agem em contextos organizacionais, ao passo que, no enfoque teórico, a ênfase é sobre as relações de compreensão entre as ações que as

peessoas tomam e as estruturas de vida social, enquanto, no enfoque filosófico, o foco é o papel constitutivo das práticas na produção da realidade social.

Detalhadamente, a concepção da **prática como um fenômeno** explica **“o quê” da prática**, ou seja, responde à sua funcionalidade essencial a partir de um enfoque na atividade cotidiana da organização. Ademais, a prática como um fenômeno reconhece a centralidade das ações das pessoas, para os resultados organizacionais, refletindo um crescente reconhecimento da importância das atividades práticas nas organizações. Mais especificamente, trata-se de reconhecer a importância da ação humana, na vida organizacional, estabelecendo uma distinção clara e explícita entre a prática e a teoria. Essa distinção permite a identificação e a separação do que, realmente, está acontecendo no dia a dia organizacional em termos de modelos, técnicas e proposições teóricas.

Importa aqui deixar claro que essa concepção da prática como um fenômeno fornece um arcabouço teórico-metodológico, para a compreensão da prática como um fenômeno social, orientando as pesquisas e discussões, na arena organizacional, a partir da compreensão das rotinas e atividades organizacionais. Além do mais, essa concepção está alicerçada com o compromisso de compreender melhor a realidade organizacional.

No que se refere à concepção da **prática como uma perspectiva**, é relevante destacar que essa, também, inclui o foco na atividade cotidiana da organização, enquanto está extremamente preocupada em buscar explicações científicas para as práticas organizacionais. Esta abordagem responde o **“como” da prática**, tratando da articulação de determinadas relações teóricas, que explicam a dinâmica da atividade cotidiana, ou seja, explicam como tais atividades são geradas e como elas operam dentro de diferentes contextos ao longo do tempo.

A terceira concepção é a da **prática como filosofia** que é baseada na premissa de que a realidade social é constituída, fundamentalmente, de práticas. Ou seja, em vez de ver o mundo social como externo aos agentes humanos, ou como socialmente construídos por eles, essa abordagem vê o mundo social, por meio da atividade cotidiana, das rotinas e acontecimentos da vida organizacional, conforme destaca Feldman e Orlikowski (2011). Assim, esta abordagem responde o "**porquê**" da **prática**, a razão dela ser concebida como bloco principal de construção da realidade social.

Nessa concepção, um enfoque na atividade cotidiana é fundamental, porque as práticas devem ser entendidas como a própria realidade, embasadas, ontologicamente, na teoria e, empiricamente, na duração prática. Assim, essa corrente trata a perspectiva prática como uma abordagem específica na compreensão da realidade social. Para Schatzki (2001), as teorias práticas representam uma ontologia social distinta em que o social é um campo de enunciados e práticas, materialmente, interligadas e, centralmente, organizadas em torno de entendimentos compartilhados práticos.

Assim como a concepção da prática como fenômeno e da prática como perspectiva, a concepção da prática como filosofia, também, presta grandes contribuições aos avanços das pesquisas sobre prática e conduzem à articulação de abordagens mais empíricas e fundamentadas. Em suma, estas três abordagens representam três focos diferentes, para conceber a prática, particularmente, influentes no sentido de ajudar os estudiosos a reconhecerem a importância da prática na produção da vida social organizada. Cada qual com suas contribuições e orientações específicas.

Para Giddens, as práticas são as ações sociais que, recursivamente, produzem e reproduzem as estruturas sociais (FELDMAN; ORLIKOWSKI, 2011). São rotinas compartilhadas de comportamento, incluindo tradições, normas, maneiras de pensar e atitudes em um sentido mais amplo

(WHITTINGTON, 2006). Ademais, as práticas são, essencialmente, microprocessos desempenhados por indivíduos em contextos organizados (RASCHE; CHIA, 2009). Nessa concepção, Jarzabkowski, Balogun e Seidl (2007) argumentam que os atores não agem isoladamente, mas utilizam os modos socialmente definidos de agir, os quais surgem das instituições sociais a que pertencem.

Assim, desde a virada para a prática (*practice turn*), nos Estudos Organizacionais, nos anos 1990, as diferentes vertentes das teorias da prática têm fornecido importante contribuição no sentido de desconstruir o predomínio da visão funcionalista sobre o fenômeno organizacional. Essa nova posição – *a prática* – surge com a proposta de articular o conhecimento “simultaneamente com a espacialidade e com sua fabricação, tendo em vista seus vínculos transformativos entre o humano e o natural” (GHERARDI, 2000, p. 213).

Apesar disso, Gherardi (2009) assevera que o tema de como a reprodução das práticas contribui para a produção da ordem social tem sido negligenciado pelos estudos baseados na prática nesse campo. Esta postura tem impedido a consecução de pesquisas as quais busquem compreender como as práticas são socialmente sustentadas, que interesses as orientam, quem se beneficia de sua permanência ou de sua interrupção e assim por diante.

Reforça-se, então, a dificuldade de entendimento dos processos de permanência e mudança organizacional, para além da razão instrumental e capitula-se, diante do imperativo funcionalista que continua a privilegiar, tanto na teoria quanto na prática administrativa, a lógica do proveito material governado pela eficiência produtiva como o motivo primordial da existência e permanência das organizações.

Por conseguinte, nota-se que uma postura epistemológica e metodológica coerente com uma “re-virada para a prática” (MIETTINEN; SAMRA-FREDERICKS; YANOW, 2009) está relacionada à visão da

organização como uma realização instável e dotada de uma inteligibilidade social generalizada, em concordância com a proposta da leitura das práticas “a partir de dentro”. Sandberg e Dall’Alba (2009) assinalam que uma nova virada, para a prática nos Estudos Organizacionais, deve explorar, de forma crítica, uma ontologia do mundo-da-vida como um meio de re-examinar e re-conceituar a prática.

Algumas das abordagens, com base na prática em estudos organizacionais, compartilham um interesse comum em estudar as atividades individuais nas organizações (BARLEY, 1996; ORLIKOWSKI; YATES, 1994; ORR, 1996). O foco da análise são as atividades realizadas dentro das organizações por determinados atores. Seguindo esta linha de pensamento, a compreensão organizacional significa analisar as ações e atividades internas, uma vez que as organizações são constituídas por processos de promulgação contínua (CHIA; MACKAY, 2007).

Com base nesses interesses, estudos se concentram em como as ações são realizadas, em um contexto organizacional, como são modificados e como funcionam (FELDMAN, 2000; ORLIKOWSKI; SCHULTZE, 2004; JARZABKOWSKI; BALOGUN; SEIDL, 2007).

A maior parte das pesquisas, inspiradas por esta noção de prática como atividade/processo, usa a lente prática para estudar o processo de elaboração de estratégias (JARZABKOWSKI, 2004; JARZABKOWSKI; BALOGUN; SEIDL, 2007; SEIDL, 2007). Por exemplo, Jarzabkowski (2004, p. 545) define que “a prática é a atividade real, são eventos ou obras da estratégia”. Dentro este fluxo de pesquisas, a realização real ou o processo de fazer estratégia é estudado, ou seja, a abordagem da estratégia como prática descreve a estratégia como uma atividade, a “estratégia é algo que as pessoas fazem” (JARZABKOWSKI, 2004, p. 529). A ideia é estudar estratégia não como uma categoria abstrata, mas como

um processo real que os atores, em uma organização (principalmente gerentes), realmente, fazem.

Visto desta forma, este tipo de abordagem baseada na prática não tem um interesse em práticas como tal, mas, sim, em utilizá-las como uma circunscrição para a natureza processual do fenômeno em estudo (WHITTINGTON, 2007). Conforme descrito, o debate da estratégia como prática leva a prática (como processo) como ponto de partida ontológico, alegando, assim, ser mais próximo da realidade organizacional. Eles, propositadamente, jogam com o duplo significado da prática, referindo-se ao processo (de acordo com a sua interpretação), bem como para a prática como gestão. O conceito de prática é usado, para sinalizar que a pesquisa está mais perto do mundo e de problemas de praticantes, produzindo relevante e fácil conhecimento prático (GEIGER, 2009).

Portanto, tem-se que a contribuição fundamental dos estudos com foco na prática é avançar, consideravelmente, no campo de estudos da estratégia. Até mesmo porque o estudo da prática fornece subsídios, para enfatizar a própria prática como um elemento fundamental, na produção da realidade social, evidenciando respostas de onde e como acontecem as atividades do “fazer estratégia”, quem as realiza e as competências necessárias para isso. Essa linha de pesquisa, de maneira geral, procura descobrir o que os estrategistas, realmente, fazem. A partir dessa reflexão é que se atribui importância significativa para a prática.

2.3 Estratégia como Prática Social

No campo dos estudos sobre estratégia, a abordagem da estratégia como prática vem se configurando como uma importante corrente de pesquisa que focaliza a estratégia como uma prática social. Diferentemente da concepção clássica e ortodoxa da estratégia que prevê modelos e prescrições genéricas, a

estratégia como prática (SAP - *Strategy-as-Practice*) busca compreender a prática dos estrategistas ao desenvolverem as estratégias organizacionais.

Na visão de Jarzabkowski (2005), as duas principais motivações para os pesquisadores buscarem novas compreensões para a estratégia foram: (i) a frustração com os modelos tradicionais normativo-prescritivos que compõem o *mainstream* da administração estratégica; e (ii) o papel simplista e secundário que o estrategista recebe no processo de conceber e definir as estratégias organizacionais.

Destarte, a concepção ontológica da SAP não se estabelece, em oposição às ciências tradicionais, mais propriamente ao positivismo, nem procura romper com os estudos dessa corrente dominante. Em vez disso, fornece uma proposta de análise da estratégia, voltada para uma perspectiva sociológica (JARZABKOWSKI, 2005; WHITTINGTON, 2006), que permite visualizar a prática estratégica como um fenômeno social, imerso em um ambiente social e institucional como outro qualquer (WHITTINGTON, 2010). Em outras palavras, Marietto (2011) descreve que a SAP procura institucionalizar a vertente sociológica, no campo da estratégia, procurando oferecer um novo olhar e uma nova forma de compreensão e análise da estratégia.

Nesse íterim, cumpre atentar que a estratégia tem sido compreendida como uma propriedade das organizações, como se estas “possuissem” a estratégia. Em oposição a essa concepção, a perspectiva da estratégia como prática, estimulada e instituída por Richard Whittington, interpreta a estratégia como algo que as pessoas fazem no dia a dia organizacional. Portanto a pesquisa, baseada na prática da estratégia, tem foco nas atividades diárias dos praticantes e na forma como eles se relacionam com os resultados estratégicos, uma vez que a estratégia é algo que os gerentes fazem e não algo que as empresas têm (SPLITTER; SEIDL, 2011; WHITTINGTON, 1996).

Whittington (1996) destaca que a SAP pode ser compreendida como a própria prática do fazer estratégia, envolvendo a ação, a interação, a destreza, a habilidade e o desempenho do praticante, haja vista que se trata de um conceito multidimensional e situacional, voltado para a ação. Assim, questões do tipo (onde e como são pensadas, criadas e desenvolvidas as estratégias; quem as implementa e de que forma; quais os condicionantes envolvidos nesse processo; quais as técnicas e ferramentas) passam a ser consideradas importantes nos estudos sobre a Estratégia, conforme afirma Whittington (2010). São essas questões norteadoras que, aliadas às concepções teóricas da prática, permitem uma compreensão mais concisa da estratégia como prática social e seus desdobramentos epistemológicos.

Nessa discussão, Jarzabkowski (2005) relata que a estratégia como prática pode ser concebida como uma atividade situada, socialmente, construída e reconstruída a partir das interações entre os atores. Nas palavras de Tureta (2007, p. 134-135),

[...] essa perspectiva possui três focos principais: a prática, os praticantes e as práticas. A prática representa o próprio processo de fazer estratégia, entendendo-o como um fluxo das atividades organizacionais. Os praticantes são as pessoas direta ou indiretamente envolvidas nessas atividades. Já as práticas dizem respeito aos instrumentos utilizados pelos atores, e podem ser divididas em: a) práticas administrativas “racionalistas” (planejamento, orçamentos, indicadores de performance); b) práticas discursivas, que compreendem os recursos cognitivos, linguísticos e simbólicos da interação estratégica; e c) práticas que criam oportunidades de interação entre os praticantes (reuniões, workshops e episódios do dia a dia).

Assim, desenvolve-se uma visão de estratégia segundo a qual as práticas cotidianas são a base do fazer estratégia nas organizações e não apenas aspectos secundários em um processo incremental. A relevância da proposta é a

agregação das construções sociais dos sujeitos, ao fazer estratégia, permitindo a interseção entre as instâncias macro e microssocial (JARZABKOWSKI, 2005).

Na tentativa de direcionar a atenção, para as partes inconscientes da estratégia, Chia e Rasche (2010) chamam a atenção para aquilo que é, culturalmente, internalizado no processo estratégico e que corresponde ao *modus operandi* da estratégia. Para eles, é necessário buscar a compreensão das atividades intencionais como práticas cotidianas de enfrentamento que envolvem: saber olhar para o lado oculto da organização e saber lidar com os problemas, obstáculos e preocupações enfrentadas. Essa postura facilita a compreensão epistemológica da estratégia como prática e, de certa forma, compreende-a como uma prática em construção contínua.

Reckwitz (2002), por sua vez, contextualiza que a SAP não é apenas composta pelo desempenho de rotinas corporais, haja vista que inclui o conhecimento das rotinas baseadas nos esquemas de conhecimentos compartilhados. O autor reforça que tais esquemas são denominados como: códigos (FOUCAULT, 1992), *habitus* (BOURDIEU, 1979), molduras (GOFFMAN, 1977) e compreensão do conhecimento (TAYLOR, 1995). Johnson et al. (2007) acrescentam que essa abordagem busca resgatar o papel do agente humano, nas pesquisas em organizações, preocupando-se com a estratégia como uma atividade organizacional típica de interação.

Os referidos autores apresentam quatro benefícios principais das pesquisas sobre SAP: (1) permite dirigir-se às pessoas que, realmente, administram estratégias; (2) oferece um nível mais profundo de análises e de explicações para as especificidades estratégicas; (3) provê mecanismos, para todo o campo de estratégia, visto que o que se realiza nessa perspectiva estende-se a vários temas na área e contribui para adicionar *insights* que interessam ao campo em nível macro; e (4) oferece uma agenda de pesquisa rica e excitante que possa levar os investigadores a muitas direções.

Além do mais, a grande contribuição dessa filosofia consiste em pensar a estratégia como um elemento mais condizente com a estrutura social e organizacional, de modo a compreendê-la como um fenômeno social (TSOUKAS, 2010) e não somente uma técnica analítica para melhorar o sucesso da empresa e fornecer um quadro de análise (CHIA; HOLT, 2006). Ademais, a ascendência dessa perspectiva de análise representa uma mudança significativa, a partir de perspectivas tradicionais sobre organizações, que tendem a privilegiar concepções positivistas. Assim, para compreender a estratégia como prática, os pesquisadores dessa vertente defendem que se devem observar as práticas cotidianas dos estrategistas e escapar da visão de linearidade no pensar e, ainda, entender que a animação e orientação são partes integrais da prática estratégica (CHIA; RASCHE, 2010).

Uma forma diferente de destacar a importância do estudo das organizações, para fortalecer a perspectiva da estratégia como prática, consiste em indicar que os principais atores, que participam desse campo, sejam eles *sense-givers* ou *sense-takers* (WHITTINGTON, 2003), fazem-no por meio de organizações e com base nas posições que ocupam nessas próprias estruturas. Nesse sentido, embora a ampliação do escopo de análise promovida pela perspectiva seja necessária, para entender que o fenômeno da estratégia não se realiza somente "dentro" das organizações, ou de determinada organização focal, mas constitui campo específico de vida social - e, como sistema social distinto, possui normas, agências e sociedades representativas, revistas especializadas, praticantes profissionais e, também, linguajar característico (WHITTINGTON, 2010), há de se ver que a efetividade da ação individual é produzida, por meio de organizações, assim como também contribui para a produção dessas próprias estruturas organizacionais.

Em recente estudo, Jarzabkowski et al. (2015) argumentam que modelos parciais de investigação que se concentram, de forma isolada, apenas nas

“melhores práticas” organizacionais, são susceptíveis a ter perda de atributos. Dessa forma, em primeiro lugar, sem reconhecer o *status* e experiência daqueles que transferem e aplicam as práticas, corre-se o risco de obter efeitos confusos decorrentes da legitimidade ou habilidades dos profissionais envolvidos. Em segundo lugar, enfatiza-se a importância de se conhecer como estas práticas são, na verdade, promulgadas no campo. Por fim, argumenta-se que, sem muita atenção para a promulgação situada das práticas, os observadores são susceptíveis de supervalorizar práticas formais, enquanto podem subestimar adaptações práticas no contexto. Assim, explica-se “o quê”, “quem” e “como” (que são chamados no campo da estratégia como prática como *práticas*, *praticantes* e *práxis*) que sustentam a perspectiva prática (FELDMAN; ORLIKOWSKI, 2011; JARZABKOWSKI; BALOGUN; SEIDL, 2007; SCHATZKI, 2001; WHITTINGTON, 2006). Crucialmente, os resultados dependem da interação de todos esses aspectos.

Nesse sentido, o “quê” se refere às práticas que são absorvidas dentro das organizações e sendo elas as melhores práticas de adoção, torna-se fundamental que os pesquisadores se importem com elas. No entanto, a partir da perspectiva da teoria da prática, também, é importante se atentar para “quem” realiza as práticas particulares. Práticas são desenvolvidas, transferidas e promulgadas por profissionais, por exemplo, quadros superiores e médios gerentes (BALOGUN; JOHNSON, 2004; FLOYD; LANE, 2000) ou consultores de estratégia (MCKENNA, 2012). Práticas e praticantes estão, dessa forma, entrelaçados.

A perspectiva prática, também, insiste na importância de compreender como as práticas são promulgadas (isto é, compreender a *práxis*). Práticas não ocorrem, automaticamente e sem problemas. Em vez disso, entram em vigor no contexto, muitas vezes, de maneira que variam, consideravelmente, de seu padrão esperado (FELDMAN; PENTLAND, 2003). Tais variações não são,

necessariamente, falhas de prática, mas, sim, adaptações ou improvisações em circunstâncias de mudanças necessárias. Às vezes, essas adaptações de práticas, também, são estratégicas, tais como quando as empresas, deliberadamente, dissociam o que dizem que fazem do que, realmente, fazem (FISS; ZAJAC, 2004). Em outras palavras, muitas vezes, há uma lacuna entre a prática aparente e o que, realmente, acontece, com improvisações e soluções alternativas importantes para a consecução dos resultados desejados.

Destarte, para que essa corrente de pensamento pudesse, de fato, apresentar uma vertente mais intersubjetiva e interpretativa da estratégia, baseada nos pressupostos sociológicos e filosóficos da prática, foi preciso incorporar outras correntes teóricas de proximidade ontológica e epistemológica. Assim, essa corrente recebeu contribuições dos teóricos da prática (ENGESTRÖM, 1999; SCHATZKI, 2001, 2002, 2005), baseados em Heidegger (1962) e Wittgenstein (1967), dentre outros, da Teoria da Estruturação de Antony Giddens, da Praxeologia de Pierre Bourdieu, da genealogia de poder de Foucault, das epistemologias construtivistas, das abordagens socioculturais (por meio das obras de Harold Garfinkel, Judith Butler, Bruno Latour, e outros) e, ainda, da filosofia social com as abordagens de Charles Taylor e Theodore Schatzki.

Na tentativa de explicar o que os estrategistas, realmente, fazem, Whittington (1996) e demais pesquisadores como Chia e Rasche (2010), Feldman e Orlikowski (2011), Jarzabkowski (2008) e Orlikowski (2010), dentre outros, buscam compreender a articulação da ação e da estrutura no processo de constituição da estratégia, tentando evidenciar onde e como acontecem as atividades de “fazer estratégia”. Especificamente a intervenção de Whittington começa dando à estratégia um foco mais empírico e baseado na prática. Uma das pressuposições do referido autor é que a estratégia é uma importante prática

social, que exige uma séria análise sociológica, sendo premente a necessidade de melhorar o modo como é conduzida.

Destaca-se que a perspectiva da estratégia como prática consiste em um movimento derivado dos estudos da prática na teoria social dos anos de 1980 (SCHATZKI, 2001). Assim, para compreender tal abordagem, faz-se necessário refletir acerca da perspectiva da prática e compreender suas contribuições e aplicações aos estudos da estratégia organizacional.

Por sua vez, o conceito de *strategizing* passa a ter sentido quando a organização (da estratégia) é encarada como um processo e não como algo estático. Para Whittington (2003), a perspectiva de prática em *strategizing* preocupa-se em descobrir qual é o trabalho dos estrategistas. Jarzabkowski e Spee (2009) argumentam que, na perspectiva de estratégia como prática, a estratégia é definida como atividade realizada, socialmente e o *strategizing*, então, compreende as ações, as interações e as negociações de múltiplos atores. Balogun, Huff e Johson (2003) definem os estudos em *strategizing* como estudos dos praticantes e de suas práticas no contexto de trabalho em que estão inseridos.

Assim, o processo de estrategizar, conforme Tureta e Lima (2011, p. 84),

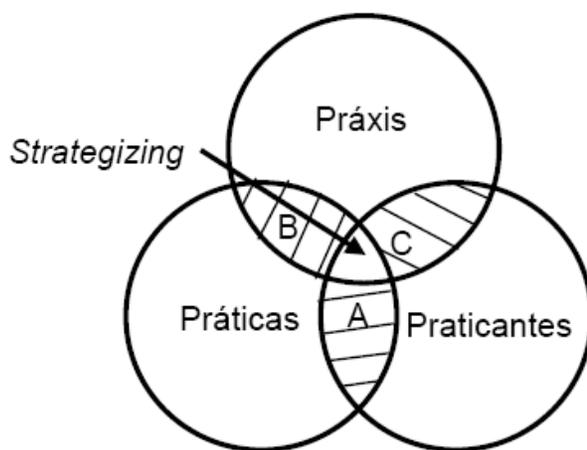
torna-se central nos estudos e nas pesquisas sobre estratégia (WHITTINGTON, 2003), não sendo mais necessário manter o pesquisador distante de seu objeto de estudo, o que abre a possibilidade de estabelecer um relacionamento muito mais próximo com ele (HENDRY, 2000; WHITTINGTON, 2004), buscando entender a estratégia como prática social por meio do próprio olhar do estrategista (JARZABKOWSKI, 2005).

A estratégia, por meio de aprendizado, igualmente, deve reconhecer as habilidades distintas requeridas por estrategistas diferentes: os papéis do consultor de estratégia, do planejador estratégico, do gerente de unidade

empresarial e do gerente de topo são todos diferentes e cada um aprende a fazer estratégia de modo diferente.

Almejando-se esclarecer o significado do *strategizing*, Jarzabkowski, Balogun e Seidl (2007) desenvolveram um modelo que abrange práxis, práticas e praticantes (Figura 1). Para esses autores, a práxis consiste em um “conjunto de atividades locais, socialmente aceitas e estrategicamente importantes para a orientação e a sobrevivência de um grupo, uma organização ou uma indústria” e os praticantes consistem em atores que afetam a construção de práticas pelo que são, pela forma como agem e pelos recursos que utilizam (JARZABKOWSKI; BALOGUN; SEIDL, 2007, p. 11).

Figura 1 - Interconexão entre práxis, práticas e praticantes.



Fonte: Adaptado de Jarzabkowski, Balogun e Seidl (2007).

O *strategizing* acontece na interconexão dos três conceitos (práxis, práticas e praticantes). O *strategizing* inclui as ações, as interações e as negociações de atores múltiplos, bem como as práticas situadas que eles utilizam, para realizar uma atividade, também, situada e, socialmente, realizada

(JARZABKOWSKI, 2005). Assim, o *strategizing* consiste na construção de atividades, por meio das ações e das interações dos múltiplos atores, bem como das práticas que utilizam.

Por meio desse modelo, Whittington (2006) propõe integrar os níveis intraorganizacional e extraorganizacional baseando-se nos conceitos de práxis de estratégia, de práticas estratégicas e de praticantes em estratégia. A concepção de prática recorre a rotinas compartilhadas de comportamento, incluindo tradições, normas, maneiras de pensar e atitudes, em um sentido mais amplo. As práticas estratégicas são multiníveis. Em nível organizacional, incorporam rotinas, procedimentos operacionais e cultura, formando modos locais de *strategizing*. Também podem ser oriundas de campos ou sistemas sociais mais amplos nos quais uma organização particular está inserida. Em um nível ainda mais amplo, existem práticas estratégicas de sociedades inteiras.

Uma das principais contribuições da pesquisa em estratégia como prática tem sido a revalorização do papel da práxis e das práticas na elaboração de estratégias locais. O que os trabalhos apresentados, nesta perspectiva acerca de estudos organizacionais, começaram a fazer tão bem é conectar o *strategizing* local com fenômenos maiores. A promessa agora de ambas as ontologias mais altas e mais planas é ampliar ainda mais a importância da estratégia como prática de pesquisa (SEIDL; WHITTINGTON, 2014).

Além disso, em contraste com muitas perspectivas no processo de construção de estratégias, por exemplo, Ballard e Howell (1994, 2003), Egan (1998) e Koskela (1992), a estratégia como prática demonstra que as estratégias espalhadas por diferentes contextos, por exemplo, das universidades para com a administração da indústria, tenderão à desintegração e à multiplicação em vez de integração e de alinhamento (SAGE; DAINTY; BROOKES, 2012). Isto se revela, porque as estratégias percorrem diferentes configurações ou discursos e

são, conseqüentemente, mal compreendidas, embora, por vezes, possam alcançar resultados de forma produtiva (SEIDL, 2007).

Ressalta-se que, próximo ao final do século 20, o planejamento estratégico assumiu importância significativa no âmbito da gestão do ensino superior em nível institucional. Impulsionado pela pressão sobre os recursos, o crescimento da responsabilidade pública e o surgimento de forças de mercado, influenciando tanto o ensino como a pesquisa, fizeram com que os líderes institucionais avaliassem suas atividades e dessem prioridade para o futuro. Dentro do espectro de atividades que compõem uma abordagem eficaz dentro do planejamento estratégico, a maioria das instituições se familiarizou com a preparação de um plano institucional ou empresarial e é, neste contexto, que surgem estratégias de pesquisa e de ensino, de aprendizagem, planejamento de recursos, o estabelecimento de estratégias de informação, como o desenvolvimento de estratégias institucionais para a internacionalização (TAYLOR, 2004).

De acordo com projeto desenvolvido por Hofer et al. (2010), evidencia-se que a Alemanha Oriental tem feito progressos impressionantes, na reestruturação da sua economia, desde 1990 e vem buscando a convergência econômica com a Alemanha Ocidental e Europa. *Startups* e pequenas empresas tornaram-se os principais contribuintes para o crescimento econômico e de emprego da região pelo seu dinamismo e capacidade de explorar a base de conhecimento local. Nos últimos anos, o *gap* de atividade empreendedora entre a Alemanha Ocidental e Oriental foi, significativamente, reduzido, levando a níveis quase iguais, em ambas as partes do país, envolvendo cerca de 1,7 por cento de pessoas, com idade entre 18 a 64 anos, em atividades de startups em 2007. O potencial empreendedor, no entanto, especialmente, entre os mais qualificados, está longe de estar esgotado e o fortalecimento constante do

empreendedorismo será necessário, para impulsionar o desenvolvimento econômico futuro e responder a crise econômica global.

Universitários graduados têm um enorme potencial para a inovação e o desenvolvimento econômico. Mobilizá-los, para carreiras empreendedoras, melhorando suas habilidades empresariais e fornecendo apoio, para as startups, é importante. Estas tarefas para instituições de ensino superior são plenamente reconhecidas nesse momento. Universidades na Alemanha Oriental estão, ativamente, empenhadas em apoiar empreendedorismo e muitas estabeleceram professores, departamentos e institutos, para apoiar o empreendedorismo, possuindo esta filosofia de trabalho como parte integrante da estrutura interna organizacional (HOFER et al., 2010).

Para Rhéaume e Gardoni (2016), a questão crucial parece ser como a aprendizagem individual, é transferida para a organização e como os modelos mentais são compartilhados. Uma ferramenta que pode estimular essa aprendizagem individual e organizacional é a recente popularidade das universidades corporativas. O objetivo dos gestores deve ser a de institucionalizar a aprendizagem. É necessário reforçar e diversificar as competências, em um processo organizacional, para as chamadas "metacompetências".

A distintiva contribuição do estudo de Jarzabkowski (2003) é o conceito de práticas estratégicas, na definição de mudanças, na alocação de recursos e na monitorização e controle dos distribuidores e mediadores de interações por meio dos quais os constituintes organizacionais exercem atividades estratégicas. O estudo, na Universidade de Warwick, ilustra como a continuidade é sustentada pelas relações dinâmicas entre interação e atividade, distribuídas e sustentadas por meio das práticas estratégicas. No entanto os resultados, na London School of Economics and Political Science (LSE) e Oxford Brookes, mostram que as práticas, também, são fundamentais no apoio a dinâmica interna de mudança,

trazendo à tona a mediação entre contradições sobre atividades do passado e do futuro da organização.

Com isso, tem-se que a criação ou formulação de estratégias sofre influência do meio ao qual a organização está inserida, ao mesmo tempo, é, simultaneamente, influenciada pelas atitudes daqueles que desempenham atividades estratégicas, que, por sua vez, também, sofrem influência de outros agentes externos e instituições. Neste sentido, as instituições de ensino superior oferecem um nível de análise bastante relevante para se examinar como as práticas sociais estão imbricadas nas práticas estratégicas (PEREIRA et al., 2014).

2.4 Institucionalismo e Estratégia como Prática

A relação entre a institucionalização e a abordagem da estratégia passou a ser considerada como um fenômeno de estudo em recentes trabalhos vinculados à teoria institucional nas organizações (CARSTENS; MACHADO-DA-SILVA, 2006; COCHIA; MACHADO-DA-SILVA, 2003; CRUBELLATE; GRAVE; MENDES, 2004; DACIN; OLIVER; ROY, 2007; GIMENEZ; HAYASHI JUNIOR; GRAVE, 2005; WESTPHAL; ZAJAC, 2001). A teoria institucional é formulada de acordo com a reciprocidade entre exigências internas e externas, por meio de escolhas que são conduzidas pela interpretação intersubjetiva dos atores sociais. Essa teoria contribui para substituir o pressuposto de que atores são dominados, culturalmente, por exigências de práticas institucionalizadas (MACHADO-DA-SILVA; FONSECA; CRUBELLATE, 2005).

As contribuições promovidas por essa aproximação entre a teorização em estratégia e a abordagem do institucionalismo organizacional foram proveitosas para ambos os lados. A convergência de pressupostos quanto à necessidade de superação dos dualismos, mantidos por abordagens mais

tradicionais, em benefício de proposta integradora e mais compreensiva do fenômeno da estratégia organizacional, caracteriza não somente a abordagem de estratégia como prática, mas é compreendida, também, como objetivo essencial do posicionamento intermédio da teoria institucional no contínuo objetivista-subjetivista. Apesar disso, boa parte das pesquisas, baseadas no institucionalismo, ainda, contribui para a manutenção das divisões dualistas na teorização sobre estratégia (CORAIOLA; MELLO; JACOMETTI, 2012).

Contudo, para Machado-da-Silva, Fonseca e Crubellate (2005), persistência e mudança não devem ser vistas de forma dicotômica, mas de forma complementar, o que levou os autores a proporem uma abordagem recursiva do processo de institucionalização. Para os autores, a teoria institucional deve ser encarada como multiparadigmática, situando-se em uma posição intermediária em um continuum entre as orientações deterministas e voluntaristas da ação organizacional. Para os autores, adotar uma postura ontológica, firmada na intersubjetividade, significa dizer que o compartilhamento de significado entre atores sociais garante uma objetividade localizada, espaço-temporalmente delimitada e, nesse sentido, mais adequada ao pressuposto de recursividade entre estrutura e agência.

Dessa forma, em consonância com Giddens (2003), não se atribui prioridade à agência individual, mas à reciprocidade entre os atores sociais que, em interação, constroem e reconstroem os sistemas sociais, em que estão imersos, o que ocorre por meio de práticas sociais que acessam os quadros de referência (estruturas) disponíveis e resultantes da atividade social.

Nesse sentido, o que se tem mostrado mais difícil, para os pesquisadores da estratégia como prática, é aplicar os recursos teóricos em pesquisas empíricas sistemáticas (CARTER, 2013; EZZAMEL; WILLMOTT, 2008; VAARA; WHITTINGTON, 2012). Fascínio com a compreensão detalhada da práxis local pode produzir o que chamamos de “microisolacionismo”, em que uma instância

empírica local é interpretada integralmente. Bastante comum nos estudos organizacionais (BAMBERGER, 2008; WHITTINGTON, 2012), este microisolacionismo trata organizações como recipientes isolados de fenômenos amplos.

Nesse sentido, enquanto o neoinstitucionalismo é tipicamente macro na orientação, com foco principal no nível do campo organizacional, a estratégia como prática é, principalmente, micro na orientação, com um interesse em como as interações entre os indivíduos influenciam as decisões competitivas e os comportamentos firmes (SUDDABY; SEIDL; LÊ, 2013).

Em nível latente, no entanto há semelhanças importantes entre as duas perspectivas. Por exemplo, ambos emergiram a partir de uma reação contra os pressupostos da racionalidade econômica vigente. O velho institucionalismo foi fundado na observação de que as organizações, muitas vezes, agem de maneira que contradizem expectativas econômicas, ou seja, as organizações respondem às pressões, em seu social e simbólico ambiente, em vez de pressões simplesmente econômicas (MEYER; ROWAN, 1977; SELZNICK, 1949). A estratégia como prática, da mesma forma, cresceu em resposta a visões econômicas de planejamento estratégico, que retratam um mito idealizado de "ator racional" de tomada de decisões estratégicas sem atender plenamente ao complexo e, muitas vezes, complicado processo do dia a dia de tomada de decisão (JARZABKOWSKI; BALOGUN; SEIDL, 2007).

Na verdade, as tendências recentes, em ambas as comunidades de pesquisa, sugerem que a estratégia como prática seja incentivada a tornar-se mais macro, analisando a "agregação extraorganizacional" (WHITTINGTON, 2006) e o neoinstitucionalismo seja encorajado a voltar às suas fundações "micro-cognitivas" (BARLEY, 2008; HALLETT; VENTRESCA, 2006; SUDDABY, 2010), podendo evoluir para um terreno comum. Por isso, não é

surpresa a tentativa de se combinar ideias de ambas as perspectivas emergentes (SUDDABY; SEIDL; LÊ, 2013).

Embora o neoinstitucionalismo e a estratégia como prática sejam baseados em diferentes pressupostos ontológicos e epistemológicos, eles compartilham um pragmatismo teórico e empírico comum. Eles lembram os pesquisadores que, muitas vezes, há uma grande diferença entre a forma como as organizações se comportam e como eles explicam esse comportamento. Isto é a tendência do pragmatismo que pede aos pesquisadores que participem, não para que as organizações digam se eles estão fazendo, ou até que as teorias econômicas consigam prever o que eles poderiam fazer, mas, sim, o que as organizações (ou gerentes, funcionários ou outros agentes), realmente, fazem (SUDDABY; SEIDL; LÊ, 2013).

Neste caso, não se pretende desvalorizar um distintivo ponto forte da estratégia como prática visto até agora, que é a atenção ao nível micro da práxis estratégica. A estratégia como prática tem a sua origem, precisamente, nesta valorização da microatividade (JOHNSON; MELIN; WHITTINGTON, 2003) e tem demonstrado, de forma convincente, a importância de nuances na práxis e práticas que haviam sido até agora pouco conhecido. No entanto, ligando o nível micro, mais explicitamente, para o quadro de maior abrangência, pode, então, oferecer uma variedade mais sistemática e rigorosa de práticas estratégicas inovadoras (SEIDL; WHITTINGTON, 2014).

Com isso, as pesquisas em estratégia como prática possuem certas características que as diferem de outras abordagens da estratégia organizacional. Primeiramente, está mais alinhada a teorias sociais do que a teorias econômicas. Em segundo lugar, a abordagem está interessada em discutir e ampliar o conceito de performance organizacional. Em terceiro, amplia o tipo de organizações que podem ser estudadas, tais como empresas sem fins lucrativos, organizações sociais, dentre outras (VAARA; WHITTINGTON, 2012).

Um interesse emergente nos elementos comportamentais das instituições, portanto oferece um claro ponto de conexão com a estratégia como prática. Ambas as abordagens defendem a necessidade de atender as pessoas e o que elas, realmente, fazem, de forma habitual ou no dia a dia, a fim de entender como estruturas macro-organizacionais, realmente, funcionam (SUDDABY; SEIDL; LÊ, 2013). A pesquisa sobre estratégia como prática torna-se, assim, mais do que uma “lasca isolada” da teoria da organização, mas se mostra ligada às sociologias da tecnologia, conhecimento, instituições econômicas e a outras mudanças sociais (SEIDL; WHITTINGTON, 2014).

A partir dessa discussão sobre a evolução dos estudos sobre estratégia organizacional e das dificuldades da perspectiva da estratégia como prática em conciliar a importância do nível da organização para a compreensão do fenômeno estratégico, apresenta-se como possibilidade o relacionamento com a abordagem do institucionalismo organizacional, cujo foco, no papel das instituições, pode trazer benefícios para o estudo da estratégia (WHITTINGTON, 1992, 2010). Acredita-se que a proposta de análise institucionalista possa beneficiar-se de algumas contribuições das pesquisas sobre estratégia como prática e, por sua vez, fornecer a essa abordagem a necessária reconexão com a dimensão organizacional. Para sustentar esse argumento, aponta-se o fato de existirem várias afinidades ontológicas e epistemológicas entre as duas perspectivas, que permitem o estabelecimento de pontes e convergências teóricas entre elas.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste tópico apresentar-se-ão os pressupostos da abordagem construtivista, para a compreensão da estratégia como prática social; os aspectos teórico-metodológicos de escolha para elaboração da tese, buscando elementos que possam dar suporte técnico-científico para o desenvolvimento teórico e prático por meio da coleta; tratamento e análise dos dados. Apresenta-se, também, a natureza e delimitação da pesquisa, suas características, métodos, modo de investigação e perspectiva de análise.

A partir dos pressupostos escolhidos e empregados para subsidiar a presente tese, vislumbra-se contribuir para uma nova compreensão de como o processo de *estrategizar* se desenrola e se estrutura. Esta reinvenção criativa de práticas estratégicas explica por que determinadas tomadas de decisão são tidas como referência, enquanto outras práticas mudam e se transformam em situações completamente distintas ao longo do tempo (JOAS, 1992). Histórias e repertórios, ferramentas e artefatos referentes à estratégia nunca são inequívocos, têm de ser reinterpretados em qualquer situação nova. Na perspectiva de um programa de pesquisa construtivista, esse fenômeno pode ser visto como uma fonte de criatividade, inovação e renovação na tomada de estratégia.

Epistemologias, teorias e metodologias têm o papel essencial de permitir o estudo da criação e construção, assim como desconstrução e transformação das incógnitas relacionadas à prática estratégica. É um programa para promover a estabilidade e a instabilidade, criação e destruição, ação e reflexão na tomada de estratégia e pesquisa em estratégia (GRAND; RUEGG-STURM; ARX, 2010).

3.1 Pressupostos da abordagem construtivista para a compreensão da estratégia como prática

A mudança prática na pesquisa de estratégia e no programa de pesquisa da estratégia como prática (JOHNSON; MELIN; WHITTINGTON, 2003) implica um interesse explícito em reconsiderar os pressupostos epistemológicos e teóricos, então, comumente adotados (TSOUKAS; KNUDSEN, 2002). Particularmente, teorias, metodologias e perspectivas, baseadas em epistemologias construtivistas, desempenham um importante papel, explícita ou implicitamente. Olhando para as principais contribuições de pesquisa da estratégia como prática, ao longo dos últimos anos, evidencia-se alguns padrões dominantes (JOHNSON et al., 2007), em um nível em que a tomada de estratégia empírica é vista como algo que envolve vários processos e atividades, com diversos atores distribuídos dentro e fora da organização, em múltiplas camadas organizacionais.

No plano teórico, o estudo de fazer estratégia como prática exige perspectivas que contemplem essa heterogeneidade de processos, atividades e atores e sua contextualização, por meio da imersão e idiosincrasia. Em nível epistemológico, a ênfase de fazer estratégia como prática requer uma reflexão da própria pesquisa científica como prática (KNORR CETINA, 2002).

Os programas construtivistas compartilham quatro preocupações fundamentais, sendo a primeira delas, o desafio do predomínio das dicotomias inquestionáveis, nas ciências sociais, entre micro e macro, ou entre as atividades situadas e práticas coletivas (BOURDIEU; WACQUANT, 1996). Em segunda análise, a agência não é, automaticamente, associada a entidades particulares (indivíduos, organizações), mas deve ser estudada como distribuída e relacionada, de maneira particular, em contextos particulares (LATOUR, 2005). Em terceiro plano, os programas construtivistas questionam uma concepção de "realidade" como algo que é "objetivamente dado", explicando por que as

perspectivas construtivistas implicam considerações epistemológicas. Por último, os programas construtivistas, explicitamente, estudam o status de "conhecimento" (TSOUKAS, 2005), a relação com o "mundo" (GOODMAN, 1987) ou o estatuto de criação de conhecimento científico (KNORR CETINA, 2002).

Embora os programas construtivistas compartilhem grandes preocupações, eles se diferem no que diz respeito às suas premissas básicas (HACKING, 1999; KNORR CETINA, 1989). O programa de pesquisa de construção social é incorporado em uma reinterpretação fenomenológica das ciências sociais (HUSSERL, 1931; SCHÜTZ, 1932), estudando a "realidade" e o "conhecimento" como resultado de processos de construção social, na qual a realidade é sempre uma realidade para os seres humanos e dos seres humanos. Assim, é importante compreender como é possível que determinadas realidades sejam aceitas como "objetivo", "dado", "externo" ou "natural".

Na perspectiva do programa de pesquisa de construção social, o conhecimento é estudado como resultado de processos de construção social e, em particular, a institucionalização, objetivação e legitimação (BERGER; LUCKMANN, 1967). Cada fenômeno pode, portanto, ser estudado como resultado dos processos de construção social (HACKING, 1999). Embora essa perspectiva tenha sido influente nas ciências sociais e na maioria das discussões das epistemologias construtivistas é, muitas vezes, citada, sem uma consideração cuidadosa de suas premissas subjacentes (GRAND; RUEGG-STURM; ARX, 2010).

Em linha com esta crítica e a fim de identificar uma base conceitual mais explícita, o construtivismo pode ser entendido como a epistemologia e metodologia da teoria de sistemas. A cognição humana em atividades diárias e prática científica não está representada como algo objetivo, "mundo dado",

cabendo-lhe um processo ativo de construção e de inventar a realidade (WATZLAWICK, 1984).

Não há correspondência entre o mundo exterior e sua “representação” ou “construção” em nossos cérebros. O processo de cognição em si não funciona de uma maneira dada e estável. Em vez disso, ele próprio sofre um desenvolvimento histórico e um processo de diferenciação, dependendo da cognição prévia e da experiência. Com base em tal entendimento, informação ou conhecimento não são considerados como entidades dadas, mas como processos de informação e conhecimento (GRAND; RUEGG-STURM; ARX, 2010). O construtivismo sistêmico, portanto se esforça, para explicar o social, não de estruturas mentais do indivíduo, mas por conceber o social como um domínio de realidade autônoma (LUHMAAN, 1986).

Ao contrário dos outros dois programas de investigação, o programa empírico do construtivismo argumenta que é problemático pré-assumir qualquer teoria de construção, porque isso implica que o estudo dos processos de construção é pré-concebido e não, empiricamente, analisado (LATOURE, 2005). O programa empírico do construtivismo argumenta que é fundamental para estudar os múltiplos processos de construção envolvidos na criação de "realidade", do "mundo" ou "conhecimento". Eles são estudados como resultante de múltiplas atividades, heterogêneas, situadas e frágeis (KNORR CETINA, 1989).

O processo de pesquisa não é guiado por premissas teóricas, mas por um repertório específico de dispositivos de pesquisa e práticas metodológicas. Desse modo, o programa empírico está procurando o autoevidente, o que é tido como certo e deve ser desconstruído pelo processo de pesquisa, abrindo as caixas-pretas da "realidade" social (LATOURE, 1999). Como consequência, este programa de pesquisa está interessado em estudar o inerentemente controverso, o heterogêneo, a natureza frágil situada de qualquer fenômeno social.

A preocupação principal da pesquisa é, portanto, o desenvolvimento de metodologias que nos permitem estudar a "criação do mundo" (KNORR CETINA, 1989) como a "fabricação" contínua de conhecimento em condições de incerteza (KNORR CETINA, 2002). O programa de pesquisa se propaga em um entendimento de pesquisa que está preocupada com o mundo "como ele poderia ser", em vez de se concentrar no mundo "como ele é", porque o mundo é o resultado de processos de construção. O critério para a "boa" pesquisa é a criação de novas visões e perspectivas de mundo não convencionais (KNORR CETINA, 1989).

