

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO
MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO

MONIA LAVRA VIGNATI

**METÁFORAS E SUA REPRESENTATIVIDADE
NA GESTÃO ACADÊMICA**

VITÓRIA
2019

MONIA LAVRA VIGNATI

**METÁFORAS E SUA REPRESENTATIVIDADE
NA GESTÃO ACADÊMICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Administração.

Orientadora: Prof^a Dr^a Lucilaine Maria Pascuci.
Co-orientador: Prof. Dr. Victor Meyer Júnior.

VITÓRIA

2019

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

V678 Vignati, Monia Lavra, 1976-
m METÁFORAS E SUA REPRESENTATIVIDADE NA
GESTÃO ACADÊMICA / Monia Lavra Vignati. - 2019.
101 f. : il.

Orientadora: Lucilaine Maria Pascuci.

Coorientador: Victor Meyer Júnior.

Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas.

1. Metáfora. 2. Prática administrativa. 3. Gestão acadêmica. I. Pascuci, Lucilaine Maria. II. Meyer Júnior, Victor. III. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas. IV. Título.

CDU: 65

MONIA LAVRA VIGNATI

**METÁFORAS E SUA REPRESENTATIVIDADE NA GESTÃO
ACADÊMICA**

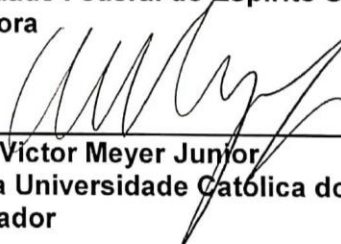
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração do Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Administração.

Aprovada em 07 de março de 2019.

COMISSÃO EXAMINADORA



Prof.^a Dr.^a Lucilaine Maria Pascuci
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientadora



Prof. Dr. Victor Meyer Junjor
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Coorientador



Prof.^a Dr.^a Teresa Cristina Janes Carneiro
Universidade Federal do Espírito Santo



Prof.^a Dr.^a Taciana de Lemos Dias
Universidade Federal do Espírito Santo

*Dedico este trabalho às pessoas que se arriscam a administrar:
seja uma organização pública ou uma empresa privada,
seja um município, um país ou, até mesmo, uma família.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente à Trindade de amor, Pai, Filho Jesus e Espírito Santo por me acompanharem em todas as etapas deste Mestrado. Sem a providência divina nada disso seria possível. Cursar o Mestrado era para mim um objetivo traçado desde que terminei a Graduação e, agora, se faz realidade em minha vida e na vida daqueles que são parte dela.

Agradeço à minha orientadora, prof^a Dr^a Lucilaine Maria Pascuci, estimada profissional, reconhecida nacional e internacionalmente por seu *know how* e suas importantes contribuições acerca da Estratégia e Complexidade Organizacional, tanto academicamente quanto no mercado de trabalho. É, de certo modo, até difícil encontrar palavras para agradecer tamanha dedicação em orientar-me; por tamanho apoio e motivação nos momentos mais difíceis que enfrentei desta jornada. Agradeço ainda por compartilhar conhecimentos e experiências que vou levar para a vida inteira. E um agradecimento especial por apresentar-me o *red velvet cake*.

Ao prof. Dr. Victor Meyer Júnior, meu co-orientador, referência nos estudos sobre Administração Universitária no campo acadêmico nacional e internacional. Há mais de 30 anos, suas pesquisas e publicações, assim como sua experiência profissional em gestão universitária no Brasil e nos EUA são imprescindíveis para os avanços teóricos e práticos na administração de Instituições de Ensino Superior. Agradeço pelo constante estímulo e compartilhamento de valores inestimáveis. Bons cafés ainda nos unirão por bastante tempo.

Aos membros da banca de Qualificação e de defesa da Dissertação, Prof^a Dr^a Teresa Cristina Carneiro, Prof^a Dr^a Taciana Lemos Dias, Prof. Dr. Emerson Mainardes, agradeço por sua valiosa contribuição para o desenvolvimento da Pesquisa. Aos gestores, docentes e técnicos administrativos do PPGAdm, meu muito obrigada! A competência dos servidores e organização deste Programa faz diferença não somente em minha vida, mas traz relevantes contribuições sociais.

Aos amigos da turma de Mestrado 2018/1 que se tornaram tão importantes em tão pouco tempo de minha vida. Com chuva ou sol, tempestade e bonança, seguimos juntos e firmes durante um ano intenso de desafios. Sobrevivemos juntos e isso é muito marcante! Agradeço também aos amigos do Grupo de Pesquisa

Estratégia e Complexidade Organizacional (ECO), por todo apoio, companheirismo, troca de ideias e compartilhamento de saberes. Nosso projeto continua!

Ao Instituto Federal do Espírito Santo, nas pessoas do prof. Dr. Denio Rebelo Arantes, enquanto Reitor, e da prof^a Dr^a Vanessa Battestin, enquanto Diretora do Cefor, pela confiança em meu trabalho e oportunidade de aprimoramento profissional a mim concedida enquanto servidora dessa instituição. Agradeço aos meus amigos e colegas do Ifes pelo apoio em todos os momentos, em especial, Yvina, Geliani, Aline, Juliana, Giovana, Elton, Cristina, Renata, Léo, Marquito, Andréia, Rogério, Dani, José Mário.

Agradeço ao meu esposo, Eduardo Lima Pereira, por todo seu amor por mim, que não é somente uma teoria. Amor manifestado por meio de companheirismo, orações e apoio, em todas as horas, a começar pela decisão de encararmos juntos este grande desafio em minha vida profissional. Aos meus filhos, Enzo e João que me ensinam, a cada novo dia, o valor de administrar bem a maravilhosa organização que é a família. Os resultados, certamente, repercutirão por muitas gerações.

Expresso também toda admiração que tenho pelos meus pais, Omero Vignati e Marilza Lavra Vignati. Por meio de muito amor e sacrifício, de modo especial o de minha ausência, foram os primeiros a ensinar-me como crescer, em todos os sentidos: como filha, irmã, estudante, profissional, esposa, mãe, mulher. Hoje, sei que não há prêmio maior que ver a felicidade de um filho. Então, sintam-se, mais uma vez, vencedores. Vocês são parte desta vitória.

Agradeço, imensamente, ao meu irmão, Rodrigo Lavra Vignati. Costumo dizer que, quando Deus quer nos dar um presente maravilhoso para a vida inteira, ele nos dá um irmão. Também agradeço aos familiares que me apoiaram para que eu cumprisse mais essa importante etapa profissional: ao meu sogro, José Onofre Pereira e minha sogra, Ivana Maria de Lima Pereira, pelo amor e cuidado com as crianças, em todas as horas. Aos meus cunhados, Marcos Lima Pereira, em especial, por ensinar-me que o mestrado é 'molezinha' e Ayana Zanúncio Araújo por seus conhecimentos em Administração compartilhados comigo.

À Dr^a Luciana Silva Lavra, minha querida Dinda Lu, prima e amiga-irmã, com quem posso contar nos melhores e piores momentos da vida. Aos meus amados cunhados Zulemara Boldrini Magnago Vignati, Raquel Lima Pereira e Carlos Augusto Minet (Carlinhos). Aos meus sobrinhos: Gustavo Henrique Magnago

Vignati, Lara Júlia Pereira Minet, Milena Pereira Minet – amor da Dinda, Alice Magnago Vignati, Amanda Araújo Pereira e o bebê Araújo Pereira que já está no ventre. Aos parentes que estiveram ao meu lado em todo este tempo, meu muito obrigada: tios, tias, primos e primas, afilhados, afilhadas, madrinhas e padrinhos.

Agradeço também aos amigos da Comunidade Católica Shalom, meu suporte na oração e na alegria de ser cristã e aos amigos presentes em tantos lugares deste mundo afora: da Igreja, da Pós-graduação, da Graduação, do colégio – era assim que se falava – e de infância. Enfim, amigos que, perto ou longe, estão sempre presentes. Amigos que fazem a vida da gente ter mais sentido! Como modo de agradecimento, uso palavras de sabedoria, que a mim são sagradas: “Amigo fiel é poderoso refúgio, quem o descobriu, descobriu um tesouro. Amigo fiel não tem preço, é imponderável o seu valor” (Ecl. 6: 14-15).

*Escrever é fácil:
inicia-se com letra maiúscula
e conclui-se com ponto final.
No meio, você coloca ideias.*

(Pablo Neruda)

RESUMO

As organizações sociais são essencialmente orientadas por símbolos, a partir dos quais os agentes organizacionais estão constantemente pensando, refletindo e agindo, tendo como base imagens, discursos, decisões e ações. Dentre os diferentes tipos de símbolos presentes na literatura está a metáfora, que faz parte da natureza e da essência das práticas gerenciais das organizações em geral e, ainda mais, de organizações acadêmicas, um dos tipos de organizações mais complexas da sociedade. Considerando que comportamentos, construções de sentido (*sensemaking*) e símbolos são construídos e compartilhados por gestores acadêmicos e, portanto, são influenciadores de práticas gerenciais adotadas, este estudo investigou a presença e a influência de características de três principais metáforas nas práticas desenvolvidas: a Metáfora da Máquina, a Metáfora da Arena Política e a Metáfora da Anarquia Organizada. Para tanto, examinou-se como as metáforas influenciam as práticas da gestão acadêmica de uma Instituição de Ensino Superior (IES) nos seus diferentes níveis de atuação (formação Técnica, Graduação e Mestrado). O estudo respalda-se em conceitos de metáforas, *sensemaking*, gestão acadêmica e complexidade organizacional. Trata-se de um estudo de caso de natureza qualitativa, descritiva e exploratória. Dados foram coletados por meio de entrevistas e documentos, os quais foram analisados por meio da técnica de análise de narrativas e de análise documental. Resultados evidenciaram a presença e coexistência de características das três Metáforas investigadas nas práticas gerenciais adotadas na gestão acadêmica, todavia, com preponderância da Anarquia Organizada e da Arena Política. Tal coexistência da manifestação das metáforas nas práticas ressalta as implicações da complexidade organizacional e da pluralidade de públicos e de interesses envolvidos na gestão acadêmica. Ainda que ressaltada a importância da adoção de soluções de cunho mecanicista na gestão acadêmica, as práticas de cunho político foram destacadas como sendo essenciais para se avançar na implementação de mudanças. Destaca-se, portanto, a importância da habilidade do gestor acadêmico para desempenhar esta função, a qual demanda a conciliação de uma dimensão objetiva e, principalmente, subjetiva

envolvendo *insights*, criatividade, improvisação, *feeling* e, preponderantemente, experiência.

Palavras-chave: Metáfora. Práticas administrativa. Gestão acadêmica.