Nesse caso, se o mundo é visto como "construído", como se argumenta em epistemologias construtivistas, isto implica que poderia ser de outra forma. Obviamente, esta consciência da contingência é uma questão metodológica, mas também pode ser vista como o ponto de partida, para mudar o mundo como ele é e, assim como uma postura pragmática e normativa, em vários graus de engajamento construtivista (HACKING, 1999). Os graus de engajamento construtivista podem ser encontrados, em diferentes programas de pesquisa construtivistas, incluindo o programa de pesquisa da estratégia como prática, que não se concentra apenas em descrever a prática da estratégia, mas em explorar formas alternativas de estratégia (JOHNSON et al., 2007; WHITTINGTON, 2007).

Independente do seu nível de engajamento, epistemologias construtivistas compartilham intuições básicas. Primeiro, as epistemologias construtivistas não só discutem o mundo "como ele é", mas refletem a contingência da "realidade" e "conhecimento", o que leva a um interesse na identificação dos mundos possíveis, "como eles poderiam ser" (LATOUR, 2005) ou mesmo em mudar o mundo "como é" (HACKING, 1999). Em segundo lugar, epistemologias construtivistas exploram o que é necessário para poder estar falando de "agência" individual e organizacional (KNORR CETINA;

CICOUREL, 1981). Em terceiro lugar, isso implica uma tentativa de descrever os fenômenos sociais além das dicotomias tradicionais (BOURDIEU; WACQUANT, 1992). Em quarto lugar, uma consideração explícita da incerteza e da abertura de qualquer interação social e o desenvolvimento futuro é crucial (GOMEZ; JONES, 2000). Quinto, a pesquisa é vista como a construção de "realidade" e "conhecimento", enfatizando a criatividade e a autorreflexividade da pesquisa.

Do ponto de vista das epistemologias construtivistas, uma alternativa seria a de transcender algumas oposições fundamentais, que estão na base da diferenciação da estratégia como prática, como um novo programa de pesquisa em estratégia, como é entendida em discursos dominantes acadêmicos e gerenciais (JOHNSON et al., 2007). Pesquisa em estratégia deve enfatizar a importância fundamental de, constantemente, desvelar e desconstruir conceitos tomados como certos na pesquisa em estratégia e gestão estratégica. Estratégias de abrir as caixas-pretas, desmontar e remontar (LATOUR, 2005) podem ser identificadas como um foco principal.

Para ser capaz de desmontar a caixa - preta da estratégia e caixas - pretas relacionados com a estratégia, é importante cultivar perspectivas alienantes (LATOUR, 2005). Um padrão comum das epistemologias construtivistas é, exatamente, esse efeito alienante que é, muitas vezes, criticado como o uso de vocabulário abstrato (LATOUR, 2005; LUHMANN, 2002). É exatamente a insistência em alienar as perspectivas que, ao mesmo tempo, cria-se uma condição prévia para poder considerar particularidades, contextos e idiosincrasias na pesquisa empírica. Uma abordagem relacionada na pesquisa empírica é a tentativa de excluir qualquer perspectiva teórica e conceito a partir da entrada inicial no campo (GLASER; STRAUSS, 1967).

Esta reflexão de pesquisas indica que a pesquisa é a criação e a reconstrução, devendo esta ser ativada por meio de metodologias específicas,

tecnologias e práticas de criação e reconstrução. Na perspectiva de um programa de pesquisa construtivista, para estudar a elaboração da estratégia, implica descrever e refletir as tecnologias de construção (KNORR CETINA, 1989) que os gerentes utilizam e o uso dos investigadores para criarem, estabelecerem, manterem e mudarem conceitos de estratégia e práticas particulares estratégicas.

Rasche e Chia (2009) indicam que, no contexto cultural da teoria da prática, a estratégia como prática social é vista por seus teóricos com ênfase no que as pessoas fazem nas organizações e não no que as organizações têm. Desta forma, fica evidente o foco nas pessoas, considerando-se o contexto/relação e a sociedade na qual estas se encontram. A teoria social baseada na prática representa um possível caminho para teorizar a prática. Esse caminho passa por diferentes abordagens determinadas, de acordo com o foco do pesquisador ou do estrategista, sendo a construtivista uma das possibilidades.

3.2 Natureza da Pesquisa

Para realizar a pesquisa que deu origem a esta tese, optou-se pelo método de estudo de caso de natureza qualitativa. Isso implica dizer que se privilegiam as “descrições ricas e bem fundamentadas, além de explicações sobre processos em contextos locais identificáveis” (VIEIRA, 2006, p. 18) em detrimento de análises quantitativas e generalizações.

Bogdan e Biklen (1998) e Taylor e Bogdan (1984) apontam que a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte de dados e o pesquisador como o principal instrumento, exigindo um contato direto e, muitas vezes, longo, entre o pesquisador e o ambiente a ser pesquisado.

As contribuições da metodologia qualitativa, que motivaram a escolha para a presente pesquisa, foram: i) necessidade de sair a campo para elucidar o que, realmente, está acontecendo; ii) a relevância da teoria, baseada em dados, para o desenvolvimento do campo como base para ação social; iii) a

complexidade e a variabilidade dos fenômenos e das ações humanas; iv) a crença de que as pessoas são atores que assumem um papel ativo para responder a situações problemáticas; v) o entendimento de que o significado é definido e redefinido por meio da interação e vi) a consciência das inter-relações entre condições (estrutura), ação (processo) e conseqüências (STRAUSS; CORBIN, 2008).

Para se alcançar os objetivos propostos para a pesquisa, foi utilizado como estratégia de investigação o estudo de caso. Este método permitiu que o processo de construção de estratégia fosse investigado em profundidade, levando-se em consideração a trajetória da organização estudada e o contexto institucional em que ela está inserida nos termos sugeridos por diversos autores (BENBASAT; GOLDSTEIN; MEAD, 1987; YIN, 2001). Para tanto, o pesquisador buscou profundidade, fidedignidade e rigor teórico-metodológico necessários em qualquer estudo de caso. Complementando, Iacono, Brown e Holthan (2009) apontam que, no estudo de caso, a atenção é dada às condições contextuais, consideradas, altamente, relevantes com o fenômeno que está sendo estudado, considerando que não há como separar o fenômeno do seu contexto e focar apenas em algumas variáveis.

O estudo de caso, também, encaixa-se em diferentes classificações. Para Godoy (2006), ele pode ser considerado: descritivo, interpretativo e avaliativo. O que Godoy (2006) determina como caso interpretativo é aquele que, além de conter uma rica descrição do fenômeno estudado, busca encontrar padrões nos dados e desenvolver categorias conceituais que possibilitem ilustrar, confirmar ou opor-se a suposições teóricas. O nível de conceitualização e abstração, obtido na presente pesquisa, pôde evidenciar relacionamentos entre variáveis da estratégia como prática.

Propôs-se, então, realizar uma pesquisa que enfatizou a trajetória da organização, traçando uma análise organizacional sobre o processo de

construção de estratégias como prática sob a influência do arranjo híbrido de lógicas institucionais, em uma Instituição de Ensino Superior (IES) e dele extrair contribuições teóricas, que possam servir de subsídio ao desenvolvimento do conhecimento científico, nesse campo de investigação. No presente estudo, o tempo é capturado por meio de uma combinação de análise retrospectiva e tempo real.

Tendo em vista todas as variantes de pesquisa longitudinal, esboçadas por Kimberly (1976) e Miller e Friesen (1982), nota-se que o método de estudo de caso longitudinal, isto é, aquele que aborda a evolução da organização, ao longo de um determinado período histórico, melhor se adequa ao tema e aos objetivos da pesquisa, em que o presente pode ser explorado em relação ao passado e ao futuro emergente. A construção social do tempo sugere que ele seja concebido como mais do que apenas uma cronologia dos acontecimentos.

O processo de coleta e análise de dados, dada a sua complexidade e densidade, somente foi possível graças ao fato do pesquisador trabalhar na organização estudada. Esta condição possibilitou a compreensão do processo de construção da estratégia, incluindo a prática de planejamento de longo prazo. A escolha metodológica permitiu localizar o conjunto de práticas estratégicas que foram construídas, ao longo da trajetória da organização estudada, tomando-as como resposta ao hibridismo de lógicas presentes, no contexto institucional, em que ela se encontra imersa.

A análise da trajetória da organização permitiu: i) a identificação da visão, missão e do conjunto de valores que orientaram e continuam orientando o processo de construção de estratégias ao longo da trajetória da organização; ii) a compreensão da relação entre as práticas constitutivas da estratégia e as lógicas institucionais; iii) evidenciar a participação de diferentes atores na construção das estratégias como prática estudadas.

Entre as fontes utilizadas, no presente estudo, Curado (2001) salienta a importância de se relacionar a pesquisa de dados secundários com a realização de entrevistas e de se apoiar em análises documentais dada a diversidade de relatos existentes sobre os episódios estratégicos. O trabalho do pesquisador considerou, assim, um obrigatório conhecimento generalizado sobre a conjuntura e as estruturas em análise, cabendo a ele saber julgar e separar perspectivas e distorções constantes das fontes por ele pesquisadas (PIERANTI, 2008). Esta aproximação e caracterização serão discutidas a seguir.

3.3 Aproximação e caracterização do campo de pesquisa

Ter habilidade no campo de pesquisa é fundamental para o sucesso de qualquer empreendimento baseado no método longitudinal de estudo de caso. Yin (1984) e outros têm comentado sobre algumas habilidades necessárias de bons pesquisadores de campo. Essas incluem saber elaborar perguntas e interpretações de questões, saber ouvir, ser adaptável e flexível, ser conhecedor com posicionamento imparcial e ter uma firme compreensão das questões que envolvem o estudo. Além destes requisitos, o pesquisador de campo, ao longo da trajetória, precisa de habilidades sociais e políticas para desenvolver e manter a credibilidade com uma vasta gama de entrevistados de diferentes níveis e funções no interior e no exterior da organização de escolha (BURGESS, 1984; MAANEN, 1983, 1988; YIN, 1984).

De acordo com o exposto, o objeto da pesquisa foi constituído por uma Instituição de Ensino Superior (IES), localizada em um município do Sul de Minas Gerais. A escolha por esta instituição justificou-se pelo fato de representar um importante polo regional no setor educacional; possuir um histórico de empresa familiar atrelada à importante figura de seu fundador; por estar alinhada às exigências dos órgãos regulatórios; por vislumbrar a criação de novas mantidas, contando com a participação de seus colaboradores e pelo fato

do pesquisador possuir total acesso às informações rotineiras e às estratégicas da instituição e a possibilidade de atuar como um pesquisador “interno”, ou seja, como observador participante. Todos esses critérios fizeram com que o campo empírico escolhido tivesse plenas condições para a realização da pesquisa proposta.

Nesse contexto, o objeto de pesquisa viabilizou a realização do presente estudo, em que se propôs analisar a participação dos diferentes atores sociais (direção institucional, composta pelo reitor, pró-reitores, diretores; coordenadores de cursos; coordenadores de setores; professores; representação estudantil; membros da comunidade; consultores externos; dentre outros) no processo de *estrategizar* de uma Instituição de Ensino Superior Privada sob a influência do arranjo híbrido de lógicas institucionais. Eventos relevantes montam a trajetória da organização, interpretada por meio de episódios estratégicos, produzidos a partir da análise dos fatos e da sensibilidade teórica do pesquisador.

O estudo das práticas estratégicas focalizou, num primeiro momento, a descrição das principais ações, decisões, fatos e acontecimentos ocorridos no âmbito interno da Instituição de Ensino. Posteriormente realizou-se a análise teórica de cada período, sem partir de modelos teóricos apriorísticos, mas suportada por abordagens teóricas presentes nas observações.

3.4 Procedimentos adotados para coleta de dados

Verifica-se que o estudo de caso pauta-se em múltiplas fontes de evidência e técnicas de coleta de dados. Os objetivos em relação à coleta de dados permeiam o âmbito *processual* (ênfase na ação, bem como na estrutura organizacional); *comparativo* (uma série de estudos em diversos setores); *pluralista* (descrever e analisar as versões, muitas vezes, concorrentes da realidade vista por atores em mudança de processos); *históricos* (ter em conta

a evolução histórica das ideias e ações para a mudança, bem como as restrições em que os tomadores de decisão atuam); e *contextual* (examinar as relações recíprocas entre os processos e os contextos em diferentes níveis de análise). Isto significa que a produção deste estudo de caso não é apenas o contar uma história, mas vai além da cronologia para desenvolver temas de análise. Significa, também, coletar dados, em diferentes níveis de análise, demonstrando como atores mobilizam recursos de diferentes contextos e setores para legitimar ou não as ideias de mudança e continuidade em nível da organização.

Para a presente pesquisa coletaram -se dados oriundos das seguintes fontes de evidência:

1. *Observação Participante*

A observação participante refere-se a uma estratégia de pesquisa na qual o observador e observados encontram-se, numa relação face a face, na qual o processo de coleta de dados acontece, no ambiente natural de vida dos observados, que passam a ser vistos não mais como objetos de pesquisa, mas como sujeitos que contribuem para um estudo (SERVA; JAIME JÚNIOR, 1995). A observação participante permite ao pesquisador capturar conhecimentos tácitos e pontos de vista informais a respeito do processo de desdobramento das práticas sociais que configuram as estratégias. A argumentação utilizada pelos atores nas reuniões pode constituir elementos importantes para entender a aproximação e/ou distanciamento (DENIS; LANGLEY; ROULEAU, 2007) deles no que concerne às práticas estratégicas e como são negociados os interesses, potencialmente, comuns ou contraditórios (TURETA; LIMA, 2011).

Os dados da presente pesquisa foram coletados, de forma não sistemática, por meio da participação ativa em reuniões (Conselho Universitário; Conselho Diretor; Câmara de Graduação; Colegiados de Curso; reuniões de

planejamento), assembleias, workshops, treinamentos corporativos e em conversas informais. Dessa forma, a observação participante foi realizada em quatro momentos: nas reuniões de Conselho que acontecem, normalmente, uma vez por semestre ou mais vezes em caráter extraordinário; nas Câmaras e Colegiados que acontecem mensalmente; nas reuniões diversas de planejamento, assembleias, dentre outras que possuem frequência semanal e em conversas informais que acontecem diariamente. Para Triviños (1987), dois aspectos são considerados decisivos nas observações: a amostragem de tempo e as anotações de campo. A amostragem de tempo tem por base a necessidade de observar atividades formais e informais, que, neste estudo de caso, deu-se ao longo de nove meses, entre os meses de abril e dezembro de 2015.

Durante ou logo após cada evento, foram tomadas notas para preservar a sua exatidão (ANEXO D) e as informações foram organizadas para o confronto com as categorias de análise estabelecidas para esta pesquisa. Vale ressaltar que o pesquisador principal é membro do corpo docente e possui um histórico profissional expressivo, na Instituição em questão, o que tornou o processo de coleta de dados viável.

Ressalta-se, também, que a observação participante pressupõe a adoção da lógica indutiva de pesquisa, exigindo a permanência no campo por tempo suficiente, estando o pesquisador, em alguns dias de observação, por cerca de cinco horas com os atores durante suas atividades e práticas sociais. Para tanto, a adoção de uma postura de observador atento e reflexivo foi fundamental.

2. *Entrevistas*

Para complementar a observação participante e esclarecer determinados aspectos, realizaram -se entrevistas pessoais, baseadas em um roteiro semiestruturado (ANEXO C) e dirigidas pelo entrevistador a membros da direção institucional e grupos de interesse internos e externos à organização, tais

como reitor, pró-reitores, diretor; coordenadores de curso; coordenadores de setores; professores; representação estudantil; membros da comunidade; ex-colaboradores e consultor externo. As entrevistas foram gravadas, mediante consentimento dos entrevistados, posteriormente, transcritas e submetidas à análise de conteúdo.

Para as entrevistas, a seleção de sujeitos foi intencional, ou seja, não probabilística (TRIVIÑOS, 1987), seguindo os seguintes critérios: (i) quanto à função - tomadores de decisão estratégica e/ou participantes desse processo; (ii) quanto ao tempo – possuir mais de 10 anos de experiência profissional, na instituição de escolha, com exceção do representante da comunidade estudantil e do consultor externo. Com base nos critérios citados, foram selecionados 22 sujeitos de pesquisa, número adequado pelo critério de saturação (BAUER; GASKELL, 2008). Os sujeitos de pesquisa não foram identificados e a cada relato foi acrescentado um número sequencial para identificação dos fragmentos apresentados na análise dos resultados.

Durante as entrevistas, realizadas em locais apropriados, preservando a privacidade dos entrevistados, o pesquisador apreendeu-se, a partir das práticas discursivas dos praticantes, os relatos acerca da trajetória histórica da organização. Nesse processo, sugeriu-se o enfoque sobre os eventos e episódios estratégicos que marcaram a história da organização sob a influência do arranjo híbrido de lógicas institucionais. Nessa reconstituição da memória e do conhecimento organizacional, o pesquisador não pôde abrir mão de enfatizar os aspectos contextuais (políticos, econômicos, mercadológicos, culturais e sociais) que marcaram e continuam marcando o *estrategizar* construído e reconstruído ao longo do tempo (MEIHY; RIBEIRO, 2011).

As entrevistas, como parte desse processo de imersão, foram tomadas pelo pesquisador como práticas discursivas portadoras de repertórios interpretativos acerca do fazer estratégia na organização estudada. Portanto, foi

por meio delas que foram acessados os sentidos atribuídos ao fazer estratégia como prática social sob a influência do arranjo híbrido de lógicas institucionais, incluindo as interpretações dos praticantes acerca das práxis e práticas organizacionais.

3. *Análise Documental*

Realizou-se, também, a análise de documentos para verificar os movimentos institucionais e identificar, pontualmente, episódios estratégicos que permearam o histórico institucional. Podem-se mencionar os documentos que foram analisados: atas de reuniões (do Conselho Universitário; Conselho Diretor; Conselho Fiscal; Câmara de Graduação; Colegiados de Curso; reuniões de planejamento; relatórios enviados ao Ministério Público); memorandos e correspondências; Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI; Projetos Pedagógicos de Curso – PPC’s; Relatórios da Comissão Própria de Avaliação – CPA; Estatuto e Regimento da IES e pareceres do MEC a respeito da avaliação de Cursos. Esses documentos foram analisados no próprio recinto da instituição.

Nesse processo, a análise documental foi determinante, para a reconstituição da história organizacional e capturar dados da experiência acumulada, ao longo dos anos, pelos atores que passaram e os que estão, atualmente, no exercício das atividades da instituição. Na reconstrução das narrativas sobre o contexto sócio histórico, foram levados em conta a temporalidade e o conteúdo dos textos e sua pertinência em relação aos objetivos dos pesquisadores.

4. *Conteúdo do site*

Pelo fato da instituição de escolha acompanhar e incentivar a utilização de tecnologias de informação e comunicação (TIC’s), também, realizou-se análise de conteúdo dos Portais Institucionais e Educacionais, considerando

prováveis caminhos para o despertar e compartilhar de relações sociais atreladas ao processo de *estrategizar* institucional. Relatórios gerenciais de acompanhamento, também, subsidiaram a análise dos dados.

5. *Arquivos gravados*

Pela proposição de descrição de trajetórias, apoiou-se, também, na análise de arquivos gravados, tais como reportagens televisivas, matérias em jornais de circulação e notas que constituíram a execução de processos e práticas do cotidiano organizacional.

A análise dos dados em pesquisa qualitativa significa “trabalhar” todo o material obtido, durante a pesquisa, ou seja, os dados da pesquisa documental, os relatos das entrevistas, os resultados da observação participante e as conclusões do conteúdo do site e arquivos gravados, confrontando-se com a pesquisa bibliográfica. A utilização de várias formas de evidência pretendeu garantir a precisão e as explicações referentes ao fenômeno estudado.

A triangulação de técnicas, dessa forma, foi empregada para coletar diferentes tipos de dados que podem ser utilizados como controles cruzados. O objetivo da abordagem triangulada é a de aproveitar os diferentes pontos fortes dos vários métodos de coleta. As entrevistas podem dar profundidade, sutileza e sentimento pessoal. Os documentos podem fornecer fatos, mas estão sujeitos a perigos como os de sobrevivência durante anos de arquivo. A observação direta permite o acesso a processos de grupo e pode confrontar o pesquisador com discrepâncias entre o que as pessoas têm dito nas entrevistas, conversas informais e o que eles, realmente, fazem. Essencialmente, a coleta de dados deve-se preocupar com a observação e verificação, bem como com os processos interativos.

Vale ressaltar que o início da coleta de dados se deu perante a aceitação da instituição parceira (ANEXO A) e aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa – CEP (ANEXO E).

3.5 Plano de análise e interpretação dos dados

Tendo em vista a forma de coleta de dados empregada com a consequente geração de resultados textuais, os dados foram submetidos à análise de conteúdo a qual, conforme Minayo (2007), busca alcançar uma interpretação mais profunda do fenômeno, além de ultrapassar o alcance, meramente, descritivo do conteúdo manifesto da mensagem. Para Bardin, a análise de conteúdo pode ser definida como:

Um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens (BARDIN, 1979, p. 42).

Esse tipo de método de análise, além de permitir desvelar processos sociais, ainda, desconhecidos, referentes a grupos particulares, propicia a construção de novas abordagens, a revisão e criação de novos conceitos e de categorias durante a investigação (MINAYO, 2007).

Dessa forma, o método qualitativo proporciona um modelo de entendimento profundo de ligações entre elementos direcionados à compreensão da manifestação do objeto de estudo e é caracterizado pelo empirismo e pela sistematização progressiva do conhecimento até a compreensão lógica interna do grupo ou do processo estudado (TURATO, 2005).

A escolha desse método de análise pode ser explicada pela necessidade de compreender o processo de construção de estratégias como prática sob a influência do arranjo híbrido de lógicas institucionais proposto neste estudo. Deste modo, as questões que nortearam a pesquisa ofereceram condições para

que o entrevistado expusesse seus entendimentos e conhecimentos acerca do objeto de pesquisa. Isto quer dizer que as perguntas importaram menos que as respostas, já que se pretendeu ter acesso ao significado que o entrevistado atribui ao objeto de pesquisa.

Quanto às fontes de dados utilizadas para a análise, Bardin (1979) defende que a análise de conteúdo se aplica a diversos domínios, como o linguístico escrito, o linguístico oral, o icônico (sinais, grafismos, imagens, fotografias, filmes, dentre outros) e outros códigos semióticos, ou seja, tudo o que não sendo linguístico pode ser portador de significações (música, objetos, comportamento, espaço, tempo, sinais patológicos, dentre outras). Em função disso, a análise de conteúdo se aplicou, de forma eficaz, a análise das entrevistas realizadas, documentos, arquivos históricos, conteúdos do site selecionados e de comportamentos observados, como proposto neste estudo.

Em um segundo momento, durante a análise das respostas alcançadas, o pesquisador adotou o que se chama de leitura flutuante, caracterizada como a primeira leitura das informações obtidas. Dessa forma, em função da possibilidade e facilidade de acesso com alguns dados, procedeu-se à leitura dos diversos documentos institucionais, conteúdos do site e arquivos gravados selecionados. Estes foram selecionados, por meio da busca ativa de informações/dados, que retratassem episódios estratégicos relevantes da Instituição. Somente após essa etapa, é que se procedeu à realização e análise das entrevistas. A análise do conteúdo das observações participantes se deu em caráter permanente, a partir do envolvimento do pesquisador, nas reuniões anteriormente mencionadas.

Depois disso, o pesquisador pôde criar hipóteses que partiram de suas intuições iniciais e que puderam ser validadas ou não nas etapas seguintes. Ao se formular as hipóteses, tornou-se possível obter critérios de classificação das respostas e definir as categorias de significação. Contudo podem ter existido

limitações na análise referentes a não problematização de elementos teóricos que, possivelmente, mostrem-se relevantes na análise (ROCHA; DEUSDARÁ, 2005).

Na busca para atingir os significados manifestos e latentes no material estudado, têm sido desenvolvidas várias técnicas de análise de conteúdo. Assim, optou-se pela análise temática, por ser a forma que melhor se adequa à presente investigação. Para Minayo (2007), a análise temática de conteúdo se desdobra em 3 fases distintas: pré-análise; exploração do material e tratamento dos resultados.

A pré-análise consistiu no estabelecimento de um planejamento de trabalho preciso com procedimentos bem definidos, mas pautando-se pela flexibilidade. Conforme mencionado anteriormente, o pesquisador organizou a coleta e análise dos dados a partir das diferentes formas de evidência de pesquisa selecionadas. Para isso, o conhecimento prévio de acontecimentos estratégicos históricos, que envolveram a Instituição por meio da análise documental, dos conteúdos do site e arquivos gravados, foi de extrema relevância para orientação e condução das observações participantes e entrevistas realizadas. Uma fonte de coleta de dados serviu de subsídio para as demais e vice-versa.

Na fase de exploração do material, seguiu-se à efetivação do plano criado anteriormente. Esta fase de exploração dos dados só foi possível ser concretizada pela facilidade de acesso do pesquisador aos dados e fontes da Instituição. Na última fase, o tratamento dos resultados buscou tornar os dados brutos em resultados significativos e válidos.

Durante a exploração e análise do material, procedeu-se à codificação, feita considerando o recorte dos conteúdos e a categorização. Para Bardin (2010, p. 129):

A codificação corresponde a uma transformação – efetuada segundo regras precisas – dos dados bruto do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou de sua expressão; susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices [...].

Para Laville e Dionne (1999), esta etapa tem por função efetuar um recorte dos conteúdos em elementos que poderão, posteriormente, ser ordenados em categorias, em razão de seus significados. Esses elementos constituirão as unidades de análise (ou de classificação, ou de registro). No entendimento dos autores, o recorte do conteúdo em temas é um dos mais adequados para análises de conteúdo qualitativas. Nesse tipo de recorte, são analisados tanto conceitos, como a relação entre eles.

Nesse íterim, o pesquisador, diante os resultados das diversas formas de coleta de dados, procedeu ao recorte dos conteúdos, buscando a identificação dos temas, que retratavam as práticas estratégicas da Instituição. Nesse processo, descartaram-se muitas informações que não condiziam com o objetivo da pesquisa, mas que apareceram nos resultados por se tratar do contexto institucional. Além disso, evidenciou-se por meio da análise dos documentos, conteúdos do site e arquivos gravados, a apresentação, em caráter cronológico, dos episódios estratégicos institucionais. A partir dessa constatação, o pesquisador conseguiu identificar, claramente, durante as observações participantes e entrevistas, a menção sobre estes episódios, além de subsidiá-los de informações importantes para proceder e conduzir, principalmente, as entrevistas.

Nesta perspectiva, optou-se por organizar, analisar e apresentar os diferentes dados, a partir de uma ordem cronológica, por mais que esse critério não tenha sido selecionado, recomendado e muito menos respeitado durante a fase de coleta. Procedeu-se, dessa forma, para facilitar o entendimento do

aparecimento sequencial dos episódios estratégicos, do processo de estrategizar como um todo, da história da Instituição e da compreensão da influência das diferentes lógicas em distintos momentos da Instituição.

A maioria dos procedimentos de análise organiza-se, ao redor de um processo de categorização, o qual pode obedecer a um critério semântico (categorias temáticas), sintático, léxico ou expressivo (BARDIN, 1979). A estratégia analítica de maior preferência, para estudos de caso, é a baseada em proposições teóricas, as quais refletem um conjunto de questões de pesquisa, as revisões feitas na literatura sobre o assunto e as novas interpretações que possam surgir (YIN, 2005). Daí a importância da revisão bibliográfica estar presente em todas as etapas do trabalho.

A categorização pode ser definida como “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero, com os critérios previamente definidos” (BARDIN, 2010, p. 145).

Para Laville e Dionne (1999), a definição das categorias analíticas pode ser feita de três modos: 1) modelo aberto: as categorias não são definidas a priori, tomam forma no curso da análise; 2) modelo fechado: as categorias são definidas a priori baseadas em um ponto de vista teórico; 3) modelo misto: que está situado entre os outros dois modelos, cujas categorias são definidas no início da investigação, mas podem ser modificadas em função dos resultados da análise.

Optou-se, na presente pesquisa, por uma grade de análise aberta (Quadro 1) que foi elaborada com base no curso da própria análise dos conteúdos. Nesse sentido, evidenciaram-se, a partir da análise dos dados originários das diferentes formas de coleta, que muitos conceitos eram congruentes, alguns apresentavam semelhanças e/ou proximidades e outros eram, totalmente, divergentes. Essa nuance é que fez com que os resultados fossem apresentados com a riqueza de

detalhes, caracterizando, de forma substancial, a proposta do trabalho em sintonia com o arcabouço teórico selecionado, mas, ao mesmo tempo, particularizando o objeto de estudo.

Quadro 1 – Grade de análise aberta de conteúdo aplicada à IES estudada (Unilavras)

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	TEMAS PRINCIPAIS
Estrutura	Propriedades estruturantes do sistema educacional	Regras
		Oportunidades
	Motivação	Motivos
	Necessidades	Autonomia
	Racionalização	Conquista
		Credibilidade
Adaptação	Condições avaliativas reconhecidas	Regras
		Significação
	Racionalização	Legitimação
	Organização	Responsabilidade social
		Consciência
Reflexão	Origem	Poder
		Disputa
	Fundamentos	Sonhos
		Objetivos
	Consequências	Incertezas
Diversificação e Expansão	Necessidades	Autonomia
	Motivação	Otimização
	Resistência	Desejos
	Filosofia Institucional	Responsabilidade social
	Condições analisadas	Recursos
	Práticas de gestão	Oportunidades
Regulamentação	Razão necessária	Regras
	Propriedades estruturantes de outros sistemas	Cenários
Diferenciação	Condições mercadológicas	Histórico institucional
	Personalização	Contemporaneidade
	Motivação	Motivos

Finalizando o processo de análise de conteúdo, tem-se a etapa de interpretação. Para Laville e Dionne (1999), distinguem-se três modos ou estratégias qualitativas de análise e interpretação de conteúdo: 1)

emparelhamento – que consiste na associação dos dados recolhidos a um modelo teórico a fim de compará-los; 2) análise histórica – constitui um tipo específico da precedente, uma vez que objetiva caracterizar a evolução de um fenômeno a partir de um modelo teórico pré-existente; 3) construção iterativa de uma explicação – não necessita de um ponto de vista teórico prévio, uma vez que a explicação lógica do fenômeno analisado é construída, pouco a pouco, por meio de aproximações sucessivas.

Nesse sentido, a estratégia por análise histórica foi a escolha para o estudo. De fato, o pesquisador baseou-se, em um quadro teórico explícito, apoiando-se na teoria Institucional, na perspectiva da estratégia como prática e na abordagem do hibridismo de lógicas institucionais, para elaborar, desta vez, um roteiro sobre a evolução do fenômeno das práticas estratégicas institucionais ou da situação em estudo, previsões que sua análise submete à prova da realidade dos dados colhidos (LAVILLE; DIONNE, 1999).

A partir destes esclarecimentos, segue-se, na sequência, para a apresentação dos resultados obtidos na pesquisa, organizados em categorias de significação, conforme a relação existente entre os dados e como forma de responder a cada um dos objetivos específicos apresentados anteriormente. Antes disso, por fim, apresentam-se algumas limitações da pesquisa.

3.6 Limitações da Pesquisa

Os autores que estudam a natureza da pesquisa, notadamente, a qualitativa são enfáticos em afirmar a importância da delimitação de todo e qualquer estudo (LAKATOS; MARCONI, 2001; LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Para Lakatos e Marconi (2001), delimitar uma pesquisa é estabelecer limites, para a investigação, podendo ser limitada, entre outras coisas, em termos de assunto e extensão.

Nesse ínterim, apesar de se ter buscado rigor nas análises e procedimentos utilizados neste estudo, algumas limitações devem ser mencionadas, dentre elas: (i) a limitação teórica pelo fato da pesquisa limitar-se a assuntos inerentes ao processo de *estrategizar* em uma IES sob a perspectiva da estratégia como prática social em resposta ao sistema híbrido de lógicas institucionais; (ii) a limitação metodológica de se ter investigado algumas práticas estratégicas, ao longo da história da instituição, pela especificidade do tema de pesquisa e por se tratar de um estudo de caso único; (iii) limitação empírica, cuja dinâmica de condução do processo de investigação envolveu a participação efetiva tanto do pesquisador quanto dos principais atores da organização na coleta e análise dos dados; e (iv) limitação do próprio pesquisador, pelo fato deste ter compreendido a coleta de dados no próprio ambiente de trabalho.

Apesar dessas limitações, os resultados encontrados poderão servir de fonte de inspiração para outros contextos, instituições, organizações, como fonte de explicação de fenômenos semelhantes, uma vez que o estudo foi capaz de demonstrar elementos teórico-empíricos, suficientemente, consistentes. Poder-se-ia pensar, além do demonstrado pelo presente estudo, em realizar um estudo multicaso, permitindo a comparação dos dados, para a busca de outras conclusões.

4 CARACTERIZAÇÃO E TRAJETÓRIA DA ORGANIZAÇÃO: O LUGAR DA PESQUISA

Para alcance e compreensão dos objetivos propostos nesta tese definiu-se como “objeto” de investigação uma Instituição de Ensino Superior (IES), localizada em um município do Sul de Minas Gerais. Além da IES, como organização, interessavam, como sujeitos da pesquisa, os atores da instituição que dela participam e/ou participaram de práticas organizacionais.

Inicia-se, então, essa sessão resgatando a gênese da organização, a contextualização da cidade e região na qual a IES está inserida, a trajetória organizacional, incluindo a morte do fundador e o planejamento institucional com sua respectiva reorientação estratégica.

4.1 Gênese e localização geográfica

O Centro Universitário de Lavras - Unilavras, mantido pela Fundação Educacional de Lavras, instituição de ensino que completou, em junho de 2015, 50 anos de atuação, procura pautar sua conduta em seu lema “*Pro Deo et Homine*”, que significa dar glórias a Deus pela promoção honesta da criatura humana, com solidariedade e amor, por causa da sua dignidade, buscando sempre qualidade e seriedade no ensino, pesquisa (iniciação científica) e extensão, sendo o aluno o elemento fundamental em todas estas atividades (CENTRO UNIVERSITÁRIO DE LAVRAS - UNILAVRAS, 2014a).

Tendo como idealizador, fundador e, posteriormente, seu primeiro Reitor, professor Canísio Ignácio Lunkes, a Fundação Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Lavras instalou, oficialmente, a sua mantida no dia 1º de dezembro de 1968, tendo sido autorizada, em 12 de junho, do mesmo ano. Em dezembro de 1968 foi realizado o primeiro processo seletivo de alunos. Em 1969, a Faculdade funcionou no então Colégio Nossa Senhora Aparecida. Em 1970, funcionou nas dependências do Colégio Nossa Senhora de Lourdes e,

durante os anos de 1971 e 1972, funcionou no recinto do Instituto Gammon. Em 22 de fevereiro de 1973, a Fundação adquiriu seu prédio próprio, situado à Rua Padre José Poggel, 506, Bairro Centenário, onde funciona até hoje. Em 20 de agosto de 1974, por meio do Decreto Federal nº 74.437, foram reconhecidos os cursos da Faculdade (UNILAVRAS, 2014a).

O Unilavras tem como missão a “Construção de uma vida melhor, promovendo a dignidade do ser humano através da Educação”, como também a visão de futuro: “Ser uma instituição reconhecida como centro de excelência em Educação, com sustentabilidade” (UNILAVRAS, 2014a). Assim sendo, os valores que norteiam suas ações são:

- a) Comprometimento: dedicação e responsabilidade.
- b) Ética: honestidade, respeito, verdade e coerência.
- c) Cooperação: saber ouvir e visão de equipe.
- d) Humanismo: amor ao próximo, ideal, tolerância, vontade de contribuir para a formação do ser humano e dignidade.
- e) Empreendedorismo: criatividade e inovação.
- f) Prazer: alegria e motivação.

A organização de escolha situa-se, no município de Lavras, o qual foi criado, em 13 de outubro de 1831 e elevado à categoria de cidade, em 20 de julho de 1868. Em 8 de outubro de 1870, criou-se a comarca. Conta com uma população estimada de 100.243 habitantes, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2015), e Índice de Desenvolvimento Humano Municipal – IDHM de 0,782, em 2010, considerado um índice de alto desenvolvimento, principalmente, quando comparado com municípios da microrregião de Lavras.

O município de Lavras situa-se, ao Sul de Minas Gerais, fazendo parte da região administrativa do Alto Rio Grande, constituída de 24 municípios. Conta com uma área de 565 km², situada a uma altitude de 810 metros, com clima agradável, com temperatura média de 21°C. O relevo do município de Lavras, na sua maior parte, é suavemente ondulado (50%), fortemente ondulado (40%) e o restante (10%) é montanhoso, representado pela Serra da Bocaina, que, situada ao Sul, emoldura a cidade e pela Serra do Campestre, situada a Sudoeste de Lavras (IBGE, 2015).

Pela posição geográfica privilegiada, relativamente, próxima aos principais centros urbanos nacionais (Belo Horizonte, São Paulo e Rio de Janeiro), Lavras destaca -se como importante centro polarizador do Sul de Minas, pois está, ainda, próxima de dois importantes circuitos de atração turística: o Circuito das Águas e o Circuito Histórico de Minas Gerais (IBGE, 2015).

O município e a cidade são, altamente, beneficiados pelo fato de serem entroncamento da Ferrovia Centro Atlântica, cujos ramais atingem as cidades de Brasília (DF), Belo Horizonte (MG), Angra dos Reis (RJ), Cruzeiro e Mogi-Mirim (SP), São Paulo (SP), Rio de Janeiro (RJ) e Vitória (ES), formando o entroncamento ferroviário do Sudeste do Brasil. O intercâmbio comercial, industrial, educacional e turístico é feito por rodovias asfaltadas por onde escoam a produção local, para São Paulo, Belo Horizonte e Rio de Janeiro, utilizando-se da Rodovia Fernão Dias (BR-381) e da BR-265. Possui, ainda, imenso potencial hídrico, formado pela Bacia do Rio Grande (IBGE, 2015).

Lavras, conhecida como “Terra dos Ipês e das Escolas”, representa hoje um importante polo regional de educação. O município possui quatro instituições de Ensino Superior, que oferecem a Lavras e região diversos cursos de graduação, além de dezenas de cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*.

Vale salientar, ainda, a importância da educação como vocação regional, já que a população estudantil flutuante é significativa, estando os estudantes matriculados, principalmente, nas instituições de ensino superior da cidade. A região administrativa do Alto Rio Grande, constituída por 24 municípios, forma o Consórcio Intermunicipal de Saúde. A população desta região é estimada em, aproximadamente, 650.000 habitantes. As principais atividades econômicas são: produção agropecuária, empresas ligadas à metalurgia, ao extrativismo, ao transporte, à confecção, à hidrelétrica e à prestação de serviços (IBGE, 2015).

No plano educacional, cultural, econômico e político-social, a IES de escolha é, sem dúvida, uma das mais importantes organizações do município, uma vez que atende as necessidades educacionais desde a educação básica até o ensino de pós-graduação. Destaca-se, ainda, na área de assistência à saúde, mantendo, especialmente, clínicas de ensino que são referências na região.

4.2 Trajetória organizacional e a morte do fundador

A partir da identificação da instituição de escolha, trazem-se alguns marcos históricos que facilitarão a compreensão da trajetória organizacional. Nesse sentido, apesar das prerrogativas legais determinarem que os municípios se voltem, prioritariamente, para o ensino fundamental, evidencia-se que a atuação municipal não se restringe apenas a esse nível de ensino. Desde meados da década de 1960, os municípios vêm atuando, também, na oferta de ensino superior e essa atuação tem se efetivado com a criação de fundações municipais de ensino superior. Uma das modalidades, largamente implementadas, no País, a partir de 1964 pelos poderes públicos, foi a das fundações públicas de caráter ora privado, ora público (PEREIRA DA SILVA; QUINTAIROS; ARAÚJO, 2013).

As fundações apresentavam-se, teórica e ideologicamente, como figuras jurídicas mais ágeis e, portanto, menos burocratizadas, para a efetivação de políticas sociais, com destaque para a oferta e exploração de serviços públicos,

entre os quais os serviços educacionais, entendidos, quase sempre, como ferramentas imprescindíveis para uma política de modernização e consequente desenvolvimento (DOURADO, 2001).

Assim, para a Fundação mencionada, atender a necessidade de criação de novos cursos foi necessária a sua reformulação, realizada em 1976, com a transformação da mantenedora em Fundação Educacional de Lavras - FELA, e da mantida, Faculdade, em Instituto Superior de Ciências, Artes e Humanidades de Lavras – INCA (UNILAVRAS, 2014a).

As mudanças econômicas implementadas, na década de 1980, provocaram alterações significativas, na conformação do Estado brasileiro, que se estruturou sob a égide neoliberal de ênfase na desregulação da economia, na privatização do patrimônio público e nas tentativas de redução do Estado. Essas medidas liberalizantes, assentadas nos interesses do mercado – sobretudo o transnacional -, têm implicações sociais sérias, no Brasil e na América Latina, concorrendo para importantes projeções para a educação, para o modo de concebê-la, para a hierarquia de valores a que serve, para a prioridade das políticas educacionais, o entendimento da qualidade, a criação de currículos e os procedimentos de controle das instituições de ensino (SACRISTÀN, 2007).

É oportuno destacar, ainda, que a Constituição Federal, promulgada em 1988, inovou, no tocante à polaridade entre o público e o privado, permitindo a prestação do ensino superior por quaisquer entes federados ou pela iniciativa privada e tudo o que prescreve, com raras ressalvas, vale para ambos, não deixando margem para que sejam discriminados os alunos de escolas públicas ou privadas (NEIVA; COLLAÇO, 2006).

As políticas educacionais no Brasil, nesse contexto, vêm sendo debatidas por mudanças, destacando-se, sobremaneira, as de ordem jurídico-institucional. Na área educacional, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases – LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) e do Plano Nacional de Educação – PNE

(BRASIL, 2010) colocam-se como passos decisivos nessas mudanças. A LDB, entendida como lei complementar que regulamenta as diretrizes e bases para a educação nacional, foi promulgada sob a égide da Constituição Federal de 1988, que trouxe consigo um conjunto de dispositivos, no capítulo da educação, destacando-se a gratuidade, no ensino público em todos os níveis, a gestão democrática da escola pública, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, na educação universitária, a autonomia das universidades, entre outros e foi precedida por edição de leis, de decretos e de portarias que a nortearam (PEREIRA DA SILVA; QUINTAIROS; ARAÚJO, 2013).

Como consequência da Constituição de 1988, houve a expansão do ensino superior privado, sobretudo, a partir da metade da década de 90, marcada pela diversificação e diferenciação institucional e pela oferta de cursos e programas, a qual foi acompanhada por uma diminuição gradativa dos recursos, para a manutenção e expansão de instituições federais de ensino superior, particularmente, as universidades federais. Por essa razão, ocorreu um processo de intensificação da mercantilização do ensino superior, tanto no setor privado como no público (BRASIL, 2010).

Braga (2005) e Colombo (2010) relatam que, além da Constituição e legislação decorrente desta, a expansão do ensino superior privado pode ser atribuída, também, ao não atendimento pelo Estado da demanda decorrente da universalização do ensino fundamental e o conseqüente crescimento do ensino médio e do retorno ao ensino superior de parcela significativa da população, economicamente, ativa. Apesar disso, o acesso ao ensino superior brasileiro, ainda, não corresponde à demanda, segundo o Plano Nacional de Educação 2011-2020 (BRASIL, 2010), pois apenas 12,1% da faixa etária entre 18 e 21 anos encontram-se matriculados, sendo 74,1% no setor privado e 25,9% no setor público.

Outro aspecto relevante, cujos contornos mais nítidos, também, decorrem da Constituição Federal de 1988 e da LDB, refere-se à autonomia das IES. O artigo 207 da Constituição determina que as universidades gozem de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, obedecendo ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Posteriormente, também, foram criados os Centros Universitários com essa mesma autonomia (ARGENTA, 2011).

Nesse ínterim, em 6 de julho de 2001, a instituição foi credenciada como Centro Universitário de Lavras – Unilavras, por meio do Decreto nº 41.754, conferindo à instituição, autonomia e flexibilidade didático-pedagógica e administrativa, garantidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB. Desde então, busca-se a criação de cursos que venham ao encontro da demanda de Lavras e região, mantendo o lema “*Pro Deo et Homine*”, que justifica a filosofia da instituição, buscando graduar profissionais que primem pela excelência, estabelecendo uma estreita vinculação entre a área da saúde, de ciências humanas e demais áreas, tomando, constantemente, como balizador, a qualidade do ensino oferecido. Este é o ideal cultivado pela Fundação desde o início da sua existência (UNILAVRAS, 2014a).