ABSTRACT

Social organizations are essentially symbol-oriented, from which organizational agents are constantly thinking, reflecting and acting, based on images, discourses, decisions and actions. Among the different types of symbols present in the literature is the metaphor, which is part of the nature and essence of the management practices of organizations in general and, even more, of academic organizations, one of the most complex types of organizations in society. Considering the fact that behaviors, sensemaking and symbols are constructed and shared by academic managers and therefore, are influencers of management practices adopted, this study investigated the presence and influence of characteristics of three main metaphors in the developed practices: Metaphor of the Machine, the Political Arena Metaphor, and the Organized Anarchy Metaphor. In order to do so, it was examined how the metaphors influence the academic management practices of a Higher Education Institution (HEI) in its different levels of performance (technical, undergraduate and masters). The study is based on concepts of metaphors, sensemaking, academic management and organizational complexity. This is a case study of a qualitative, descriptive and exploratory nature. Data were collected through interviews and documents, which were analyzed through the technique of narrative analysis and documentary analysis. Results evidenced the presence and coexistence of characteristics of the three Metaphors investigated in the management practices adopted in academic management, however, with preponderance of Organized Anarchy and Political Arena. Such coexistence of the manifestation of metaphors in practices underscores the implications of organizational complexity and the plurality of audiences and interests involved in academic management. Although the importance of adopting mechanistic solutions in academic management was emphasized, political practices were highlighted as being essential to progress in the implementation of changes. Therefore, the importance of the academic manager's ability to perform this function, which demands the conciliation of an objective and mainly subjective dimension involving insights, creativity, improvisation, feeling and, above all, experience is emphasized.

Keywords: Metaphor. Management practice. Academic management.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Burocracia Profissional	27
Figura 2 – Hierarquias paralelas na Burocracia Profissional	28
Figura 3 – Instituições de Ensino Superior, Complexidade e Amadorismo	29
Figura 4 – Instituições de Ensino Superior, Metáforas e <i>Sensemaking</i>	37
Figura 5 – Práticas de gestão acadêmica em Instituições de Ensino Superior: filtros	38
Figura 6 – Práticas de gestão acadêmica em Instituições de Ensino Superior	39
Figura 7 – Círculo virtuoso: metáfora, interpretação e ação	79
Figura 8 – Ifes classificada como Instituição de Ensino Superior	100
Figura 9 – Atribuições relativas às Coordenadorias de Cursos do Ifes	101

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Metáfora Máquina: características e especificidades.....	34
Quadro 2 – Metáfora Arena Política: características e especificidades	35
Quadro 3 – Metáfora Anarquia Organizada: características e especificidades	36
Quadro 4 – Categorias analíticas da pesquisa	43
Quadro 5 – Cursos Técnicos e de Graduação: principais desafios.....	54
Quadro 6 – Cursos de Mestrado: principais desafios	60
Quadro 7 – Metáfora Máquina: características e implicações	63
Quadro 8 – Metáfora Anarquia Organizada: características e implicações	67
Quadro 9 – Metáfora Arena Política: características e implicações	72

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Dados coletados: entrevista e entrevistados	48
Tabela 2 – Países/Territórios: “(<i>pratic* or act*</i>) and (<i>management strateg*</i>) and (<i>metaphor</i>)”	98
Tabela 3 – Categorias do <i>Web of Science</i> : “(<i>pratic* or act*</i>) and (<i>management strateg*</i>) and (<i>metaphor</i>)”	98
Tabela 4 – Áreas de pesquisa: “(<i>strateg*</i>) and (<i>metaphor</i>) and (<i>university</i>)”	99
Tabela 5 – Áreas de pesquisa: “(<i>strateg*</i>) and (<i>metaphor</i>) and (<i>education</i>)” ...	99

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFETES	Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo
CEFOR	Centro de Referência em Formação e em Educação a Distância
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
ECO	Estratégia e Complexidade Organizacional (Grupo de Pesquisa)
ETFES	Escola Técnica Federal do Espírito Santo
FAPES	Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo
IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Instituto Federal do Espírito Santo
IFs	Instituto da Rede Federal
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NAP	Nova Administração Pública
PAFOR	Plano Nacional de Formação de Professores
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PE	Plano de Ensino
PPC	Projeto Pedagógico de Ensino
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
RAD	Regulamento da Atividade Docente
RAP	Relação Aluno-Professor
ROD	Regulamento da Organização Didática
TAEs	Técnicos Administrativos

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	19
1.1 FORMULAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA	21
1.2 OBJETIVOS DA PESQUISA	21
1.2.1 Objetivo geral	21
1.2.2 Objetivos específicos	21
1.3 JUSTIFICATIVA TEÓRICA E PRÁTICA	22
1.3.1 Justificativa teórica	22
1.3.2 Justificativa prática	23
2 BASE TEÓRICA	25
2.1 INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR E DESAFIOS GERENCIAIS	25
2.2 ORGANIZAÇÕES COMO SISTEMAS INTERPRETATIVOS	30
2.3 METÁFORAS	32
2.4 PRÁTICAS GERENCIAIS	38
3 METODOLOGIA	42
3.1 ESPECIFICAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA	42
3.1.1 Perguntas de pesquisa	42
3.1.2 Definição das categorias analíticas	42
3.2 DELIMITAÇÃO E DESIGN DA PESQUISA	44
3.2.1 Caso estudado	44
3.2.2 Delineamento da pesquisa	44
3.2.3 Procedimentos de coleta de dados	47
3.2.4 Procedimentos para análise dos dados	49
3.2.5 Facilidades e dificuldades na coleta e tratamento dos dados	50
3.2.6 Limitações da pesquisa	51
3.3 ASPECTOS ÉTICOS ENVOLVIDOS NA CONDUÇÃO DA PESQUISA	51

4 ANÁLISE	52
4.1 GESTÃO ACADÊMICA: CARACTERÍSTICAS E DESAFIOS	
4.1.1 Níveis Técnico e de Graduação: principais desafios	53
4.1.2 Mestrado: diretrizes e desafios	60
4.2 INFLUÊNCIA DAS METÁFORAS NAS PRÁTICAS DA GESTÃO	62
4.2.1 Práticas relacionadas à Metáfora Máquina	62
4.2.2 Práticas relacionadas à Metáfora Anarquia Organizada	67
4.2.3 Práticas relacionadas à Metáfora Arena Política	71
5 DISCUSSÃO	77
5.1 RESPOSTA AO PROBLEMA CENTRAL DE PESQUISA	80
5.1.1 Recomendações para estudos futuros	85
5.1.2 Recomendações para a prática estratégica em IES	85
6 CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES	86
REFERÊNCIAS	87
APÊNDICES	92
APÊNDICE 1	93
APÊNDICE 2	96
APÊNDICE 3	98
APÊNDICE 4	100
APÊNDICE 5	101

1 INTRODUÇÃO

As organizações sociais são essencialmente orientadas por símbolos. Assim, os membros de organizações sociais estão constantemente pensando, refletindo e agindo com base em imagens, discursos, decisões e ações (BOLMAN; DEAL, 2008). Desse modo, as organizações são representadas como resultado do pensar e agir de seus membros. Os símbolos, por sua vez, são uma representação cujo caráter representativo é uma regra definida por convenção ou pacto coletivo, que “[...] determinará seu interpretante” (PEIRCE, 2000, p. 71¹).

Dentre os diferentes tipos de símbolos presentes na literatura está a metáfora, que ganha foco neste estudo. Neste particular as metáforas exercem significativa importância na vida das organizações por influenciarem atos e fatos da organização e de seus participantes, pois são estes que pensam e agem e agem e pensam. Morgan (1943; 2005) explica a metáfora como uma força primária com a qual os seres humanos criam significados e para isso utilizam, por meio de transporte ou de cruzamento, um elemento de sua experiência para entender outro.

A natureza e a essência de práticas gerenciais (MINTZBERG, 1987a; 2009) das organizações podem ser simbolizadas por metáforas. A literatura sobre metáforas e seu uso argumenta que uma linguagem ou uma imagem compartilhada pode ter um papel importante em um contexto de gestão.

As metáforas têm sido exploradas em estudos diversos relacionados à gestão. Assim, estudos recentes como os de Whittle *et al.* (2016) utilizam-se de metáforas, contos e histórias para melhor compreender o poder e a política nos negócios internacionais. O objetivo é desenvolver a compreensão do papel do *sensemaking* e do discurso na relação subsidiária-sede de uma corporação multinacional, com sede nos EUA e subsidiária na Inglaterra.

¹ Notas originais do autor Charles Sanders Peirce (1939-1914).

Lakoff e Johnson (2008) afirmam que muitas atividades humanas realizadas nas organizações, como: argumentação, resolução de problemas, orçamento, dentre outras, são metafóricas por natureza. Os conceitos metafóricos que caracterizam essas atividades estruturam a atual realidade organizacional. Neste sentido, assume-se que a presença e a influência de metáforas (BOLMAN; DEAL, 2008) na prática gerencial (MINTZBERG, 1987a; 2009) das organizações como modo de simbolizar a natureza e a essência desta prática, carecem de maior compreensão teórica e empírica por parte de pesquisadores.

Em se tratando da presença e da influência de metáforas na prática gerencial de Instituições de Ensino Superior (IES), essa investigação torna-se ainda mais relevante. Isso porque, de acordo com Etzioni (1964), as IES são classificadas como um dos tipos de organizações mais complexas da sociedade. O nível de complexidade das organizações é determinado: (i) pela complexidade do ambiente contemporâneo e imprevisível que as organizações precisam lidar; e (ii) pela tecnologia que gera resultados tendo por base recursos humanos, matérias-primas e fontes financeiras fornecidas pelo meio ambiente (SCOTT, 2002; DAFT, 2015).

Na literatura, as IES são caracterizadas como pluralistas (JARZABKOWSKI; FENTON, 2006), colegiadas (MILLETT, 1962), burocracias profissionais (MINTZBERG, 2012) e com descentralização de poder (MEYER, 2007). Portanto, é coerente considerar que cada IES é única, pois possui características que a torna uma organização singular (KELLER, 2008). Em organizações dessa natureza exige-se pensar e agir de modo dinâmico, que precisa ser constantemente renovado e que facilite a comunicação, a interação e a ação entre agentes de diferentes níveis (PASCUCI; MEYER, 2013).

Considerando as IES como sendo Sistemas Interpretativos (DAFT; WEICK, 1984) uma informação, uma percepção, um mapa cognitivo são todos elementos essenciais e influenciadores de práticas adotadas na gestão acadêmica, pois são construídos e compartilhados por gestores acadêmicos. Neste particular, esta pesquisa faz uso de conceitos relativos à estratégia, à complexidade organizacional,

à gestão acadêmica e ao simbolismo – representado por metáforas – numa investigação que tem como foco uma organização acadêmica.

1.1 FORMULAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA

Esta pesquisa buscou responder a seguinte pergunta:

Como as metáforas influenciam nas práticas da gestão acadêmica?

1.2 OBJETIVOS DA PESQUISA

1.2.1 Objetivo geral

Este estudo teve por objetivo geral analisar como as metáforas influenciam nas práticas da gestão acadêmica.

Nesta pesquisa, gestão acadêmica é representada pela atuação de Coordenadores de Cursos de uma IES. As metáforas consideradas neste estudo são três: Metáfora da Máquina e Metáfora da Arena Política (MORGAN, 1943; 2005), e Metáfora da Anarquia Organizada (COHEN; MARCH, 1974).

1.2.2 Objetivos específicos

Para o alcance do Objetivo geral deste estudo foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- a) identificar as principais práticas gerenciais adotadas por Coordenadores de Cursos da organização acadêmica investigada;
- b) analisar a relação entre as metáforas e as práticas gerenciais acadêmicas identificadas; e

c) examinar as influências das metáforas nas práticas gerenciais dos Coordenadores de Cursos.

1.3 JUSTIFICATIVA TEÓRICA E PRÁTICA

1.3.1 Justificativa teórica

Estima-se que esta pesquisa se enquadre em uma nova agenda de debates acadêmicos considerando as poucas pesquisas desenvolvidas sobre a temática. Embora estudos tenham se voltado para a administração das IES, eles não têm abordado, com completude, questões relativas aos desafios da gestão estratégica enfrentados por essas organizações (SIEGEL; LEIH, 2018).

Para tanto, pesquisadores devem considerar que o desempenho das IES é variável e que o ambiente é mais incerto e mais dinâmico do que tradicionalmente se supõe, diferenciando-se de empresas mercadológicas. Meyer, Pascuci e Meyer (2018) reconhecem que as práticas reais de gestão estratégica dentro de organizações acadêmicas merecem mais investigação em pesquisas futuras, com ênfase para fatores como estruturas pouco acopladas (*loosely coupled system*) nos termos de Weick (1976) e Orton e Weick (1990), micro ações, *sensemaking* (WEICK, 1976; 1995) e *enactment* (WEICK, 1995).

Em se tratando de publicações dos últimos cinco anos, uma busca na base de dados *Web of Science* (Coleção principal) com o uso das palavras-chave, como títulos, '(*pratic* or act**) and (*management strateg**) and (*metaphor*)' trouxe por resultado (APÊNDICE 3) apenas quatro publicações em 2013, duas em 2014, 12 em 2015, 13 em 2016 e cinco em 2017, num total de 39 publicações de artigos científicos, oriundos de dez países distintos. A maior incidência de publicações era estrangeira, observando-se apenas duas publicações do Brasil.

Outra pesquisa realizada na mesma base de dados, especificando-se as palavras-chave 'estratégia', 'metáforas', 'universidades' e 'educação superior'

permitiu identificar diferentes resultados. Foram utilizados como títulos '(*strateg**) and (*metaphor*)' e como tópico '*and (university)*' e, por resultado (APÊNDICE 3) foram identificados quatro artigos publicados, sendo um a cada ano: 2014, 2015, 2016 e 2017. Também foi possível constatar que os artigos publicados abrangiam cinco áreas de pesquisa: Comunicação, Engenharia, Ciência da Informação, Linguística e Ciências Sociais.

Em se tratando deste estudo, busca-se elucidar e complementar a compreensão de conceitos relacionados a duas abordagens teóricas associadas ao campo das organizações: estratégia e metáforas. Espera-se que esta pesquisa possa contribuir para a integração desses conceitos ao contexto da área de educação, abordando tanto a administração universitária como uma teoria em construção (KELLER, 1983) quanto o amadorismo gerencial (SIMON, 1967), também denominado amadorismo professorial (MEYER, 2007).

Por meio da constatação de Siegel e Leih (2018) acerca da incompletude em estudos relativos aos desafios da gestão estratégica em IES, é possível inferir que a lacuna apresentada, há 30 anos, por Smircich e Stubbart (1985) ainda não foi devidamente preenchida. Esta lacuna também justifica este estudo, pois trata-se do quanto a literatura ocupou-se em explicar os símbolos no sentido de prescrever estratégias ou em identificar problemas organizacionais deixando de refletir sobre a implementação estratégica e a ação dos gestores, em especial a autorreflexão na resolução de desafios da gestão estratégica.

1.3.2 Justificativa prática

A maneira como gestores interpretam a organização e se utilizam de metáforas e *sensemaking* para decidir e agir pode tornar-se uma habilidade relevante para gestores acadêmicos, visando o alcance de resultados mais efetivos. Esta contribuição pode ser ainda mais expressiva ao se considerar as diversas culturas e subculturas presentes nas organizações acadêmicas e a complexidade organizacional com que lidam seus gestores.

A importância das IES ultrapassa as questões acadêmicas, pois sua importância na sociedade é reconhecida há muito tempo (SIEGEL; LEIH, 2018). Atualmente, essas organizações têm enfrentado grande pressão externa e interna que desafiam sua estrutura e funcionamento, impondo mudanças e melhorias de forma a oferecer educação mais acessível, qualificada e relevante. Neste particular, a gestão de IES, e em especial a gestão acadêmica, responsável pela supervisão das atividades de ensino, pesquisa, extensão e pelo processo de ensino-aprendizagem, desempenha papel importante para o cumprimento desta missão.

Assim, como resultado prático desta pesquisa espera-se gerar reflexões acerca da influência de metáforas na prática de gestão em IES. Espera-se que resultados deste estudo possam, ainda, contribuir como subsídio para uma nova visão acerca da gestão estratégica em IES e para reavaliação das práticas de gestão na organização investigada.

2 BASE TEÓRICA

Nesta seção, são apresentados os principais fundamentos teóricos que sustentam o estudo, preponderantemente, a análise e a discussão. A base teórica é formada pelos principais trabalhos de pesquisadores relacionados às IES, suas características e desafios, e ao papel das metáforas e da interpretação, por meio de *sensemaking*, nas práticas gerenciais deste tipo de organização.

2.1 INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR E DESAFIOS GERENCIAIS

As organizações de ensino superior são sistemas sociais complexos cuja missão é extremamente relevante para o funcionamento da sociedade. Como sistemas abertos estão constantemente sujeitas às pressões e mudanças, muitas delas imprevisíveis, impostas por forças econômicas, políticas, sociais, tecnológicas e ambientais.

No interior destas instituições coexiste uma diversidade de unidades que abrigam áreas distintas de conhecimento onde atuam especialistas e onde programas acadêmicos se desenvolvem envolvendo uma rede complexa de professores, alunos, pesquisadores, recursos abrigados em unidades acadêmicas. Este ambiente acadêmico tem exigido uma gestão distinta e diferenciada, cujos princípios e abordagens estão sendo incrementalmente construídos.

Assim, este trabalho concentrou-se em examinar como as diversas culturas e subculturas representadas na literatura por metáforas estão presentes nas práticas gerenciais dos gestores acadêmicos de uma Instituição de Ensino Superior (IES).

A literatura caracteriza as IES como burocracia profissional (MINTZBERG, 1994) e, ao mesmo tempo, como Arena Política (MORGAN, 1943; BALDRIDGE, 1971), Anarquia Organizada (COHEN; MARCH, 1974), colegiados (MILLET, 1962), sistemas fracamente acoplados (WEICK, 1976) e sistemas pluralistas

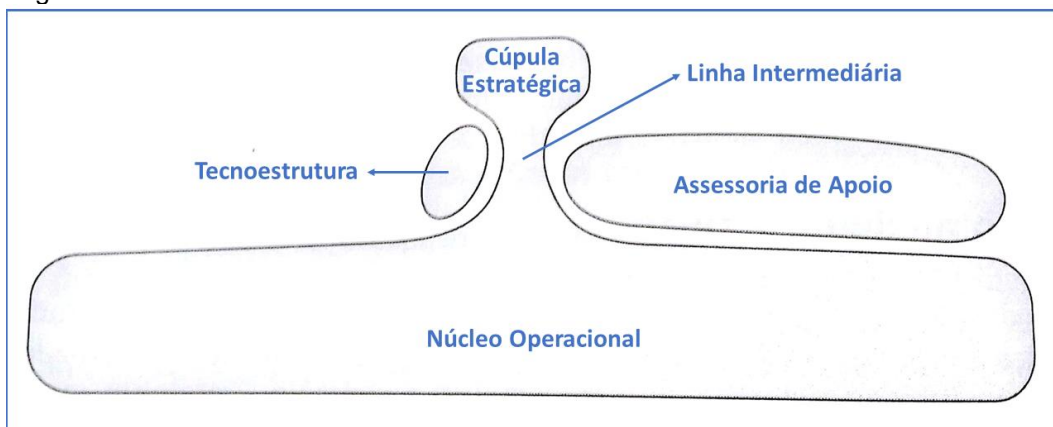
(JARZABKOWSKI; FENTON, 2006). Essas especificidades elevam o nível de complexidade desse tipo de organização.

Segundo Mintzberg (2012), o ambiente externo apresenta-se como desafio à gestão organizacional, pois é capaz de interferir no processo decisório interno. Baldrige (1983) ratifica essa afirmação utilizando o termo vulnerável, pois decisões de outras instituições podem ter impacto direto nas deliberações internas de uma IES. Essa vulnerabilidade impacta ainda mais em IES públicas (MATIAS-PEREIRA, 2010), pois são administradas externamente por órgãos externos de supervisão do sistema e influenciadas por políticas públicas, órgãos de fomento, mercado e sociedade.

Uma especificidade das IES trata-se de ser composta por profissionais altamente especializados (MINTZBERG; AHLSTRAND; LAMPEL, 2010; MINTZBERG, 2012) formados nas mais diferentes áreas da ciência (MEYER; PASCUCI; MANGOLIN, 2012). Enquanto burocracia profissional (MINTZBERG, 1994), essas organizações enfatizam o poder do conhecimento, ou seja, esses profissionais são contratados para atuarem no núcleo operacional da organização e, em seguida, recebem consentimento para controlarem seu próprio trabalho (BALDRIDGE, 1983; MINTZBERG, 2012).

Organizações enquanto burocracia profissional (FIGURA 1) têm sido descritas também como pirâmide invertida, na qual operadores estão no topo do poder e os administradores estão na base do poder com o objetivo de servir aos operadores (MINTZBERG, 2012). Como exemplo, a Figura 1 representa o Departamento do Curso de Administração da *McGill University (EUA)*, no qual o Núcleo Operacional é composto por 60 professores e por um único gerente, representado no topo da Figura 1 como Cúpula Estratégica.

Figura 1 – Burocracia Profissional



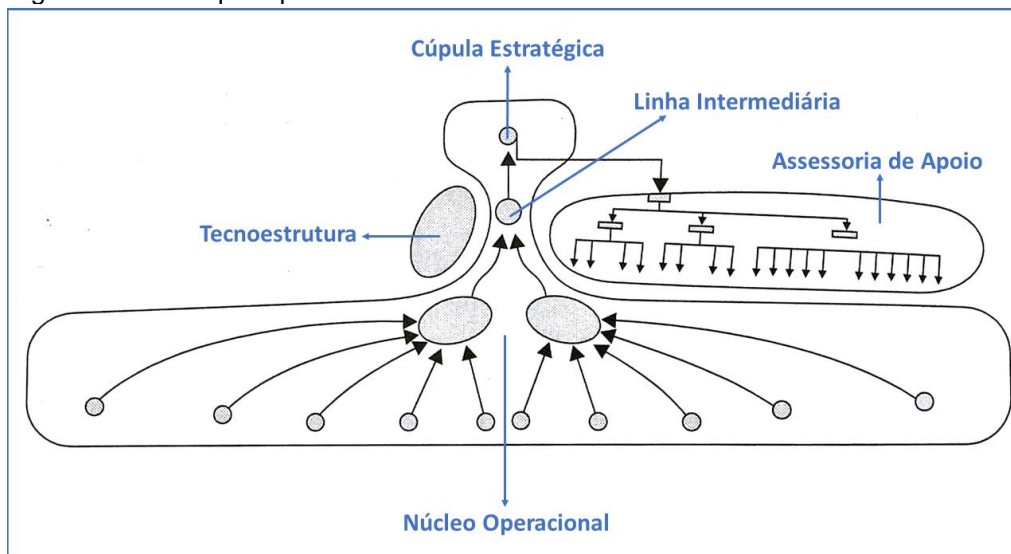
Fonte: Mintzberg (2012).