Em relação à autonomia das IES e ao seu processamento pelo Estado, o mecanismo estabelecido, para realizar o controle de qualidade do ensino superior brasileiro foi, também, estruturado na LDB – a qual manifesta que a validade da autorização de funcionamento de instituições é limitada e o reconhecimento de cursos deve ser renovado, periodicamente, a partir da realização de avaliações – e no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES (BRASIL, 2004).

Colombo (2010) reforça que, com o SINAES, o processo avaliativo da educação brasileira adquiriu um caráter sistêmico, integrando os momentos e os

diferentes instrumentos, em torno de uma concepção global única, capaz de criar condições mais adequadas para o uso dos resultados nos processos regulatórios.

Nesse cenário complexo, estão incluídos as oportunidades e os desafios implícitos e explícitos, na educação superior brasileira, principalmente, para aqueles que a percebem como um bem público, independentemente, da classificação de suas instituições entre públicas e privadas. Assim, atendendo à solicitação e à necessidade da comunidade de Lavras e região, em 2005, foi aprovado o funcionamento do Colégio Universitário Professor Canísio Ignácio Lunkes, que iniciou suas atividades com o ensino fundamental e médio, no ano de 2006, credenciado pela portaria 590/2006, por meio da Superintendência Regional de Ensino (UNILAVRAS, 2014a).

Com a publicação da ADIN 2501 (ASSOCIAÇÃO DAS FUNDAÇÕES EDUCACIONAIS DE ENSINO SUPERIOR DO ESTADO DE MINAS GERAIS - AFEESMIG, 2008), que considerou inconstitucional o dispositivo da Constituição Mineira que permitia a vinculação de instituições de educação superior mantidas pela iniciativa privada ao sistema estadual de ensino, o Unilavras desenvolveu todo o processo de migração para o Ministério da Educação - MEC. Assim, integrou-se ao sistema federal de ensino, notadamente, para fins de autorização, supervisão e avaliação, atendendo aos atos regulatórios editados pelos órgãos competentes, na forma da Constituição Federal, tendo em vista a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, o Decreto nº 5.773, de 09 de maio de 2006 (BRASIL, 2006a), a Portaria Normativa MEC nº 40, de 12 de dezembro de 2007 e os demais instrumentos normativos que compõem o marco regulatório da educação superior do sistema federal de ensino (UNILAVRAS, 2014a).

Em constante busca de excelência e qualidade de ensino, além da constante expansão da área física, a instituição possui uma área destinada à construção do novo campus, com, aproximadamente, um (1) milhão de m² e

outra área de um (1) milhão e seiscentos mil m² destinada à Reserva Biológica Unilavras - Boqueirão, no município de Ingaí - MG, para estudo, pesquisa e preservação ambiental, servindo de suporte para diversos cursos (UNILAVRAS, 2014a).

Além disso, desde 2003, a instituição mantém o Programa Qualidade Unilavras em Educação - PQUE, buscando capacitar todo o corpo técnico-administrativo e professores, de forma homogênea, no sentido de criar uma nova cultura voltada para a qualidade de serviços. É compromisso do Unilavras a busca pela excelência e qualidade de ensino, além da formação humanística dos profissionais graduados pela instituição (UNILAVRAS, 2014a).

Atualmente, o Unilavras possui os cursos superiores presenciais de bacharelado em Administração (noturno), Arquitetura e Urbanismo (integral), Direito (matutino e noturno), Fisioterapia (noturno), Enfermagem (noturno), Medicina Veterinária (integral e noturno), Odontologia (integral), Psicologia (noturno), Química Industrial (noturno), Engenharia Civil (integral e noturno), Engenharia de Produção (noturno), Superior de Tecnologia em Gestão Comercial (noturno); Licenciatura em Ciências Biológicas (noturno) e Pedagogia (noturno) (UNILAVRAS, 2014a).

A instituição possui, aproximadamente, um total de 2100 alunos matriculados, 257 funcionários, sendo 127 técnicos administrativos e 130 professores. Além do ensino, oferece, ainda, atividades, nas áreas de pesquisa e extensão, sendo essa última sua “marca registrada”, com vários projetos que beneficiam, diretamente, a comunidade de Lavras e cidades vizinhas, por meio dos atendimentos prestados em suas Clínicas, Núcleo de Práticas Jurídicas e da atuação em várias entidades públicas e privadas em nível regional e estadual (UNILAVRAS, 2014a).

Ao longo de sua história, o Unilavras, por meio de sua Mantenedora, instituição privada sem fins lucrativos e de utilidade pública municipal, estadual

e federal, vem oportunizando, à comunidade de Lavras, região e do Estado de Minas Gerais, ensino de qualidade e assistência à população, que norteiam os objetivos e metas institucionais (UNILAVRAS, 2014a).

Assim, o Unilavras caracteriza-se como uma instituição socialmente responsável, com propostas de atendimento e prestação de serviços educacionais, mediante um amplo e aberto processo vital e dialógico, em que se integram os indivíduos e os grupos humanos na sua formação e no seu desenvolvimento integral (UNILAVRAS, 2014a).

A compreensão da dinâmica do processo de mudanças, dentro das organizações e, especificamente, no caso das IES's, revela os caminhos possíveis, para uma redução nas barreiras impostas, pois atribui um maior domínio da situação pelo conhecimento do todo. Assim acontece quando se reconhecem as tensões ou forças ligadas às necessidades relacionadas à educação superior no Brasil. É o caso da busca por uma maior flexibilidade no sistema de ensino que, na atualidade, exige uma reformulação para a adequação das necessidades impostas.

A respeito do histórico e características apresentadas, entende-se que a instituição de escolha constitui-se um adequado campo para investigação das estratégias como prática sob a influência do sistema híbrido de lógicas institucionais. Nesse ínterim, nada mais pertinente do que se resgatar um marco histórico fundamental para o entendimento do contexto organizacional: a morte do fundador da instituição.

De forma unânime, todos os entrevistados referiram-se ao falecimento do Professor Canísio Ignácio Lunkes, em maio de 2005, como um marco, extremamente, triste e delicado para a instituição e comunidade acadêmica de forma geral. Por se tratar do fundador e primeiro reitor da instituição, a perda desse educador fez com que todos se sentissem, extremamente, entristecidos e, ao mesmo tempo, preocupados com a continuidade da proposta da instituição.

De acordo com a percepção em conversas informais, ele era visto como um mestre, líder e amigo e pontuou sua atuação de mais de 45 anos como educador por um profundo amor pela educação e grande humanismo, virtudes que inspiraram gerações de alunos, ex-alunos, professores e funcionários da instituição que fundou. Dessa forma, seu ideal, força e fé, na capacidade transformadora e dignificadora do ser humano, continuam, até os dias atuais, em cada componente da comunidade acadêmica do Unilavras. Rumores de fragilidade foram mencionados e tomaram parte dos colaboradores, mas os responsáveis pela instituição conseguiram, de forma serena e profissional, dar continuidade aos objetivos institucionais.

Para que os propósitos institucionais pudessem dar continuidade, em setembro de 2005, conforme registro em ata, houve a recomposição do Conselho Diretor da Fundação Educacional de Lavras – FELA pelo Governador do Estado de Minas Gerais em função da morte do então Presidente da Fundação.

A expressão do que envolveu esse momento institucional pode ser observado pelos fragmentos de alguns dos entrevistados:

[...] foi uma grande perda. O fundador da Instituição, uma pessoa maravilhosa, visionária, humana, sensata, equilibrada, tinha nos deixado. E agora? Em quem confiar essa grande responsabilidade? Será que a Instituição sobreviveria? Apesar dessas dúvidas, depois percebeu-se que a Instituição foi retomando seus trilhos e dando continuidade ao seu propósito. Isso tudo porque as pessoas se uniram para defender o lema da Instituição e os Dirigentes preocuparam em profissionalizar cada dia mais a Instituição. São nos momentos de tristeza é que se percebe a luz no fim do túnel.

(ENTREVISTADO 03)

[...] não foi fácil! A morte do Prof. Canísio foi um baque pra todos! Ele era referência, era admirado, respeitado, adorado. O receio de muita gente era como a Instituição reagiria diante da perda dessa pessoa tão importante! Imagínávamos

uma disputa de poder, o que acabou acontecendo de fato. Mas tudo foi se ajustando. (ENTREVISTADO 05)

Ao analisar os diversos marcos que caracterizam a história da instituição, nota-se que toda e qualquer organização está susceptível a lógicas institucionais de origem externa e interna, podendo ser lembrada, nesse sentido, a lógica da família e da corporação. Nada mais impactante à estrutura organizacional da presente instituição perder a figura de seu fundador. A partir da reconstituição histórica da IES até os dias atuais e análise das fontes de coleta de pesquisa, nota-se que a prática de reorganização é imprescindível diante acontecimentos que qualquer organização está susceptível a enfrentar.

De maneira semelhante ao que colocam Carter, Clegg e Kornberger (2008), ao afirmar que estudar a estratégia não é, simplesmente, analisar o que é feito, mas também o que não é feito, o que não é dito, o que não é praticado, defende-se que a análise dos aspectos possíveis e prováveis de ação associados à determinada categoria social de ator em determinado contexto institucional e as formas pelas quais os modos e oportunidades de agir podem ser ampliados constituem-se em importante foco de atenção para os estudos em estratégia. Essa “política das práticas” envolve reconhecer que as dimensões de práticas não estão concluídas e, plenamente, estabelecidas nos contextos institucionais, mas se configuram como espaços de interação, conflito e negociação dos atores, cujas orientações institucionais perpassam núcleos organizados de atividade humana e podem tanto apresentar-se, de forma isolada e hegemônica, quanto associadas entre si (SEO; CREED, 2002).

Nesse aspecto, percebe-se que os colaboradores da instituição vangloriavam a figura do Professor Canísio e, ao se depararem com sua morte, perceberam a necessidade e importância de se trabalhar, efetivamente, com os espaços de interação para colocar em prática a continuidade dos objetivos institucionais. Uma das principais características da abordagem da estratégia

como prática (SAP) está na ênfase ao praticante da estratégia como *locus* da pesquisa, considerando-o como um ator social. Assim, a estratégia consiste em algo que os indivíduos realizam no âmbito social e encoraja a observação da estratégia em todas as suas manifestações e como algo profundamente enraizado e conectado na sociedade (WHITTINGTON, 2007). Nessa linha, Jarzabkowski, Balogun e Seidl (2007) destacam que a SAP redimensiona as pesquisas, para as ações e as interações dos praticantes de estratégia, ressaltando o papel do indivíduo como agente e praticante da ação. Tratar a estratégia como prática implica uma nova direção do pensamento estratégico: a preocupação muda da *core competence* da corporação para a competência prática do agente como um estrategista (WHITTINGTON, 1996).

A partir da análise dos dados, nota-se que há empenho dos conselheiros em manterem os preceitos filosóficos deixados pelo Professor Canísio, com finalidades sociais em relação à natureza institucional. Conseqüentemente, elementos de ideologia e tradição são tidos como “resquícios institucionais” que possuem importantes implicações normativas, para a continuidade do passado, na definição do que é considerado apropriado no presente. Esse processo denota uma preocupação de autopreservação, pois, ao simbolizar as aspirações da comunidade organizacional e o seu senso de identidade, as organizações adquirem maior resistência à mudança. No entanto, ao passo que se leva em conta o hibridismo de formas organizacionais como forma de incitar a mudança e inovação, pode-se compreender o comportamento da organização, a partir de uma visão com ênfase em dualidade, ao contrário de dualismo. Assim, elementos essenciais de resistência e mudança, estabilidade e flexibilidade e preservação e inovação são tidos como interdependentes, mutuamente, condicionantes e constituintes um do outro e não opostos.

Conforme já mencionado, as práticas, a práxis e os praticantes são elementos centrais na análise da estratégia e sua interconexão define o “fazer

estratégia” que resulta nas estratégias ao longo do tempo (JARZABKOWSKI; BALOGUN; SEIDL, 2007; WHITTINGTON, 2006). Os praticantes são importantes tanto na compreensão das estratégias quanto das próprias instituições, pois é, por meio deles, de sua agência, ações e práticas que esses dois contextos se ligam (macro e micro). Nesse sentido, ressalta-se a crucial contribuição do Professor Canísio como praticante envolvido, seguindo os ensinamentos da estratégia como prática, que parte da ligação entre praticantes, práticas e práxis para o estudo da estratégia como prática e do entendimento de que os praticantes são as conexões entre a práxis intraorganizacional e as práticas organizacionais e extraorganizacionais (WHITTINGTON, 2006).

Nota-se, então, com base nas evidências, o quão praticante era o Professor Canísio. Conforme Whittington (2006), era aquele que tinha o trabalho de fazer, moldar e executar as estratégias, debruçando-se sobre as práticas para realizar a práxis, interligando-as. Os praticantes são, portanto, os atores da estratégia, os estrategistas. Para Jarzabkowski, Balogun e Seidl (2007), os atores são aqueles que moldam a construção da prática, por meio de quem eles são, de como agem e dos recursos a que recorrem. O uso das práticas prevalecentes, no contexto, orienta a agência, revelando que ela não é apenas parte do que o praticante é e como ele age, mas também está conectada às situações e aos contextos de que se origina.

Conceitualmente, Jarzabkowski e Whittington (2008) definem que os praticantes incluem tanto aqueles que estão diretamente envolvidos no fazer a estratégia, como gestores e consultores, como aqueles que têm uma influência indireta – os que fazem políticas, a mídia, os gurus e as escolas de negócios. Nota-se que os praticantes não aludem apenas aos indivíduos, podendo, também, retratar grupos. Nesse contexto, outros praticantes continuaram e continuam a contribuir, ativamente, para as atividades organizacionais e a se envolverem nas decisões estratégicas, como pode ser observado em outras categorias. A

mudança ocorre, por meio de elementos de instabilidade e a análise do caso reforça o pressuposto de dualidade, na renovação de organizações em que continuidades e compromissos internos e externos são usados como âncoras, para introduzir mudanças mais drásticas. Nesse sentido, a morte do fundador traz consigo duas perspectivas, sendo uma delas mais pessimista e negativa, por envolver a incerteza da continuidade e outra, mais promissora e positiva, por envolver a possibilidade de uma nova prática de gestão institucional.

Com base no conhecimento do contexto organizacional, evidencia-se que a segunda perspectiva, de caráter mais promissor e positivo, sobressaiu à primeira, de caráter mais pessimista e negativo. Isso se deve, principalmente, por ter existido a promulgação de estratégias como prática em decorrência ao hibridismo de lógicas institucionais, ora corporativista, ora familiar. Apesar dessa dualidade, os estrategistas pautaram suas decisões de forma coerente com o desenvolvimento institucional e deixaram de lado, naquele momento, a racionalidade instrumental que poderia ter assumido papel principal.

4.3 Planejamento institucional e reorientação estratégica

No que diz respeito ao planejamento e gestão institucional, de acordo com a análise documental e outras fontes de evidência, o Unilavras tem o seu planejamento, baseado em sua missão e valores, que permeiam todo um projeto institucional desde a sua criação, de maneira a garantir um ensino de qualidade com a constante busca de excelência, considerando, como maior valor, o ser humano. Para atender às demandas, no Unilavras, há um trabalho em equipe, gerando um esforço conjugado e participativo, e este sinergismo permite um agradável clima organizacional, espírito de confiança e de valorização da capacidade criativa.

A proposta de desenvolvimento tem como visão maior o perfil de uma instituição de ensino superior atenta aos novos tempos com um projeto

pedagógico e administrativo com estruturas flexíveis, ágeis, focado em todas as áreas do conhecimento para garantir o pensamento sistêmico em seus processos integrados.

O Unilavras, alinhado com a sua missão, responsabilidade social e com a constante busca de gestão participativa, comprometeu-se com a construção do Plano de Desenvolvimento Institucional, por meio de reuniões de um grupo estratégico, representativo de toda a comunidade acadêmica, o qual se reuniu, quinzenalmente e, nos intervalos entre estas reuniões, analisou e validou junto aos pares cada etapa da construção do planejamento e dos princípios norteadores institucionais. Assim, a toda comunidade acadêmica, por meio dos órgãos colegiados e dos setores institucionais, foi dada a oportunidade de manifestar-se sobre os objetivos estratégicos institucionais.

A organização e a representação discente são livres, democráticas, permitindo a mais ampla participação de acadêmicos, regularmente, matriculados na instituição. A eleição no Diretório Central dos Estudantes (DCE) é realizada pelos alunos e é regida pelo regulamento próprio do diretório.

O corpo discente, em seus respectivos cursos de graduação, tem a mais ampla liberdade de fazer-se representar junto aos órgãos colegiados (Colegiados de Curso, Câmara de Graduação e Conselho Universitário – CONSUN), de acordo com o Estatuto e o Regimento do Unilavras.

Nesse sentido, considerando tratar-se de um processo dinâmico, o Plano de Desenvolvimento Institucional foi pautado, também, pela análise de indicadores e por constantes pesquisas de mercado, cujos resultados refletem a percepção e os anseios da comunidade de Lavras e região de abrangência. Da mesma forma, acredita-se que, para atingir novos patamares de crescimento com qualidade de ensino e sustentabilidade institucional, é necessária atenção à inclusão das novas parcelas da sociedade que chegam ao ensino superior

privado, além do desenvolvimento de formas inovadoras para atrair, integrar e reter alunos cada vez mais heterogêneos.

Em meio aos desafios que emergem das constantes mudanças decorrentes de inúmeros fatores sociais, tecnológicos, legais, entre outros, o Plano de Desenvolvimento Institucional registra a percepção institucional dos melhores rumos, para os anos vindouros, entretanto assume a possibilidade de uma postura flexível que permita a necessária adequação aos novos desafios que, constantemente, apresentam-se do ensino superior brasileiro.

A gestão acadêmica do Unilavras ocorre integrando-se uma visão crítica, participativa, propositiva e global, tanto dos processos de aprendizagem quanto dos processos de gestão. Esta articulação viabiliza e requer a corresponsabilidade dos sujeitos envolvidos mediante a participação ativa nos processos de planejamento e execução do projeto institucional.

Para a sua realização, são importantes as seguintes considerações, conforme evidenciado a partir da análise documental:

- a) concentrar na problemática social, o conhecimento, as inovações e as tecnologias produzidas nas atividades acadêmicas;
- b) expandir relações e parcerias, em todos os níveis, para realização conjunta de projetos de ensino, pesquisa e extensão;
- c) promover avaliação institucional e seu papel social;
- d) aperfeiçoar modelo de gestão com base na avaliação e no planejamento institucional;
- e) criar e/ou consolidar estratégias e meios adequados de comunicação, de modo a atingir a comunidade interna e a sociedade em geral;
- f) promover descentralização de decisões e estimular a participação da comunidade acadêmica na gestão;

- g) fortalecer os órgãos colegiados;
- h) orientar a ação das diversas instâncias a serviço das atividades fins;
- i) vincular a política orçamentário -financeira aos objetivos da área acadêmica.

Para que haja condições de desenvolvimento do projeto acadêmico, é necessário que se assegurem os recursos humanos, materiais e financeiros. A gestão acadêmica deve ser associada à realidade econômico-financeira da instituição e da sociedade. Esta é uma responsabilidade da mantenedora e da mantida, pois se inclui dentre as atribuições e competências dos coordenadores, gestores e diretores, à medida que lhes compete planejar, coordenar e executar o Projeto Pedagógico Institucional.

Para a formulação de uma política própria de captação de recursos, o Unilavras orienta-se pelos princípios institucionais. Para contribuir, na formulação desta política, o Projeto Pedagógico Institucional sugere:

- a) estabelecer convênios com prefeituras e empresas, órgãos públicos e privados, com o objetivo de ampliar a demanda para os cursos de graduação, pós-graduação e extensão e de serviços assistenciais;
- b) estimular o estabelecimento de parcerias com instituições de ensino médio para desenvolvimento de projetos que despertem o interesse dos jovens pelas propostas de graduação do Unilavras;
- c) identificar as necessidades e demandas e estimular a oferta de cursos de graduação, de extensão e de pós-graduação;
- d) promover a realização de projetos no âmbito dos cursos de graduação e das unidades prestadoras de serviços que possam gerar receitas ou aumentar a visibilidade da instituição;

- e) fomentar e viabilizar a realização de consultorias pelos docentes, nos termos regulamentados pela política de captação de recursos;
- f) buscar o sinergismo entre as atividades do Unilavras e as do Colégio Unilavras e, futuramente, entre as demais mantidas do Mantenedora.

Com o desenvolvimento de projetos articulados em linhas de pesquisa, espera-se que se abram caminhos para a consequente captação de recursos que viabilizem a atividade de investigação científica e de produção acadêmica. Neste sentido, essa captação específica será feita observando o que estiver disposto nos orçamentos dos projetos aprovados pelo Unilavras e obedecendo à política geral de parcerias da instituição.

As fontes de recursos poderão ser órgãos de fomento públicos ou privados, nacionais ou estrangeiros, visando à integração regional e ao atendimento adequado às demandas do contexto. Procura-se, também, incentivar o trabalho conjunto com outras instituições de ensino superior no desenvolvimento de projetos de pesquisa em convênios e acordos de cooperação científica e outras parcerias.

Pelo referencial teórico, a estratégia como prática social representa fluxos de práticas de interação social, de delegação de poder e de resolução de problemas que caminham juntas, pois a organização dá a seus colaboradores autonomia para resolver os problemas, incentiva a troca e o compartilhamento de experiências e aprendizagem, construindo, socialmente, a realidade. A estrutura organizacional do Unilavras é considerada pelos entrevistados como órgão da administração superior e básica, capaz de deliberar e executar as adequações, para atender as necessidades da instituição. A participação, nos órgãos colegiados, pode ser verificada, por meio dos seguintes fragmentos:

[...] a participação no órgão colegiado de deliberação superior que é o CONSUN e nos órgãos colegiados da administração básica, que é a câmara de graduação e o colegiado de curso, faz com que participemos ativamente e que tenhamos direito a voto nas tomadas de decisões institucionais. (ENTREVISTADO 9)

[...] é assim mesmo. Todos têm direito de ficar sabendo e participar das decisões que envolvem a Instituição. Desde o planejamento estratégico até situações específicas que envolvem alunos. Muita coisa já vem pensada e com uma determinada tendência em se concretizar, mas há sempre participação efetiva dos conselheiros e dos demais colaboradores para que possam refinar o novo processo. (ENTREVISTADO 3)

De acordo com constatações observadas em atas do Conselho Diretor, a Mantenedora, em função das novas realidades de mercado, vem, desde 2012, estabelecendo uma comissão multidisciplinar, com o objetivo de implantar a gestão estratégica de suas mantidas, em especial, o Unilavras, para nortear as ações e decisões institucionais em busca do alcance de seus propósitos. Sendo assim, foram estabelecidas as seguintes diretrizes operacionais e objetivos estratégicos:

- a) Tornar a instituição superavitária, buscando o aumento da receita líquida e das margens de contribuição, respeitados os critérios de excelência.
- b) Obter e manter o título de Filantropia, por meio da certificação da instituição como Entidade Beneficente de Assistência Social junto ao MEC.
- c) Revisar portfólio de cursos e serviços, adequando-os às demandas do mercado e comunidade e ampliar a receita da Instituição por meio da ampliação da oferta de serviços especializados dentro das suas áreas de atuação.

- d) Aumentar o número de alunos matriculados na graduação, pós-graduação e cursos livres de extensão e aumentar a taxa de ocupação.
- e) Implantar sistema de inteligência de marketing, buscando a consolidação da marca Unilavras, como símbolo de excelência em educação e o reconhecimento da comunidade interna e externa quanto à importância da instituição no âmbito regional.
- f) Otimizar a estrutura organizacional, visando à efetividade dos processos administrativos e acadêmicos.
- g) Implantar a gestão do processo de ensino-aprendizado, desenvolvendo e implantando um sistema integrado de gestão do processo, voltado para níveis de excelência em educação e aperfeiçoando o programa Qualidade Unilavras em Educação.
- h) Sistematizar a gestão do conhecimento, promovendo a manutenção e aperfeiçoamento do saber institucional e institucionalizando os processos administrativos e acadêmicos, visando a sua gestão para a sustentabilidade.
- i) Implantar a gestão estratégica de pessoas e desenvolver lideranças, buscando atingir os objetivos organizacionais com uma equipe cada vez mais satisfeita, comprometida e capacitada e aperfeiçoando/qualificando a mão de obra docente e técnico-administrativa.

Além disto, optou-se por acrescentar em sua visão de futuro “Ser uma Instituição reconhecida como centro de excelência em educação” o termo “com sustentabilidade”, demonstrando, com isso, sua preocupação e comprometimento, não só com a sustentabilidade financeira, mas também com a sustentabilidade social e ambiental.

Dessa forma, a instituição tem sua gestão orçamentária e financeira, pautada no fortalecimento dos valores, na segurança, na responsabilidade, na transparência e no constante aperfeiçoamento, visando alcançar níveis de eficiência e eficácia compatíveis com os padrões exigidos pela sociedade e, também, para atender as propostas do Plano de Desenvolvimento Institucional.

O avanço pretendido pela instituição, na obtenção de melhores resultados econômico-financeiros, é percebido, por meio da fala dos entrevistados, pela observação participante realizada em reuniões dos Conselhos, por meio da análise documental e, até mesmo, a partir da análise dos artefatos físicos e arquivos gravados, como em reportagens televisivas. Os preceitos da estratégia como prática fundamentam-se na percepção do ser humano como um atuante da ação e não como passivo diante da situação, ou, então, como capaz de enfrentar todas as barreiras (AMARAL FILHO; MACHADO-DA-SILVA, 2006).

A base da abordagem prática está na teoria social, a estratégia é considerada como uma atividade contínua enfatizada pelas atividades diárias das pessoas em seus diversos níveis organizacionais. A ênfase está no inter-relacionamento existente entre o nível de organização e as práticas das atividades individuais. Elementos como formulação e implementação são considerados inseparáveis (REGNÉR, 2008). Sendo assim, o sucesso institucional, em particular o econômico-financeiro, será obtido por meio do constante e sistemático gerenciamento das receitas e despesas, em conformidade com o previsto no orçamento, pautando-se sempre pelo princípio institucional na busca incessante pela excelência na educação, com sustentabilidade.

Diante do exposto, a estratégia como prática é entendida como um conjunto de atividades realizadas nas interações e trocas sociais ocorridas entre “agentes da estratégia” (praticantes) nas organizações. A partir dessas atividades, surgem práticas, formais ou informais, que constituem a estratégia. A

prática da estratégia se dá tanto no processo de formação da estratégia (consolidado em episódios, por exemplo, as reuniões formais de formulação da estratégia) como na implementação (que começa com a interpretação dos discursos estratégicos pelos atores sociais responsáveis por esta prática). As práticas estratégicas resultam em um desempenho organizacional que pode ser mensurado ou não. Caso exista mensuração, ela pode ser feita a partir de diferentes indicadores, sejam eles referentes a resultados econômicos, financeiros ou sociais (RESE; CASALI; CANHADA, 2011).

A interação colaborativa e complementar entre diversos segmentos sociais organizados é importante chave para a inovação e o crescimento cultural e econômico de uma sociedade hoje compreendida como sociedade do conhecimento. Dentre os segmentos de reconhecida relevância destacam-se o Estado e as instituições de ensino superior. Cada uma das partes constitutivas desse conjunto possui especificidades e áreas de desempenho que não podem ser desconsideradas. Nesse lastro de diferenças e de atribuições é que se articulam os contratos de parcerias. A proposta de relacionamento cooperativo entre aquelas forças – detentoras, respectivamente, das regulações, do conhecimento, e da produção – gera condições favoráveis para a inovação e a sustentabilidade.

Posto isto, entende-se que a estratégia como prática pauta-se nessa “ação interindividual, finalisticamente, orientada” e exige de seus atores o estabelecimento de vínculos e compromissos com a ação organizacional da estratégia.

A fim de demonstrar a utilidade da estrutura analítica delineada no presente estudo, pretende-se, a partir da análise das lógicas institucionais vigentes no determinado campo organizacional, identificar as estratégias como prática e a contribuição dos grupos de atores que se sustentam dinamicamente e mutuamente por períodos, relativamente, longos de tempo na instituição selecionada.

Na presente seção, serão apresentadas as análises realizadas do material de pesquisa que permitiram promover a caracterização das estratégias como prática com consequentes mudanças de práticas organizacionais sob a influência do arranjo híbrido de lógicas institucionais.

Segue-se, então, para a apresentação das categorias que foram estabelecidas com base na análise dos relatos dos entrevistados, na análise dos documentos, dos insights pelas observações participantes, dos conteúdos do site, dos arquivos gravados e que representam a síntese do aparato das significações, identificadas no decorrer da análise dos dados do estudo.

5 ESTRATÉGIAS COMO PRÁTICA E ADAPTAÇÃO INSTITUCIONAL

Ações individuais e coletivas fazem com que as estratégias, muitas vezes, sejam construídas com base na adaptação institucional. Neste sentido, serão retratadas práticas que perpassam múltiplos níveis do contexto em análise.

5.1 Instituição do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES

Nota-se que, a partir do credenciamento da instituição como Centro Universitário, houve, também, necessidade de adaptação aos novos critérios de avaliação dos cursos de graduação. Os entrevistados reforçaram a importância de se conhecer, profundamente, os critérios que justificam a criação, adequação e/ou manutenção de cursos de graduação, em busca da excelência, fazendo com que os membros do Conselho Universitário necessitassem analisar os diversos insumos para as tomadas de decisão. Esse contexto foi, fortemente, alicerçado pela legislação que trata do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e que será retratado, de forma sintética, a seguir. Esta legislação, também, pôde ser acessada em documento anexo às atas do Conselho Universitário.

Em 14 de abril de 2004, é sancionada a Lei nº 10.861 que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, com o objetivo de assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes.

O SINAES tem por finalidades a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão

pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional.

O SINAES é desenvolvido em cooperação com os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal e, ao promover a avaliação de instituições, de cursos e de desempenho dos estudantes, deve assegurar: I – avaliação institucional, interna e externa, contemplando a análise global e integrada das dimensões, estruturas, relações, compromisso social, atividades, finalidades e responsabilidades sociais das instituições de educação superior e de seus cursos; II – o caráter público de todos os procedimentos, dados e resultados dos processos avaliativos; III – o respeito à identidade e à diversidade de instituições e de cursos; IV – a participação do corpo discente, docente e técnico-administrativo das instituições de educação superior e da sociedade civil, por meio de suas representações.

Os resultados da avaliação referida, no caput deste artigo, constituem referencial básico dos processos de regulação e supervisão da educação superior, neles compreendidos o credenciamento e a renovação de credenciamento de instituições de educação superior, a autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos de graduação.

A avaliação das instituições de educação superior tem por objetivo identificar o seu perfil e o significado de sua atuação, por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores, considerando as diferentes dimensões institucionais, dentre elas, obrigatoriamente, as seguintes: I – a missão e o plano de desenvolvimento institucional; II – a política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas formas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades; III – a responsabilidade social da instituição, considerada, especialmente, no que se refere à sua contribuição, em relação à inclusão social, ao desenvolvimento

econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural; IV – a comunicação com a sociedade; V – as políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e do corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho; VI – organização e gestão da instituição, especialmente, o funcionamento e representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia, na relação com a mantenedora e a participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios; VII – infraestrutura física, especialmente, a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação; VIII – planejamento e avaliação, especialmente, os processos, resultados e eficácia da autoavaliação institucional; IX – políticas de atendimento aos estudantes; X – sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior.

Para a avaliação das instituições, são utilizados procedimentos e instrumentos diversificados, dentre os quais a autoavaliação e a avaliação externa *in loco*. A avaliação das instituições de educação superior resulta na aplicação de conceitos, ordenados em uma escala com 5 (cinco) níveis, a cada uma das dimensões e ao conjunto das dimensões avaliadas.

A avaliação dos cursos de graduação tem por objetivo identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes, em especial, às relativas ao perfil do corpo docente, às instalações físicas e à organização didático-pedagógica. A avaliação dos cursos de graduação utiliza procedimentos e instrumentos diversificados, dentre os quais, obrigatoriamente, as visitas por comissões de especialistas das respectivas áreas do conhecimento.

A avaliação dos cursos de graduação resulta na atribuição de conceitos, ordenados em uma escala com 5 (cinco) níveis, a cada uma das dimensões e ao conjunto das dimensões avaliadas. A avaliação do desempenho dos estudantes

dos cursos de graduação é realizada mediante aplicação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE.

Fica instituída, no âmbito do Ministério da Educação e vinculada ao Gabinete do Ministro de Estado, a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES, órgão colegiado de coordenação e supervisão do SINAES.

Cada instituição de ensino superior, pública ou privada, deve constituir Comissão Própria de Avaliação - CPA, no prazo de 60 (sessenta) dias, a contar da publicação desta Lei, com as atribuições de condução dos processos de avaliação internos da instituição, de sistematização e de prestação das informações solicitadas pelo INEP, obedecidas às seguintes diretrizes: I – constituição por ato do dirigente máximo da instituição de ensino superior, ou por previsão no seu próprio estatuto ou regimento, assegurada a participação de todos os segmentos da comunidade universitária e da sociedade civil organizada, e vedada a composição que privilegie a maioria absoluta de um dos segmentos; II – atuação autônoma em relação a conselhos e demais órgãos colegiados existentes na instituição de educação superior.

Todas essas diretrizes orientadoras precisaram ser analisadas de forma detalhada e compartilhadas entre os colaboradores institucionais, fazendo com que os envolvidos colocassem, em prática, estratégias que oportunizassem a adequação da instituição ao sistema de avaliação nacional. Por se tratar de novas recomendações, houve resistência, bem como dificuldade em se adequar a um novo processo repleto de especificidades, ainda, desconhecidas. Isto pode ser percebido por meio dos seguintes fragmentos retirados das entrevistas:

[...] antes de tudo isso, os Cursos rodavam de forma muito amadora. Desde o pagamento que era feito em boleto, os alunos negociavam e pagavam as mensalidades em um setor aqui mesmo na Instituição. Me lembro dos movimentos

grevistas, assembleias com o DCE para rever o valor das mensalidades. Depois disso e muitas outras coisas, notou-se o aperfeiçoamento de muita coisa. Criação de setores e profissionalização, principalmente, da Direção e Coordenação dos Cursos. Aí sim, o Coordenador de Curso já não conseguia resolver as coisas meramente por uma “visita” ao gabinete do Reitor, mas, sim, por necessidade de estruturar várias medidas de sucesso para o Curso. (ENTREVISTADO 8)

[...] tudo era muito diferente. A gente sofreu com as novas recomendações. Nem mesmo os membros da Direção sabiam ao certo do que tratava diversas coisas, como NDE, CPA. Alguns falavam, CPA, é isso mesmo, Comissão Permanente de Avaliação! Como constituir, como instituir, como praticar? Uns ajudando os outros e adaptando o que era exigido para nossa realidade. Tudo muito subjetivo e o medo permanente de não saber ou conseguir alcançar o que estava sendo exigido dos Cursos e da Instituição como um todo. (ENTREVISTADO 4)

[...] era interessante! Uns grupos se reuniam e discutiam horas e horas para se chegar a um ponto de como colocar aquilo em prática. Uns achavam uma coisa, outros achavam outra, mas no final sempre tinha uma decisão: fazer algo para mudar o já existente e contribuir para a melhoria do processo. Era muita coisa nova e desconhecida. Sabíamos que tínhamos que fazer aquilo que estava sendo recomendado e dávamos um jeito. (ENTREVISTADO 02)

Pelo exposto, o espaço para a discussão e tomada de decisões é visto pelos entrevistados como de caráter compartilhado, possibilitando a participação de diferentes atores nos processos decisórios, ainda mais por se tratar de novas recomendações, ainda, desconhecidas. Percebe-se, por este fato, que o desconhecido proporcionava a participação de representantes de diferentes setores e cargos na tentativa de se alcançar algo eficaz para aquela nova diretriz. Diferentes lógicas institucionais surgiam, eram compartilhadas, analisadas e exigiam posicionamentos estratégicos particulares para o alcance de soluções institucionais.

Seguindo os argumentos apresentados, é preciso reconhecer que a estratégia como tal consiste em prática institucionalizada nas organizações, caracterizando-se como produto do trabalho de atores, altamente, especializados (WHITTINGTON, 2002). As organizações são constituídas, por meio da interação entre conjuntos de atores mais ou menos organizados em distintas “províncias de significados” (RANSON; HININGS; GREENWOOD, 1980) que estabelecem sistemas de autoridade e competência e definem a natureza, o escopo e a amplitude das atividades desempenhadas pelos membros organizacionais, a partir das lógicas institucionais vigentes, em determinado campo organizacional e com base em modelos e padrões de atuação aceitos como legítimos e compartilhados com outras organizações pertencentes ao mesmo setor social (SCOTT, 2008).

Faz-se importante enfatizar esse ponto, visto que a mudança organizacional, dificilmente, seja, totalmente, unidirecional ou determinante. Apesar das estruturas e pressões institucionais sempre compreenderem o condicionamento das práticas e a tendência delas serem reproduzidas e isomorfisadas pelas organizações, vários são os espaços abertos, para a exploração de possibilidades alternativas, ainda que somente algumas ganhem legitimidade e escopo suficientes, para se tornarem institucionalizadas. Além disso, há de se lembrar de que as próprias estruturas constituem a base sobre a qual se assenta a possibilidade de realização de novas práticas. Nesse sentido, à mesma medida que se percebia a instalação de novas diretrizes avaliativas institucionais, os atores organizacionais, ainda, refletiam e se apoiavam em práticas, anteriormente, promulgadas, caracterizando o processo de transição e adaptação de forma gradual e concomitante.

Esta prática procede ao ser evidenciado que organizações pertencentes ao mesmo setor social buscam realizar troca de experiências, viabilizando o alcance de ajustes necessários diante novas diretrizes regulamentadoras. Pôde-se

constatar, também, que o emerge como estratégico na prática da socialização das equipes, é a importância dada à vivência e à aprendizagem por pares, utilizando-se de métodos formais validados e métodos informais, como o acompanhamento de profissionais mais experientes, como forma de garantir que as atividades se desenvolvam dentro do esperado.

As incertezas surgidas com a nova regulamentação da instituição, dos cursos e a falta de diretrizes claras, para a continuidade do processo, contribuíram, para que o Unilavras, em conjunto com outras organizações, desenvolvesse estratégias integradas de compromisso e desafio para lidar com as pressões institucionais. Os dirigentes estavam preocupados com o futuro da organização e buscavam minimizar a necessidade de mudanças no modelo, que há anos vinha funcionando, oferecendo certa resistência à nova legislação. Isoladamente, no entanto, os interesses e anseios particulares da organização não possuíam legitimidade ou relevância suficientes, para que fosse possível combater ou modificar a influência e o desdobramento das novas pressões institucionais, fazendo com que as práticas de adaptação se tornassem inevitáveis.

O próximo tópico retratará uma estratégia administrativa, gerada por iniciativa da própria instituição, representando, como em outras estratégias, um momento relevante para a história do Unilavras.

5.2 Desvinculação da UEMG

Em continuidade à prática estratégica, anteriormente, mencionada, surge outro importante marco histórico institucional. Trata-se da desvinculação da instituição como unidade pertencente à Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG). Por um lado, o risco de se desmembrar de uma entidade de ensino estadual, por outro, a vantagem de imprimir regras próprias regidas por sua própria Fundação. Para se compreender esse processo seguem informações que

retratam esse movimento e que foram acessadas em fragmentos de anexos dos próprios documentos institucionais.

A Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG – foi criada em 1989, mediante determinação expressa no Art. 81 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT). A estrutura da Universidade foi regulamentada na Lei 11.539, de 22/07/94 (MINAS GERAIS, 1994), que, também, autorizou a sua incorporação à Fundação Mineira de Arte Aleijadinho - FUMA, da Fundação Escola Guignard, do Curso de Pedagogia do Instituto de Educação de Belo Horizonte e do Serviço de Orientação e Seleção Profissional - SOSP.

Na estrutura orgânica do Estado, a Universidade vincula-se à Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior – SECTES - à qual compete formular e implementar políticas públicas que assegurem o desenvolvimento científico e tecnológico, a inovação e o ensino superior.

Constitucionalmente, a UEMG tem, ainda, relação com outros estabelecimentos de ensino superior, as chamadas “Fundações Associadas”. O Art. 82 do ADCT da Constituição Estadual de 1989 facultou às Fundações Educacionais de Ensino Superior, instituídas pelo Estado, optar por serem absorvidas como unidades da UEMG (MINAS GERAIS, 1989). Esta opção foi manifestada por nove fundações, sediadas nas cidades de Campanha, Carangola, Diamantina, Divinópolis, Ituiutaba, Lavras, Passos, Patos de Minas e Varginha.

A Lei 11.539/94 (MINAS GERAIS, 1994) determinou a absorção gradativa dessas nove Fundações, permanecendo elas como Unidades Agregadas enquanto não ocorresse sua incorporação pelo Estado. Em 2005, anos após a regulamentação do processo de absorção, nenhuma das Fundações optantes fora, de fato, absorvida. Nesse ano, a Emenda à Constituição nº 70, de 30/06/2005 deu nova redação ao inciso II do art. 82 da Constituição, consolidando o

entendimento de que tais Fundações, por serem instituídas pelo Estado, integravam o Sistema Estadual de Educação.

No mesmo ano, a Emenda Constitucional de número 72, de 02/04/2013, acrescentou ao Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição do Estado o art. 129, transformando aquelas fundações “agregadas”, em “Fundações Associadas” à UEMG, com vistas ao estabelecimento de cooperação mútua, mantida a autonomia administrativa, financeira e patrimonial das fundações (BRASIL, 2013a). Além disso, estabeleceu que a absorção das Fundações que haviam optado pela UEMG, antes impositiva e obrigatória, passava a ser facultativa e dependente do interesse do Estado e da Fundação. Assim, abriu-se a possibilidade de que aquelas fundações se desligassem da Instituição. Usando dessa prerrogativa, desvincularam-se da UEMG as Fundações mantenedoras dos Centros Universitários situados em Lavras, Patos de Minas e Varginha.

A relação da UEMG com as Fundações foi, também, afetada por uma Ação Direta de Inconstitucionalidade - ADIN 2501 -, ajuizada pelo Senhor Procurador-Geral da República, que se contrapôs às disposições da Constituição do Estado introduzidas pela Emenda 70. Por força da decisão do Supremo Tribunal Federal (STF), emitida no julgamento dessa ação, as Fundações Associadas, por serem de direito privado, foram transferidas para o Sistema Federal de Ensino. Embora o instituto da associação, estabelecido na Constituição do Estado não tenha sido declarado ilegal no julgamento dessa ADIN, a decisão reabriu uma série de questionamentos sobre a possibilidade de absorção das Fundações e sobre a prevalência e o alcance da condição de “associadas” (UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS - UEMG, 2010).

A partir da análise da legislação em vigor e conforme anúncio anteriormente mencionado, os membros do Conselho Universitário (CONSUN)

aprovaram a desvinculação da Instituição como unidade pertencente à UEMG.

Esta decisão pode ser enfatizada pelos seguintes fragmentos:

[...] não foi uma decisão fácil, mas hoje, ao olharmos para trás a gente só tem que agradecer por isso ter acontecido. A Instituição não estava ganhando nada com isso, nenhuma isenção fiscal, nenhum apoio do Governo do Estado que justificasse a nossa manutenção como unidade da UEMG. Discutimos muito, pois sabíamos das prováveis consequências, uma vez que o nome UEMG pesava a nosso favor. Mas com o Conselho unido e determinado a tomar essa decisão, seguimos em frente e resolvemos enfrentar esse novo desafio: desvincularmos da UEMG. Graças a Deus, a decisão foi certa! E hoje só conseguimos estar onde nós estamos em função dessa e outras decisões feitas lá atrás. (ENTREVISTADO 12)

[...] era continuar ou largar e nós largamos. Não sei se tínhamos exatamente a noção do que poderia acontecer, mas só sei que colocamos na balança e percebemos que estava pesando pro lado negativo. Daí nós questionamos: por que continuar? Em uma decisão sempre tem o risco e os benefícios e hoje notamos que os benefícios superaram os prejuízos. Outras escolas que optaram em continuar não conseguiram imprimir um avanço como o nosso. Sofremos, sim, críticas ferrenhas, mas nos posicionamos e mantivemos firmes na nossa caminhada. (ENTREVISTADO 14)

Nossa mãe, foi uma loucura! A gente tinha o maior orgulho de saber que éramos uma Faculdade da UEMG e de uma hora pra outra isso foi cancelado. Lembro-me da Clínica de Fisioterapia que tinha sido construída com ajuda de um Governador de Minas, acho que era o Aécio Neves. Os diplomas dos alunos, também, tinham a menção de ser uma Instituição da UEMG. E, depois, a faculdade decidir não pertencer mais à UEMG? Aonde a gente ia o pessoal falava, vocês são unidade da UEMG, não é isso? Isso, na minha opinião, gerava confiança nas pessoas, nos alunos, nos pais. Mas vai saber, né! Tudo tem seu motivo. (ENTREVISTADO 20)

Uma lógica institucional pode influenciar uma tomada de decisão, seja estratégica ou não. Essa condição faz com que os estrategistas analisem as

variáveis e tomem as decisões pautadas no consentimento entre os Conselheiros, como é o caso dessa Instituição. Observa-se que há uma aceitação, por parte dos profissionais, de que ao compartilhar os diferentes temas da comunidade e buscar uma solução conjunta, contribui-se para o crescimento das partes, aumentando a transparência e a responsabilidade de todos no alcance dos objetivos escolhidos (CARNEIRO; BRASIL, 2007). Apesar disso, desconfianças e/ou descontentamentos podem ser observados entre os colaboradores da organização, pois eles interpretam o *locus* de trabalho a partir de suas lentes de observação.