Nota: Adaptado pela autora.

A estrutura administrativa da *McGill University* exemplifica o alto profissionalismo na atividade acadêmica (BALDRIDGE, 1983), o qual exige pouca necessidade de supervisão, permitindo, assim, um Núcleo Operacional bem amplo (MINTZBERG, 2012), o que significa mais um desafio gerencial. Para Manning (2013), a autoridade profissional dos docentes se dá em função de também serem referência em pesquisa científica.

A IES também pode apresentar múltiplas estruturas organizacionais (MANNING, 2013) que funcionam simultaneamente (FIGURA 2). Mintzberg (2012) explica que, em razão do poder de seus operadores, as burocracias profissionais são, às vezes, denominadas 'colegiadas' (MILLET, 1962), conforme demonstrado pela Figura 2 por meio de dois círculos grandes do Núcleo Operacional, que recebem setas dos pequenos círculos que, neste caso, podem ser Departamentos, Coordenadorias ou até mesmo grupo de docentes ou docentes individualmente.

Figura 2 – Hierarquias paralelas na Burocracia Profissional



Fonte: Mintzberg (2012).

Nota: Adaptado pela autora.

Assim, nessas hierarquias administrativas paralelas, com diferentes responsabilidades e interesses distintos (MINTZBERG, 2012), destacam-se relações políticas e interesses de grupos, caracterizando as organizações como Arenas Políticas (MORGAN, 1943; 2005). Na hierarquia administrativa paralela identifica-se mais um desafio gerencial, pois há muito poder na base da hierarquia e para se alcançar *status* na organização é preciso assumir uma função de administrador e não somente exercer uma função especializada da organização (MINTZBERG, 2012).

Assume-se, portanto, que essas características das IES se refletem em alto nível de complexidade, representado na Figura 3 como uma elipse marrom contendo a palavra Complexidade, e em desafios de gestão tanto estrutural, financeiro quanto de pessoal. Segundo Meyer (2014a) é impossível ignorar a complexidade das IES caso se queira melhor compreender a sua realidade, seu comportamento e seu desempenho, uma vez que “[...] o tipo de administração que as universidades necessitam ainda não existe” (MEYER, 2014a, p.15).

Figura 3 – Instituições de Ensino Superior, Complexidade e Amadorismo



Fonte: Literatura da Pesquisa (2018).

A gestão é representada na Figura 3 como um retângulo azul claro. Essa gestão, além do amadorismo e da complexidade organizacional é influenciada por diretrizes e demandas da própria IES, representadas na Figura 3 como setas azuis royal que incidem sobre o retângulo azul claro. Por sua vez, setas na cor cinza, advindas do ambiente externo, representado pelo retângulo cinza, correspondem às diretrizes e demandas que interferem na gestão interna das IES.

Os desafios gerenciais em IES fundamentam-se, principalmente, em dois motivos: (i) o modelo de gestão estratégica, que normalmente não leva em consideração a complexidade das IES (MEYER; PASCUCI; MANGOLIN, 2012; MEYER; PASCUCI; MEYER, 2018); e (ii) ausência de formação acadêmica em áreas como Gestão e Administração por parte dos gestores (KELLER, 2008), o que Simon (1967) denomina como amadorismo talentoso e, Meyer (2007) denomina como administração professorial.

Nestas organizações, é comum que os gestores possuam formação acadêmica diversa, normalmente com especialização adequada ao centro ou ao departamento onde atuam, mas não, necessariamente, formação acadêmica na área

de Administração, que os prepare para “[...] planejar uma organização tão complexa, ambígua, paradoxal e conflitiva e, por isso, desafiante” (MEYER, 2007, p. 376). Na Figura 3, esse desafio gerencial é representado como uma elipse marrom contendo a palavra Amadorismo.

Quanto ao amadorismo, Meyer (2014a) explica que o fato de não existir uma teoria da administração voltada especificamente para IES leva os gestores dessas organizações a buscarem conhecimento e modelos de práticas utilizadas no setor empresarial. Em paralelo, os profissionais controlam seu próprio trabalho e procuram o controle coletivo das decisões administrativas que os afetam (MINTZBERG, 2012). Por exemplo, decisões para contratar colegas, promovê-los e distribuir recursos.

Há um paradoxo a ser considerado quanto ao amadorismo, uma vez que as IES “[...] produzem e transmitem conhecimento, porém não o utilizam em proveito próprio” (MEYER, 2003, p. 181). Meyer (2003) explica que as IES, normalmente, formam Administradores para gerenciar outras organizações, no entanto não utilizam teorias, técnicas e abordagens da área de Administração ou de Gestão para gerenciar a própria organização.

Segundo Simon (1967), os gestores das IES devem ser considerados como altos executivos e governantes de Estado, uma vez que as funções diversas em administração que eles precisam desempenhar dependem de experiência, *expertise* e conhecimento na área de Administração. Esse potencial amador não é somente o reitor ou o diretor do *campus*, o chefe de departamento ou responsável pelo setor, mas um docente também pode ser um potencial amador quando assume a coordenação de um curso (SIMON, 1967).

2.2 ORGANIZAÇÕES COMO SISTEMAS INTERPRETATIVOS

As organizações consideradas como Sistemas Interpretativos reúnem um conjunto de ideias que se relacionam com o comportamento de interpretação. Trata-se de comportamento de interpretação considerar as crenças dos gestores de que o

ambiente externo é analisável e que é possível interferir nas ações organizacionais. (DAFT; WEICK, 1984). A visão de Sistemas Interpretativos interessa-se por receber informações especializadas, por reduzir equívocos e por produzir sentido.

Segundo Daft e Weick (1984), sob a ótica de Sistemas Interpretativos, é possível proporcionar às organizações condições para interpretar eventos ambíguos e dar sentido de direção aos agentes organizacionais. Em 1995, Weick cunhou o termo *sensemaking* como definição de um processo retrospectivo, pelo qual indivíduos e grupos buscam a redução de equívocos, por meio da interpretação e fatos da vida organizacional. No entendimento do autor, a construção de sentido implica em desenvolver *insights* e enfatizar como distintas realidades são construídas pelos indivíduos via racionalização.

A interpretação organizacional é definida formalmente como o processo de traduzir eventos, de desenvolver um entendimento compartilhado e esquemas conceituais entre os membros da administração superior, o que permite influenciar resultados organizacionais, tais como: a estratégia, a estrutura e a decisão. A interpretação consiste em três estágios interconectados pelo elo do *feedback*: (i) rastreamento: monitora o ambiente e coleta dados; (ii) interpretação: atribui sentido aos dados; (iii) aprendizagem: distingue-se da interpretação pelo conceito de ação (DAFT; WEICK, 1984).

Compreender as organizações é um desafio que, segundo Cohen e March (1986), se dá em função de existirem dois níveis na vida organizacional: o da ação e o da interpretação. Enquanto o nível da ação implica em saber lidar com o ambiente em transformação, o nível da interpretação busca compreender e interpretar os atos e fatos da vida organizacional. Assume-se, portanto, que nas Instituições de Ensino Superior, atos e fatos da gestão acadêmica são passíveis de interpretação.

Ambos os níveis, o da ação e o da interpretação, contribuem para um melhor entendimento do comportamento humano em que pensamento e ação, ou ação e pensamento, se entrelaçam no cotidiano das organizações (COHEN; MARCH, 1986). Para os estudos da metáfora como influência nas práticas da gestão acadêmica, é

possível traduzir a visão das organizações como Sistemas Interpretativos como o uso da cognição e da comunicação como instrumentos de gerenciamento (DAFT; WEICK, 1984), levando em consideração o pensar e o agir dos gestores acadêmicos.

2.3 METÁFORAS

As metáforas convertem questões complicadas em imagens compreensíveis, capazes de influenciar nas atitudes e ações dos indivíduos (BOLMAN; DEAL, 2008). Ortony (1979) ratifica essa afirmação explicando que as metáforas tornam confusões compreensíveis. Isso porque a metáfora legitimada, por convenção ou pacto social, em um determinado grupo social empresta significado para outro elemento, como a linguagem, os objetos, as ações, dentre outros.

De acordo com Lakoff e Johnson (2008) a metáfora é generalizada na vida cotidiana, não apenas por meio da linguagem, mas também por meio de pensamento e de ação. Os autores explicam que pensar e agir são componentes de um sistema conceitual ordinário dos seres humanos e que esse sistema é metafórico por natureza. Em outras palavras, as metáforas conceituais formam uma maneira de ver o mundo. A essência da metáfora, portanto, está tanto em compreender quanto em experimentar um tipo de coisa em termos de outra (LAKOFF; JOHNSON, 2008).

A metáfora conceitual envolve um *cross-domain*, ou seja, um mapeamento entre domínios: partindo de um domínio concreto para um alvo de domínio abstrato, constituindo uma relação um-para-um (LAKOFF; JOHNSON, 2008). Os autores Zu e Zhai (2014) simplificam: a metáfora conceitual é a estrutura de mapeamento de conceito entre domínios. Lakoff e Johnson (2008) ainda contribuem com a literatura ao classificar as metáforas conceituais de acordo com suas funções cognitivas, a saber: metáforas estruturais, metáforas orientativas e metáforas ontológicas.

A importância da metáfora se expande, além do uso na linguagem, no desenvolvimento cognitivo e na maneira como os indivíduos geram concepções sobre suas realidades (BURKE, 1945; 1954; JAKOBSON; HALLE, 1956; ORTONY,

1979), no desenvolvimento da ciência e do pensamento social (BERGGREN, 1962; 1963; SCHÖN, 1963) e em sua influência sobre a sociologia (BROWN, 1977). No campo dos estudos organizacionais, Morgan (1943; 2005) reuniu metáforas pelas quais teóricos e consultores do mercado atribuíam sentido às organizações.

Dentre as imagens das organizações reunidas por Morgan (1943; 2005) este estudo destaca a organização enquanto metáfora Máquina; e a organização enquanto metáfora Sistema político, também chamada Arena Política. A terceira metáfora, foco deste estudo, trata-se da Anarquia Organizada, cunhada por Cohen e March (1974), e apresentada na sequência.

Linguagem, pensamento e ação manifestam as metáforas na vida cotidiana organizacional (LAKOFF; JOHNSON, 2008). Desse modo, a metáfora Máquina, com suas características e especificidades (QUADRO 1), pode emprestar significado tanto para a organização em si quanto para as práticas de gestão que nela são adotadas, atribuindo sentido como força, eficiência, precisão, produção contínua, etc.