Na visão de Clegg, Carter e Kornberger (2004), a vantagem do institucionalismo organizacional é que ele desassocia a eficácia da estratégia à sua capacidade de produção de resultados futuros diretos, relacionando-a ao fato da estratégia constituir-se em rito organizacional legítimo e, portanto, aceito como forma racional de ação organizacional valorizada pelos *stakeholders*. Considerando-se o viés dessa perspectiva, poder-se-ia considerar que os estrategistas, por conseguinte, seriam os responsáveis por ministrar esse rito. No contexto dessa teoria institucionalista, os estrategistas podem ser considerados aqueles atores que, em determinados contextos institucionais, possuem maior legitimidade, ou seja, são vistos como representação máxima ou são considerados representantes legítimos da racionalidade vigente, ou de racionalidades que se contradizem e conflitam à medida que buscam afirmarem-se, em determinado campo organizacional. A existência dessa noção de racionalidade é resultante da influência de uma lógica institucional dominante, de lógicas híbridas ou de arranjo de lógicas que se manifestam em determinado campo organizacional (FRIEDLAND; ALFORD, 1991; GREENWOOD et al., 2011; THORNTON; OCASIO, 2008).

Nesse sentido, não foram somente os elementos técnicos e relacionados à consecução das tarefas organizacionais os responsáveis pelas pressões para a

mudança. As alterações, no ambiente institucional, culminaram modificações na própria dinâmica das operações e serviços prestados pela instituição, demandando o estabelecimento de novos procedimentos, rotinas e padrões de funcionamento e atuação que seriam identificados a partir da desvinculação da instituição como unidade pertencente à Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG). Assim, a nova configuração organizacional surge, no seio das próprias transformações institucionais, ocorridas no ensino superior e esse pioneirismo corresponde a um dos primeiros modelos cujo ajuste se estabelece como prática, socialmente, legítima.

Haveman e Rao (2006) propõem que o hibridismo apresenta, também, relevante papel no refundir das organizações, por meio da integração de novas facetas, ao passo que se preservam aspectos de sua história e de sua ideologia. Vale notar que, apesar desses autores relacionarem, explicitamente, o hibridismo à mudança organizacional, integram elementos de persistência e estabilidade, em sua apreciação do fenômeno, quando propõe a retenção de elementos tradicionais como resultado do processo de hibridização. A possibilidade de considerar mudança e estabilidade de forma inclusiva, como, potencialmente, compatíveis na análise do hibridismo, permite abraçar a concepção alternativa proposta por Farjoun (2010) de estabilidade e mudança como dualidade. Com essa perspectiva, o autor deseja romper com as premissas dicotômicas dos modelos dualísticos expressas, por exemplo, em modelos de equilíbrio pontuado.

A percepção quanto à possibilidade de expansão associada com a manutenção dos preceitos institucionais fizeram com que a busca pela desvinculação da unidade UEMG se tornasse viável. Tomada a decisão, o desafio dos dirigentes foi instaurar um clima organizacional favorável, para a tomada de decisões autônomas, não estando, devidamente, regulamentadas pelo poder do Estado, favorecendo, também, a emergência da lógica da própria corporação.

Romanelli e Tushman (1994), concebendo a mudança dessa forma, mencionam que as organizações evoluem, por períodos relativamente longos de estabilidade, em seus padrões básicos de atividade, até que são impulsionadas por gatilhos de mudança fundamental, em períodos relativamente curtos. Sem os abalos, as mudanças se apresentariam apenas de forma incremental, pela existência de diversas restrições: durabilidade das instituições, pressões dos atores com interesses em manter o status quo, dentre outras. No presente estudo, em lugar de considerar formas radical e incremental de mudanças como instâncias, temporalmente, separadas, semelhante aos episódios dos modelos de equilíbrio pontuado, opta-se por vê-las tal como Farjoun (2010) sugere, reforçando-se mutuamente.

Essas mudanças não foram simples, exigindo grandes esforços simbólicos e materiais na construção de uma proposta institucional independente e autônoma ao poder coercitivo do Estado. Inicialmente fez-se necessária a realização do trabalho interno de desenvolvimento de interpretações compartilhadas entre os envolvidos na tomada dessa decisão, pois vários eram aqueles reticentes quanto à possibilidade da instituição ser fadada ao fracasso ao optar pela desvinculação da UEMG.

A partir da análise das influências das dinâmicas de lógicas institucionais, nas mudanças ocorridas na estrutura organizacional, apresentar-se-á, na próxima categoria, a migração do Conselho Estadual de Educação (CEE) para o sistema federal de ensino.

5.3 Migração para o sistema federal de ensino

Tratando-se de um fato que gerou inúmeras evidências, nos documentos institucionais e nos relatos dos entrevistados, pode-se trazer à discussão o processo de migração de regulação do ensino superior do Conselho Estadual de Educação (CEE) para o sistema federal de ensino representado pelas câmaras

responsáveis do Ministério da Educação (MEC). Constata-se um enorme movimento institucional de adequação diante as novas exigências, bem como entrada com os pedidos que viabilizassem tal migração. Todo esse movimento pode ser, sinteticamente, identificado, por meio dos fragmentos abaixo identificados, em documentação anexa às atas dos Conselhos Universitário e Diretor:

De acordo com a Lei nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a União e os Estados devem organizar, manter e desenvolver as instituições oficiais de seus respectivos sistemas de ensino e, ainda, credenciar, autorizar, reconhecer, avaliar e supervisionar instituições e cursos de educação superior vinculados a seus respectivos sistemas de ensino (BRASIL, 1996).

A mesma lei definiu que o sistema estadual compreende as instituições de ensino superior mantidas pelo Poder Público estadual e municipal; e que o sistema federal compreende as instituições mantidas pela União, os órgãos federais de educação e as instituições de educação superior criadas e mantidas pela iniciativa privada.

Salienta-se que, em conformidade com o art. 24, inciso IX, da Constituição Federal (BRASIL, 1988), que fixou a competência concorrente da União, Estados e Municípios em matéria de educação, é assegurada aos Estados a prerrogativa de editar normas suplementares, desde que respeitadas as normas gerais. Tem-se, assim, que compete a um ente federativo autorizar, reconhecer, credenciar e supervisionar e avaliar instituições e cursos, exclusivamente, no âmbito do seu sistema de ensino, sendo vedada a autorização de funcionamento de IES e cursos, para além dos limites de sua competência, sob pena de ofensa ao princípio federativo e à própria diretriz geral contida na LDB.

Neste sentido e em face de disposição constante do ato das disposições constitucionais transitórias (ADCT) da Constituição do Estado de Minas Gerais,

a qual permitia que instituições de educação superior mantidas, predominantemente, pela iniciativa privada fossem reguladas pelo Conselho Estadual de Educação, a Procuradoria-Geral da República, instada pelo Ministério da Educação, ajuizou a Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 2501/DF. Ao julgar a referida ação, em sessão de 4 de setembro de 2008, o Supremo Tribunal Federal (STF) considerou inconstitucional o referido dispositivo, sob o argumento de que a Lei nº 9.394/1996 estabeleceu, claramente, a vinculação das IES mantidas pela iniciativa privada ao sistema federal de ensino, notadamente, para fins regulatórios.

Considerando o que estabeleceu o legislador, ao caracterizar instituições educacionais privadas e, independentemente, de a IES ter sido criada por ato do poder público, tem-se que a manutenção por pessoa física ou jurídica de direito privado é condição suficiente, para que esta seja considerada privada e, por conseguinte, submetida ao regramento do Sistema Federal de Educação.

Na esteira desse entendimento e em face de disposição constante da Constituição do Estado de Minas Gerais, a qual permitia que instituições de educação superior mantidas, predominantemente, pela iniciativa privada fossem reguladas pelo Conselho Estadual de Educação, o Supremo Tribunal Federal (STF), no julgamento da ADIn nº 2501/DF, publicou, no Diário da Justiça do dia 19 de dezembro de 2008, a ementa do acórdão que estabelece:

EMENTA: AÇÃO DIRETA DE INCONSTITUCIONALIDADE. ART. 81 E 82 DO ADCT DA CONSTITUIÇÃO DO ESTADO DE MINAS GERAIS. INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR CRIADAS PELO ESTADO E MANTIDAS PELA INICIATIVA PRIVADA. SUPERVISÃO PEDAGÓGICA DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. ALCANCE. OFENSA AO ARTIGO 22, XXIV DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL. INCONSTITUCIONALIDADE FORMAL. EMENDA CONSTITUCIONAL ESTADUAL 70/2005. ALTERAÇÃO SUBSTANCIAL. NÃO

CARACTERIZAÇÃO. AÇÃO DIRETA JULGADA
PROCEDENTE. MODULAÇÃO DOS EFEITOS.

4. O simples fato de a instituição de ensino superior ser mantida ou administrada por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado basta à sua caracterização como instituição de ensino privada, e, por conseguinte, sujeita ao Sistema Federal de Ensino.

5. Portanto, as instituições de ensino superior originalmente criadas pelo estado de Minas Gerais, mas dele desvinculadas após a Constituição Estadual de 1989, e sendo agora mantidas pela iniciativa privada, não pertencem ao Sistema Estadual de Educação e, conseqüentemente, não estão subordinadas ao Conselho Estadual de Educação, em especial no que tange à criação, ao credenciamento e descredenciamento, e à autorização para o funcionamento de cursos.

6. Invade a competência da União para legislar sobre diretrizes e bases da educação a norma estadual que, ainda que de forma indireta, subtrai do Ministério da Educação a competência para autorizar, reconhecer e credenciar cursos em instituições superiores privadas (AFEESMIG, 2008).

Na ocasião em que proferiu a decisão da ADIn nº 2501/DF, o STF modulou os seus efeitos, reconhecendo, como válidos, os atos praticados no âmbito estadual até a data do julgamento da ação, os quais devem ser considerados no momento da vinculação das referidas IES ao sistema federal.

No sentido de disciplinar os procedimentos de migração, para o sistema federal das IES privadas, eventualmente, sob o poder regulatório dos sistemas estaduais de ensino, o MEC procedeu à publicação de cinco editais de migração, proporcionando às IES, indevidamente submetidas ao poder regulatório dos sistemas estaduais de ensino, uma série de oportunidades para procederem à sua regularização.

A migração de sistemas consiste no protocolo, pela IES, de um processo regulatório específico, no sistema e-MEC, a ser instruído com todos os atos autorizativos expedidos em favor da instituição, bem como com as informações

acadêmicas dos respectivos cursos. Ao proceder à migração de sistemas, assegura-se à IES, oriunda do sistema estadual de ensino, em cumprimento da decisão de ADIn 2501/DF, a preservação dos atos autorizativos de funcionamento de cursos, regularmente, expedidos até a data do protocolo do processo de migração. A partir daí, a IES passa a ser regulada pelo Sistema Federal, nos termos do Decreto n° 5.773/2006 que estrutura a ação do Poder Público em torno de um tripé de funções: regulação, avaliação e supervisão (BRASIL, 2006a).

Ocorre que, muito embora a decisão do Supremo Tribunal Federal – STF na Ação Direta de Inconstitucionalidade – ADIn n° 2501/DF tenha afirmado a irregularidade da vinculação de IES mantidas pela iniciativa privada aos sistemas estaduais de ensino e a consequente obrigatoriedade de IES não públicas se submeterem ao regramento federal; e em que pese o empenho do Ministério da Educação, por meio da reiterada publicação dos Editais de Migração, em fomentar a correta vinculação das IES ao sistema federal, observa-se ser, ainda, elevado contingente de IES mantidas pela iniciativa privada, indevidamente vinculadas ao sistema estadual, em afronta direta ao marco normativo vigente.

Nesse contexto, o Centro Universitário de Lavras, a partir da decisão proferida pela ADIn 2501/DF, consagrou o entendimento acerca da obrigatoriedade das IES privadas, indevidamente vinculadas aos sistemas estaduais, e passou a integrar o sistema federal de ensino, para fins de regulação, avaliação e supervisão. Esse movimento de migração repercutiu no esforço de grande parte dos colaboradores da Instituição. Evidencia-se isso a partir de alguns fragmentos:

[...] ficamos sabendo através de uma assembleia que era necessária a migração do Conselho Estadual de Educação para o MEC. A gente já era acostumado com o esquema do Estado e ao falar do MEC isso gerava apreensão. Como em

várias outras situações que envolvem a escola, houve a divisão de trabalhos e começamos a tentar saber como tínhamos que proceder com as novas exigências. Sempre a gente faz tudo certinho, mas baseado em alguma diretriz. Naquele momento era outra história e não se sabia como arrumar a casa para receber a nova visita. Penamos, mas aos poucos fomos nos organizando, preenchendo formulários e no final das contas deu tudo certo. Era muita coisa, mas damos conta. Documentação enviada e migração feita. Depois começou as visitas in loco para os Cursos e para a Instituição como um todo. Aí, sim, foi tenso, mas saímos ilesos. Recebíamos elogios, recomendações, críticas. Tudo era analisado e feito um plano de ação de melhoria. (ENTREVISTADO 17)

[...] na época em que foi deliberada a necessidade de migração do Conselho Estadual da Educação para o MEC houve um intenso trabalho de todos. Nesse período foi preciso aprovar o Estatuto do Centro Universitário de Lavras, houve a designação do Conselho Diretor, adequação de todos os Projetos Pedagógicos de Curso de acordo com as novas normas do MEC. Aprovamos o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI na vigência de 2009 a 2013, regulamentamos a Comissão Própria de Avaliação – CPA e o Núcleo Docente Estruturante – NDE. Até pensamos em estruturar um Mestrado Profissional, mas depois percebemos que as exigências quanto à titulação de Docentes Doutores e dedicação à pesquisa inviabilizaria o projeto. Foi feita até mesmo a união dos Centros Universitários (Unis de Varginha; Feol de Oliveira; Unifor de Formiga; o de Itajubá e o Unilavras) para enfrentar a migração para o MEC. Discutiu-se a possibilidade de unificar os Centros Universitários, otimizando a captação de alunos, aproveitamento de Professores titulados e favorecendo o ajuste do regime de trabalho, mas em função de disputas políticas para os cargos superiores, a proposta de unificação não se consagrou. Foi um período turbulento, mas extremamente válido para realinharmos vários processos internos da Instituição. (ENTREVISTADO 1)

A partir da migração para o sistema regulatório do MEC, a instituição e todos os cursos de graduação passaram a ter acesso a instrumentos que referenciam os critérios de análise e avaliação. Diante disso, novas medidas acadêmicas e administrativas foram implantadas. Nota-se que o novo, o

desconhecido gera apreensão e incerteza, mas o envolvimento dos colaboradores fez com que as práticas de trabalho fossem adaptadas conforme as novas diretrizes. Como retratado nos fragmentos anteriores, o senso de responsabilidade e de participação, na adequação às novas diretrizes, é relatado por muitos entrevistados, tanto no nível gerencial quanto no operacional.

Sob a perspectiva da abordagem institucional, o ambiente surge como uma instância que se infiltra no cotidiano organizacional, ou seja, entende-se que “as organizações estão imersas em ambientes dos quais elas retiram e a eles transmitem modos adequados de ação, sobretudo de natureza estratégica” (FONSECA; MACHADO-DA-SILVA, 2002, p. 103).

O ambiente deixa de ser algo, meramente, concreto e exterior à organização, para tornar-se algo que, simultaneamente, interage com a organização e faz parte de sua própria constituição, uma vez que tanto a organização quanto o ambiente constituem representações construídas e objetivadas por seus próprios membros. Tais ideias relacionam-se com a lógica de trabalhos de natureza, essencialmente, sociológica, como a teoria da estruturação de Giddens (1989) e da construção social da realidade de Berger e Luckmann (1983). Defendem tais autores que a realidade é produto da atividade humana e que, por um processo de institucionalização de ações habituais ao longo da história e compartilhadas entre os atores sociais, acabam atingindo o status de realidade objetiva e externa aos indivíduos. Conforme tal raciocínio, entende-se que coexistem, na realidade, determinados setores sociais nos quais são compartilhados conjuntos de crenças, valores e regras que funcionam como guias para a ação individual e organizacional.

Pode-se notar que, tendo em vista a lógica jurídico-institucional que emergiu nesse contexto, este período pode ser considerado um momento decisivo para as Instituições de Ensino Superior. A não manutenção do CEE como órgão regulatório das IES demonstra a afinidade com os pressupostos de

mudança, que reforçam o movimento de reorientação na base de tomada de decisão. Da mesma forma, é condizente com a concepção construtivista de Chia (1994), em que tomadas de decisão são atos ontológicos de corte e separação de uma versão da realidade e posterior apresentação desta versão como representante daquilo que, antes, não era possível distinguir. À medida que decisões são tomadas, ao longo da trajetória da organização, a nova versão da realidade, gradualmente, vai sendo construída.

Seguindo a perspectiva da abordagem institucional, DiMaggio e Powell (1983) desenvolveram a tese de que as organizações são pressionadas pelo ambiente, a fim de se tornarem mais homogêneas. Para esses autores, o conceito que melhor capta o fenômeno de homogeneização denomina-se isomorfismo, entendido como um processo que força organizações a se modificarem e se harmonizarem às características e condições do ambiente. As pressões ambientais para o isomorfismo podem resultar tanto de demandas competitivas técnicas quanto de demandas institucionais. Nesse caso, pressões isomórficas de caráter técnico forçam as organizações a racionalizarem suas atividades pela busca de eficiência, ao passo que pressões isomórficas de caráter institucional fazem com que as organizações incorporem aspectos institucionalizados, no âmbito da sociedade, promovendo e garantindo legitimidade às suas ações.

Vale ressaltar que,

por mais que forças isomórficas sejam elas de caráter coercitivo, mimético ou normativo, pressionem no sentido da homogeneização da estrutura e ação organizacional dentro de um mesmo nicho, sempre haverá diversidade em virtude da especificidade dos esquemas interpretativos (MACHADO-DA-SILVA; FONSECA; FERNANDES, 1999, p. 111).

A autonomia de ação organizacional é, também, defendida por Oliver (1991), ao argumentar que as respostas estratégicas da organização ao processo institucional podem variar num contínuo que vai da conformidade à resistência.

Por essa razão, evidencia-se que, apesar de ter existido a iniciativa de união entre diferentes instituições de ensino no processo de migração, conforme fragmento retratado anteriormente, cada instituição deliberou suas respostas estratégicas diante da presente força isomórfica normativa. As mudanças na organização condizem com o novo papel institucional, isto é, uma nova referência normativa no campo das IES.

5.4 Credenciamento da instituição como centro universitário

A partir da análise dos dados advindos dos diferentes tipos de investigação empírica selecionados para a presente pesquisa, evidenciou-se um fato histórico, extremamente, relevante na mudança de práticas da presente organização. Este foi um dos episódios, inicialmente, mais lembrados por todos os entrevistados, ao serem questionados sobre acontecimentos históricos importantes da instituição, além de estar explícito, em diversos documentos institucionais, como em atas dos Conselhos e Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI's).

Esse acontecimento refere-se ao credenciamento da instituição como um Centro Universitário, conferindo autonomia à instituição de ensino com consequente reposicionamento, no mercado educacional, por meio da possível ampliação da oferta de cursos de graduação. Os documentos analisados e os relatos dos entrevistados retratam a posição estratégica favorável adotada pelos dirigentes da IES, ao vislumbrarem uma notória possibilidade de expansão, a partir desse credenciamento. Esse processo pode ser evidenciado a partir do conhecimento da legislação que confere a possibilidade de migração e que foi acessada como documento anexo à ata do Conselho Diretor que tratava da presente discussão. Fragmentos da legislação evidenciam o propósito institucional naquela oportunidade:

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB), dispõe, no art. 45, que “a educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização”. O § 2º do art. 54 assinala que as “atribuições de autonomia universitária poderão ser estendidas a instituições que comprovem alta qualificação para o ensino ou para a pesquisa, com base em avaliação realizada pelo Poder Público”. Com base nesse dispositivo, foi criada a figura do centro universitário, pelo Decreto nº 2.207, de 15 de abril de 1997. O Decreto nº 2.207, de 1997, no art. 4º criou mais os seguintes tipos de IES, além de universidades e centros universitários: faculdades integradas, faculdades e institutos superiores ou escolas superiores (BRASIL, 1997a).

Inicialmente o Decreto nº 2.207 de 15 de abril de 1997 foi, rapidamente, revogado pelo Decreto n.º 2.306, de 19 de agosto de 1997 (BRASIL, 1997b) e, posteriormente, revogado pelo Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001, caracterizando os centros universitários nos seguintes termos:

Art. 11. Os centros universitários são instituições de ensino superior pluricurriculares, que se caracterizam pela excelência do ensino oferecido, comprovada pelo desempenho de seus cursos nas avaliações coordenadas pelo Ministério da Educação, pela qualificação do seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico oferecidas à comunidade escolar.

§ 1º Fica estendida aos centros universitários credenciados autonomia para criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior, assim como remanejar ou ampliar vagas nos cursos existentes.

§ 2º Os centros universitários poderão usufruir de outras atribuições da autonomia universitária, além da que se refere o § 1º, devidamente definidas no ato de seu credenciamento, nos termos do § 2º do art. 54 da Lei nº 9.394, de 1996 (exceto direito, medicina e psicologia).

§ 3º A autonomia de que trata o § 2º deverá observar os limites definidos no plano de desenvolvimento da instituição, aprovado quando do seu credenciamento e reconhecimento.

§ 4º É vedada aos centros universitários a criação de cursos fora de sua sede indicada nos atos legais de credenciamento.

§ 5º Os centros universitários somente serão criados por credenciamento de instituições de ensino superior já credenciadas e em funcionamento regular, com qualidade comprovada em avaliações coordenadas pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2001).

A Resolução nº 10, de 11 de março de 2002, da Câmara de Educação Superior (CES) do Conselho Nacional de Educação (CNE), em seu art. 8º, estabelece os pré-requisitos básicos para o credenciamento de centros universitários:

I - possuir cinco ou mais cursos de graduação reconhecidos;

II - ter obtido em seus cursos de graduação, nas avaliações a que tiver sido submetida, mais da metade de conceitos A, B ou C nas três últimas edições do Exame Nacional de Cursos e, pelo menos, nenhum conceito insuficiente no item corpo docente na avaliação das condições de oferta do curso;

III - não ter pedido de reconhecimento de curso superior negado pelo Conselho Nacional de Educação, ou pela SESu/MEC, nos últimos 5 (cinco) anos;

IV - ter institucionalizado programa de avaliação;

V - ter sido avaliada positivamente na avaliação institucional realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP, de acordo com as normas aprovadas pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2002a).

No primeiro ano do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, após intensa disputa do mercado educacional paulistano entre universidades e centros universitários, o Ministério da Educação - MEC ficou ao lado das universidades

e, com a assinatura dos ministros Cristovam Buarque, da Educação, e José Dirceu, da Casa Civil, o presidente editou o Decreto nº 4.914, de 11 de dezembro de 2003, que vedava a criação de novos centros universitários e estabelecia, para os existentes, os mesmos pré-requisitos fixados na LDB para as universidades. Eis, assim, o artigo 1º, transcrito a seguir:

Art. 1º Fica vedada a constituição de novos centros universitários, exceto aqueles em fase de tramitação no Ministério da Educação para credenciamento, cuja comissão avaliadora já tenha sido constituída, ficando restritos os seus cursos e vagas ao limite constante do seu Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI, aprovado pela Secretaria de Educação Superior daquele Ministério.

Parágrafo único. Admitir-se-á a criação de centros de ensino superior nas cidades em que o Ministério da Educação indicar, em função de necessidades sociais, devendo atender a critérios e condições estabelecidas em normas próprias e em editais específicos, com cursos e vagas definidos por aquele Ministério (BRASIL, 2003).

Passados dois anos, o Decreto nº 4.914 de 2003 foi revogado pelo Decreto nº 5.786 de 24 de maio de 2006 (BRASIL, 2006b), o qual mantém a classificação, inicial para os centros universitários, como instituições “pluricurriculares” e a autonomia, para a criação de cursos na sede, observados os limites definidos no PDI. Mantém, ainda, a proibição de criação de cursos fora de sede, ampliando essa restrição: “é vedada aos centros universitários a atuação e a criação de cursos fora de sua sede, indicada nos atos legais de credenciamento”. Estabelece, por outro lado, requisitos para o corpo docente (33% de mestres ou doutores e 20% de tempo integral), quase idêntico ao das universidades. Confirma a autonomia dos centros universitários para o registro dos diplomas dos cursos por eles oferecidos, já reconhecida pelo Parecer nº 250 de 7 de agosto de 2002, da Câmara de Educação Superior (CES) do Conselho Nacional de Educação (CNE), no uso de sua competência, expressamente,

reconhecida pela Lei 9.394 de 1996, nos artigos 48 e 90 (BRASIL, 1996, 2002b).

A partir do conhecimento da presente legislação, em 6 de julho de 2001, a instituição foi, então, credenciada como Centro Universitário de Lavras – Unilavras. Os entrevistados ressaltaram a importância desse credenciamento sob vários aspectos, principalmente, no que tange à solidificação da marca Unilavras, bem como sendo um marco para a expansão da instituição. Esses apontamentos podem ser evidenciados, a partir de fragmentos retirados de entrevistas, conforme expresso abaixo:

[...] a partir do credenciamento da FELA como Centro Universitário houve o desenvolvimento, é, o fortalecimento da marca Unilavras, ou melhor, a unificação das marcas. Antes desse processo, marcas diversificadas, FELA, INCA, contribuíam para a falta de identificação, de reconhecimento da Instituição por parte da comunidade. Era muito confuso. Cada um falava uma coisa. (ENTREVISTADO 1)

[...] o credenciamento da Instituição como Centro Universitário configurou um marco extremamente importante naquele período, configurando a possibilidade de criação de novos cursos a partir da autonomia conquistada pela IES. Antes, a Instituição tinha poucos Cursos, sendo caracterizada como Faculdade isolada. Depois disso, a escola foi tomando outra dimensão. (ENTREVISTADO 6)

O credenciamento da instituição como Centro Universitário reflete, claramente, a tomada de decisão estratégica de seus dirigentes ao apoiarem-se, proativamente, em uma lógica institucional, claramente, definida em legislação nacional. Na perspectiva do institucionalismo organizacional, o estudo aprofundado dos encadeamentos entre práticas, significados, atores e contextos é orientado pelo conceito de lógicas institucionais (THORNTON; OCASIO, 2008), cujo objetivo principal consistiu em resgatar, para a análise institucional, a importância da sociedade e sua influência sobre campos organizacionais e organizações (FRIEDLAND; ALFORD, 1991). Evidencia-se, nesse sentido,

uma lógica de políticas educacionais considerada como dominante, alicerçada, coerentemente, por lógicas complementares.

Para Friedland e Alford (1991), as sociedades são compostas por várias ordens institucionais organizadas, a partir de um princípio central, uma lógica institucional, constituída de práticas materiais e construtos simbólicos, que definem e delimitam tipos de campos organizacionais e organizações. Essas lógicas transpõem e organizam múltiplos domínios de atividade humana ordenados, hierarquicamente, com os níveis mais amplos abrigando os mais restritos. A forma como elas se manifestam e o nível de influência, que possuem na coordenação das práticas, tendem a ser diferenciados, conforme a coexistência dessas normas e suas associações, contradições e arranjos em determinado contexto (THORNTON; OCASIO, 2008) e de acordo com as características do campo organizacional e organização sob análise (GREENWOOD et al., 2011).

Nesse sentido, mudanças de práticas tornaram-se evidentes, para que o processo de credenciamento como Centro Universitário alcançasse êxito, podendo ser identificadas, por meio de falas dos entrevistados, como a ampliação do número de cursos de graduação, análise e implantação de critérios de qualidade institucional, fortalecimento do programa de avaliação institucional, dentre outras. Reforça-se, dessa forma, a participação de diversos atores, na construção de estratégias como práticas, destacando suas interpretações em torno do hibridismo de lógicas institucionais.

Este processo torna-se evidente a partir do momento em que não havia definição clara quanto à maneira como deveriam ser promovidas as mudanças e não estavam estruturados os elementos que deveriam ser alterados, ou seja, à medida que somente algumas diretrizes e pressupostos norteadores haviam sido estabelecidos, remanescia grande incerteza quanto às práticas estratégicas a serem criadas. Em decorrência disso, havia, também, amplo espaço para que os

atores institucionais desenvolvessem novas propostas e projetos articulados com o direcionamento governamental.

Percebe-se, nesse sentido, que o processo de *estrategizar* da presente instituição é influenciado pelo sistema híbrido de lógicas institucionais, tornando possível compreender que sua adaptação não cabe a simples explicação pautada no isomorfismo e na tendência de homogeneização das organizações, mas, sim, na promulgação de práticas particulares ao contexto em análise.

Em nível de campo organizacional, as lógicas se apresentam em arranjos mais ou menos coesos e ordenados hierarquicamente. Elas coordenam constelações de práticas e significados e os vinculam a conjuntos de atores, recursos e relações a partir da especificação de sistemas de posição-prática. As estruturas do campo, uma vez estabelecidas, por sua vez, medeiam ou difratam (GREENWOOD et al., 2011) a influência das lógicas sobre as organizações. A manutenção das estruturas e, por conseguinte, a mediação da influência das lógicas é, em boa parte, realizada por meio da influência de certas elites e dos postos de comando por elas ocupados (ZALD; LOUNSBURY, 2010). A partir do envolvimento nessas redes de posições-práticas, esses grupos desenvolvem ações voltadas à criação, fortalecimento, manutenção ou dirupção de lógicas e estruturas institucionais existentes (LAWRENCE; SUDDABY, 2006; REED, 2012).

No presente contexto de pesquisa, os grupos desenvolveram, a partir de evidências empíricas, posições e ações voltadas para a adaptação e criação de novas práticas que favoreceram a consolidação do credenciamento da instituição como Centro Universitário. Isto pode ser observado por meio do seguinte fragmento:

[...] o credenciamento da Instituição como Centro Universitário culminou em muito trabalho pra toda equipe do Unilavras. Logo que oficializaram o credenciamento,

várias ações foram necessárias, principalmente por gerar necessidade de atualizar documentos e preparar o sistema para a criação de novos Cursos. Tivemos que nos organizar e passar prioridades para a equipe de trabalho. Apesar do trabalho, todos sabiam que seria uma mudança muito boa pra todos e dessa forma tudo foi feito conforme recomendado. (ENTREVISTADO 20)

A introdução e influência de lógicas na organização estão então associadas às posições ocupadas por certos grupos por elas definidos e delas mantenedores em determinados campos organizacionais e na sociedade em geral. A existência dessas elites tende a condicionar o nível de penetração de determinadas práticas e a relevância de grupos e posições dentro das organizações (GREENWOOD et al., 2011; ZALD; LOUNSBURY, 2010). Esses grupos tendem a ser, majoritariamente, constituídos por profissionais, e a vigência dessas lógicas se apresenta, em boa parte, associada ao desenvolvimento de projetos profissionais (SUDDABY; VIALE, 2011). Amparando essa arguição, destaca Scott (2008, p. 223) que, na conjuntura social em que se vive hoje, têm-se nas próprias atividades profissionais e nos seus agentes, legítimos condutores de instituições, dado o fato de que "[...] as profissões funcionam como agentes institucionais – como definidores, intérpretes, e aplicadores de elementos institucionais", abarcando em seu cerne a capacidade de criar e aplicar um conjunto de elementos cultural-cognitivos, normativos e/ou regulativos, desde que as condições, para que tais investidas propiciem, de alguma forma, essas manifestações (HUNG; WHITTINGTON, 1997; MEYER; JEPPEPERSON, 2000).

Pelo exposto, percebe-se que a estratégia envolve múltiplos atores, para decisão sobre as ações a serem realizadas, o que exige diferentes tipos de habilidades face às características específicas de fundamentação de um processo e os respectivos contextos envolvidos. Desta forma, uma lógica institucional externa, como uma lógica de Estado, configura-se como um fator crítico para o

desempenho institucional esperado. No entanto, no presente trabalho, considera-se a existência de sobreposição e simultaneidade entre lógicas institucionais, pressupondo que não se sucedam ou antecedam, de forma estanque e simplista, mas antes, pronunciem-se e exerçam maior ou menor influência em determinadas fases ou períodos do processo sob análise. Assim, outras práticas estratégicas serão apresentadas em decorrência de demandas socioeducativas.

6 ESTRATÉGIAS COMO PRÁTICA E DEMANDAS SÓCIO-EDUCATIVAS

A instituição de escolha se vê imersa em distintas demandas socioeducativas que fazem com que haja a emergência de práticas estratégicas, como as que serão retratadas a seguir.

6.1 Adesão ao PROUNI e FIES

Por se tratar de uma instituição de ensino superior de iniciativa privada, ressalta-se que, praticamente, toda receita é oriunda das mensalidades. Em função disso, é imprescindível que a instituição possua programas de benefícios que favoreçam a captação de alunos e atendam os requisitos legais de concessão de bolsas. Dessa forma, torna-se evidente, também, por meio da análise dos documentos e relato de certos entrevistados, que a instituição se adapte às características e recomendações dos programas governamentais. Essa discussão pode ser melhor contextualizada, a partir da análise dos fragmentos abaixo, presentes em documentação anexa às atas que tratam de tal temática:

A lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005 (BRASIL, 2005c), institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, a qual regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei no 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Fica instituído, sob a gestão do Ministério da Educação, o Programa Universidade para Todos - PROUNI, destinado à concessão de bolsas de estudo integrais e bolsas de estudo parciais de 50% (cinquenta por cento) ou de 25% (vinte e cinco por cento), para estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos.

A bolsa será destinada: I - a estudante que tenha cursado o ensino médio completo, em escola da rede pública ou em instituições privadas, na condição de bolsista integral; II - a estudante portador de deficiência,

nos termos da lei; III - a professor da rede pública de ensino, para os cursos de licenciatura, normal superior e pedagogia, destinados à formação do magistério da educação básica, independentemente, da renda a que se referem os §§ 1º e 2º do art. 1º desta Lei.

O estudante a ser beneficiado pelo Prouni será pré-selecionado pelos resultados e pelo perfil socioeconômico do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM ou outros critérios a serem definidos pelo Ministério da Educação e, na etapa final, selecionado pela instituição de ensino superior, segundo seus próprios critérios, à qual competirá, também, aferir as informações prestadas pelo candidato.

A instituição privada de ensino superior, com fins lucrativos ou sem fins lucrativos não beneficente, poderá aderir ao Prouni, mediante assinatura de termo de adesão, cumprindo-lhe oferecer, no mínimo, 1 (uma) bolsa integral, para o equivalente a 10,7 (dez inteiros e sete décimos) estudantes, regularmente, pagantes e devidamente matriculados, ao final do correspondente período letivo anterior, conforme regulamento a ser estabelecido pelo Ministério da Educação, excluído o número correspondente a bolsas integrais concedidas pelo Prouni ou pela própria instituição, em cursos, efetivamente, nela instalados.

O termo de adesão terá prazo de vigência de 10 (dez) anos, contado da data de sua assinatura, renovável por iguais períodos e observado o disposto nesta Lei. O termo de adesão poderá prever a permuta de bolsas entre cursos e turnos, restrita a 1/5 (um quinto) das bolsas oferecidas para cada curso e cada turno. A denúncia do termo de adesão, por iniciativa da instituição privada, não implicará ônus para o Poder Público nem prejuízo para o estudante beneficiado pelo Prouni, que gozará do benefício concedido, até a conclusão do curso, respeitadas as normas internas da instituição, inclusive, disciplinares, e observado o disposto no art. 4º desta Lei.

A instituição privada de ensino superior com fins lucrativos ou sem fins lucrativos não beneficente poderá, alternativamente, em substituição ao requisito previsto no caput deste artigo, oferecer 1 (uma) bolsa integral, para cada 22 (vinte e dois) estudantes, regularmente, pagantes e, devidamente, matriculados em cursos, efetivamente, nela instalados, conforme regulamento a ser estabelecido pelo Ministério da Educação, desde que ofereça, adicionalmente, quantidade de bolsas parciais de 50% (cinquenta por cento) ou de 25% (vinte e cinco por cento) na proporção necessária, para que a soma dos benefícios concedidos, na forma desta Lei, atinja o equivalente a 8,5% (oito inteiros e cinco décimos por cento) da receita anual dos períodos letivos que já têm bolsistas do Prouni, efetivamente, recebida nos termos da Lei nº 9.870, de 23 de novembro de 1999, em cursos de graduação ou sequencial de formação específica.

A instituição que aderir ao Prouni ficará isenta dos seguintes impostos e contribuições no período de vigência do termo de adesão: (BRASIL, 2005b) I - Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas; II - Contribuição Social sobre o Lucro Líquido, instituída pela Lei nº 7.689, de 15 de dezembro de 1988; III - Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social, instituída pela Lei Complementar nº 70, de 30 de dezembro de 1991; e IV - Contribuição para o Programa de Integração Social, instituída pela Lei Complementar nº 7, de 7 de setembro de 1970.

Conforme descrito em legislação que confere à instituição de ensino a isenção fiscal de alguns tributos, mediante concessão de bolsas, os conselheiros da instituição acharam por bem aderir ao Prouni, como forma de conceder oportunidades para alunos que se enquadram nos critérios de seleção. Isso pode ser evidenciado por meio de alguns fragmentos:

[...] o Unilavras sempre tentou, através da concessão de bolsas, contemplar alunos que não teriam condições de estudar sem algum tipo de benefício. A partir dessa filosofia, sempre procurou se adequar aos programas do

governo e oportunizar iniciativas próprias, adotando critérios de seleção compatíveis com os indicados. Não é fácil para alguns alunos conseguirem bancar um curso superior, mas o que complica é que todos querem e nem todos precisam. (ENTREVISTADO 7)

[...] a Instituição sempre fez o que devia fazer e isso também vale para a concessão de bolsas. Chegou ao ponto de até ter que falar para todo mundo os tipos de bolsas que o Unilavras concedia, pois vários funcionários nem sabiam ao certo o que os alunos poderiam tentar. As bolsas do Prouni é um exemplo que a faculdade segue, mas pra falar a verdade, é muito complicado. Depois que os processos seletivos fecham, todos os alunos já estão matriculados, aí chega a relação dos alunos do Prouni para encaixar nas turmas já criadas. A gente aqui da secretaria pula miudinho para dar conta e sei, também, que interfere em um montão de coisa no acadêmico, financeiro. (ENTREVISTADO 20)

No que concernem às regras e normas institucionais, nota-se que a transparência na sua divulgação é imprescindível para o alcance do real entendimento por parte dos interessados. Os colaboradores da instituição reconhecem a importância dos programas de concessão de benefícios, mas, por outro lado, evidenciam a enormidade de solicitações por parte de alunos que não se enquadram nos critérios estabelecidos. Esse fato faz com que possa haver informações desencontradas e o descontentamento de alguns interessados. Para evitar tal situação, a instituição adota a proposta de centralização da prestação desse tipo de serviço a um setor específico, contribuindo para o esclarecimento das informações. Além disso, mantêm-se os processos de reconhecimento como Entidade Beneficente de Assistência Social junto ao Ministério da Educação.

A estratégia como prática social considera que as estratégias e táticas organizacionais são combinações imbricadas de outras práticas provenientes das maneiras de pensar, sentir e de agir multidimensionais. Além disso, os sujeitos organizacionais, submetidos a contextos sociais mais amplos e restritos, reproduzem suas maneiras de agir em contextos sociais mais específicos. Nessa suposição, os sujeitos organizacionais são considerados um complexo individual

e que, em sua atuação na organização, refletem esses contextos sociais, interferindo nos resultados estratégicos (BROWN; DUGUID, 2001; CHIA; MACKAY, 2007; JOHNSON; MELIN; WHITTINGTON, 2003).

Hendry (2000) e Wilson e Jarzabkowski (2004) defendem a relevância no discurso da estratégia. Estes autores enfatizam que a comunicação precisa ser simplificada para ser compreendida com facilidade pelos atores presentes (JARZABKOWSKI, 2005). Este argumento relaciona a linguagem dos estrategistas como uma competência significativa a ser adquirida, posto que a comunicação, muitas vezes, soa estranha às áreas funcionais encarregadas em fazer as atividades cotidianas.

Outro fator que precisa ser levado em consideração é a própria participação da organização, na construção dos discursos e significados, envolvidos no estabelecimento dessa nova prática. A instituição teve acesso e participou, ativamente, dos principais fóruns e áreas de debate e definição das políticas nacionais de benefícios voltadas para oportunizar o ingresso de alunos no ensino superior. Além disso, o fato da instituição ter adotado essas políticas de benefícios, fortaleceu sua legitimidade e viabiliza a captação de alunos que se enquadram nos critérios de seleção. Assim, uma lógica de estado faz com que a instituição tenha que se adaptar e, concomitantemente, uma lógica de mercado evidencia-se ao refletir na captação de um maior número de alunos.

Dessa forma, a prestação de serviços educacionais é algo permitido e incentivado pelo Governo por meio de iniciativas públicas e privadas. Assim, conforme mencionado em trechos anteriores, políticas de incentivo e apoio de fundo financeiro são imprescindíveis, para viabilizar condições a estudantes, em situações de maior vulnerabilidade financeira. Atenta a isso, a instituição possui uma determinada porcentagem de alunos atrelada ao FIES (Fundo de Financiamento Estudantil). Essa política faz com que a instituição consiga angariar alguns candidatos que não poderiam manter, financeiramente, seus

estudos e, ao mesmo tempo, recebe o repasse dessas bolsas por parte do Governo Federal. Por se tratar de regras sancionadas pelo Governo, houve, no ano de 2015, uma redução significativa no fundo desse financiamento. Essa decisão comprometeu, sem sombras de dúvida, a captação, bem como a manutenção de diversos alunos na Instituição. Esse processo pode ser melhor compreendido pelos fragmentos da documentação acessada em anexo às atas do Conselho Diretor:

A Portaria Normativa nº8, de 2 de julho de 2015 (BRASIL, 2015), dispõe sobre o processo seletivo do Fundo de Financiamento Estudantil – FIES referente ao segundo semestre de 2015 e dá outras providências. As propostas do número de vagas a serem ofertadas, no âmbito do processo seletivo do FIES, referente ao segundo semestre de 2015, nos termos do inciso III do art. 5º, serão submetidas à aprovação da SESu-MEC, que adotará os seguintes critérios de seleção: I - disponibilidade orçamentária e financeira do FIES; II - o conceito do curso obtido no âmbito do Sinaes, nos termos do art. 1º da Portaria Normativa MEC nº 1, de 2010; III - cursos prioritários; e IV - regionalidade.

Em relação ao disposto no inciso II do caput, na seleção realizada pela SESu-MEC, serão considerados os cursos com conceito igual ou maior do que três e priorizados os cursos com conceito cinco obtido no âmbito do Sinaes. Em relação ao disposto no inciso III do caput, na seleção realizada pela SESu-MEC, serão priorizados os cursos da área de licenciatura, Pedagogia e Normal Superior, engenharias e da área de saúde. Em relação ao disposto no inciso IV do caput, na seleção realizada pela SESu-MEC, serão priorizados os cursos localizados nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, excluído o Distrito Federal. A SESu-MEC poderá definir critérios adicionais que julgar pertinentes, que serão tornados públicos.

Segundo as novas regras, só poderão participar do processo estudantes que, ainda, não tenham diploma do ensino superior, que tenham feito o Enem, a partir de

2010, com nota final de pelo menos 450 pontos e nota, na redação, superior a zero e que tenham renda familiar mensal bruta per capita de até dois e meio salários mínimos. Professores da rede estadual estão isentos de cumprir os três requisitos e pessoas que tenham concluído o ensino médio, antes de 2010, não precisam cumprir a exigência de ter realizado o Enem, mas devem se encaixar em outros dois requisitos.

A reformulação do FIES, em 2015, ocorreu depois do programa crescer, de forma exponencial, nos últimos anos. Ao mesmo tempo, o MEC precisou fazer ajustes no orçamento diante de cortes do ajuste fiscal. Segundo o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o FIES gastou R\$ 13,7 bilhões em 2014. Entre fevereiro e agosto do ano de 2014, o governo federal publicou três medidas provisórias, para abrir crédito extraordinário para o FIES, que passou a atender, também, a alunos de mestrado, doutorado e cursos técnicos.