Morgan (1943; 2005) atribui vantagens e limitações às metáforas. Ao transferir o entendimento de um elemento para outro, normalmente os agentes organizacionais observam as semelhanças que existem entre eles – o que resulta em vantagens. No entanto, os agentes organizacionais deixam de perceber, na maioria das vezes, as diferenças que existem entre esses elementos provocando limitações causadas pela miopia na percepção e por uma interpretação equivocada acerca dos elementos associados.

A metáfora Máquina promove vantagens quando há relação entre o bom funcionamento da organização sob condições em que as máquinas assim também funcionam. Por exemplo: em uma tarefa clara a ser desempenhada; um ambiente estável e previsível; quando a produção e a eficiência são valores organizacionais; quando os agentes se comportam como os gestores planejam.

Em se tratando de limitações, a metáfora Máquina dificulta a adaptação à mudança; torna-se fundamento para acomodação de agentes; torna a comunicação

ineficiente; bloqueia a flexibilidade e criatividade em função da diferença de níveis hierárquicos, funções e papéis; promove uma visão míope em função do alto grau de especialização dos profissionais, com foco para o local e miopia para o institucional.

Quadro 1 – Metáfora Máquina: características e especificidades

Metáfora Máquina	
Característica no contexto organizacional	<ul style="list-style-type: none"> - Burocracia profissional - Burocracia Tradicional - Centralização de poder e responsabilidade - Controle - Foco em desempenho (eficiência) - Linearidade - Previsibilidade e Racionalidade dos processos - Sistematização
Símbolos relacionados	<ul style="list-style-type: none"> - Engrenagem (encaixe) - Motor automotivo - Fábrica
Significado atribuído	<ul style="list-style-type: none"> - Comando - Desempenho como sinônimo de eficiência - Pensamento mecanicista - Rigidez
Palavras-chave	<ul style="list-style-type: none"> - Máquina - Mecanicista - Procedimento - Regra, Regulamentações, Normas - Técnico(a)

Fonte: Morgan (1943; 2005).

Nota: Adaptado pela autora.

De acordo com Morgan (1943; 2005), a metáfora Máquina é capaz de criar “[...] ideias valiosas sobre como uma organização é estruturada para atingir resultados predeterminados. Mas ela é incompleta: ignora os aspectos humanos. Ela é parcial: eleva a importância da dimensão racional e da dimensão estrutural” (MORGAN, 2005, p. 22). O autor ainda afirma que a metáfora Máquina é enganosa, pois uma organização não pode ser realmente planejada, estruturada e controlada como partes inanimadas que funcionam em conjunto, como em uma máquina.

Outra metáfora foco deste estudo é denominada Arena Política, que atribui sentido à organização e às práticas gerenciais, principalmente, por meio de suas características e especificidades (QUADRO 2). Destaca-se o aspecto político

presente nas relações, nas decisões e no comportamento dos agentes organizacionais.

Quadro 2 – Metáfora Arena Política: características e especificidades

Metáfora Arena Política	
Característica no contexto organizacional	<ul style="list-style-type: none"> - Conflitos em decisões colegiadas - Estrutura política - Predomínio da racionalidade política
Símbolos relacionados	<ul style="list-style-type: none"> - Arena de jogos de poder - Balcão de negócios - Sociedade democrática
Significado atribuído	<ul style="list-style-type: none"> - Controle de recursos (financeiros, humanos etc) - Descentralização de poder - Pressões e tensões
Palavras-chave	<ul style="list-style-type: none"> - Articulação - Barganhas e negociações - Conflitos - Formação de coalizões (aliados e oponentes) - Pluralidade de interesses

Fonte: Morgan (1943; 2005) e Baldrige (1971; 1983).

Nota: Adaptado pela autora.

De acordo com Morgan (2005), a metáfora política quando associada à práticas de gestão pode gerar vantagens nas organizações, como: compreender a natureza política em todas as dimensões organizacionais; entender o papel-chave do poder na organização; administrar conflitos como atividade-chave dos gestores; levantar questões sobre poder e controle na sociedade, especialmente em organizações públicas.

Em se tratando de limitações, a metáfora Arena Política pode gerar mais política, isso significa dizer que os agentes das organizações podem ver política em toda parte: em atividades, locais, pessoas e práticas de gestão mesmo onde ela não existe, gerando desconfiança e promoção de interesse individual. Também como limitação Morgan (2005) afirma que múltiplas formas de poder podem ser mais aparentes do que reais e cita como exemplo a política pluralista que pode se restringir à resolução de questões marginais, pequenas e superficiais.

Quanto à metáfora Anarquia Organizada, suas características e especificidades (QUADRO 3), os autores Cohen e March (1974) destacam a

presença da ambiguidade na organização em quatro aspectos distintos e, ao mesmo tempo, complementares: ambiguidade de interesses, de objetivos, de sucesso e de poder.

Quadro 3 – Metáfora Anarquia Organizada: características e especificidades

Metáfora Anarquia Organizada	
Característica no contexto organizacional	<ul style="list-style-type: none"> - Autonomia dos agentes organizacionais - Inconsistência nas decisões - Participação fluida nas decisões - Prioridades não definidas
Símbolos relacionados	<ul style="list-style-type: none"> - Cerimônias informais (churrasco, almoço, bar, etc.) - Colégios - Parcerias
Significado atribuído	<ul style="list-style-type: none"> - Amadorismo gerencial - Descentralização de poder - Gestão baseada em tentativa e erro - Poder compartilhado
Palavras-chave	<ul style="list-style-type: none"> - Ambiguidade de interesses, de objetivos, de sucesso e de poder. - Ausência de controle - Confiança e desconfiança - Relações frouxas de poder - Tolerância a erros

Fonte: Cohen e March (1974).

Nota: Adaptado pela autora.

De acordo com Cohen e March (1974), a metáfora Anarquia Organizada, quando associada a práticas de gestão em IES, apresenta cinco propriedades: (i) importância simbólica para estima individual e grupal maior que importância do conteúdo da prática; (ii) inércia elevada no sistema total da organização, tanto para iniciar quanto para interromper práticas; (iii) toda decisão pode ser associada à metáfora lata de lixo; (iv) quando a carga no sistema se acumula em relação às suas capacidades de exercício e resolução de problemas, os resultados da decisão na organização tendem a tornar-se separados do processo formal de decisão; e (v) a organização tem uma fraca base de informação.

Abrir-se, portanto, às perspectivas de diferentes metáforas e aprender a utilizá-las para criação de novas perspectivas possibilita o enriquecimento da capacidade criativa de lidar com novos desafios (MORGAN, 1943). Neste sentido, o caminho apontado está em adotar práticas gerenciais adequadas a cada tipo de

organização. Quanto às práticas de gestão em IES, é preciso atribuir sentido – *sensemaking* – à complexidade e ao amadorismo, por meio de metáforas (FIGURA 4).

Figura 4 – Instituições de Ensino Superior, Metáforas e *Sensemaking*



Fonte: Literatura da Pesquisa (2018).

A respeito desta temática, algumas publicações muito recentes têm explorado a relação entre metáforas e gestão nas IES, destacando-se: (i) capacidades dinâmicas, ambiente subnacional e transferência de tecnologia universitária (YANG *et al.*, 2018); (ii) estratégia e narrativa no ensino superior (HOLSTEIN; STARKEY; WRIGHT, 2018); e (iii) gerenciando o ensino superior: por que a anarquia organizada é inaceitável (TEECE, 2018).

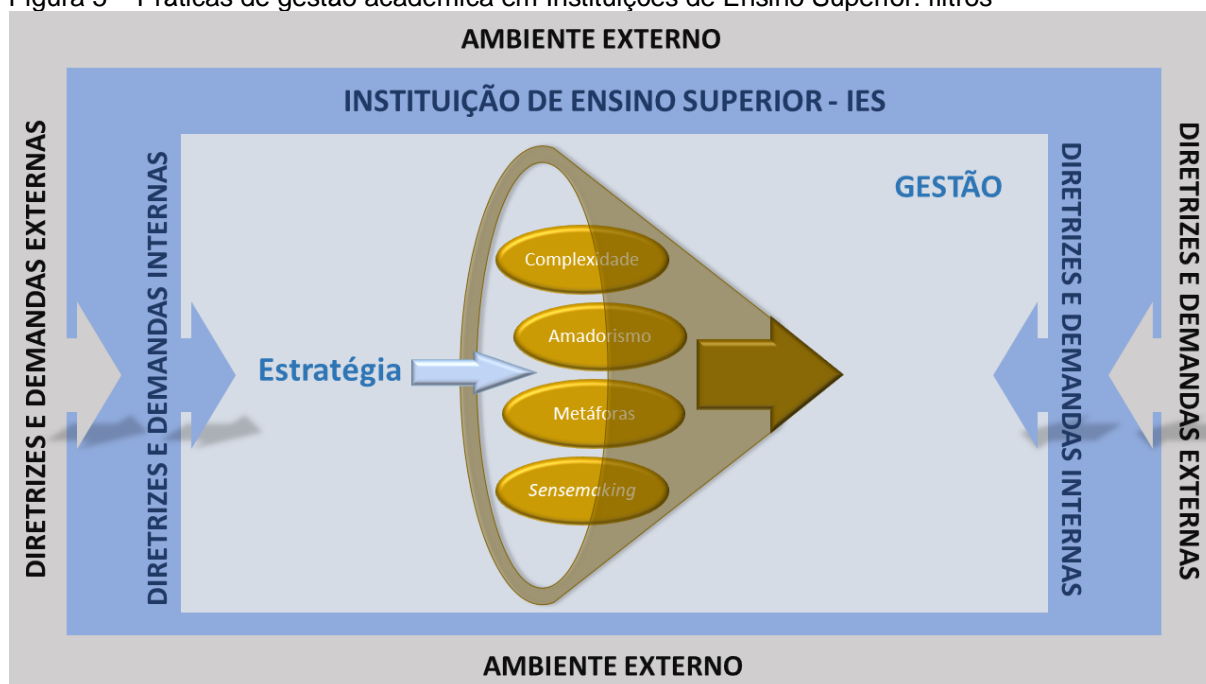
Esta pesquisa, por sua vez, considera como a aplicação e uso de diferentes metáforas como Máquina, Arena Política e Anarquia Organizada podem contribuir no entendimento de fenômenos específicos, como práticas gerenciais em IES. Quando administradores entendem o significado da metáfora na determinação de sua prática,

eles “[...] conseguem dominar o código² fundamental da organização e da administração ao invés de ficar à mercê do detalhe” (MORGAN, 1998, p.14).

2.4 PRÁTICAS GERENCIAIS

De acordo com Meyer (2003) mudanças sociais, ocorridas na virada do século XXI, provocaram impacto alterando formas de organização e introduzindo novos paradigmas sociais, de mercado e na área educacional. Esse impacto provocado no contexto externo reflete internamente nas IES (FIGURA 5), exigindo nova postura administrativa de gestores, de modo especial de gestores acadêmicos, os quais adotam práticas de gestão capazes de gerar pequenas mudanças substanciais no contexto organizacional.

Figura 5 – Práticas de gestão acadêmica em Instituições de Ensino Superior: filtros



Fonte: Literatura da Pesquisa (2018).

Nesses ambientes, torna-se relevante compreender o papel do *sensemaking* (elipse na FIGURA 5) na gestão estratégica. Segundo Bolman e Deal, “[...] o significado não é dado por nós [seres humanos]; nós temos que criá-lo” (BOLMAN,

² Código: natureza

DEAL, 2008, p. 248, *grifo nosso*). Portanto, é esperado que agentes envolvidos na gestão, representada na Figura 6 por um retângulo azul claro, estejam atentos ao sentido presente no cotidiano, ou seja, às práticas de gestão, capazes de influenciar as ações dos indivíduos a eles subordinados, podendo contribuir ou limitar o alcance de objetivos institucionais, uma vez que a metáfora (elipse na Figura 5) é, por natureza, paradoxal.

Importante destacar também o aspecto adaptativo da estratégia, representada pelas diversas setas azuis-claro que apontam para o filtro presente no centro da Figura 6, a seguir. A estratégia planejada a partir de diretrizes e demandas externas e internas, representadas pelas setas cinzas e azuis royal, respectivamente, passa por um filtro, ilustrado no centro da Figura 6, composto pela complexidade, pelo amadorismo professorial (MEYER, 2007) e por metáforas interpretadas pelos agentes organizacionais por meio de *sensemaking*. A estratégia planejada passa a ser, então, uma diversidade de práticas da gestão acadêmica (FIGURA 6) que, segundo Keller (1983) e Meyer (2014a), podem ser adotadas para materializar intenções, em resposta aos desafios do amadorismo e do contexto de complexidade no qual as IES estão inseridas (KELLER, 1983; MEYER, 2014a).

Figura 6 – Práticas de gestão acadêmica em Instituições de Ensino Superior



Fonte: Literatura da Pesquisa (2018).

A gestão acadêmica também enfrenta o desafio de romper com histórias e mitos criados a respeito dos administradores das Instituições de Ensino Superior. Como exemplo, Simon (1967) explicava que, na visão dos agentes organizacionais, a administração universitária era considerada algo 'sujo', ou seja, um reitor eleito pela comunidade acadêmica seria um professor que abandonou a cultura acadêmica e os valores do magistério em favor do poder e do materialismo. Mitos como este, possivelmente, ressoam ainda hoje em IES.

De acordo com Mintzberg (2017) os mitos são abundantes na administração e cita como exemplo: “[...] os gerentes seniores sentam-se no topo e [...] formulam estratégias para que todos os outros implementem [...] as pessoas são recursos humanos” (MINTZBERG, 2017 p. 9). Mitos, assim como metáforas, são símbolos passíveis de interpretação e podem influenciar na gestão acadêmica.

Isso significa dizer que, se os agentes organizacionais interpretam mitos como fatos reais, é possível que esses mesmos agentes sejam capazes de criar uma metáfora que associe o topo a quem tem o poder na organização (MINTZBERG, 2017). Esse topo nas organizações, normalmente, é materializado em fluxogramas ou no *layout* de distribuição de cargos organizacionais.

Seguindo por esta linha de pensamento, quando a metáfora topo empresta significado ao poder, ela gera uma interpretação errônea acerca do processo de gestão em IES uma vez que, nessas organizações, classificadas como burocracias profissionais (MINTZBERG, 1994), o poder concentra-se no núcleo operacional, onde situa-se a autoridade profissional dos docentes (MANNING, 2013).

Ainda em se tratando de burocracia profissional (MINTZBERG, 1994), para manter o controle das decisões é preciso manter controle por meio do núcleo operacional. Mintzberg (2012) exemplifica esse controle na: (i) participação dos professores em comissões relacionadas ao seu trabalho; (ii) administradores que desejam 'algum poder' devem ser eleitos pelos operadores profissionais; (iii) vários cargos são criados para integrar os esforços administrativos; e (iv) comitês permanentes são abundantes.

Assim, emerge uma estrutura administrativa democrática. Essa estrutura administrativa depende, portanto, do ajustamento mútuo para ser coordenada, tornando-se um desafio gerencial. Esse desafio torna-se ainda maior quando essa estrutura administrativa é pública. A partir da década de 1980, a Nova Administração Pública (NAP) permitiu, entre outras mudanças, uma sensível redução da intervenção estatal na formulação, implementação e avaliação de políticas públicas, direcionadas para eficiência e o alcance da maximização de resultados (MATIAS-PEREIRA, 2010). Segundo Matias-Pereira (2010), essa redução intervencionista, permitiu que as organizações públicas se utilizassem, cada vez mais, de metodologias de gestão advindas do mercado.

Essas metodologias são símbolos repletos de significado (BOLMAN; DEAL, 2008) diante do próprio mercado. Novos discursos e práticas advindas do setor privado foram se consolidando nas organizações públicas. Hays e Plagens (2002) ratificam que as estratégias aclamadas de reforma têm por base o setor privado, redefinindo a administração pública.

Diante do contexto apresentado, é coerente considerar que, frente a diferentes interesses de grupos e de objetivos ambíguos (JARZABKOWSKI; FENTON, 2006), o uso de modelos de gestão (ANSOFF, 1977; TAYLOR, 1947; STEINER, 1979) pode gerar conflitos na organização de acordo com a interpretação (DAFT; WEICK, 1984) que cada administrador ou que cada grupo profissional tem sobre a estratégia adequada a se adotar.

Sendo assim, ao considerar as características e desafios das IES que implicam em práticas gerenciais, os estudos acerca dos símbolos (MORGAN, 1943; 2005; BOLMAN; DEAL, 2008; MORRIL, 2008) reforçam cada vez mais a importância de compreender as organizações como Sistema Interpretativo, assim como a interpretação e os significados nas organizações complexas e especialistas (GOIA, 1986; WHITTIGTON, 1992). Isso porque a interpretação, associada ao *sensemaking*, pode ser utilizada como estratégia nessas organizações.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo são apresentados os procedimentos metodológicos que norteiam a pesquisa, os quais fornecem elementos de sustentação ao desenvolvimento teórico e prático deste estudo.

3.1 ESPECIFICAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA

Como as metáforas influenciam nas práticas estratégicas de gestores acadêmicos do Instituto Federal do Espírito Santo?

3.1.1 Perguntas de pesquisa

As questões a seguir foram elaboradas a partir dos objetivos específicos. A análise das respostas realizada em conjunto permitiu subsídios suficientes para responder ao problema de pesquisa. Este estudo, portanto, foi orientado pelas seguintes perguntas:

(a) Quais as principais práticas gerenciais adotadas por Coordenadores de Cursos da organização acadêmica investigada?

(b) Como acontece a relação entre as metáforas e as práticas gerenciais acadêmicas identificadas?

(c) Quais as influências das metáforas nas práticas gerenciais dos Coordenadores de curso?

3.1.2 Definição das categorias analíticas

Categorias analíticas são “[...] rubricas sob as quais virão a se organizar os elementos de conteúdo agrupados por sentido e semelhança” (LAVILLE; DIONNE, 1999). Sendo assim, a seguir são apresentadas as categorias analíticas que orientam a pesquisa (QUADRO 4).

Quadro 4 – Categorias analíticas da pesquisa

Termo	Conceito	Principais autores	Palavras-chave	Método
Prática Estratégica	A gestão não é ciência nem profissão, é prática aprendida principalmente por meio de experiência, e fundamentada no contexto. Prática estratégica é arte (visionária, <i>insight</i> , criatividade), é técnica (experiência, aprender-fazendo) é ciência (análise, sistematização e evidência), acontecendo simultaneamente num processo contínuo de aperfeiçoamento (MINTZBERG, 2009).	MINTZBERG, 2009	- Prática - Micro-ações - Implementação	- Entrevistas; Estudo documental.
Metáforas	Constitui-se de um sentido construído coletivamente que permite compreender algo complexo de modo familiar, em função das associações a outros elementos ou a outros interpretantes (BOLMAN; DEAL, 2008).	MORGAN, 1943; 1998; 2005; SMIRCICH; STUBBART, 1985; BOLMAN; DEAL, 2008.	- Símbolos - Significado - Sentido	- Entrevistas; Estudo documental.
Sensemaking	A interpretação organizacional é definida como o processo de traduzir eventos e de desenvolver um entendimento compartilhado e esquemas conceituais entre os membros da administração [...] pode influenciar resultados organizacionais, como a estratégia, a estrutura e a decisão. (DRAFT; WEICK, 1984).	WEICK, 1976; DRAFT; WEICK, 1984.	- Construção de sentido - Entendimento compartilhado	Entrevistas; Estudo documental.

Fonte: Literatura da Pesquisa (2018).

3.2 DELIMITAÇÃO E DESIGN DA PESQUISA

3.2.1 Caso estudado

O caso empírico é representado por uma instituição de educação superior, denominada Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo ou Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), fundado em 2008 (IFES, acesso em 15 fev. 2019). O Ifes é composto por 22 *campi*, sendo 21 *campi* presenciais e um *campus* como Centro de Referência em Formação e em Educação a Distância (Cefor). Em 2018, possuía cerca de 22 mil alunos matriculados e oferecia mais de 150 cursos nos níveis de Qualificação profissional, Técnicos, de Graduação e de Pós-graduação. De acordo com Cadastro Nacional de Cursos e Instituição de Educação Superior – Cadastro e-MEC, o Ifes é classificado pelo MEC como Instituição de Ensino Superior. (APÊNDICE 4).

A gestão do Ifes segue o modelo político brasileiro de representatividade, no qual os agentes organizacionais atuam de modo democrático e participativo. O Conselho Superior, de caráter deliberativo, é o órgão máximo da Instituição e o Colégio de Dirigentes, de caráter consultivo, é composto pelo Reitor, pelos Pró-Reitores e pelo Diretor-Geral de cada um dos *campi* que integram cada IF. A alta administração dos *campi* é formada pelo Diretor-geral do *campus* e pelos diretores de Ensino, de Pesquisa e de Extensão.

Já a gestão de cada curso é realizada pelo Coordenador de Curso, no qual se concentra o foco deste estudo, que atua como presidente do Colegiado de Curso. O Colegiado de Curso é o órgão consultivo e deliberativo do *campus* nos assuntos pedagógicos relacionados aos cursos e/ou programas de Graduação e de Pós-graduação, de acordo com normatização estabelecida pela Regulamentação Organizacional Didática (ROD). Para o nível técnico, a Coordenadoria de Curso tem papel decisório em parceria com a Coordenadoria de Gestão Pedagógica, enquanto que, para os níveis superior e de pós-graduação, essa prática não se faz necessária.