Para conter gastos, o MEC decidiu limitar o prazo, para pedido de novos contratos (antes, era possível entrar com a solicitação em qualquer momento do semestre letivo), vincular a aceitação do pedido de financiamento a cursos com notas mais altas nos indicadores de qualidade, privilegiar instituições de ensino fora dos grandes centros e exigir que os estudantes interessados, em contratos de financiamento do governo, tivessem média de pelo menos 450 pontos no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

As novas restrições no programa, porém, depararam-se com a crescente demanda dos estudantes e o resultado foi um período de instabilidade no sistema, em razão da grande procura por novos contratos, e o esgotamento da verba do FIES de todo o ano de 2015 para novos contratos. O orçamento do FIES, para novos contratos, durante todo o ano de 2015, era de R\$ 2,5 bilhões e, segundo o ministro, essa verba foi gasta, inteiramente, para atender aos 252.442 novos contratos fechados no prazo do primeiro semestre. Segundo o MEC

(BRASIL, 2015), 178 mil pessoas tentaram celebrar novos contratos e não conseguiram. Por isso, a segunda edição do programa, para novos contratos, ficou indefinida até que o governo federal finalizasse o reajuste orçamentário.

Diante o exposto, a instituição vem sofrendo as consequências dos cortes orçamentários, relacionados ao FIES e articulando estratégias para aumentar a captação e reduzir a evasão de alunos. Segue abaixo alguns fragmentos que caracterizam a percepção, acerca da concessão de benefícios, por meio do FIES.

[...] sabíamos do risco ao aumentarmos o percentil de receita atrelada ao Fies, mas naquela oportunidade não podíamos perder essa oportunidade. O que mais nos desagrada é o impacto que isso gera nas Instituições e no seu alunado, que ora possui essa sinalização de apoio e em seguida, a proposta muda. O que nos restou foi comunicar aos alunos interessados ou prejudicados sobre as novas regras e que essas são de responsabilidade do Governo e não da Instituição. (ENTREVISTADO 14)

[...] fomos muito procurados pela comunidade acadêmica para esclarecer diversas dúvidas e foi percebido que realmente as novas regras do Fies estavam impossibilitando novos aditamentos. Percebemos, também, a preocupação da Instituição quanto ao esclarecimento das novas regras, e principalmente em relação ao que fazer para evitar uma perda em massa de alunos. Nós do DCE nos prontificamos em ajudar no que for necessário para manter os processos transparentes e conhecidos pela comunidade de alunos. (ENTREVISTADO 9)

Mudanças regulamentares são factíveis de acontecer. Dessa forma, as instituições precisam se organizar para poder enfrentar diversas situações, inclusive, as mais inesperadas. Aquelas que estão atreladas a condições financeiras podem influenciar, significativamente, projetos institucionais por um longo prazo. A partir desse cenário, os dirigentes solicitam que todos os colaboradores contribuam, de forma direta, para cortar custos adicionais e que

contribuam, ativamente, para viabilizar a captação de novos alunos e minimizar a evasão dos já matriculados.

Sob essa base, admite-se que a análise dos processos institucionais diz respeito à relação entre lógicas institucionais e a tomada de decisão. Ou seja, as escolhas dos tomadores de decisão, no curso do processo de estruturação de um determinado segmento da sociedade, são condicionadas por diferentes quadros de referência institucionais (aqui tratados como lógicas institucionais) que permeiam níveis locais de interação, por meio da atribuição de significado, do senso de conduta apropriada e dos fatores de legitimidade que as várias fontes de poder adquirem (THORNTON; JONES; KURY, 2005). Nesse sentido, admite-se uma relação entre os princípios, práticas e símbolos associados às lógicas institucionais e à racionalidade manifestada na cognição dos atores e no comportamento individual e organizacional (CAMPBELL, 2004; DIMAGGIO, 1997; OCASIO, 1997; THORNTON, 2004; THORNTON; OCASIO; LOUNSBURY, 2012).

Diante o exposto, um pressuposto fundamental dessa perspectiva é que cada uma das ordens institucionais presentes na sociedade possui diferentes características quanto aos padrões culturais e de práticas materiais, mas não deixa de se integrar no âmbito microssocial (FRIEDLAND; ALFORD, 1991). Assim, a correção do sistema por meio de medidas como bolsas, crédito educativo e outras, como advogado pelos organismos financeiros, também, não são simples. A partir dessa interpretação é que a instituição vem adotando práticas eficientes de se trabalhar com a captação e manutenção de seus alunos.

Outra prática que surgiu, em função de uma demanda socioeducativa, foi a criação do Colégio Universitário, a qual será apresentada a seguir.

6.2 Criação do colégio universitário

Outro marco histórico a ser levado em consideração foi a criação do Colégio Universitário, uma vez que a maioria dos entrevistados relatou sobre este fato e pela sua evidência em diversos documentos institucionais analisados. Por acreditar na educação como canal de formação global do indivíduo, Professor Canísio mantinha, desde 1973, registrado em ata do Conselho Curador, o ideal de fundar um Colégio de aplicação aproveitando a infraestrutura existente na Fundação Educacional de Lavras.

Os dados obtidos na análise documental ilustram que o desejo, a esperança e os planos do educador Professor Canísio não poderiam ficar apenas no campo das possibilidades e, em 2006, o Colégio Universitário abre suas portas sob seus ideais, com Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio sendo atribuído o seu nome ao Colégio, como homenagem, motivo de orgulho e gratidão.

A partir de 2007, passou a oferecer, também, as séries do Ensino Fundamental Anos Iniciais e, em 2009, completou-se com a Educação Infantil (2 a 5 anos). Contando em seu quadro com profissionais competentes e conscientes do lema da Instituição, o Colégio Universitário Professor Canísio Ignácio Lunkes, mantém-se hoje como referência no âmbito educacional de Lavras e região, na certeza de que a busca pela excelência será uma constante em toda a sua trajetória.

Baseando-se nas falas dos entrevistados, ao se referirem à criação e ao sucesso atual do colégio, constata-se que toda comunidade de Lavras e região se mostrava perplexa ao saber que o Unilavras teria a pretensão de abrir um colégio em uma cidade conhecida pelas escolas centenárias e que, dificilmente, teria mercado para absorver mais alunos. Apesar dessa impressão por parte da comunidade interna e externa à instituição, os dirigentes do Unilavras insistiram em abrir o colégio. Como se pode observar, a interação social entre os gestores e

os colaboradores é um aspecto positivo, para a construção social da estratégia, porém essa interação possui, muitas vezes, caráter opinativo, visto que muitos deles não possuem, efetivamente, autonomia para a tomada de decisões.

Alguns entrevistados destacam esses fatos que podem ser observados pelos fragmentos a seguir:

[...] ninguém acreditava! Abrir um Colégio em Lavras, onde já existem escolas renomadas e centenárias! Não era possível. Seria um fracasso! Além de tudo isso, vivia-se tempos de crise. Apesar disso, o sonho do nosso fundador foi colocado em prática e daí surge o Colégio de forma tímida, mas com uma pretensão muito bem definida: fazer uma proposta de ensino diferente, alinhando a teoria à prática e utilizando livros didáticos e não apostilados. Aí sim, tudo isso, o profissionalismo, a experiência no ramo da educação, a proposta diferenciada foi tomando corpo e hoje temos isso aí, um caso de extremo sucesso! Todos nós ficamos muito orgulhosos com isso! (ENTREVISTADO 12)

[...] é bonitinho demais ver os pequenininhos indo para os laboratórios, de jalequinho, praticando desde cedo e aprendendo como aplicar a teoria vista em sala de aula em situações reais do dia-a-dia. Eles aprendem fração fazendo pizza e dividindo os pedaços entre eles. Além da matemática se trabalha nutrição, solidariedade, higiene, etc. Ninguém podia imaginar mesmo, um Colégio dentro da Faculdade. Mas isso foi o grande diferencial já pensado pelo Prof. Canísio. (ENTREVISTADO 5)

[...] a ideia de um colégio consta desde a primeira ata da Fundação. O Colégio surge como nova alternativa de qualidade para o mercado e com a intenção de melhor aproveitar os ativos da Instituição, principalmente a estrutura física. Esta necessidade já havia sido identificada pela expansão de vagas de Cursos Diurnos para o período Noturno, como os Cursos de Enfermagem; Fisioterapia; Nutrição. A partir do exame, aprovação e implantação do Colégio com a educação infantil, houve necessidade, também, de aquisição de imóveis. Mais tarde, acho que em 2010, o Colégio passa a ser uma mantida da Fundação, sendo considerado uma unidade de negócios separada. . Até então quem mantinha o Colégio era o Centro Universitário. Tempos de estruturação que atualmente fazem com que o

Colégio dê retorno financeiro à Fundação. Foi um sonho do nosso fundador colocado em prática com muito planejamento e vontade de se lograr êxito!
(ENTREVISTADO 1)

Os próprios conselheiros da instituição questionaram bastante a abertura de um colégio naquele momento. Conforme atas do CONSUN, evidenciava-se uma preocupação, em relação aos investimentos necessários, para adequar a infraestrutura à demanda dos alunos, como obter sucesso na captação de alunos, como trabalhar com contextos, completamente, distintos em um mesmo espaço; de um lado estava a graduação e de outro, o colégio. Apesar dessas incertezas, por outro lado era notório o respeito e a vontade de se concretizar o sonho do fundador da instituição. Após diversas reuniões a criação do colégio foi, então, aprovada.

Surge, nesse momento, uma redefinição de atribuições, em diversos setores, bem como a criação de vários outros. A instituição, em um curto intervalo de tempo, vê-se em plena expansão física-estrutural, de recursos humanos e na modificação de práticas. Tudo isso para alinhar de forma equilibrada o atendimento da comunidade acadêmica da graduação já existente e o novo público do Colégio.

Diante da criação do Colégio Universitário, vale ressaltar que vários autores reforçam que as mudanças de estratégia, que ocorrem nas organizações, ao longo do tempo, são necessárias. Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2000), por exemplo, observam como as mudanças trazem novas combinações de circunstâncias para a organização, devendo a essência de a estratégia permanecer não estruturada, não programada, não rotineira e, ainda, não repetitiva.

Quinn e Voyer (1980) afirmam que a estratégia não é um processo linear. Sua validade não está em sua estrutura, rigorosamente, mantida, mas na capacidade de lidar com eventos imprevisíveis, redistribuindo recursos à medida

que novas oportunidades e novos impulsos emergem. Nesse contexto, uma empresa em crescimento necessita mudar, adaptar-se e se organizar, precisa estabelecer rotinas de comportamento que são compartilhadas entre os estrategistas, o que é indicado por Whittington (2006) como práticas estratégicas.

Uma vez lançado o Colégio Universitário, registra-se o crescimento contínuo durante os anos seguintes. Existindo, ainda, grandes incertezas e indefinições, para se atuar no presente ramo, a segurança era envolta pelo profundo conhecimento e envolvimento das pessoas inseridas, no desenvolvimento do projeto de um Colégio, com uma proposta diferenciada. Essa lógica corporativa pode ser apontada como um fator de extrema relevância, no estabelecimento do sucesso da instituição, nesse novo projeto. O know-how da atividade-fim de ensino no colégio conseguiu superar as demais limitações.

Com foco na questão da agência e na interdependência entre atores e instituições sociais, é possível sugerir que práticas estratégicas recursivas e adaptativas representam características fundamentais para o desenvolvimento e manutenção das instituições. O que se espera salientar é que a ênfase na prática estratégica como uma ação social possibilita examinar, de modo mais abrangente, as estratégias organizacionais, incluindo tanto elementos mercadológicos e, estritamente, objetivos, quanto àqueles ligados a uma ótica de investigação de natureza simbólica.

Evidencia-se que, apesar do receio de alguns, os envolvidos na instituição percebem que as práticas institucionais desenrolam-se, continuamente, estando associadas a diversas dimensões, como pode ser percebido na próxima prática que retrata a oferta de cursos técnicos pelo Pronatec.

6.3 Oferta de cursos técnicos pelo PRONATEC

Atentos às oportunidades decorrentes de lógicas institucionais externas regidas por programas governamentais ou, também, podendo ser consideradas como lógicas institucionais do Estado, os conselheiros da instituição optaram em aderir e a ofertar cursos técnicos instituídos pelo Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). A oferta se concretizou por um determinado período pelo fato da instituição não mais enxergar a viabilidade de continuidade do programa. Apresentam-se algumas informações abaixo que caracterizam o programa e a forma de adesão por parte da instituição interessada. Todos esses fragmentos foram acessados em documentações anexas às atas dos Conselhos que conferem o início dos cursos pelo Pronatec.

Em 26 de outubro de 2011, por meio da Lei nº 12.513 (BRASIL, 2011), é instituído o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), a ser executado pela União, com a finalidade de ampliar a oferta de educação profissional e tecnológica, por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira. São objetivos do Pronatec: I - expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio presencial e a distância e de cursos e programas de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; II - fomentar e apoiar a expansão da rede física de atendimento da educação profissional e tecnológica; III - contribuir para a melhoria da qualidade do ensino médio público, por meio da articulação com a educação profissional; IV - ampliar as oportunidades educacionais dos trabalhadores, por meio do incremento da formação e qualificação profissional; V - estimular a difusão de recursos pedagógicos para apoiar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica; VI - estimular a articulação entre a política de educação profissional e tecnológica e as políticas de geração de trabalho, emprego e renda.

O Pronatec cumprirá suas finalidades e objetivos em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, com a participação voluntária dos serviços nacionais de aprendizagem, de instituições privadas e públicas de ensino superior, de instituições de educação profissional e tecnológica e de fundações públicas de direito privado, precipuamente, dedicadas à educação profissional e tecnológica, habilitadas nos termos desta Lei.

Para cumprir os objetivos do Pronatec, a União é autorizada a transferir recursos financeiros às instituições de educação profissional e tecnológica das redes públicas estaduais e municipais ou dos serviços nacionais de aprendizagem correspondentes aos valores das bolsas-formação de que trata o inciso IV do art. 4º desta Lei. As transferências de recursos de que trata o caput dispensam a realização de convênio, acordo, contrato, ajuste ou instrumento congêneres, observada a obrigatoriedade de prestação de contas da aplicação dos recursos.

O montante dos recursos a ser repassado para as bolsas-formação de que trata o caput corresponderá ao número de vagas pactuadas por cada instituição de ensino ofertante, que serão, posteriormente, confirmadas como matrículas em sistema eletrônico de informações da educação profissional mantido pelo Ministério da Educação, observada a obrigatoriedade de devolução de recursos em caso de vagas não ocupadas.

Os valores das bolsas-formação concedidas na forma prevista no caput correspondem ao custo total do curso por estudante, incluídos as mensalidades, encargos educacionais e o eventual custeio de transporte e alimentação ao beneficiário, vedada cobrança direta aos estudantes de taxas de matrícula, custeio de material didático ou qualquer outro valor pela prestação do serviço. O Poder Executivo disporá sobre o valor de cada bolsa-formação, considerando-se, entre outros, os eixos tecnológicos, a modalidade do curso, a carga horária e a complexidade da infraestrutura necessária para a oferta dos cursos.

O Poder Executivo disporá sobre normas relativas ao atendimento ao aluno, às transferências e à prestação de contas dos recursos repassados no âmbito do Pronatec. Qualquer pessoa, física ou jurídica, poderá denunciar ao Ministério da Educação, ao Tribunal de Contas da União e aos órgãos de controle interno do Poder Executivo irregularidades identificadas na aplicação dos recursos destinados à execução do Pronatec.

A execução do Pronatec poderá ser realizada por meio da concessão das bolsas-formação de que trata a *alínea a* do inciso IV do caput do art. 4º aos estudantes matriculados em instituições privadas de ensino superior e de educação profissional técnica de nível médio, nas formas e modalidades definidas em ato do Ministro de Estado da Educação. Para fins do disposto no caput, as instituições privadas de ensino superior e de educação profissional técnica de nível médio deverão: I - aderir ao Pronatec com assinatura de termo de adesão por suas mantenedoras; II - habilitar-se perante o Ministério da Educação; III - atender aos índices de qualidade acadêmica e a outros requisitos estabelecidos em ato do Ministro de Estado da Educação; e IV - garantir aos beneficiários de Bolsa-Formação acesso a sua infraestrutura educativa, recreativa, esportiva e cultural.

A habilitação de que trata o inciso II do § 1º deste artigo, no caso da instituição privada de ensino superior, estará condicionada ao atendimento dos seguintes requisitos: I - atuação em curso de graduação em áreas de conhecimento correlatas a do curso técnico a ser ofertado ou aos eixos tecnológicos previstos no catálogo de que trata o § 2º do art. 5º; II - excelência na oferta educativa comprovada por meio de índices satisfatórios de qualidade, nos termos estabelecidos em ato do Ministro de Estado da Educação; III - promoção de condições de acessibilidade e de práticas educacionais inclusivas.

Para a habilitação de que trata o inciso II do § 1º deste artigo, o Ministério da Educação definirá eixos e cursos prioritários, especialmente, nas

áreas relacionadas aos processos de inovação tecnológica e à elevação de produtividade e competitividade da economia do País. O valor da bolsa-formação concedida na forma do art. 6º-A será definido pelo Poder Executivo e seu pagamento será realizado, por matrícula efetivada, diretamente, às mantenedoras das instituições privadas de ensino superior e de educação profissional técnica de nível médio, mediante autorização do estudante e comprovação de sua matrícula e frequência em sistema eletrônico de informações da educação profissional mantido pelo Ministério da Educação.

O Ministério da Educação avaliará a eficiência, eficácia e efetividade da aplicação de recursos voltados à concessão das bolsas-formação na forma prevista no caput do art. 6º-A. As mantenedoras das instituições privadas de ensino superior e das instituições privadas de educação profissional técnica de nível médio disponibilizarão ao Ministério da Educação as informações sobre os beneficiários da bolsa-formação concedidas para fins da avaliação de que trata o § 1º, nos termos da legislação vigente, observado o direito à intimidade e vida privada do cidadão.

O descumprimento das obrigações assumidas no termo de adesão ao Pronatec sujeita as instituições privadas de ensino superior e de educação profissional técnica de nível médio às seguintes penalidades: I - impossibilidade de nova adesão por até 3 (três) anos e, no caso de reincidência, impossibilidade permanente de adesão, sem prejuízo para os estudantes já beneficiados; e II - ressarcimento à União do valor corrigido das Bolsas-Formação Estudante concedidas, indevidamente, retroativamente à data da infração, sem prejuízo do previsto no inciso I.

As instituições privadas de ensino superior habilitadas nos termos do § 2º do art. 6º-A ficam autorizadas a criar e ofertar cursos técnicos de nível médio, nas formas e modalidades definidas no regulamento, resguardadas as competências de supervisão e avaliação da União, previstas no inciso IX do

caput do art. 9º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996). A supervisão e a avaliação dos cursos serão realizadas em regime de colaboração com os órgãos competentes dos Estados e do Distrito Federal, nos termos estabelecidos em ato do Ministro de Estado da Educação. A criação de novos cursos deverá ser comunicada pelas instituições de ensino superior aos órgãos competentes dos Estados, que poderão, a qualquer tempo, pronunciar-se sobre eventual descumprimento de requisitos necessários para a oferta dos cursos.

Nesse ínterim, O Conselho Diretor do Unilavras, em 2013, por meio do Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica – SISTEC – aprova os Cursos Técnicos em Cuidados de Idosos; Enfermagem; Prótese Dentária e Saúde Bucal a serem ofertados na forma subsequente pela Instituição. A decisão de oferta dos Cursos, as especificidades da formação e a decisão de descontinuar a oferta podem ser evidenciadas por meio dos seguintes fragmentos:

[...] a expectativa quanto à oferta dos Cursos Técnicos era a melhor possível. Quem poderia dizer melhor seria a Profa. Elise, mas parece que foi mais ou menos assim: alguns representantes da Direção da escola estiveram em um Congresso e foi dito sobre essa oportunidade através do Pronatec. Daí voltaram com essa ideia, discutiram e resolveram entrar nesse segmento. Vários Coordenadores, Professores ajudaram a elaborar as propostas dos Cursos. Foi feito tudo muito bem, dentro dos padrões de qualidade dos Cursos do Unilavras. Recebemos vários alunos a partir da seleção recomendada pelo Governo. Os alunos ficavam maravilhados com a estrutura da escola, com as clínicas e laboratórios, com os Professores, com tudo, mas começaram a enfrentar as dificuldades, principalmente, quanto à necessidade de estudar para serem aprovados. Vários alunos desistiram por não darem conta. Daí, perdia-se a receita desses alunos e os custos de oferta continuavam os mesmos. Vários outros fatores também contribuíram para a Instituição decidir em descontinuar a oferta dos Cursos, como critérios de progressão dos alunos instituídos pelo governo, elevado índice de evasão, dentre outros. Os alunos que deram conta foram muito bem formados, e muitos deles

já conseguiam emprego durante os estágios.
(ENTREVISTADO 4)

[...] foi uma iniciativa interessante e muito válida para a Instituição, mas que se tornou inviável por diversos fatores. Um deles era em função dos próprios alunos. Eles gostavam muito dos Cursos, mas tinham dificuldades nos estudos e queriam até mesmo auxílio no transporte e alimentação, bem como receber pelo estágio. Outro fator a ser considerado foi a incompatibilidade entre a proposta do Governo e a exigência de um dos Conselhos Profissionais quanto aos requisitos mínimos de formação profissional. O Técnico de Enfermagem precisava de uma certa carga horária para formar o profissional e o Governo só repassava o valor referente a uma carga horária menor. Continuando, era em relação ao critério de aprovação. O aluno não podia ficar pra traz, tinha que formar a qualquer custo. Evasão, ocupação da estrutura física da Instituição e todos esses outros fatores, fizeram com que a Instituição decidisse não ofertar mais os Cursos pelo Pronatec. Sem sombras de dúvida, quem concluiu os Cursos saiu muito bem formado, a escola fez muito bem sua parte, mas foi um processo que teve o início, meio e fim. (ENTREVISTADO 18)

Todo processo decisório, seja ele estratégico ou não, repercute na modificação de práticas dos diferentes colaboradores da Instituição. Alguns colocam empecilhos, outros coadunam com a proposta, outros priorizam certas ações em detrimento de outras. No que concerne à oferta de Cursos pelo Pronatec, tudo isso foi notório, desde adequações, no calendário de oferta dos Cursos, para atender as particularidades do Governo, até medidas específicas de registro acadêmico. A descontinuidade da oferta dos Cursos fez com que os processos oriundos dessa modalidade sirvam como aprendizagem organizacional para novas experiências.

De certa forma, é possível afirmar que as pessoas, cada uma com sua própria experiência e trajetória, pessoal e profissional, que orientam a sua construção individual de perceber o mundo e a interpretar a realidade contextual, encontram, dentro do ambiente organizacional, um conjunto de significados que passam a compartilhar com outras pessoas, alterando o seu modo de ver a

realidade, tanto interna (organizacional) como externa à organização. Para Cook e Brown (1999), os ambientes de convivência entre pessoas representam espaços de construção de novos conhecimentos, a partir da interação conceitual e da comparação de valores cognitivos individuais.

Pulaski (1986) corrobora ao afirmar que, durante o processo de interação, é oportunizado às pessoas testar seus conceitos e modos de pensar e, ao final do processo, a pessoa retém apenas os modelos mentais validados a partir da interação social. No entanto, o choque de diferentes modos de ver o mundo, de conceitos e percepções, também, provoca conflitos, questionamentos, mas que, por fim, contribui para o enriquecimento das culturas.

Também Dionne et al. (2004) destacam a importância de equipes organizacionais no processo de mudança das práticas organizacionais onde é evidenciada a necessidade de coesão e abertura para debate das idéias e proposições. Neste sentido, é identificada como relevante a contribuição de influência idealizada/motivação, baseada em inspiração, estimulação intelectual e consideração individual, para a visão compartilhada, compromisso de aprender e para a criação do ambiente propício para a constituição de equipes e grupos semiautônomos, que favorecem, por sua vez, a comunicação intragrupo, coesão e gestão de conflitos.

Nota-se, a partir das evidências empíricas e contextualização com o escopo teórico trabalhado, que o tecido organizacional é constituído, essencialmente, de relações sociais que emergem a partir da amálgama de identidades individuais e da confluência de suas expectativas, valores e visões com as finalidades objetivas da organização. Essas considerações sugerem que o estabelecimento da oferta dos Cursos pelo Pronatec consistiu em evento partícipe do início do desenvolvimento de grande processo de isomorfismo institucional, que não consistiu, simplesmente, no cumprimento das obrigações estabelecidas por determinada lei. Em vez disso, aquilo que poderia ser

considerado como processo de isomorfismo coercitivo envolveu a consolidação de uma série de regras e recomendações de caráter normativo estabelecidas entre participantes do governo e instituições de ensino privado, além de representar a construção de toda uma nova arena de ensino e negócios, o desenvolvimento de processo de institucionalização da oferta de nova modalidade de ensino que demandou a criação de uma identidade própria frente às outras modalidades existentes e a definição de práticas e significados, legitimamente, aceitos socialmente.

Dentre as práticas resultantes de demandas socioeducativas, não se pode deixar de evidenciar práticas pedagógicas relacionadas aos diferentes momentos institucionais.

6.4 Práticas pedagógicas

A partir da análise dos PDI's, nota-se que a instituição foi concebida com base em preceitos humanistas característicos de seu fundador, Prof. Canísio Ignácio Lunkes, que propôs o lema da instituição *Pro Deo et Homine*, que numa conceituação mais ampla significa “dar glórias a Deus através da promoção honesta da criatura humana, com solidariedade e amor, por causa da sua dignidade”. Esta herança foi, posteriormente, repassada à missão do Unilavras, que é a “construção de uma vida melhor, promovendo a dignidade do ser humano através da educação”. Mais do que um idealismo, esta filosofia tem sido, de fato, o arrimo nos relacionamentos interpessoais desta academia, marcada pela incessante busca da qualidade, mas sem perder de vista o zelo com os docentes, discentes e técnico-administrativos.

O Projeto Pedagógico Institucional – PPI, do Centro Universitário de Lavras – Unilavras, apresenta com clareza a proposta filosófico-educacional da instituição. Deste modo, explicita as posições da instituição a respeito do homem, do mundo e de sua relação com a educação, demonstrando como a

instituição vê a si mesma, como vê a sociedade a que serve e que tipo de homem pretende formar. Essas preocupações básicas do pensamento educacional são concepções de valores que fornecem o conteúdo e a prática cotidiana da organização educativa.

O Unilavras, conforme análise documental, caracteriza-se como uma instituição socialmente responsável, com propostas de atendimento e prestação de serviços ao município-sede e à região. Nesse sentido, sua gestão concebe como meta a atuação educacional pautada por valores que promovem a construção de uma vida melhor para o homem, promovendo-lhe a dignidade, mediante um amplo e aberto processo vital e dialógico, em que se integram os indivíduos e os grupos humanos na sua formação e no seu desenvolvimento integral.

Evidencia-se, também, a pretensão em assegurar a coerência no desenvolvimento de ações, que visem à geração do conhecimento, pela comunidade acadêmica do Unilavras, por meio de ações interdependentes e integradas que se norteiam por princípios básicos. Estes podem ser reconhecidos na amplitude da educação escolar, por meio de um processo contínuo, que integre os diferentes níveis da educação; considerando o discente como sujeito de um processo de inter-relações e de interações históricas de humanização, de personalização, de socialização e politização, na construção do mundo livre. Possui, nesse contexto, identidade social e histórico-cultural, individualidades, interesses e necessidades. O docente é considerado agente do processo educativo, o qual se define na função pedagógica de diálogo permanente, mediante o qual deve ser capaz de reavaliar, constantemente, a sua prática didático-pedagógica, bem como orientar o estudante, neste sentido, para que ambos possam reconstruir as suas concepções, a sua maneira de olhar o mundo e o seu engajamento, nas práticas sociais, como cidadãos e como profissionais.

A interdisciplinaridade didática é buscada pela constante cooperação entre as áreas do conhecimento e os campos de suas confluências. Esta posição epistemológica supõe um eixo integrador entre a iniciação científica/pesquisa, o ensino e a extensão. O ensino, em todos os seus níveis e graus, há de concretizar-se pela articulação dialética entre teoria e prática, pela otimização e flexibilização dos currículos, pela qualificação e dedicação docente às atividades acadêmicas e pela busca da integração entre os diversos cursos e programas.

O ensino de graduação, por sua natureza, há de ser generalista, pluralista e crítico, admitindo-se, todavia, especificidades nas formações profissionais e técnicas. No entanto, vale lembrar que sólidos conhecimentos, oriundos de diversas áreas do saber, fundamentam o desenvolvimento das competências do estudante. A formação de profissionais pós-graduados, nas mais diferentes áreas do conhecimento, precisa atender às necessidades estratégicas da sociedade, no seu desenvolvimento econômico, social, político, cultural e educacional.

Cada vez mais, observa-se a real necessidade de formar cidadãos embasados tecnicamente, mas que também apresentem visão crítica, capacidade decisória, sensatez

e responsabilidade social. Para que haja aprendizado, o profissional em formação precisa conhecer a realidade na qual irá intervir, estudar os problemas e as soluções prováveis, aplicá-los nesta realidade, refletir sobre os resultados e, assim, produzir conhecimento. Formar profissionais com tais características torna-se desafio constante, para as Instituições de Educação Superior, requerendo que planejem suas políticas pedagógicas.

A organização didático-pedagógica do Unilavras, regulamentada e, se necessária, atualizada no seu estatuto e regimento, vislumbra a flexibilidade necessária à adequação dos processos de ensino-aprendizagem à contemporaneidade e às tecnologias de informação e comunicação. Neste contexto, a instituição preza pela qualidade no ensino buscando inovações

curriculares, pedagógicas e tecnológicas, para cumprir sua missão e formar profissionais com perfil humanista e suficiente embasamento técnico-científico, para o exercício profissional com excelência.

Evidencia-se a preocupação do Unilavras com a diversidade e dinamicidade dos conteúdos curriculares com as relações étnico-raciais e com a preservação ambiental, promovendo um sólido entendimento das dimensões socioculturais, socioambientais e contemporâneas. Neste sentido, o processo ensino-aprendizagem deve, como um todo, quebrar a lógica da estrutura tradicional de ensino, que se baseia na reprodução de um saber detido pelo professor e transmitido ao aluno e caminhar na direção e formação de profissionais críticos, criativos, autônomos, transformadores e responsáveis.

Conforme evidências documentais, nos artefatos físicos e arquivos gravados, bem como por meio dos relatos dos entrevistados e percepções, por meio das observações participantes, o Unilavras tem adotado práticas pedagógicas inovadoras e metodologias ativas como estratégia de ensino, que utilizam a concepção de que a busca do saber deve aproximar o saber-saber, o saber-fazer e o saber-ser. Neste sentido, opta-se por metodologias ativas, por se apresentarem como possibilidades para práticas docentes mais efetivas, para níveis de aprendizagem mais significativos. Tal postura metodológica permite ao aluno a passagem da postura de receptor passivo para agente efetivo de sua aprendizagem e maior abrangência e complexidade no trato dos conteúdos.

Dessa forma, busca-se a formação do profissional em sua totalidade (habilidades humanas, profissionais, sociais, políticas, entre outras), superando a tônica de formar teóricos distantes da realidade profissional que os aguarda. Cabe ressaltar que este uso efetivo de metodologias ativas, em diferentes áreas do conhecimento, ainda, pode ser considerado como uma inovação pedagógica significativa, pois, ao considerar o estudante como o centro do processo, requer dos educadores constantes reflexões sobre suas ações e planejamentos,

despertando-os e aproximando-os da realidade educativa, proporcionando a reflexão e o distanciamento das estruturas tradicionais de ensino acadêmico. Ressalta-se, ainda, que, nesse processo ativo, a atuação do educador não é o único determinante, para o sucesso de tais metodologias, os estudantes, também, devem se tornar autônomos e responsáveis pela aprendizagem.

Atualmente, tem-se verificado a necessidade de implementar medidas, para o acompanhamento psicopedagógico de alunos matriculados, nos diversos cursos de graduação, com o intuito de atender as demandas e possibilitar a integração, o acesso e a promoção de igualdade de oportunidades no ensino superior. São desenvolvidas ações, conforme registros em atas, para realizar este acompanhamento, por meio do Núcleo de Integração e Apoio ao Acadêmico (NIAP), com o objetivo de recepcionar e orientar o aluno de maneira contínua, bem como promover o encaminhamento, quando necessário, para apoio psicológico, didático e ou pedagógico durante sua permanência na instituição.

Os entrevistados, quando questionados acerca dos motivos do sucesso da instituição no ramo educacional, emitiram os seguintes fragmentos que vêm ao encontro do exposto:

[...] a Instituição só está onde está, pelo fato de prezar pela qualidade do ensino. Partindo do Professor Canísio e continuando até os dias atuais, todos notam esse grande diferencial! Outro marco dessa escola é a forma com que as pessoas são tratadas. O respeito, o carinho, a simpatia, a preocupação são marcas registradas. Os alunos, familiares, funcionários, visitantes ficam maravilhados com a forma que são acolhidos. (ENTREVISTADO 21)

[...] o ensino oferecido pela Instituição sempre foi de qualidade! Outro importante fator é a habilidade que a Instituição possui em acompanhar as tendências educacionais e não se tornar obsoleta. Tudo é apresentado aos seus colaboradores através de uma ótica positiva, fazendo com que as inovações sejam vistas como benefícios e oportunidades para todos. Quem conhece alguém da Instituição ou conhece algum ex-aluno pode confirmar isso.

O aprendizado é imprescindível, mas fazer com que o aluno, o funcionário se sintam bem sempre foi o diferencial dessa Instituição. A seriedade da equipe gestora também deve ser enfatizada. (ENTREVISTADO 22)

Estes relatos são convergentes com o estudo de Whittington (2001) no quesito de que os conhecimentos adquiridos contribuem para o desenvolvimento da aprendizagem e para o desenvolvimento da prática da estratégia. No presente estudo, a aprendizagem capacita o aluno e o funcionário no desempenho de suas funções.

Jarzabkowski (2004) expõe que a natureza social das comunidades constitui uma oportunidade de aprendizagem e novos participantes aprendem, continuamente, com os membros a como interpretar as infraestruturas sociais de uma determinada comunidade.

Como observado nos diferentes meios de coletas de pesquisa, nota-se que a estratégia sendo entendida como uma prática social, evidencia as microatividades (processos) realizadas pelos indivíduos, que, em constante interação e envolvidos em complexas relações de poder e significados compartilhados na organização, permitem que ela tenha resultados (conteúdo) desejados ou não. Aliado a esse entendimento e foco de pesquisa, os teóricos dessa corrente evidenciaram o fato de que a estratégia é contextualizada e precisa ser entendida dentro de um contexto sociocultural específico.

As ferramentas e conceitos utilizados pelos atores organizacionais são tomados de seu meio pelas instituições e de processos de socialização (BERGER; LUCKMANN, 2003; SCOTT, 2003). Mais do que apenas usá-los, de forma neutra, os atores organizacionais interpretam e atribuem determinados significados a esses modelos, técnicas e teorias para colocá-las na prática de um modo específico. Com isso, a perspectiva da estratégia como prática relaciona atividades organizacionais realizadas pelos indivíduos com seu contexto ambiental em uma análise que pode ser chamada de vertical, bem como

relaciona essas atividades (processos) com seus resultados (conteúdo), em uma análise que pode ser chamada de horizontal (WHITTINGTON, 1996, 2002, 2003, 2004, 2006; WHITTINGTON; JOHNSON; MELIN, 2004; WILSON; JARZABKOWSKI, 2004).

Com esta perspectiva, é possível entender por que um mesmo modelo de estratégia, quando implementado, pode contribuir para atingir os objetivos de uma organização e não ter funcionalidade alguma em outra, podendo até mesmo se constituir em um empecilho ao desempenho organizacional. O contexto sócioeconômico e cultural, em que a organização está inserida, os significados atribuídos aos modelos, teorias e técnicas utilizadas pelos indivíduos nas organizações, bem como as interações pessoais, relações de poder e limitações de recursos, que condicionam o uso dos modelos, serão alguns dos determinantes da maneira como essa estratégia é implementada na prática. O sucesso ou fracasso de uma organização não pode ser atribuído apenas aos modelos, teorias ou a técnicas em si, mas aos usos que deles são feitos, ou seja, no modo em que são implementados na prática. Da mesma forma que uma regra, em sua formulação aberta, assume várias qualificações específicas (GIDDENS, 2003), um modelo de estratégia será melhor compreendido, a partir da prática social que ele condiciona, pois assume as especificidades da organização que o utiliza. Mesmo que os praticantes dissociem um modelo de suas bases teóricas, é importante estudar como estes modelos estão sendo usados (JARZABKOWSKI, 2003; WHITTINGTON, 2003) e os resultados sociais e organizacionais atingidos.

A estratégia como prática trabalha em uma perspectiva interdisciplinar e entender a estratégia como uma prática é vê-la como uma atividade situada, realizada socialmente, construída, por meio de ações e interações de múltiplos atores, que realizam a prática estratégica, sejam eles estrategistas ou executores da estratégia (JARZABKOWSKI, 2005). É no cenário de uma visão sistêmica,

ou mesmo holística, que a instituição vem se reinventando. Quais processos estão sendo estabelecidos, quais os agentes protagonistas, que resultados estão sendo alcançados e que bens tangíveis e intangíveis estão sendo produzidos, é parte das questões que estão sempre em discussão, como as práticas que serão discutidas a seguir.

7 ESTRATÉGIAS COMO PRÁTICA E SUSTENTAÇÃO FINANCEIRA

Por fim, apresentam-se práticas estratégicas de sustentação financeira empreendidas em diferentes momentos institucionais.

7.1 Busca pelo credenciamento na modalidade a distância e prestação de serviços relacionados a concursos públicos

Tratando-se de uma instituição de ensino superior que completou 50 anos de existência, no ano de 2015, nota-se que seus colaboradores estão atentos às novas tendências, mas, ao mesmo tempo, permeados por pressupostos conservadores da educação. Nesse contexto, a busca pelo credenciamento na modalidade a distância representa uma ruptura de preconceitos enraizados em uma parcela dos envolvidos. Outra parte se vê, extremamente, adepta a essa nova modalidade e contribui, de forma significativa, para se concretizar os novos projetos propostos. Por meio de fragmentos da legislação exposta abaixo, presente de forma anexa às atas dos Conselhos que tratam da temática em questão, será possível melhor compreender essa proposta institucional.

De acordo com Portaria Normativa nº 2, de 10 de janeiro de 2007 (BRASIL, 2007), o Ministro de Estado da Educação resolve que o credenciamento de instituições, para oferta de educação na modalidade a distância (EAD), deverá ser requerido por instituições de educação superior já credenciadas no sistema federal ou nos sistemas estaduais e do Distrito Federal, conforme art. 80 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 e art. 9 do Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005 (BRASIL, 1996, 2005a).

O pedido de credenciamento para EAD será instituído com os documentos necessários à comprovação da existência de estrutura física e tecnológica e recursos humanos adequados e suficientes à oferta da educação superior a distância, conforme os requisitos fixados pelo Decreto nº 5.622, de 2005 e os referenciais de qualidade próprios (BRASIL, 2005a). O pedido de

credenciamento de instituição de educação superior para EAD tramitará em conjunto com o pedido de autorização de pelo menos um curso superior na modalidade a distância, nos termos do art. 67 do Decreto nº 5.773, de 2006 (BRASIL, 2006a).

O ato autorizativo de credenciamento para EAD, resultante do processamento do pedido protocolado na forma do art. 1º, considerará como abrangência para atuação da instituição de ensino superior na modalidade de educação a distância, para fim de realização dos momentos presenciais obrigatórios, a sede da instituição acrescida dos endereços dos polos de apoio presencial. A instituição poderá requerer a ampliação da abrangência de atuação, por meio do aumento do número de polos de apoio presencial, na forma de aditamento ao ato de credenciamento, nos termos do § 4º do art. 10 do Decreto nº 5.773, de 2006 (BRASIL, 2006a). O pedido de ampliação da abrangência de atuação, nos termos deste artigo, somente poderá ser efetuado após o reconhecimento do primeiro curso a distância da instituição.

A oferta de cursos superiores de EAD sujeita-se ao pedido de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento, dispensada a autorização, para instituições que gozem de autonomia, exceto para os cursos de Direito, Medicina, Odontologia e Psicologia, na forma da legislação. Os cursos de EAD ofertados pelas instituições dos sistemas federal e estaduais devem estar previstos no Plano de Desenvolvimento Institucional apresentado pela instituição por ocasião do credenciamento.

De acordo com a Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004 (BRASIL, 2004), as instituições de ensino superior poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas integrantes do currículo que utilizem modalidade semipresencial, com base no art. 81 da Lei n. 9.394, de 1.996, e no disposto nesta Portaria.

Para fins desta Portaria, caracteriza-se a modalidade semipresencial como quaisquer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino-aprendizagem centrados na autoaprendizagem e com a mediação de recursos didáticos organizados, em diferentes suportes de informação, que utilizem tecnologias de comunicação remota. Poderão ser ofertadas as disciplinas referidas no caput, integral ou parcialmente, desde que esta oferta não ultrapasse 20 % (vinte por cento) da carga horária total do curso.

As instituições de ensino superior deverão comunicar as modificações efetuadas em projetos pedagógicos à Secretaria de Educação Superior - SESu -, do Ministério da Educação - MEC -, bem como inserir, na respectiva Pasta Eletrônica do Sistema SAPIEns, o plano de ensino de cada disciplina que utilize modalidade semipresencial. A oferta de disciplinas, na modalidade semipresencial, prevista nesta Portaria, será avaliada e considerada nos procedimentos de reconhecimento e de renovação de reconhecimento dos cursos da instituição.

De acordo com a análise de determinados documentos institucionais, evidencia-se que as discussões acerca da busca pelo credenciamento para o ensino a distância já se realizavam desde 2008. Apesar disso, em 2013 é que realmente esse processo foi devidamente oficializado junto às instâncias do Ministério da Educação. Por meio dos fragmentos apresentados abaixo, será possível compreender um pouco dessa trajetória institucional:

[...] foi, é e continuará sendo um processo muito difícil, por tratar principalmente da resistência e preconceito de alguns professores, funcionários, diretores. Há muito tempo não se via a possibilidade de credenciamento de novas Instituições na modalidade a distância. Quem tinha o credenciamento já estava garantido, mas quem não tinha não conseguia entrar. Ao se observar a tendência das Universidades em todo o mundo e também no Brasil, o alcance dos indicadores de qualidade, a possibilidade de levar a educação para alunos que precisam de novas modalidades, nos perguntamos: por

que ainda não entramos? Então decidimos entrar com o processo de credenciamento na modalidade EAD que foi aberto em 2013. Foi uma correria só, mas de forma articulada entramos com os documentos. Infelizmente até hoje não conseguimos o credenciamento final, mas estamos fazendo tudo o que manda o figurino. Já veio as comissões do MEC e fomos muito bem avaliados. Curso autorizado, Instituição autorizada, Polos preparados e agora é só esperar a aprovação final em Brasília. Tudo isso mexe com toda a Instituição. Professores, funcionários, alunos, Direção, todos estão percebendo a necessidade de se inteirar dos novos processos e continuar com a proposta de oferta de um ensino de excelência! (ENTREVISTADO 12)

[...] está sendo muito bom a busca pelo credenciamento no EAD! Aos poucos os setores vão percebendo que os processos precisam ser revistos, trabalhados e propostas melhorias. De início, a Instituição optou por contratar uma consultoria externa. Os consultores abrem os olhos da gente para muita coisa e mostram o caminho a ser percorrido. Daí por diante é com a gente. Todo o ensino no Unilavras está sendo revisto em função do EAD. Foi criado o Centro de Ensino à Distância do Unilavras, trabalhou-se na elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do EAD, é feito um contato direto e permanente com os Polos parceiros e muitas outras coisas. Já trabalhamos com os 20% EAD nos Cursos presenciais, promovemos capacitações aos Professores, contamos com apoio de uma equipe de pedagogos, tutores. Estamos muito esperançosos com o sucesso do projeto, mas dependemos do processo final do credenciamento. (ENTREVISTADO 1)

[...] posso destacar apenas a decisão estratégica da instituição em buscar uma nova onda de expansão a partir do credenciamento da IES para atuar com educação a distância. Em relação a esse projeto, a lógica determinante durante a fase de estudos de prospecção foi estabelecer uma política de maior segurança para o início das operações, privilegiando o entorno de irradiação da marca da IES como âncora para os processos de captação de estudantes. Vale ressaltar que durante a fase de elaboração dos estudos e projetos iniciais da IES para a entrada no mercado de EaD a participação dos colaboradores ocorreu nos sentidos horizontal e vertical. As equipes técnicas produziam as sugestões que eram então apresentadas aos degraus hierárquicos superiores para discussão, ajustes, e posterior

deliberação. Como observador externo a leitura é de um case no perfil fundador-empendedor, que ancorado no pioneirismo conseguiu espaço relevante na comunidade na fase inicial. A segunda onda de gestão conseguiu ampliar o caráter de pioneirismo no ensino privado para a consolidação de referência em qualidade de ensino, o que deu estabilidade para o prosseguimento da empresa. (ENTREVISTADO 11)

Quando se trata de um grande projeto institucional, é imprescindível que os colaboradores sejam comunicados e conscientizados sobre a decisão. A partir daí, percebem-se, claramente, aqueles que são adeptos e aqueles que são contrários à nova proposta. Habilmente a direção da instituição precisa articular estratégias que consigam agregar forças e minimizar atitudes que possam contribuir para o enfraquecimento do projeto. Variáveis externas são comuns e estão presentes, as quais independem da vontade da direção, mas as internas podem ser trabalhadas para otimizar e viabilizar o sucesso da proposta.