As atribuições relativas às Coordenadorias de Cursos (APÊNDICE 5) e, conseqüentemente, à gestão dos Coordenadores de Cursos foram elaboradas em conformidade com a Resolução 01/2007 do Ifes. O Colegiado de Curso é presidido pelo Coordenador de Curso ou, em sua ausência, pelo Coordenador Pedagógico, sendo responsável pela administração do curso:

- elaborar o seu Regimento Interno; elaborar, analisar e avaliar o projeto do curso e suas alterações; analisar, aprovar e avaliar os planos de ensino das disciplinas do curso; fixar normas para a coordenação interdisciplinar e promover a integração horizontal e vertical do curso, visando garantir sua qualidade didático-pedagógica; fixar normas quanto à matrícula e integralização do curso; deliberar sobre os pedidos de prorrogação de prazo para conclusão de curso; exercer as demais atribuições conferidas através de dispositivos legais aplicáveis; definir o número de vagas a serem ofertadas para o ingresso no curso; propor medidas para o bom desenvolvimento das atividades acadêmicas; decidir sobre pedidos referentes à matrícula, trancamento de matrícula no curso, cancelamento de matrícula em disciplinas, permanência, complementação pedagógica, exercícios domiciliares, expedição, dispensa de componente curricular (aproveitamento de estudos), transferência e colação de grau; e examinar, decidindo em primeira instância, as questões acadêmicas suscitadas pelo corpo discente e docente.

3.2.2 Delineamento da pesquisa

Quanto aos fins (VERGARA, 2007), esta pesquisa é classificada como qualitativa e quanto aos meios (VERGARA, 2007), como estudo de caso (YIN, 2001; STAKE, 2005) descritivo e exploratório, com avaliação transversal. O nível de análise foi o organizacional e a unidade de análise, as práticas estratégicas acadêmicas adotadas por Coordenadores de Cursos.

A pesquisa qualitativa foi adotada uma vez que, nos termos de Richardson (2014), tem como foco de estudo experiências que envolvem aspectos subjetivos, que não fazem uso de números nem estatísticas (GODOY, 1995). Neste estudo buscou-se compreender, por meio de detalhes, os significados e características

situacionais apresentados pelos entrevistados, em lugar de medidas quantitativas de características ou comportamentos (RICHARDSON, 2014).

Quanto aos meios (VERGARA, 2007), esta pesquisa é classificada como estudo de caso. Para Stake (2005) um estudo de caso sempre será particular, distinto e específico, pois possui um interesse próprio e singular, além de ser uma modalidade de investigação na qual predominam questões ou temáticas sobre relações complexas, situadas e problemáticas, como se apresenta neste estudo acerca das características e especificidades de gestão acadêmica em organizações com alto nível de complexidade e desafios particulares como as IES.

Trata-se de um estudo de caso que teve como foco as práticas de gestão acadêmica de uma organização da área de educação pública federal, com níveis verticalizados de formação, ofertados em áreas diversas de acordo com demanda e eixo produtivo local. O estudo de caso, de acordo com Yin (2001) é geralmente utilizado quando as questões de interesse do estudo referem-se ao (i) 'como' e ao 'por que'; (ii) quando o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos; e (iii) quando o foco se dirige a um fenômeno contemporâneo, em um contexto natural.

Segundo Godoy (1995), uma pesquisa qualitativa precisa destacar a palavra escrita com o objetivo de gerar uma ampla compreensão do fenômeno que está sendo estudado, através da maneira como ele se manifesta nas atividades, procedimentos e interações diárias. Assim, este trabalho possui uma característica descritiva, por ser aquela capaz de apresentar esse fenômeno de forma mais apropriada no contexto desta análise, ou seja, analisar como as metáforas influenciam nas práticas da gestão acadêmica.

Além da característica descritiva, esta pesquisa torna-se necessária por explorar as relações entre os agentes organizacionais entrevistados, neste caso, Coordenadores de Cursos, as metáforas e suas implicações positivas e limitadoras na gestão do Instituto. Uma vez que pouco se conhece sobre o comportamento desse fenômeno no ambiente pesquisado, foi necessário gerar um roteiro para obtenção de dados primários, para, posteriormente, buscar explicações das causas

e consequências deste dito fenômeno. A este tipo de pesquisa, dá-se o nome de exploratória (RICHARDSON, 2014).

3.2.3 Procedimentos de coleta de dados

Nesta pesquisa, as fontes para coleta de dados primários foram a entrevista, com roteiro semiestruturado, a observação não participante e o estudo documental. As entrevistas foram realizadas em duas etapas, sendo a primeira para teste do roteiro entrevistando-se dois Coordenadores de Cursos, sendo um de Graduação e um de Mestrado da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).

Para a realização da segunda e última etapa, o roteiro foi ajustado e validado (APÊNDICE 2). Dentre as questões instrumento de coleta estão as características das metáforas Máquina e Arena Política (MORGAN, 1943), e Anarquia Organizada (COHEN; MARCH, 1974). Estas metáforas serviram de referência base para a pesquisa em campo.

A seleção dos entrevistados foi realizada de duas maneiras distintas. Os participantes foram selecionados de modo a abranger a maior diversidade possível de Coordenadores de Cursos, de acordo com os critérios: (i) coordenarem cursos presenciais em nível Técnico, de Graduação ou de Pós-graduação; e (ii) atuarem em um dos *campi* da Região Metropolitana de Vitória, presente nos municípios de Cariacica, Guarapari, Viana, Vila Velha, Vitória e Serra.

Nesta pesquisa, é guardado o anonimato acerca do entrevistado. Por consequência, não foram nem serão publicados os *campi* da Grande Vitória onde as entrevistas foram realizadas, assim como a área de conhecimento e o nome do curso. Em função disso, o pesquisador definiu códigos para o nome e *campus* de atuação de cada Coordenador do Curso, conforme Tabela 1.

Tabela 1 – Dados coletados: entrevista e entrevistados

Modalidade	Campus	Código do entrevistado	Duração da entrevista	Nº de páginas transcritas
Técnico	1	T1A	42 min 52 seg	22
	1	T1B	32 min 21 seg	14
	1	T1C	44 min 10 seg	17
	2	T2A	55 min 34 seg	23
	2	T2B	48 min 23 seg	27
Graduação	1	G1A	50 min 5 seg	30
	2	G2A	57 min 36 seg	22
Mestrado	1	M1A	1 h 18 min 46 seg	32
	1	M1B	34 min 4 seg	16
	1	M1C	1 h 27 min 36 seg	25
	2	M2A	30 min 23 seg	19
3 modalidades	2 campi	11 entrevistados	586 minutos de áudio gravado	247 páginas transcritas

Fonte: Dados da Pesquisa (2018).

O número de Coordenadores de Cursos entrevistados foi o necessário para que as respostas apresentassem semelhança às respostas daqueles que foram entrevistados anteriormente. Essa condição permitiu ao pesquisador saber quando seu trabalho de campo chegou ao final (DENZIN; LINCOLN, 2006). Para registro das informações foi realizada a gravação de 586 minutos de áudio das entrevistas e as transcrições deste áudio totalizaram 247 páginas no formato A4, fonte Arial, corpo 12.

Foram entrevistados 11 Coordenadores de Cursos, identificados pela letra 'T' para os Coordenadores de Cursos Técnicos; pela letra 'G' para os de Graduação e pela letra 'M' para os de Mestrado. No momento da pesquisa de campo, estes gestores acadêmicos atuavam em dois *campi* localizados em dois dentre os seis municípios da Grande Vitória. Os *campi* foram identificados pelos números '1' e '2'.

Para a coleta de dados secundários foram estudados os principais Documentos Institucionais do Ifes, publicados no site institucional (IFES, acesso em 15 fev. 2019) ou disponibilizados presencialmente pelos entrevistados. Também foram estudadas Leis, Estatutos, Regimentos, Normas e afins de órgãos externos de supervisão do sistema, órgãos de fomento, agências reguladoras e políticas públicas relacionadas às IES acessados, predominantemente, via sites oficiais do Governo Federal, do Ministério da Educação (MEC) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), disponíveis na Internet.

3.2.4 Procedimentos para análise dos dados

Dados são afirmativas aceitas ou consideradas como 'verdadeiras' para o objetivo da pesquisa (SWANSON, 1976). Antes de ir a campo coletar dados, o pesquisador deve definir como vai tratar e interpretar os resultados obtidos (BENTO; FERREIRA, 1983). Para esta pesquisa, foram utilizadas as categorias analíticas apresentadas, tanto no tratamento quanto na análise dos dados.

Os dados coletados por meio das entrevistas foram analisados por meio da técnica de Análise de Narrativa (SCHUTT, 2011). A narrativa ou narração de histórias é uma das maneiras fundamentais pela qual os agentes organizacionais explicitam sua compreensão do mundo. Métodos como entrevistas, documentos ou observações são utilizados para a compreensão da história dos participantes de uma pesquisa (SCHUTT, 2011).

A análise de narrativa pode ser realizada por meio dos procedimentos de codificação das narrativas por temas, categorização e associação de padrões (SCHUTT, 2011). Segundo Schutt (2011), a estratégia de codificação gira em torno da identificação e leitura iterativa das narrativas e classificação das mesmas em padrões gerais de significação. Existem três diferentes tipos de análise de narrativas: a análise de significado, análise de estrutura e análise do contexto interacional.

Neste estudo, utilizou-se preponderantemente a análise de significado, uma vez que cada uma das metáforas identificadas simboliza, representa ou atribui sentido a uma maneira de fazer gestão em IES. A análise de significado focou principalmente em acontecimentos, experiências e eventos reais que foram narrados por Coordenadores de Cursos do Ifes, concentrando-se no conteúdo e significações das narrativas (ELLIOTT, 2005).

Foram analisadas também as metáforas que representam a ótica de gestores acadêmicos do Ifes acerca do processo decisório estratégico nos diferentes níveis onde a decisão acontece. Cada proposição parcial encontrada na análise foi interpretada observando-se os critérios definidos na metodologia, partindo de afirmações mais simples para as mais complexas, até ser possível afirmar ou negar uma proposição geral (BENTO; FERREIRA, 1983).

Por fim, os principais documentos estudados e os dados coletados por meio da observação não-participante foram analisados pela Análise Documental. Os resultados obtidos por meio da Análise Documental foram utilizados na Análise e Discussão dos dados. Esses resultados foram utilizados para confrontar aspectos do discurso formalizado de Coordenadores de cursos com características das metáforas associadas à prática da gestão acadêmica.

3.2.5 Facilidades e dificuldades na coleta e tratamento dos dados

As condições que facilitaram os procedimentos de coleta e tratamento dos dados relacionam-se ao fato da pesquisadora ser servidora do Ifes, desde 2011, e já conhecer a estrutura organizacional e os principais documentos institucionais. Ao saber identificar diferentes níveis de formação, cursos e Coordenadorias de Cursos, a pesquisadora encontrou maior facilidade para definir critérios de seleção para entrevistados, assim como identificar características das metáforas nas entrevistas.

Em relação às condições dificultadoras nos procedimentos de coleta e tratamento dos dados, percebeu-se a limitação de tempo de Coordenadores de Cursos para as entrevistas, em função de suas múltiplas atividades. Outro

dificultador no tratamento dos dados decorre do fato da pesquisadora ser servidora do Ifes, que demandou esforço significativo para manter a isenção e imparcialidade da análise e constatações.