De acordo com as observações participantes, análise de documentos e relatos dos entrevistados, evidencia-se que a instituição acredita que a modalidade de educação a distância poderá expandir o atendimento a novas parcelas da sociedade, que chegam ao ensino superior privado, atraindo, integrando e retendo alunos cada vez mais heterogêneos e acreditando na possibilidade de modelos de aprendizagem significativa, autônoma e dialógica, mediada por tecnologias de informação e comunicação (TIC's).

Dessa forma, a instituição caracteriza-se como uma instituição socialmente responsável, com propostas de atendimento e prestação de serviços ao município-sede e à região, e este será ampliado, por meio dos polos parceiros, mediante um amplo e aberto processo vital e dialógico, em que se integrarão os indivíduos e os grupos humanos na sua formação e no seu desenvolvimento integral.

No cumprimento de sua função social e do seu compromisso com a qualidade do ensino, propõe-se investir no desenvolvimento de cursos de

licenciatura, bacharelados, tecnólogos, pós-graduação e extensão na modalidade a distância e abertura de novos polos de apoio presencial, objetivando maior interação com a sociedade onde está inserido (UNILAVRAS, 2014b).

Assim, ressalta-se, a partir das evidências empíricas constatadas, que a decisão da instituição em ingressar na educação a distância está em consonância com o Plano Nacional de Educação (PNE) de atender a meta proposta de elevação da taxa líquida de matrícula na Educação Superior para 33% da população de 18 a 24 anos, bem como proporcionar alternativas mais flexíveis de formação inicial ou continuada a diversas parcelas da população.

Para que haja condições de desenvolvimento do projeto acadêmico, proposto pela instituição para a EAD, é necessário que os polos de apoio presencial estejam comprometidos com esse projeto e com a gestão dos seus recursos humanos, materiais e financeiros. Assim, os polos parceiros devem seguir a gestão acadêmica e a política do Unilavras, sem deixar de considerar os aspectos socioculturais e as condições econômico-financeiras institucionais e regionais. Esta é uma corresponsabilidade entre a instituição e os polos parceiros, pois se inclui entre as atribuições e competências dos gestores institucionais e coordenadores de polo, à medida que lhes compete planejar, coordenar e executar o Projeto Pedagógico Institucional da EAD (UNILAVRAS, 2014b).

As principais práticas estratégicas são operacionalizadas por meio de procedimentos formais: direção, distribuição de recursos, monitoramento e controle, utilizados para configurar o contexto da atividade, assim como influenciar novos padrões de atividade e conceituar a lógica na qual a atividade ocorre (JARZABKOWSKI, 2003). Essas práticas são definidas como os processos realizados, socialmente, por meio da interação de múltiplos atores, capazes de orientar as atividades. Portanto é possível notar que os modelos, teorias, padrões estabelecidos e técnicas analíticas de mercado passaram a

povoar os discursos dos membros organizacionais. As mudanças na organização condizem com o novo papel institucional, isto é, uma nova referência normativa no campo das organizações educacionais.

De acordo com os estudos de Whittington (2007), a ligação entre os elementos prática, práxis e praticantes formam a estratégia como prática e ajudam a entender roteiros para alcançar os objetivos e metas estabelecidos pela organização. O autor desvenda o modo como os praticantes da ação (re)constituem um sistema de práticas estratégicas compartilhadas, que constituem as práticas, a partir dos instrumentos e ferramentas disponíveis na organização, de tal modo a configurar a práxis.

A incorporação dessa versão da realidade pela organização no curso de sua trajetória trouxe fortes consequências para o campo de estratégias. A partir de uma lógica de mercado educacional, a qual poderá proporcionar práticas de diversificação e expansão pela modalidade a distância, a organização se viu, completamente, envolvida na necessidade de rever vários processos institucionais, tornando-os mais eficientes e compatíveis com as novas práticas de gestão. É algo que já deveria ter iniciado, mas que dependia de evidências claras e compatíveis com o momento organizacional.

A perspectiva de estratégia como uma prática social destaca as atividades – compreendidas como prática/práxis –, como práticas e praticantes, que compõem a estratégia organizacional, bem como suas interações (JARZABKOWSKI, 2005). Esses elementos: práticas, práxis e praticantes compõem o strategizing, ou o “fazer estratégia”, que explica como a estratégia se realiza por meio dos atores organizacionais e suas interações sociais.

O conceito de práticas, ligado à cultura da organização, é o que orienta as pessoas a agirem, levando-as a exercitarem a práxis. Práticas podem estar presentes em documentos, políticas, normas, maneiras de agir, rotinas organizacionais socialmente definidas (JARZABKOWSKI, 2005) ou, ainda,

hábitos, artefatos e modos de agir socialmente definidos, por meio do qual o fluxo da atividade estratégica é construído (WHITTINGTON, 2007).

O conceito de práxis refere-se à parte operacional da estratégia, o modo como é executada a ação. É a junção de ações estratégicas construídas, por meio de participantes ou atores envolvidos no processo, é a estratégia colocada em prática, as ações e as atividades da prática. É a prática em uso, mas se considerando a vontade e decisão dos atores envolvidos no processo de fazer estratégia (JARZABKOWSKI, 2005).

Praticantes são os indivíduos que executam as atividades estratégicas na organização, os sujeitos que seguem a prática e exercitam a práxis. São os participantes ativos, na construção das atividades no cotidiano da organização, os indivíduos capazes de influenciar o processo de fazer estratégia (JARZABKOWSKI; SPEE, 2009). Os praticantes, sob essa perspectiva, são os atores ligados, direta ou indiretamente, ao processo e à construção das atividades estratégicas na organização (JARZABKOWSKI, 2005).

No que concerne à construção dessa prática estratégica, o hibridismo é percebido como o mecanismo, por meio do qual o grupo de estrategistas organizacionais conseguiu introduzir a busca pelo credenciamento, na modalidade à distância, condizente com a lógica de mercado. A fusão da lógica de Estado, a partir de todas as legislações que conferem a possibilidade de credenciamento nessa nova modalidade, com a lógica de mercado, que confere possibilidade de expansão institucional, resultou em uma prática híbrida.

Destarte, a busca pelo credenciamento institucional na modalidade a distância compreende, claramente, o *strategizing*, caracterizando os praticantes, práticas e práxis envolvidos nesse processo. Em vista de mais um processo estratégico que visa à expansão da prestação de serviços pela instituição e, conseqüentemente, a forma de arrecadação de receita, a partir do *know how* da

instituição, optou-se por criar uma nova mantida vinculada à prestação de serviços relacionados a concursos públicos.

De acordo com a ata n° 852 de 14 de abril de 2014, o Conselho Diretor da Fundação Educacional de Lavras deliberou sobre a prestação de serviços pela Fundação relacionados a concursos públicos, considerando a demanda de mercado e a carência da prestação de serviços na região. Após análise, conforme previsto no Estatuto da Fundação art. 4°, inciso VII, considerando a experiência em processos seletivos, equipes de professores de todas as áreas do conhecimento, bem, ainda, ampla infraestrutura, o Conselho Diretor aprovou a implementação dos referidos serviços com qualidade e estrutura adequada ao bom andamento desta nova atividade tendo em vista, também, o incremento das receitas da Fundação.

Diante disso, altera-se, no Estatuto da Fundação, o art. 4°, inciso IX – atuação da Fundação na área de organização e realização de concursos públicos, em atendimento ao artigo 15 da Lei n° 4.769/65. A prestação de outros tipos de serviços, como é o caso da gestão de concursos públicos, vem ao encontro da proposta da instituição em otimizar, ao máximo, os recursos humanos e físicos vinculados à fundação mantenedora. Alguns fragmentos registrados abaixo podem enfatizar essa proposta institucional.

[...] todos nós sabíamos da possibilidade disso, mas foi necessário tecer discussões acerca de vários detalhes antes mesmo de oficializar a abertura dessa nova mantida. Profissionais altamente capacitados como os Professores já existentes, a possibilidade de contar com profissionais competentes e a vontade institucional fizeram com que essa nova proposta se tornasse realidade. Ajustes como sempre foram e continuarão sendo necessários. Mudanças de pessoas, busca permanente por novos clientes, adequações estruturais e a seriedade nas ações caracterizam o início das atividades desse setor de concursos. A expectativa é alinhar ações que possam fomentar cada dia mais novos processos seletivos. (ENTREVISTADO 15)

[...] oportunidade sim, mas seriedade, segurança e legalidade sempre. Nessa nova área de atuação, permeia-se uma enormidade de critérios legais e regimentais, nos quais a Instituição que se propõe a ofertar esse tipo de serviço deve estar seguramente apta para desenvolvê-lo. O histórico de qualidade do Unilavras faz com que esses novos processos possam alcançar êxito, mas sempre alicerçado em qualidade, seriedade e competência. (ENTREVISTADO 19)

Nota-se que as oportunidades devem ser aproveitadas, viabilizando a aplicação de competências, na ampliação na prestação de serviços, como é o caso da gestão de concursos públicos pela instituição. Desta forma, a estratégia como prática social, também, volta sua atenção, para a infraestrutura social, como ferramentas, tecnologias e discursos, por meio dos quais as microações são construídas, e as quais têm propriedades macroinstitucionalizadas que permitem sua transmissão, dentro e entre contextos distintos, enquanto são adotadas e adaptadas de forma peculiar em cada microcontexto (SEIDL, 2007; WILSON; JARZABKOWSKI, 2004).

Além disso, a existência de um código de comportamento institucional orienta a execução das atividades, de forma que todos os envolvidos nos episódios tenham conhecimento tácito mínimo acerca do que se espera de cada um – sem este código compartilhado, a atividade viria a colapso (WHITTINGTON, 2004). Nesse contexto, impactado pelas mudanças e pelos avanços tecnológicos, as organizações buscam formas de crescer, de expandir, de aumentar a rentabilidade, de ampliar as formas e maneiras de atender a um mercado ou público-alvo mais diversificado.

Assim, evidencia-se a busca por alternativas, para além do modelo praticado hoje no Brasil, existentes para uma expansão qualificada. A decisão de se criar uma instituição de alto nível deve sempre ser examinada dentro de um contexto capaz de assegurar o alinhamento com as lógicas institucionais para a educação, sejam elas de mercado, de políticas de educação, jurídico-institucional, de estado a partir de medidas coercitivas, dentre outras.

Nesse sentido, a instituição optou-se por aperfeiçoar seus recursos físicos e humanos, para assegurar uma prática de diversificação e expansão, também, atrelada à educação. A prestação de concursos públicos vislumbra, então, além de exercer a atividade fim com qualidade, levar a marca da instituição para locais, anteriormente, não imagináveis. À medida que o processo de evolução e diferenciação institucional clarifica as diferentes lógicas abrangidas, nesse campo, revela-se o importante papel de atores organizacionais no desenvolvimento das práticas estratégicas.

Nesse sentido, a próxima categoria retrata o reflexo de lógicas institucionais, podendo ser de estado, mercado, profissões e/ou de várias outras naturezas, na configuração de oferta dos cursos de graduação da instituição em análise.

7.2 Oferta de cursos de graduação

No que concerne à análise da oferta de cursos de graduação, optou-se em construir uma categoria que retratasse os diferentes momentos institucionais, em relação a esses processos, a partir de evidências encontradas nos documentos institucionais, percepção durante as observações participantes, análise de artefatos físicos e gravados e relatos de entrevistados.

Percebe-se que todos os entrevistados referiram-se ao fechamento e/ou abertura de determinados cursos. Atribuem diversos fatores a esses acontecimentos, desde demanda de mercado até competência gerencial do coordenador de curso. Outros estão associados a questões políticas, econômicas e/ou sociais.

Ressalta-se, dentre as diversas situações que envolvem os cursos da instituição, o Decreto de 12 de julho de 2004 que autoriza o funcionamento do Curso de Direito – Bacharelado e do Curso de Psicologia – Bacharelado, do Centro Universitário de Lavras, mantido pela Fundação Educacional de Lavras,

unidade fundacional agregada à Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG, no município de Lavras. Momento tão aguardado por toda comunidade acadêmica e população, em geral, de Lavras e região. Isto se deve às particularidades desses dois cursos, além do curso de Medicina, que dependem da autorização dos conselhos e órgãos profissionais para viabilizar a oferta desses cursos pela IES.

A partir dos exames e aprovações do Conselho Universitário, em diferentes momentos institucionais, foi possível identificar os seguintes processos devidamente registrados em atas do Conselho: suspensão temporária de funcionamento e extinção do Curso de Letras e do Curso de Matemática; criação e implantação do Curso de Graduação em Química Industrial bacharelado; criação e implantação do Curso de Graduação em Engenharia de Produção Bacharelado; suspensão temporária de funcionamento do Curso de Ciências Biológicas – Bacharelado; suspensão temporária de funcionamento e extinção do Curso de Nutrição; suspensão temporária de funcionamento e extinção do Curso de Química; suspensão temporária de funcionamento e extinção do Curso Normal Superior; criação e implantação do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Comercial; expansão de vagas do Curso de Engenharia de Produção; expansão de vagas do Curso de Engenharia Civil; expansão de vagas do Curso de Direito; expansão de vagas do Curso de Odontologia; criação e implantação do Curso de Graduação em Administração – Bacharelado; suspensão de funcionamento do Curso de Ciências Biológicas Licenciatura; suspensão de funcionamento do Curso de Pedagogia; extinção do Curso de Farmácia; extinção do Curso de Química Licenciatura; criação e implantação do Curso de Arquitetura e Urbanismo e mais recentemente criação e implantação do Curso de Medicina Veterinária.

A partir dessa reorganização de oferta de cursos de graduação, houve aquisição e construção de novas áreas contíguas ao campus da instituição, bem

como a celebração de novos convênios com diversas empresas para dar suporte às novas necessidades. Alguns fragmentos podem reforçar alguns pontos descritos anteriormente.

[...] não era interesse da Instituição em finalizar nenhum dos Cursos ofertados, mas era necessário. Aqueles Cursos que não estavam conseguindo se manter e acabavam prejudicando os demais, precisavam ser extintos. Posso dizer isso em relação ao Curso de Farmácia. Um Curso fenomenal, com excelentes Professores, estrutura ótima, formação de qualidade, mas que ao colocar os egressos no mercado esses não conseguiam ter um retorno financeiro que justificasse o investimento feito. Dessa forma a demanda foi diminuindo, diminuindo, até não ter condições de continuar sendo ofertado. Assim, por baixa demanda de mercado e outros fatores, alguns Cursos iam sendo extintos e outros sendo criados. Isso é natural, não tem como conter uma força que acontece a nível nacional e não somente local, como alguns ainda insistem manter um Curso a qualquer custo. (ENTREVISTADO 13)

[...] é uma onda. Uma hora são certos Cursos que estão em alta, depois são outros. As licenciaturas acabaram, os de saúde tomaram força há um certo tempo atrás, depois caíram. Há mais tempo, nem se falava em Engenharias e agora estão em alta, ou seja, já estão começando a mostrar sinais de fragilidade. Outros que nem existiam foram criados para suprir demandas de mercado, como é o caso dos tecnólogos. Mas é assim mesmo. (ENTREVISTADO 10)

[...] tem os Cursos tradicionais, os Premium, os chamados perenes e outros. O que muda o cenário atualmente e que não devemos nos esquecer é a forma de ingresso nas universidades públicas. As altas notas de corte aplicadas pelo Enem faz com que bons alunos não consigam entrar nas públicas e podem ser vistos como potenciais candidatos que entrarão nas instituições privadas. Aí sim justifica a criação de determinados Cursos, mesmo que inicialmente pareça ser um absurdo. (ENTREVISTADO 6)

Associado à abertura e fechamento de cursos foram constatadas outras situações que acontecem de forma a acompanhar esse movimento institucional. Uma delas é a implementação de portais educacionais que viabilizem o repositório de materiais, bem como outras funcionalidades de registro, controle acadêmico e atividades síncronas e assíncronas. Implementaram -se, também, adequações nos projetos pedagógicos, matrizes curriculares e registros acadêmicos dos cursos de graduação da instituição.

A organização didático-pedagógica vislumbra a flexibilidade necessária à adequação dos processos de ensino-aprendizagem à contemporaneidade e suas novas tecnologias. Neste contexto, com base em análise documental, a instituição preza pela qualidade no ensino, buscando inovações curriculares, pedagógicas e tecnológicas para cumprir sua missão e formar profissionais com perfil humanista e suficiente embasamento técnico-científico, para o exercício profissional com excelência. Esses recursos tecnológicos visam, ainda, preparar o egresso para o seu uso racional e adequado nas atividades profissionais e de educação permanente.

Essas implementações impactam, diretamente, na necessidade de processos de capacitação continuada de técnico-administrativos, docentes e discentes. Desde 2003, conforme análise documental, a instituição mantém o Programa Qualidade Unilavras em Educação, buscando capacitar todo o corpo técnico e administrativo – professores e funcionários – de forma homogênea e contínua, no sentido de se criar uma nova cultura voltada para a qualidade de produtos e serviços na instituição. Incentiva-se, também, a qualificação do pessoal técnico-administrativo, buscando o crescimento do número de funcionários com graduação e pós-graduação e qualificação do corpo docente, atingindo escores recomendados de mestres e doutores em cada um dos cursos reconhecidos. Outro ponto a ser destacado é o aprimoramento do programa de

acompanhamento de egressos, cadastrando e acompanhando as atividades dos concluintes.

De acordo com o PDI (2009-2013), estavam planejados, para serem instalados, progressivamente, os cursos de Biomedicina e Medicina. Desta forma, a instituição objetivava-se tornar-se um centro de saúde de referência para a região, com intensa atuação junto à comunidade, que favoreceria a prática do ensino, da pesquisa e da extensão. A abertura desses cursos não foi concretizada e alguns fragmentos abaixo corroboram com essa questão.

[...] o curso de Biomedicina estava em alta naquela época. Muitas instituições haviam criado o Curso e era nossa expectativa também. Através de pesquisas de mercado mais bem estruturadas, percebeu-se que os entrevistados tinham interesse pelo Curso, mas não sabiam mencionar a respeito da empregabilidade. Onde trabalhar? Quais eram as reais atribuições do Biomédico? Dessa forma, confundia-se a figura do Médico com o do Biólogo, percebendo-se que esse profissional não teria autonomia para exercer nem uma coisa, nem outra. A partir dessa análise optou-se em não ofertar mais o Curso. (ENTREVISTADO 16)

[...] estava tudo conspirando a nosso favor para concretizarmos um grande sonho: abrir o Curso de Medicina. Somos uma Instituição com muita experiência na área da saúde e montamos um belo projeto para o Curso. Convidamos profissionais com experiência na área, alinhamos os eixos do Curso com a realidade de saúde de Lavras e região. Aguardamos todo o processo burocrático de oficialização, mas nos deparamos com a não seleção do município de Lavras para apoiar a abertura do Curso por uma Instituição de ensino privada e logo depois, por apoio do governo federal, a UFLA anunciou a abertura do Curso de Medicina, apesar de ter prometido que não entraria com Cursos na área da saúde. Apesar disso, todo nosso projeto foi entregue à Comissão do Curso da UFLA e fizemos questão de auxiliá-los em tudo o que foi preciso. (ENTREVISTADO 1)

A partir da análise dos PDI's, evidenciou-se o planejamento de instalação de diversos outros cursos. Muitos deles foram, realmente, instalados e

outros não, como é o caso dos cursos superiores tecnológicos nas áreas de Gestão Pública, Gestão de Recursos Humanos, Gestão de Segurança Pública e Privada, Superior Tecnológico em Tecnologia da Informação e Engenharia Mecânica. Como anteriormente mencionado, para os Cursos de Biomedicina e Medicina, muito outros cursos, apesar de estarem no PDI, não foram implantados por diversos fatores, principalmente, pela identificação de ausência de demanda de mercado que justificasse a abertura e continuidade do curso.

Considerando as demandas regionais, o interesse por novas titulações e por obtenção de novos títulos, além da crescente procura de conhecimento formal por uma nova parcela da sociedade, que busca o ensino superior privado, é relevante o desenvolvimento e adaptação de novos modelos e formas inovadoras de mediação do processo de ensino-aprendizagem.

Relevante destacar que a proposição de novos cursos de graduação e, também, de pós-graduação, de acordo com a análise documental, é mantida como um processo contínuo, focado na identificação de demandas locais de formação e pesquisa e considerando possibilidades de parcerias. Nesse sentido, em tempos de rápidas mudanças legais – como exemplo os catálogos de cursos tecnológicos e os projetos governamentais voltados para os interesses da formação da população brasileira, além da convergência entre as modalidades presencial e a distância – pretende-se manter, adequar e expandir os cursos de graduação e pós-graduação, visando à melhor formação técnica e humana dos alunos e as necessidades e interesses da sociedade (UNILAVRAS, 2014a).

A trajetória apresentada trouxe elementos que evidenciam mudanças na estruturação da oferta de cursos na instituição, as quais variaram quanto à demanda de mercado, arranjos de regulação e fiscalização, ou, ainda, segmentação em favor de interesses institucionais. Os dados apresentados, ao longo deste trabalho, evidenciaram que a lógica de Estado era dominante na estruturação de determinados Cursos, especialmente, nos casos do Curso de

Direito, Psicologia e Medicina. Mesmo com a criação dos Cursos de Direito e Psicologia, as lógicas de mercado e de profissões atuavam de forma favorável à criação do curso de Medicina, mas se tornavam ineficientes ao depararem com a lógica de Estado que inviabilizava a abertura do presente curso.

As lógicas de mercado e de profissões eram representadas por lógicas no nível do campo de cursos que eram criados e/ou demandavam adequações conforme o momento político, econômico e social vivenciado. A referência à abordagem de lógicas institucionais eleva a concepção de complexidade institucional como fundamental para se buscar um entendimento dos fenômenos organizacionais. Essa concepção, conforme Kraatz e Block (2008), tem como princípio que, apesar das organizações confrontarem e serem condicionadas por instituições, os sistemas institucionais não são, necessariamente, unificados ou coerentes. As organizações situam-se, em contextos com múltiplas tensões institucionais, as quais, conforme criam condições para fragmentações e conflitos, propiciam a existência de formas diferenciadas de arranjos organizacionais.

Nesse sentido, Lounsbury (2007) explica que a fundação para o conflito e mudança contínua provém dos múltiplos tipos de sistemas de crenças, historicamente, enraizadas e, portanto as lógicas institucionais concorrentes favorecem a variação em práticas e comportamento de grupos de atores distintos. Assim, as mudanças que permeiam a instituição se veem influenciadas pela dinâmica de lógicas institucionais.

8 LÓGICAS INSTITUCIONAIS E ESTRATÉGIAS COMO PRÁTICA NO UNILAVRAS: UMA SÍNTESE ANALÍTICA

Nesta tese foi possível compreender, a partir de uma perspectiva prática mais integrada, que é importante examinar as diferentes práticas estratégicas, no contexto em questão, atentando-se para quem as desenvolve e como, realmente, são promulgadas e institucionalizadas no âmbito da instituição de escolha sob a influência do hibridismo entre lógicas institucionais. A presente proposta teórico-empírica alcançou, dessa forma, reais contribuições científicas para o conhecimento sobre estratégia como prática no contexto de instituições de ensino superior.

Por meio do estudo das estratégias como prática da presente instituição, perceberam-se práticas inseridas em um contexto microsocial e histórico sob a influência do arranjo híbrido de lógicas institucionais. Elas emergem, em diferentes momentos, sofrem adaptações e modificações e têm provocado transformações contextuais no decorrer da história da instituição. A possibilidade de se “mergulhar” no campo de análise viabilizou a identificação, não somente das “melhores práticas”, mas de todas aquelas que são moldadas por atores que as desenvolvem e as defendem e sabem descrever como se dá o processo de sua promulgação. Nada disso seria possível se não tivéssemos identificado a associação das práticas estratégicas aos diferentes momentos históricos que permeiam o âmbito educacional brasileiro, bem como as particularidades associadas à instituição de escolha.

Assim, a partir das possibilidades de investigação empírica, adotadas no presente estudo, foi possível identificar, inicialmente, a emergência de diferentes práticas durante toda trajetória organizacional. Como toda instituição é vista como algo “vivo” e complexo, um infeliz episódio foi evidenciado por meio da pesquisa, a morte do fundador da instituição. Esse acontecimento gerou, sem sombras de dúvidas, incertezas, impasses e expectativas decorrentes de lógicas

de família e, até mesmo, de cunho religioso. Sob outra ótica, a instituição teve que se adaptar e adotar práticas estratégicas e gerenciais na expectativa de dar continuidade ao projeto institucional.

Nesse aspecto, a família e a religião representam um dos principais setores institucionais da sociedade e fornecem um distinto conjunto de lógicas conflitantes e/ou complementares que formam a base de conflito e a conformidade institucional. Embora as definições de lógicas institucionais possam variar em sua ênfase, elas pressupõem uma metateoria central: para entender o comportamento individual e organizacional, deve-se compreender o contexto social e institucional que tanto regulariza comportamentos como oportuniza a agência e a mudança. Na continuidade do movimento institucional, explicitam-se práticas de planejamento e gestão institucional, as quais conferem diretrizes a serem seguidas em busca do êxito institucional.

Surgem, então, estratégias como prática alinhadas à adaptação institucional, a demandas socioeducativas e à sustentação financeira organizacional. Como forma adaptativa, a instituição do sistema nacional de avaliação da educação superior – SINAES veio regulamentar as instituições e cursos quanto aos critérios de qualidade de oferta da educação superior. Na instituição do processo de avaliação da educação superior, foi possível identificar os praticantes da estratégia, percebendo que várias outras micropráticas decorrem das estratégias, inicialmente, promulgadas. Dessa forma, mais uma vez uma lógica de Estado confere influência às instituições quanto aos critérios necessários para manter a viabilidade de oferta de sua atividade fim, a educação de nível superior.

Em continuidade à identificação das práticas, surge a forte menção ao episódio de desvinculação da instituição como unidade associada à Universidade Estadual de Minas Gerais – UEMG. Evidencia-se, novamente, a influência da lógica de Estado na promulgação dessa prática associada à lógica de corporação,

vislumbrando, mais uma vez, o alcance de autonomia institucional com consequente fortalecimento de medidas autônomas de crescimento. Novamente se torna clara a influência do arranjo híbrido de lógicas institucionais no processo de construção de estratégias como prática. Uma lógica de Estado, visivelmente, dominante que foi, claramente, associada a uma lógica da corporação. Nesta prática em específico, notam-se, fortes contradições na interpretação por parte dos atores envolvidos, ao se depararem com uma situação inédita, potencialmente, geradora de fragilidade ou fortalecimento institucional. Mesmo diante essa dualidade, a prática estratégica de desvinculação da UEMG foi promulgada almejando a adaptação e crescimento institucional.

Em momentos de reestruturação institucional, surge uma nova e relevante prática caracterizada pela migração do Conselho Estadual de Educação - CEE para o sistema federal de ensino. Nesse momento de análise da presente lógica de Estado, todos os atores se envolveram na promulgação de micropráticas que pudessem viabilizar a migração da instituição entre os órgãos regulatórios.

Ao tomar uma perspectiva prática integrada, é possível criar novos caminhos por meio da atenção às práticas temporais de tomada de estratégia. Portanto, observando as práticas cotidianas dos tomadores de estratégia, eles acham que o passado é tão sujeito à interpretação como é o futuro. O estudo desenvolvido conclui que as previsões que levam uma organização a uma nova direção só são possíveis à medida que a história da organização está envolvida nesta nova narrativa. Por exemplo, as práticas que não eram mais valiosas podem se tornar, novamente, valiosas, por meio de atuais interpretações de atores, que são construídos em novas narrativas sobre o futuro da organização.

Nesse sentido, evidenciou-se que novas práticas são, fortemente, ancoradas em práticas do passado, demonstrando que os atores se preocupam e se apoiam, frequentemente, em acontecimentos já ocorridos que influenciaram a

trajetória institucional. Em todo momento, percebe-se que as novas práticas possuem uma singularidade muito forte com a instituição, o que faz com que elas possuam características próprias decorrentes do contexto no qual estão sendo promulgadas e sofrem influência de todo o histórico institucional.

Uma prática de adaptação institucional que retratava um evento histórico muito importante, intensamente ressaltada pelos entrevistados e percebida, em diversas outras formas de coleta de pesquisa, foi identificada como o credenciamento da instituição como Centro Universitário. Esta prática foi, inteiramente, regulada por uma lógica estatal, por meio de legislações, as quais conferiam a real possibilidade de expansão da instituição, por meio da conquista de autonomia na criação de novos cursos de graduação sem as devidas restrições impostas a uma faculdade isolada.

Vale destacar que as diferentes práticas estratégicas institucionais identificadas são, inteiramente, permeadas pela presença marcante do hibridismo de lógicas institucionais. Essa é uma característica, fortemente, evidenciada no contexto educacional brasileiro, sendo imprescindível promover a análise histórica e contextual, para se compreender como se deu o processo de construção dessas estratégias como prática na referida instituição de ensino superior.

Dessa forma, nessa prática de adaptação, foi possível perceber que a lógica de Estado foi considerada como a mais presente e relevante, estando esta operada por legislações que conferiam autonomia institucional a partir do credenciamento da instituição como Centro Universitário. Esta somente se tornou válida, a partir do momento em que determinados praticantes identificaram essa lógica estatal, interpretaram-na e externaram aos demais colaboradores, conferindo, então, uma possibilidade factível de mudança de natureza da instituição de faculdade para Centro Universitário.

Nesse contexto, evidencia-se que, por mais que exista uma lógica dominante, ela não opera sozinha. O exercício dessa dominância é contingencial, situacional e não perene, é fixo. Mesmo com a presença de uma lógica dominante, outras lógicas, podendo ser chamadas de periféricas ou complementares, continuam a afetar as decisões dos atores. Retoma-se mais uma vez a prática de adaptação, na qual nada adiantaria o conhecimento e interpretação da lógica do Estado se não existisse a lógica da corporação em se alinhar e se comprometer com práticas estratégicas que culminassem no alcance do credenciamento como Centro Universitário. Nesse sentido, não caberia a simples explicação, pautada no isomorfismo e na tendência à homogeneização das organizações, pois, segundo evidências teórico-empíricas identificadas na presente tese, diversas lógicas institucionais se fazem presentes e constituem o *estrategizar*.

Surgem, também, estratégias como prática decorrentes de demandas socioeducativas como a prática de adesão a programas federais, particularmente, o caso Prouni e, posteriormente, o caso FIES, caracterizando a confluência da instituição de lógicas de Estado e de mercado. Das lógicas identificadas, no presente estudo, nota-se que a lógica de Estado e de mercado se mostra mais presente nesse contexto histórico institucional, por envolver medidas de regulação do ensino superior, bem como de viabilizar o acesso à educação superior e a outras formas de profissionalização.

Houve, ainda, uma rápida promulgação de uma prática de diversificação e expansão que foi a criação do colégio universitário professor Canísio Ignácio Lunkes, em homenagem à morte do fundador e com intuito de concretizar um sonho anteriormente relatado por ele. Nota-se, dessa forma, a concretização de uma prática, anteriormente, imaginada e planejada por um praticante que não se encontrava mais na instituição. Esse tipo de episódio é sempre marcante para qualquer organização. Embora a lógica dominante seja, novamente, a de Estado,

pontualmente, a lógica de família ocupou espaço central e influenciou o *estrategizar*, culminando na criação do colégio universitário.

Em meio a esse processo, adota-se uma nova prática de diversificação e expansão por meio da oferta de cursos técnicos pelo Pronatec. A partir dessa lógica de Estado e de mercado, a instituição opta por adentrar nessa prática, de forma temporária, uma vez que percebe motivos mais prudentes de descontinuar sua participação do que continuar de forma incerta no presente programa. Assim, evidencia-se que a promulgação de uma prática estratégica não é estanque e permanente. Conforme defendido no estudo, novas lógicas podem se mostrar mais prudentes em outros momentos institucionais e serem determinantes na promulgação de novas práticas estratégicas.

Dessa maneira, não se podia deixar de retratar práticas que foram, fortemente, evidenciadas pela pesquisa, sendo elas chamadas de práticas pedagógicas quanto aos princípios filosóficos e teórico-metodológicos. As principais influências contextuais dessas práticas foram, são e continuarão sendo o cenário educacional, estando este sobre a influência do arranjo híbrido de lógicas institucionais e que demanda novas práticas a todo o momento.

Dessa forma, as lógicas institucionais podem, além de explicar o que os estrategistas fazem, explicar o porquê fazem de determinada maneira, em detrimento de outra, ou por que tomam determinada decisão estratégica em vez de outra. Podem, também, demonstrar que as decisões e as ações estratégicas dos indivíduos são tomadas sob influência de um arranjo de lógicas, bem como ilustrar que a pluralidade das lógicas, envolvidas na práxis estratégica, pode resultar em conflitos que podem ser resolvidos, por meio de relações de poder ou de negociação, mudando as práticas estratégicas e, conseqüentemente, as lógicas institucionais que orientam o campo.

Novas práticas associadas à sustentação financeira institucional ganham força, então, por meio da busca do credenciamento na modalidade a distância e

implementação da prestação de serviços relacionados a concursos públicos. Práticas que sofrem influência inteiramente de lógicas do Estado, do mercado, de profissões e da própria corporação. Nesse mix de lógicas institucionais, não se pode deixar de enfatizar a existência de conflitos e contradições. Conforme dito anteriormente, na tentativa de conciliação, os conflitos não são dissolvidos, mantêm-se como em uma trégua negociada.

Além disso, evidenciou-se, também, que a participação dos praticantes de estratégia pode ser bem ou mal sucedida de acordo com as suas competências sociais e os contextos em que operam. Constata-se, também, que as características específicas dos diferentes tipos de profissionais que moldam as estratégias como prática - em termos de traços cognitivos, papéis e posições organizacionais - possuem fortes implicações para a utilização de práticas em diferentes contextos. Assim, inferências sobre as relações entre práticas e desempenho são inseguras, se não conta com os profissionais envolvidos e os efeitos variados que podem ter. A mesma prática pode ter resultados distintos de desempenho quando introduzida por diferentes atores em uma mesma organização.

Assim, não somente para retratar as práticas de reorganização de oferta de cursos de graduação naquele momento, mas para aguçar discussões que já vinham sendo traçadas em longo prazo, como ações de planejamento quanto à criação, continuidade e extinção de cursos de graduação tornaram evidentemente práticas estratégicas.

Assim sendo, cada ator que compõe a práxis estratégia (lembrando que esses atores podem ser tanto intra como extraorganizacionais, como consultores) pode possuir, além de interesses e objetivos distintos, orientação das suas ações e decisões por conjuntos de lógicas muito particulares, de modo que podem ocorrer conflitos não apenas de interesse, mas entre as lógicas institucionais que orientam a ação de cada ator. Nesse aspecto, foi imprescindível ter - se apoiado,

em diferentes formas de coleta de dados, viabilizando apreender o processo de construção de estratégias como prática, enfatizando as implicações do hibridismo de lógicas sobre as práticas organizacionais na instituição de ensino superior de escolha.

Foi possível observar que as estratégias como prática, identificadas na presente instituição, a partir da investigação empírica, têm provocado uma série de efeitos e transformações sociais, ao longo da história da organização e isto só foi possível ser identificado, por meio da compreensão da práxis decisória sob a influência do arranjo híbrido das lógicas institucionais (Quadro 2).

Quadro 2 – Lógicas institucionais e estratégias como prática no Unilavras.

(continua)

ESTRATÉGIAS	LÓGICAS INSTITUCIONAIS	PRÁTICAS/ PRÁXIS ESTRATÉGICA	EFEITOS E RESPOSTAS DA ORGANIZAÇÃO (MICROPRÁTICAS)
ESTRATÉGIAS COMO PRÁTICA E ADAPTAÇÃO INSTITUCIONAL	- Lógica de Estado;	Instituição do sistema nacional de avaliação da educação superior – SINAES	- regulamentação da instituição e dos cursos quanto aos novos critérios de qualidade de oferta da educação superior (critérios de análise da legislação e indicadores de qualidade); - alcance da excelência institucional;
	- Lógica de Estado; - Lógica da Corporação;	Desvinculação da UEMG	- autonomia institucional com consequente fortalecimento de medidas autônomas de crescimento; - fortes contradições na interpretação por parte dos atores envolvidos; - impressão de regras próprias;
	- Lógica de Estado;	Migração para o sistema federal de ensino	- adequação às novas regras e exigências; - promulgação de micropráticas (novas medidas acadêmicas e administrativas); - união entre diferentes instituições de ensino; - deliberação de respostas estratégicas diante as novas diretrizes regulamentadoras;

Quadro 2 – Lógicas institucionais e estratégias como prática no Unilavras.

(continuação)

ESTRATÉGIAS	LÓGICAS INSTITUCIONAIS	PRÁTICAS/ PRÁXIS ESTRATÉGICA	EFEITOS E RESPOSTAS DA ORGANIZAÇÃO (MICROPRÁTICAS)
ESTRATÉGIAS COMO PRÁTICA E ADAPTAÇÃO INSTITUCIONAL	<ul style="list-style-type: none"> - Lógica de Estado; - Lógica de Políticas Educacionais; - Lógica da Corporação; 	Credenciamento da instituição como Centro Universitário	<ul style="list-style-type: none"> - expansão da instituição por meio da conquista de autonomia na criação de novos cursos de graduação; - alinhamento aos critérios de qualidade e comprometimento institucional; - análise, interpretação e externalização da legislação em vigor; - solidificação da marca institucional;
ESTRATÉGIAS COMO PRÁTICA E DEMANDAS SOCIOEDUCATIVAS	<ul style="list-style-type: none"> - Lógica de Estado; - Lógicas de Mercado; 	Adesão ao PROUNI e FIES	<ul style="list-style-type: none"> - captação e retenção de alunos; - viabilizar acesso ao ensino superior; - adaptação às características e recomendações dos programas governamentais; - transparência na divulgação das regras e normas institucionais; - realinhamento dos projetos e processos institucionais diante as mudanças regulamentares;
	<ul style="list-style-type: none"> - Lógica de Estado; - Lógica de Família; - Lógica da Corporação; 	Criação do Colégio Universitário	<ul style="list-style-type: none"> - concretização do sonho do fundador; - expansão e diversificação institucional; - promoção de uma proposta diferenciada; - posições e ações voltadas para a adaptação e criação de novas práticas (expansão físico-estrutural, de recursos humanos, novos tipos de clientes, marketing institucional, dentre outras);

Quadro 2 – Lógicas institucionais e estratégias como prática no Unilavras.

(conclusão)

ESTRATÉGIAS	LÓGICAS INSTITUCIONAIS	PRÁTICAS/ PRÁXIS ESTRATÉGICA	EFEITOS E RESPOSTAS DA ORGANIZAÇÃO (MICROPRÁTICAS)
ESTRATÉGIAS COMO PRÁTICA E DEMANDAS SOCIOEDUCATIVAS	- Lógica de Estado; - Lógica de Mercado;	Oferta de cursos técnicos pelo PRONATEC	- decisão em descontinuar oferta em função da inviabilidade do programa; - posições e ações voltadas para a adaptação e criação de novas práticas (expansão físico-estrutural, de recursos humanos, novos tipos de clientes, marketing institucional, dentre outras);
	- Lógica da Corporação; - Lógica de Profissões;	Práticas pedagógicas	- busca pela excelência; - fortalecimento dos preceitos humanistas institucionais; - adequação dos processos de ensino-aprendizagem à contemporaneidade e às tecnologias de informação e comunicação; - identificação e promulgação das “melhores práticas”;
ESTRATÉGIAS COMO PRÁTICA E SUSTENTAÇÃO FINANCEIRA	- Lógica de Estado; - Lógica de Mercado; - Lógica de Profissões; - Lógica da Corporação;	Busca pelo credenciamento na modalidade a distância e prestação de serviços relacionados a concursos públicos	- conflitos e contradições; - superação de pressupostos conservadores; - tentativa de conciliação; - posições e ações voltadas para a adaptação e criação de novas práticas (expansão físico-estrutural, de recursos humanos, novos tipos de clientes, marketing institucional, dentre outras); - relações com unidades parceiras;
	- Lógica de Estado; - Lógica de Mercado; - Lógica de Profissões;	Oferta de Cursos de Graduação	- ações de planejamento quanto à criação, continuidade e extinção de cursos de graduação; - análise, compreensão e aplicação da legislação em vigor; - atenção e análise das sinalizações de mercado; - posições e ações voltadas para a adaptação e criação de novas práticas (adequações físico-estruturais, acadêmico-administrativas, de recursos humanos, novos tipos de clientes, marketing institucional, portais institucionais, dentre outras);

As estratégias como práticas estão manifestas na interação dos diferentes atores praticantes que defendem as práticas que representam suas visões de mundo nas atividades de tomada de decisão em resposta ao hibridismo de lógicas que permeiam o contexto educacional.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ímpeto da pesquisa consistiu em apreender o processo de construção de estratégias como prática, enfatizando como o arranjo híbrido de lógicas institucionais influencia as modificações práticas organizacionais. Assim, optou-se por realizar um estudo de caso sob a abordagem construtivista, sendo possível compreender a maneira como os atores institucionais sofrem influência de lógicas institucionais na promulgação de estratégias como prática. O arcabouço teórico utilizado, durante a pesquisa, baseado na Teoria Institucional, na perspectiva da Estratégia como Prática Social e na abordagem do hibridismo de Lógicas Institucionais, mostrou-se adequado para responder às questões de pesquisa e atingir os objetivos propostos.

Esta tese não se propôs a desenvolver conceitos ou esgotar a discussão acerca da integração entre as abordagens teóricas selecionadas, mas conseguiu demonstrar a possibilidade, o potencial de integração e a aplicação conjunta dessas para a análise da estratégia como prática no contexto empírico de escolha. Ao buscar e promover a integração teórica, foi possível construir um esquema analítico que suportasse o estudo da ligação entre as lógicas institucionais e as práticas institucionais do microcontexto do fenômeno da estratégia.

Tendo em vista o processo de construção de estratégias como prática na referida instituição de ensino superior, a tese colabora com o suplemento do conhecimento, acerca da estratégia como prática, desvendando outras lógicas que circundam o tema, contribuindo para a melhor compreensão do fenômeno. Nesse sentido, o trabalho favorece o estudo do fenômeno da estratégia como prática, ao permitir que seja vista sob uma perspectiva mais ampla e integrada, evidenciando, claramente, as práticas, os responsáveis ou praticantes de estratégia e o processo de como se dá a promulgação dessas práticas (práxis), bem como a inter-relação entre esses elementos centrais. Isto só foi possível ser alcançado, a partir do momento em que se optou por realizar um estudo de caso,

em uma instituição com mais de 50 anos de existência, caracterizada pela existência de diversas práticas estratégicas, construídas de forma coletiva por diferentes atores organizacionais, sob a influência de lógicas institucionais que marcaram a sua inserção no contexto socioeducacional.

Assim, ao estender a investigação, para incorporar uma visão mais aprofundada das práticas interdependentes, integradas ao contexto histórico institucional e uma atenção mais abrangente, para os profissionais e sua adoção de práticas, o estudo tornou-se mais propenso a chegar a conclusões sólidas a respeito da construção de práticas estratégicas e de sua ligação com outros resultados sob a influência do arranjo híbrido de lógicas institucionais.

De forma mais ampla, o estudo aponta que, assim como a identidade, as práticas constituem elementos centrais das lógicas institucionais, reforçado pelo fato destas, além de moldarem as práticas individuais e/ou organizacionais, serem moldadas pela agência e reafirmadas pela prática dos mesmos, refletindo a dualidade da estrutura. Nesse entendimento, nada mais prudente do que se investigar a trajetória da IES estudada, particularizando as diversas lógicas institucionais que marcaram a sua inserção no contexto sócio educacional. A partir da análise dos resultados, ficou perceptível o hibridismo de lógicas institucionais, como as de mercado educacional, de políticas de educação, jurídico-institucional, de Estado, de família, de religião, de profissões e da própria corporação produzindo efeitos sobre o conjunto de práticas estratégicas construídas, coletivamente, na IES em foco. Esse arranjo híbrido de lógicas se destacou como referência durante toda a investigação das práticas estratégicas institucionais.

O que os resultados dessa investigação empírica indicaram é que diversas práticas estratégicas institucionais identificadas são, fortemente, influenciadas por lógicas de Estado. Dessa forma, alguns atores institucionais são responsáveis em promover a participação dialógica e argumentação

deliberativa junto a outros colaboradores que, assim, irão dar continuidade à promulgação de práticas inseridas em seus respectivos lócus de atuação.

A realidade observada mostrou, no entanto, que esse processo não ocorre sem “ruídos”. Os agentes, ao desenvolverem suas ações, recorrem-se, também, a outras lógicas para além daquela mencionada, fazendo-se valer de lógicas institucionais da família, da religião, de mercado, de profissões, de corporações, dentre outras, o que torna, extremamente, complexo o processo de promulgação de novas práticas.

Assim, a partir das evidências empíricas viabilizadas pelas distintas formas de coleta de dados, notou-se que as práticas atreladas a estratégias de adaptação institucional a partir da instituição ao sistema nacional de avaliação da educação superior; a desvinculação da instituição como unidade associada à UEMG; migração do Conselho Estadual de Educação para o sistema federal de ensino e o credenciamento da instituição como Centro Universitário configuram um conjunto de práticas que possuem singularidades e divergências quando expostas ao arranjo híbrido de lógicas institucionais.

Esta seja, talvez, uma das maiores contribuições deste trabalho. Conseguir identificar e descrever a práxis de diferentes eventos estratégicos históricos que foram, fortemente, evidenciados pelos diferentes métodos de investigação empírica. As discussões acerca das práticas de reflexão diante a morte do fundador da instituição parecem reforçar essa hipótese de influência de lógicas de família e de religião na promulgação de novas práticas estratégicas. Assim, práticas de planejamento e gestão institucional permeiam, continuamente, o contexto institucional, uma vez que dependem de resultados diversos para que sejam promulgadas a favor do desenvolvimento institucional.

Evidenciou-se isso a partir da promulgação de novas práticas associadas às demandas socioeducativas, como a adesão a programas federais, como os casos Prouni e FIES; criação do colégio universitário Professor Canísio Ignácio

Lunkes; oferta de cursos técnicos pelo Pronatec e pelas práticas pedagógicas alinhadas aos princípios filosóficos e técnico-metodológicos. Esses fatos, obviamente, retratam a influência de lógicas de estado e de mercado, em um contexto que se torna propício e necessário, para a manutenção das práticas existenciais de ensino na instituição de escolha.

Ainda assim, novas práticas atreladas a estratégias de sustentação financeira, como a busca pelo credenciamento na modalidade a distância e implementação da prestação de serviços relacionados a concursos públicos retratam que, apesar de não haver possibilidade de participação de todos os interessados nas deliberações, mas, sim, participação, por meio do processo de representação, os colaboradores, de certa forma, mostravam-se favoráveis a essas novas práticas em função da geração de novas oportunidades no âmbito institucional. Nesse sentido, promulgam argumentações e ações que possam convencer aqueles que não são adeptos a esses episódios.

Do mesmo modo que todos esses fatos demonstravam a promulgação de práticas com caráter de expansão apoiadas em lógicas de Estado, de mercado, de profissões e da própria corporação, apesar de sofrerem questionamentos acerca da viabilidade de continuidade, paralelamente, é preciso reconhecer que novas lógicas de Estado podem intervir sobre as organizações a qualquer momento. Essa análise reforça o que é defendido neste trabalho, ou seja, a construção de estratégias como práticas é permeada pela interpretação dos diferentes atores diante o sistema híbrido de lógicas institucionais que constituem o contexto sócio educacional.

A partir da evidência e reconhecimento das diversas práticas mencionadas, nota-se que outras práticas de reorganização, como oferta de cursos de graduação, sejam promulgadas a favor do desenvolvimento institucional. Portanto essas práticas estratégicas não são recentes, mas emergiram durante todo o histórico institucional analisado. O que difere essas

práticas estratégicas, ao longo dos momentos histórico-institucional, são as lógicas presentes em cada período, o poder de influência que exercem, diretamente, em cada contexto de análise e a participação de diferentes atores com suas respectivas interpretações na construção das estratégias como práticas.

Além disso, a pesquisa revelou a existência de diversas outras micropráticas estratégicas que se inserem no contexto empírico analisado e que devem ser vistas com total atenção, para o entendimento do movimento institucional, retratado pelas práticas, seus praticantes e as respectivas práxis. Nesse aspecto, pode-se dizer que a pesquisa apresentou essa limitação, ao ter que selecionar algumas práticas mais evidentes diante os métodos de investigação utilizados. Da mesma forma que, ao optar por ressaltar algumas práticas, pode-se deixar de levar em consideração a influência de outras lógicas institucionais que compreendam o arranjo híbrido sobre aquela instituição.

Diante isso e a partir das discussões e análises realizadas na pesquisa, nota-se que este estudo contribui para a compreensão da estratégia como prática como algo que as pessoas fazem e não como algo que as organizações possuem. Logo, foi evidenciado que a promulgação de estratégias como prática depende de diversos fatores e que sofre, constantemente, a influência do arranjo híbrido de lógicas institucionais. Essa contribuição revela que uma perspectiva de prática integrativa postula que a execução perfeita de práticas de alinhamento estratégico seria, realmente, disfuncional, enquanto desalinhamentos entre o centro e as divisões corporativas, com seus conflitos associados, podem ser mecanismos importantes para melhorar o desempenho estratégico.

Como implicação teórico-metodológica, o estudo contribui para chamar atenção de estudos de estratégia como prática, para a importância de se considerar o contexto sócio-histórico, os aspectos subjetivos, a participação de diferentes atores na construção de estratégias como práticas e os efeitos da abordagem do hibridismo de lógicas institucionais no conjunto de práticas

estratégicas. Alcançou-se tal contribuição, ao se praticar um estudo de caso, o qual viabilizou a identificação de diversas práticas estratégicas, não se restringindo, meramente, a um único episódio estratégico. Outro ponto a ser enfatizado foi a interlocução entre os pressupostos teóricos, permeando uma análise real e fidedigna entre o contexto macro e micro.

Como aporte empírico, o estudo contribui, também, para a compreensão de que diversas lógicas institucionais implicam influência sobre a construção de práticas estratégicas organizacionais. Neste caso, pode-se perceber a existência, em determinadas situações, de uma lógica dominante que é permeada por lógicas periféricas ou complementares que coadunam ou conflitam com a mesma. Vale ressaltar, também, que as características, condições, a imersão do pesquisador no campo investigado e a compreensão do contexto socioeducacional foram cruciais, para diferenciar este de demais estudos que fazem recortes temporais, para compreensão de determinados fenômenos isolados.

Sugere-se que novos estudos avancem na compreensão entre as particularidades e especificidades das lógicas institucionais e suas influências na promulgação das práticas estratégicas. Para isso, é imprescindível que todo esse processo seja destrinchado e investigado, a fim de se compreender a percepção dos estrategistas, diante o hibridismo de lógicas, os motivos que fazem com que os praticantes adotem uma conduta e não outra, como se dá o real processo de promulgação das práticas e quais são as influências dessas práticas ao longo do contexto organizacional.

REFERÊNCIAS

AINSWORTH, J. Student-led project teams: significance of regulation strategies in high- and low-performing teams. **Journal of Management Education**, London, v. 40, n. 4, p. 453-477, Mar. 2016.

ALMANDOZ, J. Arriving at the starting line: the impact of community and financial logics on new banking ventures. **Academy of Management Journal**, Champaign, v. 55, n. 6, p. 1381-1406, Dec. 2012.

AMARAL FILHO, R. G. do; MACHADO-DA-SILVA, C. Estratégia e teoria institucional: uma proposta discursiva de integração. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 30., 2006, Salvador. **Anais...** Salvador: ANPAD, 2006. p. 1-15.

ANASTASIOU, L. G. Metodologia de ensino na universidade brasileira. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (Org.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas: Papirus, 2001. p. 57-70.

ANDERSEN, T. J. Strategic planning, autonomous actions and corporate performance. **Long Range Planning**, Vienna, v. 33, n. 2, p. 184-200, Apr. 2000.

ARGENTA, C. A. L. **Gestão de instituições de ensino superior privadas e as competências necessárias aos coordenadores de curso: desafios e sugestões**. 2011. 193 p. Tese (Doutorado em Educação: Currículo)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

ASSOCIAÇÃO DAS FUNDAÇÕES EDUCACIONAIS DE ENSINO SUPERIOR DO ESTADO DE MINAS GERAIS. **Ação direta de inconstitucionalidade**. Belo Horizonte, 2008. 20 p.

BALL, S. J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004.

BALLARD, G.; HOWELL, G. Implementing lean construction: stabilizing work flow. In: ANNUAL MEETING OF THE INTERNATIONAL GROUP FOR LEAN CONSTRUCTION, 2., 1994, Santiago. **Proceedings...** Santiago, 1994. 1 CD-ROM.

BALLARD, G.; HOWELL, G. Lean project management. **Building Research and Information**, London, v. 31, n. 2, p. 119-133, 2003.

BALOGUN, J.; HUFF, A. S.; JOHNSON, P. Three responses to the methodological challenges of studying strategizing. **Journal of Management Studies**, Oxford, v. 40, n. 1, p. 197-224, 2003.

BALOGUN, J.; JOHNSON, G. Organizational restructuring and middle manager sensemaking. **Academy of Management Journal**, Champaign, v. 47, n. 4, p. 523-549, 2004.

BAMBERGER, P. From the editors: beyond contextualization: using context theories to narrow the micro-macro gap in management research. **Academy of Management Journal**, Champaign, v. 51, n. 5, p. 839-846, Oct. 2008.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979. 280 p.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2010. 223 p.

BARLEY, S. R. Coalface institutionalism. In: GREENWOOD, C. et al. (Ed.). **The SAGE handbook of organizational institutionalism**. London: Sage, 2008. p. 491-518.

BARLEY, S. R. Technicians in the Workplace: ethnographic evidence for bringing work into organization studies. **Administrative Science Quarterly**, Ithaca, v. 41, n. 3, p. 404-41, 1996.

BARLEY, S. R.; TOLBERT, P. S. Institutionalization and structuration: studying the links between action and institution. **Organization Studies**, Berlin, v. 18, n. 1, p. 93-117, 1997.

BARRY, D.; ELMES, M. Strategy retold: toward a narrative view of strategic discourse. **Academy of Management Journal**, Amherst, v. 2, p. 429-452, 1997.

BATTILANA, J.; DORADO, S. Building sustainable hybrid organizations: the case of commercial microfinance organizations. **Academy of Management Journal**, Champaign, v. 53, n. 6, p. 1419-1440, Dec. 2010.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. 516 p.

BEHAYLO, M. W.; BERMAN, S. L.; BUREN, H. J. V. The influence of institutional logics on corporate responsibility toward employees. **Business & Society**, Chicago, v. 53, n. 5, p. 714-746, 2014.

BENADUSI, L.; LANDRI, P. Verso la governance: l'eclissi della burocrazia scolastica e la costruzione del sistema dell'istruzione e della formazione. **Economia & Lavoro**, Rome, v. 1, p. 163-182, 2002.

BENBASAT, I.; GOLDSTEIN, D. K.; MEAD, M. The case research strategy in studies of information systems. **MIS Quarterly**, Minneapolis, v. 11, n. 3, p. 369-386, Sept. 1987.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 1983. 247 p.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 2003. 247 p.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **The social construction of reality**. New York: D. Anchor, 1967. 240 p.

BERMAN, E. P. Explaining the move toward the market in US academic science: how institutional logics can change without institutional entrepreneurs. **Theory and Society**, Dordrecht, v. 41, n. 3, p. 261-299, 2012.

BINDER, A. For love and money: organizations' creative responses to multiple environmental logics. **Theory and Society**, Dordrecht, v. 36, n. 6, p. 547-71, Dec. 2007.

BOER, H. Who's afraid of red, yellow and blue?: the colourful world of management reforms. In: AMARAL, A.; MEEK, V. L.; LARSEN, I. M. (Org.). **The higher education managerial revolution?** Dordrecht: Kluwer Academic, 2003. p. 89-108.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Qualitative research in education: an introduction to theory and methods**. Boston: Allyn and Bacon, 1998. 304 p.

BOLTANSKI, L.; THÉVENOT, L. The reality of moral expectations: a sociology of situated judgment. **Philosophical Explorations: An International Journal for the Philosophy of Mind and Action**, Abingdon, v. 3, p. 208-231, 2000.

BOURDIEU, P. **Lições da aula: aula inaugural proferida no College de France em 23 de abril de 1982**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994. 63 p.

BOURDIEU, P. **The logic of practice**. Cambridge: Polity, 1990. 333 p.

BOURDIEU, P. **Outline of a theory of practice**. New York: Cambridge University Press, 1977. 255 p.

BOURDIEU, P. Le trois états du capital culturel. **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**, Paris, v. 30, p. 3-6, 1979.

BOURDIEU, P.; WACQUANT, L. **An Invitation to reflexive sociology**. Chicago: The University of Chicago Press, 1992. 348 p.

BOURDIEU, P.; WACQUANT, L. **Reflexive anthropologie**. Suhrkamp: Frankfurt am Main, 1996. 351 p.

BOXENBAUM, E.; JONSSON, S. Isomorphism, diffusion and decoupling. In: GREENWOOD, R. et al. (Org.). **Handbook of organizational institutionalism**. London: Sage, 2008. p. 78-98.

BRAGA, R. **Análise setorial do ensino superior privado no Brasil: tendências e perspectivas 2005-2010**. São Paulo: Hoper, 2005.

BRANDL, J. et al. Why french pragmatism matters to organizational institutionalism. **Journal of Management Inquiry**, Newbury, v. 23, n. 3, p. 314-318, 2014.

BRASIL. **Decreto nº 2.207**, de 15 de abril de 1997. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas nos arts. 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Brasília, DF, 1997a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2207.htm>. Acesso em: 10 mar. 2016.

BRASIL. **Decreto nº 2.306**, de 19 de agosto de 1997. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória nº 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Brasília, DF, 1997b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2306.htm>. Acesso em: 10 mar. 2016.

BRASIL. **Decreto nº 3.860**, de 9 de julho de 2001. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências.

Brasília, DF, 2001. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3860.htm>. Acesso em: 10 mar. 2016.

BRASIL. **Decreto nº 4.914**, de 11 de dezembro de 2003. Dispõe sobre os centros universitários de que trata o art. 11 do Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001, e dá outras providências. Brasília, DF, 2003. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/decreto4914.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2016.

BRASIL. **Decreto nº 5.622**, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 2005a. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm>. Acesso em: 10 mar. 2016.

BRASIL. **Decreto nº 5.773**, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de IES e cursos no SFE. Brasília, DF, 2006a. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 10 mar. 2016.

BRASIL. **Decreto nº 5.786**, de 24 de maio de 2006. Dispõe sobre os centros universitários e dá outras providências. Brasília, DF, 2006b. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5786.htm>. Acesso em: 10 mar. 2016.

BRASIL. **Emenda constitucional nº 72**, de 2 de abril de 2013. Altera a redação do parágrafo único do art. 7º da Constituição Federal para estabelecer a igualdade de direitos trabalhistas entre os trabalhadores domésticos e os demais trabalhadores urbanos e rurais. Brasília, DF, 2013a. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc72.htm>. Acesso em: 10 mar. 2016.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**: lei número 9394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 mar. 2016.

BRASIL. **Lei nº 10.861**, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES e dá outras providências. Brasília, DF, 2004a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm>. Acesso em: 16 nov. 2015.

BRASIL. **Lei nº 11.128**, de 28 de junho de 2005. Dispõe sobre o Programa Universidade para Todos - PROUNI e altera o inciso I do art. 2º da Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Brasília, DF, 2005b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11128.htm>. Acesso em: 10 mar. 2016.

BRASIL. **Lei nº 12.513**, de 26 de outubro de 2011. Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Brasília, DF, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112513.htm>. Acesso em: 7 jul. 2015.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 2**, de 10 de janeiro de 2007. Dispõe sobre os procedimentos de regulação e avaliação da educação superior na modalidade a distância. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <<http://download.inep.gov.br/download/superior/institucional/Portaria%20Normativa%20MEC%20n%C2%BA%20de%2010.01.2007.pdf>>. Acesso em: 11 ago. 2015.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei nº 11.096**, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília, DF, 2005c. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br>> Acesso em: 17 set. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Construindo o sistema nacional articulado de educação**: o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação. Brasília, DF, 2010. 18 p.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Projeto CNE/UNESCO**: desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação nacional de qualidade. Brasília, DF, 2013b. 152 p.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 10, de 11 de março de 2002. Dispõe sobre o recredenciamento, transferência de manutenção, estatutos e regimentos de instituições de ensino superior, autorização de cursos de graduação, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores, normas e critérios para supervisão do ensino superior do Sistema Federal de Educação Superior. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 26 mar. 2002a. Seção 1, p. 12.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. 292 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer nº 250**, de 7 de agosto de 2002. Reexame do Parecer CNE/CES 155/2002, que apreciou a Indicação CNE/CES 02/2002, referente à extensão da autonomia dos Centros Universitários. Brasília, DF, 2002b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2002/pces250_02.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 4.059**, de 10 de dezembro de 2004. Brasília, DF, 2004b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/pot4059-2004.pdf>>. Acesso em: 7 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 8**, de 2 de julho de 2015. Dispõe sobre o processo seletivo do Fundo de Financiamento Estudantil - Fies referente ao segundo semestre de 2015 e dá outras providências. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <http://www3.sp.senac.br/hotsites/campus_santoamaro/cd/arquivos/bolsas/portaria_fies_julho15.pdf>. Acesso em: 9 jul. 2015.

BROWN, J. S.; DUGUID, P. Knowledge and organization: a social-practice perspective. **Organization Science: a Journal of the Institute of Management Sciences**, Providence, v. 12, n. 2, p. 198-213, 2001.

BROWN, J. S.; DUGUID, P. Organizational learning and communities of practice: toward a unified view of working, learning and innovation. **Organization Science: a Journal of the Institute of Management Sciences**, Providence, v. 2, n. 1, p. 40-57, 1991.

BURGESS, R. G. **In the field: an introduction to field research**. London: Allen & Unwin, 1984. 272 p.

CAMPBELL, J. L. **Institutional change and globalization**. Princeton: Princeton University Press, 2004. 264 p.

CARNEIRO, R.; BRASIL, F. P. D. Descentralização e gestão local: uma análise de desenho e implementação do programa SOMMA em municípios mineiros. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 31., 2007, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2007. 1 CD-ROM.

CARSTENS, D. D. S.; MACHADO-DA-SILVA, C. L. Estratégia e estrutura de relacionamentos na rede de empresas Alpha. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISAS EM ADMINISTRAÇÃO, 30., 2006, Salvador. **Anais...** Salvador: ANPAD, 2006. 1 CD-ROM.

CARTER, C. The age of strategy: strategy, organizations and society. **Business History**, London, v. 55, n. 7, p. 1047-1057, 2013.

CARTER, C.; CLEGG, S. R.; KORNBERGER, M. Strategy as practice? **Strategic Organization**, Thousand Oaks, v. 6, n. 1, p. 83-99, 2008.

CARVALHO, C.; VIEIRA, M.; LOPES, F. Contribuições da perspectiva institucional para a análise das organizações. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO, 23., 1999, Foz do Iguaçu. **Anais...** Paraná: ANPAD, 1999. 1 CD-ROM.

CARVALHO, C. A.; VIEIRA, M. M. F.; SILVA, S. M. G. A trajetória conservadora da Teoria Institucional. **Revista Eletrônica de Gestão Organizacional**, Rio de Janeiro, v. 10, p. 469-496, dez. 2012. Número especial.

CARVALHO, H. S. **Neoinstitucionalismo e suas implicações na adoção de práticas socioambientais nas organizações: estudo de caso no segmento de comércio exterior**. 2010. 84 f. Dissertação (Mestrado em Administração)-Fundação Instituto Capixaba de Pesquisa em Contabilidade, Economia e Finanças, Vitória, 2010.

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE LAVRAS. **PDI EAD - Plano de Desenvolvimento Institucional: educação a distância**. Lavras, 2014. 64 p.

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE LAVRAS. **Plano de desenvolvimento institucional**. Lavras, 2014. 71 p.

CHANDLER, A. D. **Strategy and structure: chapters in the history of American industrial enterprise**. Cambridge: MIT, 1962. 480 p.

CHIA, R. Decision: a deconstructive analysis. **Journal of Management Studies**, Oxford, v. 31, n. 6, p. 781-806, 1994.

CHIA, R.; HOLT, R. Strategy as practical coping: a Heideggerian perspective. **Organization Studies**, Berlin, v. 27, n. 5, p. 635-655, 2006.

CHIA, R.; MACKAY, B. Pos-processual challenges for the emerging strategy-as-practice perspective: discovering strategy in the logic of practice. **Human Relations**, London, v. 60, n. 1, p. 217-242, Jan. 2007.

CHIA, R.; RASCHE, A. Epistemological alternatives for researching Strategy as Practice: building and dwelling worldviews. In: GOLSORKHI, D. et al. (Ed.). **The Cambridge handbook on strategy as practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. p. 23-33.

CHRISTENSEN, T. University governance reforms: potential problems of more autonomy? **Higher Education**, Amsterdam, v. 62, n. 4, p. 503-517, 2011.

CHUBB, J.; TERRY, M. **Politics, markets and American schools**. Washington: Brookings Institution, 1990. 336 p.

CLARK, B. R. **The higher education system**: academic organization in cross-national perspective. Berkeley: University of California Press, 1983. 315 p.

CLEGG, S. R.; CARTER, C.; KORNBERGER, M. Get up, I feel like being a strategy machine. **European Management Review**, Malden, v. 1, n. 1, p. 21-28, 2004.

CLEGG, S. R.; KORNBERGER, M.; CARTER, C. The different, strangers and democracy: theorizing polyphonic organization. **Academy of Management Best Paper Proceedings**, New York, v. 1, p. 1-8, Aug. 2004. Supplement.

CLINCHY, E. Introduction: the educationally challenged American school district. In: _____. **Creating new schools**: how small schools are changing American Education. New York: Teachers College Press, 2000. p. 1-16.

COCHIA, C. B. R.; MACHADO-DA-SILVA, C. L. Contexto ambiental, interpretação e estratégia em organizações: um estudo em pequenas empresas paranaenses. In: ENCONTRO DE ESTUDOS EM ESTRATÉGIA - 3Es, 2003, Curitiba. **Anais...** Curitiba: ANPAD, 2003. 1 CD-ROM.

COHEN, I. J. Teorias da ação e da práxis. In: BRYAN, S. T. (Ed.). **Teoria social**. Lisboa: Difel, 2000. p. 111-142.

COLOMBO, S. S. (Ed.). **Nos bastidores da educação brasileira**: a gestão vista por dentro. Porto Alegre: Artmed, 2010. 320 p.

COOK, S. D. N.; BROWN, J. S. Bridging epistemologies: the generative dance between organizational knowledge and organizational knowing. **Organization Science**, Providence, v. 10, n. 4, p. 381-400, July/Aug. 1999.

CORAIOLA, D. M.; MELLO, C. M.; JACOMETTI, M. Estruturação da estratégia-como-prática organizacional: possibilidades analíticas a partir do institucionalismo organizacional. **Revista de Administração Mackenzie**, São Paulo, v. 13, n. 5, p. 204-231, set./out. 2012.

CUNHA, L. A. **A universidade temporã: o ensino superior da colônia à era Vargas**. 3. ed. São Paulo: Ed. UNESP, 2007. 305 p.

CURADO, I. Pesquisa historiográfica em administração: uma proposta mercadológica. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 25., 2001, Campinas. **Anais...** Campinas: ANPAD, 2001. 1 CD-ROM.

CURRIE, G.; SPYRIDONIDIS, D. Interpretation of multiple institutional logics on the ground: actors position, their agency and situational constraints in professionalized contexts. **Organization Studies**, Berlin, v. 37, n. 1, p. 77-97, 2015.

CURRIE, J. et al. **Globalizing practices and university responses: European and Anglo-American differences**. Westport: Greenwood, 2003. 248 p.

CRUBELLATE, J. M.; GRAVE, P. S.; MENDES, A. A. A questão institucional e suas implicações para o pensamento estratégico. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 8, n. 3, p. 37-60, 2004.

DACIN, M. T.; OLIVER, C.; ROY, J. The legitimacy of strategic alliances: an institutional perspective. **Strategic Management Journal**, Sussex, v. 28, n. 2, p. 169-187, 2007.

DALPIAZ, E.; RINDOVA, V.; RAVASI, D. Combining logics to transform organizational agency: blending industry and art at Alessi. **Administrative Science Quarterly**, Ithaca, Feb. 2016. Disponível em: <<http://asq.sagepub.com/content/early/2016/02/26/0001839216636103.full>>. Acesso em: 10 mar. 2016.

DAVIES, S.; QUIRKE, L. The impact of sector on school organizations: institutional and market logics. **Sociology of Education**, Albany, v. 80, p. 66-90, Jan. 2007.

DE CERTEAU, M. **The practice of everyday life**. Berkeley: University of California Press, 1984. 256 p.

DELIGONUL, S. et al. Developing strategic supplier networks: an institutional perspective. **Journal of Business Research**, Athens, n. 66, p. 506-515, 2013.

DENIS, J. L.; LANGLEY, A.; ROULEAU, L. Studying strategizing in pluralistic contexts: rethinking theoretical frames. **Human Relations**, New York, v. 60, n. 1, p. 179-215, 2007.

DIAS, M. C. **Participação e poder na escola (1986-2004)**. Lisboa: Colibri; Instituto Politécnico de Lisboa, 2008. 225 p.

DIMAGGIO, P. Culture and cognition. **Annual Review of Sociology**, Palo Alto, v. 23, p. 263-287, 1997.

DIMAGGIO, P.; POWELL, W. **The new institutionalism in organizational analysis**. Chicago: University of Chicago Press, 1991. 486 p.

DIMAGGIO, P.; POWELL, W. W. The iron cage revisited: institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. **American Sociological Review**, Washington, v. 48, n. 2, p. 147-160, 1983.

DIONNE, S. D. et al. Transformational leadership and team performance. **Journal of Organizational Change Management**, Bradford, v. 17, n. 2, p. 177-193, 2004.

DOBBINS, M.; KNILL, C.; VÖGTLE, E. M. An analytical framework for the cross-country comparison of higher education governance. **Higher Education**, Amsterdam, v. 62, n. 5, p. 665-683, 2011.

DOURADO, L. F. **A interiorização do ensino superior e a privatização do público**. Goiânia: Ed. UFG, 2001. 201 p.

DUNN, M. B.; JONES, C. Institutional logics and institutional pluralism: the contestation of care and science logics in medical education, 1967-2005. **Administrative Science Quarterly**, Ithaca, v. 55, n. 1, p. 114-149, 2010.

EGAN, J. **Rethinking construction, construction task force report for department of the environment: transport and the regions.** London: HMSO, 1998. 37 p.

ELSBACH, K. D.; SUTTON, R. I. Acquiring organizational legitimacy through illegitimate actions: a marriage of institutional and impression management theories. **Academy of Management Journal**, Champaign, v. 35, p. 699-738, 1992.

ENGESTRÖM, Y. Expansive visibilization of work: an activitytheoretical perspective. **Computer Supported Cooperative Work**, Dordrecht, v. 8, n. 1, p. 63-93, 1999.

EZZAMEL, M.; WILLMOTT, H. Strategy as discourse in a global retailer: a supplement to rationalist and interpretive accounts. **Organization Studies**, Berlin, v. 29, n. 2, p. 191-217, 2008.

FARJOUN, M. Beyond dualism: stability and change as a duality. **Academy of Management Review**, Mississippi, v. 35, n. 2, p. 202-225, 2010.

FÁVERO, M. L. A universidade no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 10, p. 2, jan./abr. 1999.

FELDMAN, M. Organizational routines as a source of continuous change. **Organization Science**, Providence, v. 11, n. 6, p. 611-629, 2000.

FELDMAN, M. S.; ORLIKOWSKI, W. J. Practicing theory and theorizing practice. **Organization Science**, Providence, 2011. Special issue perspectives on organization science: the first 20 years.

FELDMAN, M. S.; PENTLAND, B. T. Reconceptualizing organizational routines as a source of flexibility and change. **Administrative Science Quarterly**, Ithaca, v. 48, n. 1, p. 94-118, 2003.

FISS, P. C.; ZAJAC, E. J. The diffusion of ideas over contested terrain: the (non) adoption of a shareholder value orientation among German firms. **Administrative Science Quarterly**, Ithaca, v. 49, n. 4, p. 501-534, 2004.

FLIGSTEIN, N. Social skill and the theory of fields. **Sociological Theory**, Washington, v. 19, n. 2, p. 105-125, 2001.

FLOYD, S. W.; LANE, P. J. Strategizing throughout the organization: managing role conflict in strategic renewal. **Academy of Management Review**, Mississippi, v. 25, n. 1, p. 154-177, 2000.

FONSECA, V. S.; MACHADO-DA-SILVA, C. L. Conversação entre abordagens da estratégia em organizações: escolha estratégica, cognição e instituição. **Organizações & Sociedade**, Salvador, v. 9, n. 25, p. 93-109, 2002.

FORTE, S. H. A. C. Uma contribuição para a tipologia no campo da estratégia empresarial. In: COSTA, B. K.; ALMEIDA, M. R. de (Ed.). **Modelos e inovações em estratégia**. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista, 2007.

FOUCAULT, M. **Discipline and punish: the birth of the prison**. New York: Pantheon Books, 1977. 333 p.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 1992. 264 p.

FRIEDLAND, R.; ALFORD, R. R. Bringing society back in: symbols, practices, and institutional contradictions. In: POWELL, W.; DIMAGGIO, P. (Ed.). **The new institutionalism in organizational analysis**. Chicago: The University of Chicago Press, 1991. p. 232-263.

GARFINKEL, H. **Studies in ethnomethodology**. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1967. 304 p.

GARRIDO, G.; SALTORATO, P. Isomorfismo, eficiência simbólica e legitimidade social na institucionalização da sustentabilidade socioambiental nas organizações contemporâneas. **Perspectivas em Gestão & Conhecimento**, João Pessoa, v. 5, n. 2, p. 69-82, jul./dez. 2015.

GEIGER, D. Revisiting the concept of practice: toward an argumentative understanding of practicing. **Management Learning**, London, v. 40, n. 2, p. 129-144, 2009.

GESTEL, N. V.; HILLEBRAND, B. Explaining stability and change: the rise and fall of logics in pluralistic fields. **Organization Studies**, Berlin, v. 32, n. 2, p. 231-252, 2011.

GHERARDI, S. Practice-based theorizing on learning and knowing in organizations. **Organization**, Thousand Oaks, v. 7, n. 2, p. 211-223, 2000.

GHERARDI, S. Practice?: it's a matter of taste. **Management Learning**, London, v. 40, n. 5, p. 535-550, 2009.

GIBBONS, M. et al. **The new production of knowledge: the dynamics of science and research**. London: Sage, 2004. 179 p.

GIDDENS, A. **A constituição da sociedade**. São Paulo: M. Fontes, 1989. 252 p.

GIDDENS, A. **A constituição da sociedade**. 2. ed. São Paulo: M. Fontes, 2003. 458 p.

GIDDENS, A. **The constitution of society**. Cambridge: Polity Press, 1984. 417 p.

GIMENEZ, F. A. P.; HAYASHI JUNIOR, P.; GRAVE, P. S. Isomorfismo mimético em estratégia: uma ferramenta para investigação. In: ENCONTRO DE ESTUDOS EM ESTRATÉGIA, 2., 2005, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2005. 1 CD-ROM.

GLASER, B. G.; STRAUSS, A. **The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research**. Chicago: Aldine, 1967. 271 p.

GLYNN, M. A.; LOUNSBURY, M. 'From the critics' corner: logic blending, discursive change and authenticity in a cultural production system. **Journal of Management Studies**, Oxford, v. 42, n. 5, p. 1031-1055, 2005.

GODOY, A. S. Estudo de caso qualitativo. In: GODOI, C. K.; BANDEIRA DE MELO, R.; SILVA, A. B. (Org.). **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos**. São Paulo: Saraiva, 2006. p. 115-146.

GOFFMAN, E. **Frame analysis**. New York: Harper and Row, 1977. 600 p.

GOLSORKHI, D. et al. **Cambridge handbook of strategy as practice**. New York: Cambridge University Press, 2010. 368 p.

GOMEZ, P. Y.; JONES, B. C. Conventions: an interpretation of deep structure in organizations. **Organization Science**, Providence, v. 11, p. 696-708, 2000.

GOODMAN, N. **Ways of worldmaking**. Indianapolis: Hackett Publishing Company, 1987. 148 p.

GOODRICK, E.; REAY, T. Constellations of institutional logics: changes in the professional work of pharmacists. **Work and Occupations**, Newbury, v. 38, n. 3, p. 372-416, 2011.

GRAND, S.; RÜEGG-STÜRM, J.; ARX, W. von. Constructivist epistemologies in strategy as practice research. In: _____. **Cambridge handbook of strategy as practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. p. 63-78.

GREENWOOD, R. et al. Institutional complexity and organizational responses. **The Academy of Management Annals**, New York, v. 5, n. 1, p. 317-371, 2011.

GREENWOOD, R.; HININGS, C. R. Understanding radical organizational change: bringing together the old and the new institutionalism. **Academy of Management Review**, Mississippi, v. 21, p. 1022-1054, 1996.

GREK, S.; OZGA, J. Governing education through data: Scotland, England and the European education policy space. **British Education Research Journal**, London, v. 36, n. 10, p. 937-952, 2010.

GUATARRI, F. **Psychanalyse et transversalité**. Paris: Maspero, 1972. 302 p.

HACKING, L. **The social construction of what?** Cambridge: Harvard University Press, 1999. 272 p.

HALLETT, T. The myth incarnate: recoupling processes, turmoil, and inhabited institutions in an urban elementary school. **American Sociological Review**, Washington, v. 75, n. 1, p. 52-74, Feb. 2010.

HALLETT, T.; VENTRESCA, M. Inhabited institutions: social interactions and organizational forms in Gouldner's patterns of industrial bureaucracy. **Theory and Society**, Dordrecht, v. 35, n. 2, p. 213-236, 2006.

HART, S. L. An integrative framework for strategy-making processes. **Academy of Management Review**, Mississippi, v. 17, n. 2, p. 327-351, Apr. 1992.

HAVEMAN, A. H.; RAO, H. Hybrid forms and the evolution of thrifts. **American Behavioral Scientist**, Princeton, v. 49, n. 7, p. 974-986, Mar. 2006.

HEIDEGGER, M. Pourquoi des poètes? In: _____. **Chemins**. Paris: Gallimard, 1962. p. 321-385.

HENDRY, J. Strategic decision making, discourse, and strategy as social practice. **Journal of Management Studies**, Oxford, v. 37, n. 7, p. 955-978, 2000.

HERACLEOUS, L.; JACOBS, C. D. **Crafting strategy**: embodied metaphors in practice. Cambridge: Cambridge University Press, 2011. 260 p.

HERACLEOUS, L.; JACOBS, C. D. Understanding organizations through embodied metaphors. **Organization Studies**, Berlin, v. 29, n. 1, p. 45-78, 2008.

HESS, R.; SAVOYE, A. **L'analyse institutionnelle**. Paris: PUF, 1993. 280 p.

HININGS, B. Connections between institutional logics and organizational culture. **Journal of Management Inquiry**, Newbury, v. 21, n. 1, p. 98-101, 2012.

HININGS, C. et al. Dynamics of change in organizational fields. In: POOLE, M. S.; VAN DE VEN, H. A. (Ed.). **Handbook of organizational change and innovation**. New York: Oxford University Press, 2004. chap. 10.

HOFER, A. R. et al. **From strategy to practice in university entrepreneurship support**: strengthening entrepreneurship and local economic development in eastern Germany: youth, entrepreneurship and innovation. Paris: OECD, 2010. 76 p.

HOXBY, C. M. **The economics of school choice**. Chicago: University of Chicago Press, 2003. 376 p.

HUNG, S.; WHITTINGTON, R. Strategies and institutions: a pluralistic account of strategies in the Taiwanese computer industry. **Organization Studies**, Berlin, v. 18, n. 4, p. 551-575, July 1997.

HUSSERL, E. **Cartesianische meditationen**: eine einleitung in die phänomenologie. Hamburg: Meiner, 1931. 172 p.

IACONO, J.; BROWN, A.; HOLTHAN, C. Research methods: a case example of participant observation. **Electronic Journal of Business Research Methods**, Reading, v. 7, n. 1, p. 39-46, 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Minas Gerais**: Lavras: infográficos. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 10 nov. 2015.

JARZABKOWSKI, L. M. The social dimensions of teacher collegiality. **Journal of Educational Enquiry**, Adelaide, v. 3, n. 2, p. 1-20, 2002.

JARZABKOWSKI, P. An activity-theory approach to strategy as practice. In: GOLSORKHI, D. et al. (Ed.). **Cambridge handbook of strategy as practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. chap. 8.

JARZABKOWSKI, P. **Putting strategy into practice**: top management teams in action in three UK universities. 2000. 286 p. Thesis (Ph.D. in Philosophy)-University of Warwick, Warwick, 2000.

JARZABKOWSKI, P. Shaping strategy as a structuration process. **Academy of Management Journal**, Champaign, v. 51, n. 4, p. 621-650, Aug. 2008.

JARZABKOWSKI, P. **Strategy as practice**: an activity-based approach. London: Sage, 2003. 216 p.

JARZABKOWSKI, P. **Strategy as practice**: an activity-based approach. London: Sage, 2005. 216 p.

JARZABKOWSKI, P. Strategy as practice: recursiveness, adaptation, and practices-in-use. **Organization Studies**, Berlin, v. 25, n. 4, p. 529-560, 2004.

JARZABKOWSKI, P.; BALOGUN, J.; SEIDL, D. Strategizing: the challenges of a practice perspective. **Human Relations**, London, v. 60, n. 5, p. 5-27, May 2007.

JARZABKOWSKI, P. et al. On the risk of studying practices in isolation: linking what, who and how in strategy research. **Strategic Organization**, Thousand Oaks, v. 14, n. 3, p. 1-22, Jan. 2015.

JARZABKOWSKI, P.; KAPLAN, S. Strategy tools-in-use: a framework for understanding “technologies of rationality” in practice. **Strategic Management Journal**, Sussex, v. 36, n. 4, p. 537-558, 2015.

JARZABKOWSKI, P.; SPEE, A. P. Strategy-as-practice: a review and future directions for the field. **International Journal of Management Reviews**, Hoboken, v. 11, n. 1, p. 69-95, 2009.

JARZABKOWSKI, P.; WHITTINGTON, R. A strategy-as-practice approach to strategy research and education. **Journal of Management Inquiry**, Newbury, v. 17, n. 4, p. 282-286, 2008.

JARZABKOWSKI, P. A.; FENTON, E. Strategizing and organizing in pluralistic contexts. **Long Range Planning**, Vienna, v. 39, n. 6, p. 631-648, 2006.

JAY, J. Navigating paradox as a mechanism for change and innovation in hybrid organizations. **Academy of Management Journal**, Champaign, v. 56, n. 1, p. 137-159, Feb. 2013.

JOAS, H. Interacionismo simbólico. In: GIDDENS, A.; TURNER, J. (Org.). **Teoria social hoje**. São Paulo: Ed. UNESP, 1992. p. 127-174.

JOHNSON, G. et al. Introducing the strategy as practice perspective. In: _____. **Strategy as practice: research directions and resources**. New York: Cambridge University Press, 2007. p. 3-29.

JOHNSON, G. et al. **The practice of strategy: research directions and resources**. Cambridge: Cambridge University Press, 2007. 244 p.

JOHNSON, G.; MELIN, L.; WHITTINGTON, R. Guest editors' introduction: micro strategy and strategizing. **Journal of Management Studies**, Durham, v. 40, n. 1, p. 3-22, Jan. 2003.

KAPLAN, S. Framing contests: strategy making under uncertainty. **Organization Science**, Providence, v. 19, n. 5, p. 729-752, 2008.

KAPLAN, S. Strategy and PowerPoint: an inquiry into the epistemic culture and machinery of strategy making. **Organization Science**, Providence, v. 22, n. 2, p. 320-346, 2011.

KENT, D.; DACIN, M. T. Bankers at the gate: microfinance and the high cost of borrowed logics. **Journal of Business Venturing**, New York, v. 28, n. 6, p. 759-773, Nov. 2013.

KIMBERLY, J. R. Organizational size and the structuralism perspective: a review, critique and proposal. **Administrative Science Quarterly**, Ithaca, v. 21, p. 571-597, 1976.

KNIGHTS, D.; MORGAN, G. Corporate strategy, organizations and subjectivity: a critique. **Organization Studies**, Berlin, v. 12, n. 2, p. 251-273, 1991.

KNORR CETINA, K. **Die fabrikation von erkenntnis**. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2002. 384 p.

KNORR CETINA, K. Spielartee des Koostruktivismus. **Einige Notizen und Anrnerkungen**, Soziaie Welt, v. 40, p. 86-96, 1989.

KNORR CETINA, K.; CICOUREL, A. **Advances in social theory and methodology: towards an integration of micro and macrosociologies**. London: Routledge & K. Paul, 1981. 336 p.

KNUTSEN, W. L. Adapted institutional logics of contemporary nonprofit organizations. **Administration & Society**, Newbury, v. 44, n. 8, p. 985-1013, 2012.

KODEIH, F.; GREENWOOD, R. Responding to institutional complexity: the role of identity. **Organization Studies**, Berlin, v. 35, n. 1, p. 7-39, 2014.

KOSKELA, L. **Application of the new production philosophy to construction: center for integrated facility engineering**. Stanford: Stanford University, 1992. 75 p. (Technical Report, 72).

KOYAMA, J. Generating, comparing, manipulating, categorizing, reporting, and sometimes fabricating data to comply with No Child Left Behind mandates. **Journal of Education Policy**, London, v. 26, n. 5, p. 701-720, 2011.

KRAATZ, M. S.; BLOCK, E. S. Organizational implications of institutional pluralism. In: GREENWOOD, R. et al. (Org.). **Handbook of organizational institutionalism**. Chicago: Sage, 2008. p. 243-275.

KÜPERS, W.; MANTERE, S.; STATLER, M. Strategy as storytelling: a phenomenological collaboration. **Journal of Management Inquiry**, Newbury, v. 22, n. 1, p. 83-100, 2013.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2001. 315 p.

LANDRI, P. Governing by standards: the fabrication of austerity in the Italian education system. **Education Inquiry**, Järfälla, v. 5, n. 1, p. 25-41, Mar. 2014.

LANGLEY, A. et al. Opening up decision making: the view from the black stool. **Organization Science: A Journal of the Institute of Management Sciences**, Providence, v. 6, n. 3, p. 260-279, 1995.

LAPASSADE, G.; LOURAU, R. **Clefs pour la sociologie**. Paris: Seghers, 1971. 240 p.

LATOUR, B. **Pandora's Hope: essays on the reality of science studies**. Cambridge: Harvard University Press, 1999. 324 p.

LATOUR, B. **Reassembling the social**. Oxford: Oxford University Press, 2005. 320 p.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999. 340 p.

LAWN, M.; GREK, S. **Europeanizing education: governing a new policy space**. London: Symposium Books, 2012. 172 p.

LAWRENCE, T. B.; SUDDABY, R. Institutions and institutional work. In: CLEGG, S. et al. (Ed.). **The Sage handbook of organization studies**. 2nd ed. Thousand Oaks: Sage, 2006. p. 215-254.

LIMA, L. C. Políticas educacionais, organização escolar e trabalho dos professores. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 21, n. 38, p. 1-18, out./dez. 2011.

LIMA, L. C.; AZEVEDO, M. L. N.; CATANI, A. M. O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a universidade nova. **Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 13, n. 1, p. 7-36, 2008.

LINGARD, B. Policy borrowing, policy learning: testing times in Australian schooling. **Critical Studies in Education**, London, v. 51, n. 2, p. 129-147, 2010.

LOUNSBURY, M. A tale of two cities: competing logics and practice variation in the professionalizing of mutual funds. **Academy of Management Journal**, Champaign, v. 50, n. 2, p. 289-307, Apr. 2007.

LOURAU, R. **A análise institucional**. Petrópolis: Vozes, 1996.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. 77 p.

LUHMANN, N. **El arte de la sociedad**. México: Herder; Universidad Iberoamericana, 2002. 522 p.

LUHMAAN, N. The autopoiesis of social systems. In: GEYER, F.; ZOUWEN, J. van der (Ed.). **Sociocybematic paradoxes: observation, control and evolution of self-steering systems**. London: Sage, 1986. p. 176-192.

MAANEN, J. van. **Tales of the field: on writing ethnography**. Chicago: University of Chicago Press, 1988. 232 p.

MAANEN, J. van (Ed.). **Qualitative methodology**. Beverly Hills: Sage, 1983. 272 p.

MAASSEN, P. The modernization of higher education governance in Europe. In: AMARAL, A. (Org.). **Políticas de ensino superior: quatro temas em debate**. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2008. p. 71-106.

MACHADO-DA-SILVA, C. L.; FONSECA, V. S.; CRUBELLATE, J. M. Estrutura, agência e interpretação: elementos para uma abordagem recursiva do processo de institucionalização. **RAC - Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 9, p. 9-39, 2005. Edição especial.

MACHADO-DA-SILVA, C. L.; FONSECA, V. S.; FERNADES, B. H. R. Mudança e estratégia nas organizações: perspectivas cognitiva e institucional. In: VIEIRA, M. M. F.; OLIVEIRA, L. M. B. (Ed.). **Administração contemporânea: perspectivas estratégicas**. São Paulo: Atlas, 1999. p. 102-118.

MACHADO-DA-SILVA, C. L.; GUARIDO FILHO, E. R.; ROSSONI, L. Campos organizacionais: seis diferentes leituras e a perspectiva de estruturação. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, art. 5, p. 109-147, 2010. Edição especial.

MAIR, J.; MAYER, J.; LUTZ, E. Navigating institutional plurality: organizational governance in hybrid organizations. **Organization Studies**, Berlin, v. 36, n. 6, p. 713-739, 2015.

MANTERE, S.; VAARA, E. On the problem of participation in strategy: a critical discursive perspective. **Organization Science**, Providence, v. 19, n. 2, p. 341-358, 2008.

MARIETTO, M. L. **Estratégia como prática**: um estudo das práticas da ação estratégica nas MPE's situadas em clusters comerciais competitivos. 2011. 191 p. Dissertação (Mestrado em Administração)-Faculdade Campo Limpo Paulista, São Paulo, 2011.

MARQUIS, C.; LOUNSBURY, M. Vive la resistance: consolidation and community-level professional counter-mobilization in U.S. banking. **Academy of Management Journal**, Champaign, v. 50, n. 4, p. 799-820, 2007.

MARS, M. M.; LOUNSBURY, M. Raging against or with the private marketplace?: logic hybridity and eco-entrepreneurship. **Journal of Management Inquiry**, Newbury, v. 18, n. 1, p. 4-13, 2009.

MARTINS, J. B.; HAMMOUTI, N. D. E.; ÍNIGUEZ, L. **Temas em análise institucional e em construcionismo social**. Curitiba: Fundação Araucária, 2002. 180 p.

MCKENNA, C. Strategy followed structure: management consulting and the creation of a market for “strategy”, 1950-2000. **Advances in Strategic Management**, Bingley, v. 29, p. 153-186, 2012.

MEEK, V. L. Governance and management of Australian higher education: enemies within and without. In: AMARAL, A.; MEEK, V. L.; LARSEN, I. M. (Org.). **The higher education managerial revolution?** Dordrecht: Kluwer Academic, 2003. p. 179-201.

MEIER, D. Can the odds be changed?: what will it take to make small schools ordinary practice? In: CLINCHY, E. (Ed.). **Creating new schools**: how small schools are changing American education. New York: Teachers College Press, 2000. p. 183-190.

MEIHY, J. C. S.; RIBEIRO, S. L. S. **Guia prático de história**. São Paulo: Contexto, 2011. 200 p.

MEYER, J. W.; BROMLEY, P. The worldwide expansion of organization. **Sociological Theory**, Washington, v. 31, n. 4, p. 366-389, Dec. 2013.

MEYER, J. W.; DRORI, G. S.; HWANG, H. World society and the proliferation of formal organization. In: DRORI, G. S.; MEYER, J. W.; HWANG, H. (Ed.). **Globalization and organization**: world society and organizational change. Oxford: Oxford University Press, 2006. p. 25-49.

MEYER, J. W.; JEPPEPERSON, R. L. The 'actors' of modern society: the cultural construction of social agency. **Sociological Theory**, Washington, v. 18, n. 1, p. 100-120, 2000.

MEYER, J. W.; ROWAN, B. Institutionalized organizations: formal structure as myth and ceremony. **American Journal of Sociology**, Chicago, v. 83, n. 2, p. 340-363, 1977.

MEYER JUNIOR, V. Estratégias acadêmicas: análise de uma escola de administração. In: WALTER, S. A.; MEYER JUNIOR, V. (Ed.). **Reflexões sobre administração universitária e ensino superior**. Curitiba: Juruá; Blumenau: Edifurb, 2010. p. 73-100.

MEYER JUNIOR, V.; LOPES, M. C. B. Planejamento universitário: mito e realidade. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO, 21.; CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 3., 2003, Recife. **Anais...** Recife, 2003. 1 CD-ROM.

MIETTINEN, R.; SAMRA-FREDERICKS, D.; YANOW, D. Re-turn to practice: an introductory essay. **Organization Studies**, Berlin, v. 30, n. 12, p. 1309-1327, 2009.

MILLER, D.; FRIESEN, P. Innovation in conservative and entrepreneurial firms: two models of strategic momentum. **Strategic Management Journal**, Sussex, v. 3, p. 1-25, 1982.

MINAS GERAIS. **Constituição do Estado de Minas Gerais**. Belo Horizonte: Assembléia Legislativa, 1989. 282 p.

MINAS GERAIS. Lei nº 11.539, de 22 de julho de 1994. Dispõe sobre a Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG - e dá outras providências. **Informativo MAI de Ensino**, Belo Horizonte, n. 224, p. 18-32, 1994.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2007. 406 p.

MINTZBERG, H. Patterns in strategy formation. **Management Science**, Hanover, v. 24, n. 9, p. 934-948, May 1978.

MINTZBERG, H. **The rise and fall of strategic planning**. New York: Free, 1994. 464 p.

MINTZBERG, H.; AHLSTRAND, B.; LAMPEL, J. **Safári da estratégia: um roteiro pela selva do planejamento estratégico**. Porto Alegre: Bookman, 2000. 392 p.

MINTZBERG, H.; WATERS, J. Of strategies, deliberate and emergent. **Strategic Management Journal**, Sussex, v. 6, n. 3, p. 257-272, July/Sept. 1985.

MITCHELL, E. N. B. The rationalizing logics of public school reform: how cultural institutions matter for classroom instruction. **Journal of Mixed Methods Research**, London, v. 7, n. 2, p. 173-106, 2012.

MOUWEN, K. Strategy, structure and culture of the hybrid university: towards the university of the 21st century. **Tertiary Education and Management**, Amsterdam, v. 6, n. 1, p. 47-56, 2000.

MUNCK, L.; DIAS, B. G.; SOUZA, R. B. de. Sustentabilidade sócio-ambiental: uma análise a partir da institucionalização de práticas ecoeficientes. In: SIMPÓSIO DE ADMINISTRAÇÃO DA PRODUÇÃO, LOGÍSTICA E OPERAÇÕES INTERNACIONAIS, 13., 2010, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 2010. 1 CD-ROM.

MURRAY, F. The oncomouse that roared: Hybrid exchange strategies as a source of distinction at the boundary of overlapping institutions. **American Journal of Sociology**, Chicago, v. 116, n. 2, p. 341-388, 2010.

NEIVA, C. C.; COLLAÇO, F. R. **Temas atuais da educação superior: proposições para estimular a investigação e a inovação**. Brasília: ABMES, 2006. 251 p.

NICOLINI, D.; GHERARDI, S.; YANOW, D. **Knowing in organizations: a practice-based approach**. Armonk: ME Sharpe, 2003. 280 p.

NIGAM, A.; OCASIO, W. Event attention, environmental sensemaking, and change in institutional logics: an inductive analysis of the effects of public attention to Clinton's health care reform initiative. **Organization Science**, Providence, v. 21, n. 4, p. 823-841, 2010.

NORMAND, R. La mesure de l'école: une arithmétique politique des inégalités. In: DEROUET, J. L.; BESSON, M. C. (Ed.). **Repenser la justice dans l'éducation et la formation**. Bern: Peter Lang, 2009. p. 349-367.

NOVOA, A.; LAWN, M. **Fabricating Europe**: the formation of an education space. Amsterdam: Kluwer Academic, 2002. 172 p.

OCASIO, W. Toward an attention-based view of the firm. **Strategic Management Journal**, Sussex, v. 18, n. 1, p. 187-206, 1997.

OLIVER, C. Strategic responses to institutional processes. **Academy of Management Review**, Mississippi, v. 16, n. 1, p. 145-179, 1991.

ORLIKOWSKI, W. J. Engaging practice in research: phenomenon, perspective, and philosophy. In: GOLSORKHI, D. et al. (Ed.). **The Cambridge handbook on strategy as practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. p. 23-33.

ORLIKOWSKI, W. J. Using technology and constituting structures. **Organization Science**, Providence, v. 11, n. 4, p. 404-428, 2000.

ORLIKOWSKI, W. J.; SCHULTZE, U. A practice perspective on technology-mediated network relations: the use of internet-based self-service technologies. **Information Systems Research**, Providence, v. 15, n. 1, p. 87-107, 2004.

ORLIKOWSKI, W. J.; YATES, J. Genre repertoire: the structuring of communicative practices in organizations. **Administrative Science Quarterly**, Ithaca, v. 39, p. 541-574, Dec. 1994.

ORR, J. E. **Talking about machines**: an ethnography of a modern job. Ithaca: Cornell University Press, 1996. 192 p.

ORTNER, S. Theory in anthropology since the sixties. **Comparative Studies in Society and History**, Cambridge, v. 26, p. 126-166, 1984.

OUCHI, W. G. **Making schools work**: a revolutionary plan to get your children the education they need. New York: Simon & Schuster, 2003. 304 p.

OZGA, J. Governing education through data in England: from regulation to self-evaluation. **Journal of Education Policy**, London, v. 24, n. 2, p. 149-163, 2009.

PACHE, A. C.; SANTOS, F. **Inside the hybrid organization**: an organizational level view of responses to conflicting institutional demands. Paris: SSRN, 2010. 64 p.

PALMER, D.; BIGGART, N.; DICK, B. Is the new institutionalism a theory? In: GREENWOOD, R. et al. (Ed.). **The Sage handbook of organizational institutionalism**. London: Sage, 2008. p. 739-768.

PARADEISE, C.; REALE, E.; GOASTELLEC, G. A comparative approach to Higher education reforms in Western European countries. In: PARADEISE, C. et al. (Org.). **University governance: Western European perspectives, higher education dynamics**. Dordrecht: Springer, 2009. v. 25, p. 197-225.

PAYNE, C. M. **So much reform, so little change: the persistence of failure in urban schools**. Boston: Harvard Education Press, 2008. 300 p.

PEREIRA, F. A. M. A evolução da teoria institucional nos estudos organizacionais: um campo de pesquisa a ser explorado. **Organizações em Contexto**, São Bernardo do Campo, v. 8, n. 16, p. 275-295, 2012.

PEREIRA, J. A. et al. Estratégia como prática: um estudo em empresas incubadas de base tecnológica. **Revista de Administração IMED**, Passo Fundo, v. 4, n. 2, p. 161-176, maio/ago. 2014.

PEREIRA DA SILVA, E.; QUINTAIROS, P. C. R.; ARAÚJO, E. A. S. de. Educação e desenvolvimento. **Latin American Journal of Business Management (LAJBM)**, Taubaté, v. 4, n. 2, p. 42-57, 2013.

PETTIGREW, A. M. **The awakening giant**. Oxford: Blackwell, 1993. 566 p.

PETTIGREW, A. M. A cultura das organizações é administrável? In: FLEURY, M. T. L.; FISCHER, R. M. (Coord.). **Cultura e poder nas organizações**. São Paulo: Atlas, 1996. p. 143-152.

PETTIGREW, A. M. Strategy formulation as a political process. **International Studies of Management & Organization**, New York, v. 7, n. 2, p. 78-87, Summer 1977.

PETTIGREW, T. F. Generalized intergroup contact effects on prejudice. **Personality and Social Psychology Bulletin**, Beverly Hills, v. 23, p. 173-185, 1997.

PICKERING, A. Practice and post-humanism: social theory and a history of agency. In: SCHATZKI, T. R.; KNORR-CETINA, K.; SAVIGNY, E. von (Ed.). **The practice turn in contemporary**. London: Routledge, 2001. p. 165-174.

PIERANTI, O. P. A metodologia historiográfica na pesquisa em administração: uma discussão acerca de princípios e de sua aplicabilidade no Brasil contemporâneo. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 1-12, mar. 2008.

PIETERSE, J. N. Globalization as hybridization. **International Sociology**, London, v. 9, n. 2, p. 161-184, 1994.

PULASKI, M. A. S. **Compreendendo Piaget**: uma introdução ao desenvolvimento cognitivo da criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1986. 232 p.

PURDY, J. M.; GRAY, B. Conflicting logics, mechanisms of diffusion, and multilevel dynamics in emerging institutional fields. **Academy of Management Journal**, Champaign, v. 52, n. 2, p. 355-380, 2009.

QUINN, J. B.; VOYER, J. Incrementação lógica: administrando a formação da estratégia. In: MINTZBERG, H.; QUINN, J. B. (Ed.). **O processo de estratégia**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001. p. 109-114.

RANSON, S.; HININGS, B.; GREENWOOD, R. The structuring of organizational structures. **Administrative Science Quarterly**, Ithaca, v. 25, n. 1, p. 1-17, 1980.

RAO, H.; MONIN, P.; DURAND, R. Institutional change in Toqueville: nouvelle cuisine as an identity movement in French gastronomy. **American Journal of Sociology**, Chicago, v. 108, n. 4, p. 795-843, 2003.

RASCHE, A.; CHIA, R. Researching strategy practices: a genealogical social theory perspective. **Organization Studies**, London, v. 30, n. 7, p. 713-734, July 2009.

REAY, T.; HININGS, C. R. Managing the rivalry of competing institutional logics. **Organizations Studies**, London, v. 30, n. 6, p. 629-652, 2009.

RECKWITZ, A. Toward a theory of social practices: a development in culturalist theorizing. **European Journal of Social Theory**, London, v. 5, n. 2, p. 243-263, 2002.

REED, M. I. Masters of the universe: power and elites in organizational studies. **Organization Studies**, London, v. 33, p. 203-222, 2012.

REGNÉR, P. Strategy creation in the periphery: inductive versus deductive strategy making. **Journal of Management Studies**, Oxford, v. 40, n. 1, p. 57-82, 2003.

REGNÉR, P. Strategy-as-practice and dynamic capabilities: steps toward a dynamic view of strategy. **Human Relations**, New York, v. 61, n. 4, p. 565-588, 2008.

RESE, N.; CASALI, A. M.; CANHADA, D. I. D. Reflexões iniciais sobre comunicação organizacional na abordagem da estratégia como prática social. **Gestão e Sociedade**, Belo Horizonte, v. 5, n. 10, p. 42-56, 2011.

RHÉAUME, L.; GARDONI, M. Strategy-making for innovation management and the development of corporate universities. **International Journal on Interactive Design and Manufacturing**, New York, v. 10, n. 1, p. 73-84, Feb. 2016.

RHOADES, G.; SPORN, B. New models of management and shifting modes and costs of production: Europe and the United States. **Tertiary Education and Management**, Amsterdam, v. 8, n. 1, p. 3-28, 2002.

ROCHA, D.; DEUSDARÁ, B. Análise de conteúdo e análise de discurso: aproximações e afastamentos na (re)construção de uma trajetória. **Alea: Estudos Neolatinos**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 305-322, jul./dez. 2005.

ROLDAN, V. P. S. et al. Gestão ambiental nas empresas de capital aberto do segmento novo mercado. discutindo a homogeneidade e heterogeneidade de práticas à luz da teoria institucional. **Revista Eletrônica de Ciência Administrativa**, Campo Largo, v. 11, n. 2, p. 193-216, 2012.

ROMANELLI, E.; TUSHMAN, M. L. Organizational transformation as punctuated equilibrium: an empirical test. **Academy of Management Journal**, Champaign, v. 37, n. 5, p. 1141-1166, Oct. 1994.

ROUSE, J. **Engaging science: how to understand its practices philosophically**. Ithaca: Cornell University Press, 1996. 280 p.

SACRISTÀN, J. G. **A educação que ainda é possível**. Porto Alegre: Artmed, 2007. 200 p.

SAGE, D.; DAINTY, A.; BROOKES, N. A Strategy-as-Practice exploration of lean construction strategizing. **Building Research and Information**, London, v. 40, n. 2, p. 221-230, 2012.

SANDBERG, J.; DALL'ALBA, G. Returning to practice anew a life-world perspective. **Organization Studies**, Berlin, v. 30, n. 12, p. 1349-1368, 2009.

SANTIAGO, R. et al. Changing patterns in the middle management of higher education institutions: the case of Portugal. **Higher Education**, Amsterdam, v. 52, n. 2, p. 215-250, 2006.

SAUERMAN, H.; STEPHAN, P. Conflicting logics?: a multidimensional view of industrial and academic science. **Organization Science**, Providence, v. 24, n. 3, p. 889-909, 2013.

SCHATZKI, T. R. Introduction. In: SCHATZKI, T. R.; KNORR CETINA, K.; SAVIGNY, E. von (Ed.). **The practice turn in contemporary theory**. London: Routledge, 2001. p. 1-14.

SCHATZKI, T. R. Peripheral vision: the sites of organizations. **Organization Studies**, Berlin, v. 26, n. 3, p. 465-484, 2005.

SCHATZKI, T. R. **The site of the social**: a philosophical account of the constitution of social life and change. University Park: The Pennsylvania State University Press, 2002. 320 p.

SCHÜTZ, A. **Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt**. Frankfurt am Maio: Suhrkamp, 1932. 500 p.

SCOTT, R. **Institutions and organizations**. 2nd ed. Thousand Oaks: Sage, 2001. 360 p.

SCOTT, W. R. **Institutions and organizations**: ideas and interests. 3rd ed. Los Angeles: Sage, 2008. 360 p.

SCOTT, W. R. **Organizations**: rational, natural and open systems. Upper Saddle River: Prentice Hall, 2003. 430 p.

SCOTT, W. R.; MEYER, J. W. Developments in institutional theory. In: SCOTT, W. R.; MEYER, J. W. (Org.). **Institutional environments and organizations**: structural complexity and individualism. Thousand Oaks: Sage, 1994. p. 1-8.

SEIDL, D. General strategy concepts and the ecology of strategy discourses: a Systemic-discursive perspective. **Organization Studies**, Berlin, v. 28, n. 2, p. 197-218, 2007.

SEIDL, D.; WHITTINGTON, R. Enlarging the strategy-as-practice research agenda: towards taller and flatter ontologies. **Organization Studies**, Berlin, v. 35, n. 1, p. 1-15, 2014.

SELZNICK, P. **TVA and the grassroots**. Berkeley: University of California Press, 1949. 290 p.

SEO, M. G.; CREED, W. E. D. Institutional contradictions, praxis, and institutional change: a dialectical perspective. **The Academy of Management Review**, Mississippi, v. 27, n. 2, p. 222-247, 2002.

SERVA, M.; JAIME JÚNIOR, P. Observação participante e pesquisa em administração: uma postura antropológica. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 1, p. 64-79, 1995.

SGUISSARDI, V. A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva. In: FÁVERO, M. L.; MANCIBO, D. (Org.). **Universidade: políticas e avaliação docente**. São Paulo: Cortez, 2004. cap. 1.

SHIPILOV, A. V.; GREVE, H. R.; ROWLEY, T. J. When do interlocks matter?: institutional logics and the diffusion of multiple corporate governance practices. **Academy of Management Journal**, Champaign, v. 53, n. 4, p. 799-842, 2010.

SMETS, M. et al. Reinsurance trading in Lloyd's of London: balancing conflicting-yet-complementary logics in practice. **Academy of Management Journal**, Champaign, v. 58, n. 3, p. 932-970, June 2015.

SMIRNOVA, E. I.; RASELL, M. Integrating practice into Russian social work education: Institutional logics and curriculum regulation. **International Social Work**, London, v. 57, n. 3, p. 222-234, 2014.

SPEE, A. P.; JARZABKOWSKI, P. Strategy tools as boundary objects. **Strategic Organization**, Thousand Oaks, v. 7, n. 2, p. 223-232, 2009.

SPLITTER, V.; SEIDL, D. Does practice-based research on strategy lead to practically relevant knowledge?: implications of a Bourdieusian perspective.

The Journal of Applied Behavioral Science, Greenwich, v. 47, n. 1, p. 98-120, 2011.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008. 288 p.

STRAUSS, A. L. **Negotiations: varieties, contexts, processes, and social order**. San Francisco: Jossey-Bass, 1978. 275 p.

SUDDABY, R. Challenges for institutional theory. **Journal of Management Inquiry**, Newbury, v. 19, n. 1, p. 14-20, 2010.

SUDDABY, R.; GREENWOOD, R. Rhetorical strategies of legitimacy. **Administrative Science Quarterly**, Ithaca, v. 50, p. 35-67, 2005.

SUDDABY, R.; SEIDL, D.; LÊ, J. K. Strategy-as-practice meets neo-institutional theory. **Strategic Organization**, Thousand Oaks, v. 11, n. 3, p. 329-344, 2013.

SUDDABY, R.; VIALE, T. Professionals and field-level change: institutional work and the professional project. **Current Sociology**, London, v. 59, n. 4, p. 423-442, 2011.

SZTOMPKA, P. **Society in action: the theory of social becoming**. Cambridge: Polity Press, 1991. 219 p.

TAYLOR, F. W. **Princípios de administração científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 1995. 109 p.

TAYLOR, J. Toward a strategy for internationalisation: lessons and practice from four universities. **Journal of Studies in International Education**, London, v. 8, n. 2, p. 149-171, 2004.

TAYLOR, S. J.; BOGDAN, R. **Introduction to qualitative research methods: the search for meanings**. New York: J. Wiley, 1984. 302 p.

TEICHLER, U. The future of higher education and the future of higher education research. **Tertiary Education and Management**, Amsterdam, v. 9, n. 3, p. 171-185, 2003.

TEIXEIRA, M. G. **A influência do hibridismo de lógicas institucionais no processo decisório de adoção de prática de governança corporativa: o caso Cooperativa Veiling Holombra.** 2012. 262 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais Aplicadas)-Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

THÉVENOT, L. Postscript to the special issue: governing life by standards: a view from engagements. **Social Studies of Science**, London, v. 39, n. 5, p. 793-813, Oct. 2009.

THÉVENOT, L. Pragmatic regimes governing the engagement with the world. In: KNORR-CETINA, K.; SCHATZKI, T.; SAVIGNY, E. von (Ed.). **The practice turn in contemporary theory.** London: Routledge, 2001. p. 56-73.

THORNTON, P. H. **Markets from culture: institutional logics and organizational decisions in higher education publishing.** California: Stanford University Press, 2004. 188 p.

THORNTON, P. H. The rise of the corporation in a craft industry: conflict and conformity institutional logics. **Academy of Management Journal**, Champaign, v. 45, n. 1, p. 81-101, 2002.

THORNTON, P. H.; JONES, C.; KURY, K. Institutional logics and institutional change: transformation in accounting, architecture, and publishing. In: JONES, C.; THORNTON, P. H. (Ed.). **Research in the sociology of organizations.** London: JAI, 2005. p. 125-170.

THORNTON, P. H.; OCASIO, W. Institutional logics. In: GREENWOOD, R. et al. (Org.). **The Sage handbook of organizational institutionalism.** London: Sage, 2008. p. 99-129.

THORNTON, P. H.; OCASIO, W. Institutional logics and the historical contingency of power in organizations: executive succession in higher education publishing industry, 1958-1990. **American Journal of Sociology**, Chicago, v. 105, n. 3, p. 801-843, 1999.

THORNTON, P. H.; OCASIO, W.; LOUNSBURY, M. **The institutional logics perspective.** Oxford: Oxford University Press, 2012. 304 p.

TRACEY, P.; PHILLIPS, N.; JARVIS, O. Bridging institutional entrepreneurship and the creation of new organizational forms: a multilevel model. **Organization Science**, Providence, v. 22, n. 1, p. 60-80, 2011.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987. 175 p.

TROW, M. Managerialism and the academic profession: the case of England. **Higher Educational Policy**, Paris, v. 7, n. 2, p. 11-18, 1994.

TSOUKAS, H. **Complex knowledge: studies in organizational epistemology.** Oxford: Oxford University Press, 2005. 426 p.

TSOUKAS, H. Practice, strategy making and intentionality: a Heideggerian onto-epistemology for Strategy as Practice. In: GOLSORKHI, D. et al. (Ed.). **The Cambridge handbook on strategy as practice.** Cambridge: Cambridge University Press, 2010. p. 23-33.

TSOUKAS, H.; CUMMINGS, S. Marginalization and recovery: the emergence of Aristotelian themes in organization studies. **Organization Studies**, Berlin, v. 18, n. 4, p. 655-683, 1997.

TSOUKAS, H.; KNUDSEN, C. The conduct of strategy research: meta-theoretical issues. In: PETTIGREW, A. M.; THOMAS, H.; WHITTINGTON, R. (Ed.). **Handbook of strategy and management.** London: Sage, 2002. p. 477-435.

TOULMIN, S. **Return to reason.** Cambridge: Harvard University Press, 2001. 256 p.

TRINDADE, H. Universidade em perspectiva: sociedade, conhecimento e poder. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 21., 1998, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 1998. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 1 abr. 2016.

TURATO, E. R. Métodos qualitativos e quantitativos na área da saúde: definições, diferenças e seus objetos de pesquisa. **Revista de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 39, n. 3, p. 507-514, mar. 2005.

TURETA, C. A virada prática nos estudos de estratégia. **RAE**, São Paulo, v. 47, n. 4, p. 134-137, out./dez. 2007.

TURETA, C.; LIMA, J. B. Estratégia como prática social: o estrategizar em uma rede interorganizacional. **Revista de Administração Mackenzie**, São Paulo, v. 12, n. 6, p. 76-108, nov./dez. 2011.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS. **PDI - UEMG - Plano de desenvolvimento institucional**. Belo Horizonte, 2010. 92 p.

UZO, U.; MAIR, J. Source and patterns of organizational defiance of formal institutions: insights from Nollywood, the Nigerian movie industry. **Strategic Entrepreneurship Journal**, Forthcoming, v. 8, n. 1, p. 56-74, Mar. 2014.

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

VIEIRA, M. M. F. Por uma boa pesquisa (qualitativa) em administração. In: VIEIRA, M. M. F.; ZOUAIN, D. M. (Ed.). **Pesquisa qualitativa em administração**. Rio de Janeiro: FGV, 2006. p. 13-28.

VIEIRA, S. O discurso sobre a universidade nos anos 80. **Cadernos CEDES**, Campinas, n. 25, p. 75-87, 1991.

VOLBERDA, H. W. Crise em estratégia: fragmentação, integração ou síntese. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 44, n. 4, p. 32-43, 2004.

WALTER, S. A.; AUGUSTO, P. O. M.; FONSECA, V. S. da. O campo organizacional e a adoção de práticas estratégicas: revisitando o modelo de Whittington. **Cadernos EBAPE**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p. 282-298, jun. 2011.

WALTER, S. A.; MEYER JUNIOR, V. **Reflexões sobre administração universitária e ensino superior**. Curitiba: Juruá; Blumenau: EDIFURB, 2010. 192 p.

WATZLAWICK, P. **The invented reality: how do we know what we believe we know?** New York: W. W. Norton, 1984. 352 p.

WEBER, K.; GLYNN, M. A. Making sense with institutions: context, thought and action in Karl Weick's theory. **Organization Studies**, Berlin, v. 27, n. 11, p. 1639-1660, Nov. 2006.

WEICK, E. The emergence of the university: a case study of the founding of the University of Paris from a neo-institutionalist perspective. **Management & Organizational History**, London, v. 6, n. 3, p. 287-310, 2011.

WEICK, K. E. **Sensemaking in organizations**. Thousand Oaks: Sage, 1995. 248 p.

WESTPHAL, J.; ZAJAC, E. Decoupling policy from practice: the case of stock repurchases programs. **Administrative Science Quarterly**, Ithaca, v. 46, p. 202-228, 2001.

WHIPP, R. Desconstrução criativa: estratégia e organizações. In: CLEGG, S.; HARDY, C.; NORD, W. R. (Org.). **Handbook de estudos organizacionais: ação e análise organizacionais**. São Paulo: Atlas, 2004. v. 3, p. 229-250.

WHITTINGTON, R. Big strategy/small strategy. **Strategic Organization**, Thousand Oaks, v. 10, n. 3, p. 263-268, Aug. 2012.

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

WHITTINGTON, R. Environmental structure and theories of strategic choice. **Journal of Management Studies**, Oxford, v. 25, n. 6, p. 521-536, 1988.

WHITTINGTON, R. Giddens, structuration theory and strategy as practice. In: GOLSORKHI, D. et al. (Ed.). **The Cambridge handbook on strategy as practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. p. 109-127.

WHITTINGTON, R. Learning to strategise: problems of practice. **Skope Research Paper**, Oxford, n. 20, p. 1-25, 2001.

WHITTINGTON, R. Practice perspectives on strategy: unifying and developing a field. **Academy of Management Proceedings**, New York, p. 1-6, Aug. 2002. Supplement.

WHITTINGTON, R. Putting Giddens into action: social systems and managerial agency. **Journal of Management Studies**, Malden, v. 29, n. 6, p. 693-712, 1992.

WHITTINGTON, R. Strategy after modernism: recovering practice. **European Management Review**, Malden, v. 1, n. 1, p. 62-68, 2004.

WHITTINGTON, R. Strategy as practice. **Long Range Planning**, London, v. 29, n. 5, p. 731-735, 1996.

WHITTINGTON, R. Strategy as practice and strategy process: family differences and the sociological eye. **Organization Studies**, London, v. 28, n. 10, p. 1575-1586, Oct. 2007.

WHITTINGTON, R. **What is strategy:** and does it matter? London: Routledge, 1993. 151 p.

WHITTINGTON, R. The work of strategizing and organizing: for a practice perspective. **Strategic Organization**, Thousand Oaks, v. 1, n. 1, p. 117-125, 2003.

WHITTINGTON, R. et al. Taking strategy seriously: responsibility and reform for an important social practice. **Journal of Management Inquiry**, Newbury, v. 12, n. 4, p. 396-409, Dec. 2003.

WHITTINGTON, R.; JOHNSON, G.; MELIN, L. The emerging field of strategy practice: some links, a trap, a choice and a confusion. In: EGOS COLLOQUIUM, 2004, Ljubljana. **Proceedings...** Ljubljana, 2004. 1 CD-ROM.

WILSON, D. C.; JARZABKOWSKI, P. Thinking and acting strategically: new challenges for interrogating strategy. **European Management Review**, Malden, v. 1, n. 1, p. 14-20, 2004.

WILSON, S. F. **Learning on the Job:** when business takes on public schools. Cambridge: Harvard University Press, 2006. 448 p.

WITTGENSTEIN, L. **Philosophical investigations.** 3rd ed. Oxford: Basil Blackwell, 1967. 250 p.

WOOTEN, M.; HOFFMAN, A. J. Organizational fields: past, present and future. In: GREENWOOD, R. et al. (Ed.). **The SAGE handbook of organizational institutionalism.** London: Sage, 2008. chap. 4.

WRIGHT, R. P.; PAROUTIS, S. E.; BLETTNER, D. P. How useful are the strategic tools we teach in business schools? **Journal of Management Studies**, Oxford, v. 50, n. 1, p. 92-125, 2013.

YIN, R. K. **Case study research:** design and methods. Beverly Hills: Sage, 1984. 312 p.

YIN, R. K. **Estudos de caso:** planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2005. 205 p.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001. 205 p.

YU, K. H. Institutionalization in the context of institutional pluralism: politics as a generative process. **Organization Studies**, Berlin, v. 34, n. 1, p. 105-131, 2013.

ZALD, M. N.; LOUNSBURY, M. The wizards of Oz: towards an institutional approach to elites, expertise and command posts. **Organization Studies**, Berlin, v. 31, n. 7, p. 963-996, 2010.

ZUCKER, L. G. Institutional theories of organization. **Annual Review of Sociology**, Palo Alto, v. 13, p. 443-64, 1987.

ZUCKER, L. G. The role of institutionalization in cultural persistence. **American Sociological Review**, Washington, v. 42, p. 726-743, 1977.

ZUCKER, L. G. The role of institutionalization in cultural persistence. In: POWELL, W. W.; DIMAGGIO, P. J. (Ed.). **The new institutionalism in organizational analysis**. London: University of Chicago Press, 1991. p. 83-107.

**ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO DA INSTITUIÇÃO
PARCEIRA**

Eu, _____, representante da Instituição de Ensino Superior (IES), declaro que tomei ciência do estudo a ser realizado por Marcelo Ferreira Viana e concordo com a realização da pesquisa. Se tiver dúvidas entrarei em contato com Marcelo Ferreira Viana pelo telefone (35) 98807-5230.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada com o pesquisador responsável e a outra será fornecida a instituição parceira.

Lavras, 23 de setembro de 2016.

ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Folha - 1

Título do estudo: *Lógicas Institucionais e Estratégia como Prática: uma abordagem Construtivista*

Pesquisador(es) responsável(is): Marcelo Ferreira Viana / Mozar José de Brito

Instituição/Departamento: Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGA) da Universidade Federal de Lavras (UFLA)

Telefone para contato: (35)98807-5230

Local da coleta de dados: Centro Universitário de Lavras (UNILAVRAS)

Prezado(a) Senhor(a):

- Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa de forma totalmente voluntária.
- Antes de concordar em participar desta pesquisa, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento.
- Os pesquisadores deverão responder todas as suas dúvidas antes que você se decida a participar.
- Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira.
- Você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade e sem perder os benefícios aos quais tenha direito, não acarretando qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador.

Objetivo do estudo: esta pesquisa tem como objetivo geral apreender o processo de construção de estratégias como prática, enfatizando como o arranjo híbrido de lógicas institucionais influencia as modificações práticas organizacionais em uma Instituição de Ensino Superior (IES).

Justificativa do estudo: A natureza do problema de pesquisa e a formulação dos objetivos do presente trabalho nos remetem à justificativa

da integração da abordagem prática da estratégia com a Teoria Institucional e o hibridismo de lógicas institucionais. A importância teórica da utilização das perspectivas de análise adotadas aqui é a contribuição para o entendimento da estratégia como prática em um contexto de imersão social, que se traduz em uma concepção de ação estratégica imersa e constituída em um cenário de relações sociais.

Procedimentos. Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder às perguntas a serem trabalhadas durante a entrevista.

Benefícios. Como benefícios, os entrevistados serão incentivados a refletir sobre suas atuações na respectiva Instituição que trabalha e resgatar pontos importantes durante sua trajetória profissional. Além disso, atentarão para as lógicas institucionais que influenciam a criação de estratégias como prática.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Folha – 2

Riscos. A participação na entrevista poderá representar risco de constrangimento, que será minimizado por meio do esclarecimento do objetivo da pesquisa, realização da entrevista em local apropriado e manutenção da confiabilidade das informações fornecidas. Aos participantes será esclarecida que a participação na pesquisa é voluntária, não remunerada, e sem prejuízos físicos e morais. Garantida a liberdade de participação, de recusa e de retirada do estudo a qualquer momento, sem prejuízo algum. O risco ético de divulgação dos dados coletados aos superiores hierárquicos, não acontecerá, pois os dados serão somente utilizados para cunho científico, uma vez que os pesquisadores irão ter o verdadeiro cuidado com o arquivamento dos questionários coletados e do TCLE.

Sigilo. As informações fornecidas por você serão confidenciais e de conhecimento apenas dos pesquisadores responsáveis. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os

resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.

Critério para suspender ou cancelar a pesquisa. A pesquisa poderá ser *suspensa* a partir do momento em que os sujeitos da pesquisa verificar algum impedimento que pudesse ser solucionado pelo pesquisador para a sua participação ou cancelada, se todos os sujeitos se manifestarem contrários a responder ao questionário.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada com o pesquisador responsável e a outra será fornecida a você.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Folha - 3

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ fui informado (a) dos objetivos do estudo “LÓGICAS INSTITUCIONAIS E ESTRATÉGIA COMO PRÁTICA: UMA ABORDAGEM CONSTRUTIVISTA”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Lavras, _____ de _____ de 20__ .

Assinatura do

Orientador: _____

(Nome e CPF)

Assinatura do Pesquisador

Responsável: _____

(Nome e CPF)

Sujeito da Pesquisa/Representante Legal:

(Nome e CPF)

Contato do CEP:

Rua Padre José Poggel, 506 – Centenário – Lavras/MG – 37.200-000

Telefax: (35) 3826-4188

ANEXO C - ROTEIRO SEMI-ESTRUTURADO DE ENTREVISTA

PARTE 1 – CARACTERIZAÇÃO DOS ENTREVISTADOS

DATA DA ENTREVISTA: _____ / _____ / _____

LOCAL _____ DA _____ ENTREVISTA:

1. Informações Gerais

1.1 Cargos que já ocupou na Instituição:

1.2 Formação Profissional:

1.3 Há quantos anos trabalha(ou)/estuda(ou) na instituição:

PARTE 2 – ROTEIRO DE ENTREVISTA

A. História da IES

1. *O que você conhece sobre a história do Unilavras? Destaque acontecimentos históricos importantes da Instituição.*

2. *Faça um recorte histórico da Instituição e descreva quais são os acontecimentos estratégicos que marcaram esse período.*

B. Processo de construção das estratégias

3. *Quais são as lógicas institucionais que influenciaram e influenciam os episódios estratégicos que marcam a história dessa Instituição?*
4. *Identifique os marcos legais existentes ao longo da história da IES que são resultados dessas lógicas institucionais.*
5. *Como os estrategistas se comportam diante dessas lógicas institucionais?*
6. *Quem são os responsáveis pelo trabalho formal de elaboração de estratégias? Esta atribuição é exclusiva de quais atores institucionais?*
7. *Conte-me quando, como e por que as estratégias são formuladas na IES.*
8. *Como se dá a relação entre os colaboradores da Instituição no processo de construção e implementação de estratégias?*
9. *Suas práticas profissionais diárias contribuem para a construção de estratégias? Em caso afirmativo, descreva esse processo.*

C. Efeitos das estratégias na IES

10. *Como as estratégias da Instituição são comunicadas e implementadas?*

- 11. Descreva as mudanças de práticas que acontecem na Instituição a partir dos marcos legais/episódios estratégicos mencionados anteriormente. Explique como essas mudanças de práticas são percebidas.*

- 12. A qual(is) motivo(s) se deve(m) o sucesso dessa Instituição no ramo educacional?*

ANEXO D - GRADE DE OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE**A. Quadro geral de observação**

1. Data que ocorreu a observação: _____ / _____ / _____
2. Descrição do local onde ocorreu a observação:
3. Descrição das pessoas observadas e das razões de sua presença:
4. *Notas descritivas* do observador (neutras e factuais em relação à situação observada)
5. *Notas analíticas* do observador (reflexões pessoais)

ANEXO E – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DE
LAVRAS-MG/CENTRO
UNIVERSITÁRIO DE LAVRAS -



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ESTRATÉGIA COMO PRÁTICA SOCIAL: O ESTRATEGIZAR EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR

Pesquisador: Marcelo Ferreira Viana

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 50969315.1.0000.5116

Instituição Proponente: Fundação Educacional de Lavras-MG/Centro Universitário de Lavras -

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.347.511

Apresentação do Projeto:

O presente projeto busca esclarecer como os diversos atores sociais interagem e participam do processo de construção das estratégias em uma Instituição de Ensino Superior, partindo da seguinte indagação:

- Como o hibridismo de lógicas institucionais influencia o processo de construção de estratégias como prática em uma Instituição de Ensino Superior (IES)?

Objetivo da Pesquisa:

1.1 Objetivo geral

Esta pesquisa tem como objetivo geral apreender o processo de construção de estratégias como prática, enfatizando como o arranjo híbrido de lógicas institucionais influencia as modificações práticas organizacionais.

1.2 Objetivos específicos

Como objetivos específicos, a pesquisa almeja-se:

Endereço: Rua Padre José Poggel, 506
Bairro: Centenário **CEP:** 37.200-000
UF: MG **Município:** LAVRAS
Telefone: (35)3826-4188 **Fax:** (35)3826-4188 **E-mail:** cep@unilavras.edu.br

FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DE
LAVRAS-MG/CENTRO
UNIVERSITÁRIO DE LAVRAS -



Continuação do Parecer: 1.347.511

- i. Descrever a história da IES, particularizando as lógicas institucionais que marcaram a sua trajetória organizacional;
- ii. Investigar o processo de construção das estratégias, evidenciando as práticas institucionalizadas na IES em resposta ao hibridismo de lógicas institucionais;
- iii. Mapear e analisar o processo de participação de diferentes atores na construção das estratégias como práticas, destacando as suas interpretações em torno do hibridismo de lógicas institucionais;

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

No que diz respeito a análise crítica de riscos e benefícios, salientamos como risco a possibilidade do entrevistado se sentir constrangido com a abordagem. É importante ressaltar que este é um trabalho de investigação empírica, além de enriquecimento científico dos pesquisadores e da instituição. Os riscos poderão ser minimizados a partir da conscientização dos entrevistados sobre o propósito da pesquisa e a garantia de manter o anonimato dos mesmos.

Aos participantes será esclarecida que a participação na pesquisa é voluntária, não remunerada, e sem prejuízos físicos e morais. Garantida a liberdade de participação, de recusa e de retirada do estudo a qualquer momento, sem prejuízo algum. O risco ético de divulgação dos dados coletados aos superiores hierárquicos, não acontecerá, pois os dados serão somente utilizados para cunho científico, uma vez que os pesquisadores irão ter o verdadeiro cuidado com o arquivamento dos questionários coletados e do TCLE.

Como benefícios, os entrevistados serão incentivados a refletir sobre suas atuações na respectiva Instituição que trabalha e resgatar pontos importantes durante sua trajetória profissional. Além disso, atentarão para as lógicas institucionais que influenciam a criação de estratégias como prática.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante, teoricamente bem fundamentada e metodologicamente construída. De muita relevância científica para o tema que se propõe investigar.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os itens éticos foram incluídos e apresentados de acordo com a exigência feita no parecer consubstanciado da tramitação anterior do projeto.

Endereço: Rua Padre José Poggel, 506
Bairro: Centenário **CEP:** 37.200-000
UF: MG **Município:** LAVRAS
Telefone: (35)3826-4188 **Fax:** (35)3826-4188 **E-mail:** cep@unilavras.edu.br

FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DE
LAVRAS-MG/CENTRO
UNIVERSITÁRIO DE LAVRAS -



Continuação do Parecer: 1.347.511

Critérios de inclusão e exclusão, privacidade e confidencialidade dos dados, sigilo, todos presentes.

Critério para suspender ou cancelar a pesquisa presente.

Cuidado ético em relação às informações junto aos superiores dos entrevistados estão descritas de forma coerente.

Todos os termos de apresentação obrigatória estão presentes. (TCLE, autorização Instituição)

Questionário: foi reformulada a questão 5 do item B, da Parte 2 de acordo com solicitação do CEP.

Recomendações:

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Considerações Finais a critério do CEP:

O Colegiado está de acordo com o parecer do relator

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_618666.pdf	25/11/2015 09:25:34		Aceito
Brochura Pesquisa	Roteiro_Entrevista_25_11_2015.docx	25/11/2015 09:25:06	Marcelo Ferreira Viana	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Projeto_TESE_Marcelo_Viana_25_11_2015.doc	25/11/2015 09:21:36	Marcelo Ferreira Viana	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_TESE_Marcelo_Viana_25_11_2015.doc	25/11/2015 09:20:31	Marcelo Ferreira Viana	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO_Prof_Marcelo.pdf	13/11/2015 19:05:50	Marcelo Ferreira Viana	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Termo_Instituicao_Sediadora.jpg	30/10/2015 11:00:23	Marcelo Ferreira Viana	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	TCLE_Projeto_TESE_Marcelo_Viana.doc	30/10/2015 10:59:53	Marcelo Ferreira Viana	Aceito

Endereço: Rua Padre José Poggel, 506
Bairro: Centenário **CEP:** 37.200-000
UF: MG **Município:** LAVRAS
Telefone: (35)3826-4188 **Fax:** (35)3826-4188 **E-mail:** cep@unilavras.edu.br

FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DE
LAVRAS-MG/CENTRO
UNIVERSITÁRIO DE LAVRAS -



Continuação do Parecer: 1.347.511

Ausência	TCLE_Projeto_TESE_Marcelo_Viana.doc	30/10/2015 10:59:53	Marcelo Ferreira Viana	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_TESE_Marcelo_Viana.doc	30/10/2015 10:58:13	Marcelo Ferreira Viana	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

LAVRAS, 02 de Dezembro de 2015

Assinado por:

**Luciana Aparecida Gonçalves Oliveira
(Coordenador)**

Endereço: Rua Padre José Poggel, 506
Bairro: Centenário **CEP:** 37.200-000
UF: MG **Município:** LAVRAS
Telefone: (35)3826-4188 **Fax:** (35)3826-4188 **E-mail:** cep@unilavras.edu.br