3.2.6 Limitações da pesquisa

Em função de recursos financeiros escassos e do pouco tempo disponível para pesquisa de campo, as entrevistas foram realizadas em dois *campi* do Ifes, localizados na Grande Vitória. O resultado da pesquisa poderia sofrer mudanças ou complementos caso as entrevistas tivessem sido realizadas em todos os seis *campi* da Grande Vitória ou nos 22 *campi* do Ifes. Todavia, entende-se que este aspecto é minimizado pelo fato de a natureza e características, enquanto Instituição de Ensino Superior, serem pouco variáveis de acordo com sua localização.

3.3 ASPECTOS ÉTICOS ENVOLVIDOS NA CONDUÇÃO DA PESQUISA

Nesta pesquisa, as entrevistas foram condicionadas ao prévio consentimento dos participantes por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE 1). Quanto à viabilidade, o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) do Ifes e foi aprovado pelo Sistema CEP/CONEP, atendendo à Resolução CNS nº 510/16. Os documentos relativos ao aceite da realização da pesquisa no Ifes foram, devidamente, assinados pelos responsáveis legais do Ifes.

4 ANÁLISE

Este capítulo está dividido em três partes. Inicialmente, são apresentadas as principais características da gestão acadêmica e os desafios que representam para os Coordenadores. Na sequência, são apresentadas as práticas gerenciais identificadas e suas implicações na gestão acadêmica, tendo como base as metáforas foco de estudo. Por fim, no item de discussão, é apresentado um modelo integrador dos conceitos estudados.

4.1 GESTÃO ACADÊMICA: CARACTERÍSTICAS E DESAFIOS

As peculiaridades da gestão acadêmica implicam em desafios diversos aos gestores acadêmicos. Lidar com tais desafios exige habilidades gerenciais específicas (MEYER, 2014a; MURPHY, 2003) por parte dos gestores acadêmicos para lidarem com a pluralidade de atores e de interesses distintos e com a complexidade presentes no contexto organizacional das IES.

Na sua atividade de gestão, os Coordenadores de Cursos lidam com situações e desafios próprios da complexidade organizacional que caracteriza as IES e que impactam significativamente no desempenho de sua gestão. O nível de complexidade das IES é elevado em função de suas especificidades como a presença de: profissionais altamente qualificados (MINTZBERG, 1994); características da metáfora Arena Política (MORGAN, 1943; 2005) e da metáfora Anarquia Organizada (COHEN; MARCH, 1974); decisões a serem colegiadas (MILLET, 1962), dentre outras.

Neste contexto, as habilidades no trabalho de administrar, nos termos de Meyer (2003), devem reunir liderança, espírito empreendedor e visão de futuro. Para o cumprimento dos objetivos da organização é preciso que o gestor saiba identificar e analisar problemas, examinar alternativas de solução, tomar decisões, gerenciar conflitos, motivar agentes organizacionais a comprometimento, integrar ações, alocar recursos, além de supervisionar atividades e avaliar resultados. A essência

das atividades do administrador nas organizações, em especial em IES, constitui-se em unir essas habilidades (MEYER, 2003; 2014a).

Gestores acadêmicos de IES devem, portanto, ser gestores intuitivos, como se refere Birnbaum (2000) e que, de acordo com Meyer (2014b), precisam aprender a lidar com o fato de que ainda não existem instrumentos ou modelos de gestão desenvolvidos e disponíveis na Administração como existem para empresas privadas mercadológicas.

É preciso unir a Administração enquanto arte, ou seja, aquela que está intimamente ligada à sensibilidade humana e à subjetividade, com a Administração enquanto técnica e ciência, que implica em transparência de conhecimento, de capacidade cognitiva e aprendizado do conhecimento organizado em determinada área (MEYER, 2003). Ao aceitar a premissa de que a Administração tem influência no desempenho das organizações e nos seus resultados, as habilidades dos gestores acadêmicos tornam-se fatores críticos para o sucesso das IES.

Evidências da presença destes aspectos foram identificadas na gestão praticada por Coordenadores de Cursos do Ifes como se apresenta a seguir, nos níveis Técnico e de Graduação e no nível de Mestrado, abordando-se também os principais desafios identificados em cada nível.

4.1.1 Níveis Técnico e de Graduação: principais desafios

As principais diretrizes identificadas, sob a ótica de Coordenadores de Cursos Técnicos e de Graduação, foco de estudo, são oriundas de duas fontes: dos órgãos externos de supervisão do sistema e das próprias Coordenadorias de Cursos. No Quadro 5 são apresentados os principais desafios que emergem na implementação de diretrizes, em se tratando dos cursos Técnicos e de Graduação investigados.

Quadro 5 – Cursos Técnicos e de Graduação: principais desafios

Origem da Diretriz Estratégica	Diretriz Estratégica	Ação necessária para mudança	Desafios para implementação da Diretriz Estratégica	Nível
Órgãos externos de supervisão do sistema	Promover a Reformulação do curso	Extinguir modalidades do curso em níveis técnico e de capacitação	- Autonomia dos docentes - Interesses distintos entre grupos formados dentro da Coordenadoria - Resistência dos docentes a mudanças	Técnico
		Atualizar a Matriz Curricular	- Articulação entre docentes - Burocracia demasiada nos processos de discussão e aprovação de propostas - Excesso de atribuições operacionais para o Coordenador de curso - Formação de grupos docentes contrários à atualização curricular	Graduação
		Melhorar a nota do curso	- Ambiguidade de objetivos entre docentes da Coordenadoria - Desmotivação por parte dos docentes - Pluralidade de interesses dos docentes - Tempo do gestor voltado para processos operacionais burocráticos	Graduação
	Regulamentação da Recuperação Paralela /Portaria nº 67/2016	Discutir o processo de implementação em nível de <i>campus</i> e em nível institucional	- Objetivos distintos entre órgãos externos de supervisão do sistema e docentes - Restrição de recursos humanos - Burocracia em demasia para aprovação de demandas relacionadas	Técnico
	Regulamentação das atividades docentes /Portaria nº 17/2016	Elaborar contraproposta mediante consenso entre docentes do Ifes, consulta pública e aprovação do Conselho Superior	- Alto grau de especialização docente que garante autonomia profissional - Conflito de interesses entre órgãos externos de supervisão do sistema e docentes - Aspectos pouco claros e/ou contraditórios - Resistência por parte dos docentes em função de suas atividades	Técnico e Graduação
Coordenadoras de Cursos	Fortalecer a imagem de um curso dentro do Ifes e junto à sociedade	Criar novo curso identificado como lacuna local e nacional	- Falta de tempo do gestor para colocar em prática ações estratégicas - Conflitos por disputa de recursos internos entre Coordenadorias do mesmo <i>campus</i>	Técnico
		Ampliar a infraestrutura do curso	- Ausência de priorização de demandas - Escassez de recursos	Técnico
	Ampliar quadro de servidores para o curso	Preparar edital de remoção para uso de código de vaga disponível	- Falta de apoio à Coordenação - Pluralidade de interesses entre Coordenação e grupos da Coordenadoria - Resistência à presença de docentes "removidos" na Coordenadoria	Graduação

Fonte: A Pesquisa (2018).

Os desafios gerados pela burocracia profissional, nos termos de Mintzberg (1994), manifestados por meio de resistência e autonomia dos docentes, foram identificados, preponderantemente, em situações que envolviam ambiguidade de objetivos (BALDRIDGE, 1983) e pluralidade de interesses dos grupos envolvidos (JARZABKOWSKI; FENTON, 2006). Por exemplo: diante da diretriz advinda de órgãos externos de supervisão do sistema denominada Regulamentação das atividades docentes/Portaria nº 17/2016, docentes elaboraram uma contraproposta denominada Regulamento da Atividade Docente (RAD). Na manifestação de

Coordenadores de Cursos Técnicos é possível perceber o conflito gerado em função dos interesses distintos desta diretriz:

Teve a tal Portaria 17 [...] um absurdo! [A partir de agora] está tudo incluso dentro da atividade de ensino, sendo que não é bem assim, porque você tem todo o planejamento, correção de prova, preparação de material [...] parece que a ideia é não valorizar o trabalho docente. (T1B – Relato).

[...] isso vem de uma cultura de Brasília, de querer impor determinadas coisas e tudo chega meio de cima para baixo, nada é discutido. E, às vezes, por politicagem [...] eles tomam decisões equivocadas e isso acaba impactando aqui [na Coordenadoria de curso] diretamente. (T2B – Relato).

Os relatos demonstraram a insatisfação dos docentes mediante a diretriz advinda sem consulta prévia aos objetivos docentes, representados pelos Coordenadores de Cursos, interessados em distribuir, nesta carga horária, suas atividades relativas ao ensino, à pesquisa, à extensão, ao desenvolvimento tecnológico e à inovação. A autonomia docente foi evidenciada no trabalho conjunto realizado por docentes e seus representantes dos 22 *campi* do Ifes, resultando, após dois anos de trabalho compartilhado, em documento submetido para aprovação do Conselho Superior do Ifes.

Outro desafio refere-se à relação entre alto grau de especialização docente que garante autonomia profissional e descontinuidade de poder. A cada dois anos, um docente é eleito para assumir a Coordenação da sua Coordenadoria de Curso. Informalmente, esta eleição acontece como rodízio, ou seja, a cada dois anos um docente da Coordenadoria de Curso precisa assumir o cargo de Coordenador (Diário de campo). O duplo papel de atuação dos gestores acadêmicos que atuam hora como Coordenadores de Curso e hora como docentes implica, em sua maioria, na adoção de práticas de gestão mais políticas e no aumento de relações informais. Como exemplo, observou-se o relato de um Coordenador de Curso do Mestrado e o relato de dois Coordenadores de Cursos Técnicos distintos:

[...] não adianta impor nada, porque os níveis hierárquicos são muito próximos de um Coordenador de curso e de um professor. Então, na verdade, o que normalmente você faz são propostas e, pela confiança que todos têm em você, eles avaliam com carinho essa proposta. (T2A – Relato).

[...] em algum momento eu estou chefe, eu não falo que eu sou chefe, eu estou como coordenador(a). [...] É algo cíclico e graças a Deus que é,

porque senão acho que não teria crescimento, temos que conhecer outra visão, outra maneira de gerir, acho interessante. (T1B – Relato).

Eu tomo uma decisão, se ela for questionada, eu volto atrás, eu sou obrigado a voltar atrás. [...] na hierarquia da escola, a coordenação [de curso] não tem poder nenhum, na verdade é só um cargo com atribuições, mais nada [...] você não tem o poder da pena. (T1A – Relato).

Os relatos identificados corroboram para o entendimento da gestão acadêmica como um sistema frouxamente articulado (WEICK, 1976), pois para avançar em realizações na Coordenadoria, o Coordenador precisa ceder à autoridade profissional (MINTZBERG, 1994) dos docentes e vice-versa. A articulação frouxa permite uma relação mais informal, na qual os desafios continuam, mas os agentes usam da informalidade para facilitar a interação de interesses, as decisões, o convencimento etc., ou seja, exalta um forte aspecto político (PETTIGREW, 1977; COHEN; MARCH, 1986). Quanto às relações informais, dois Coordenadores de cursos relatam:

Professor chega aqui, chora as mágoas, ouço todo mundo, trocamos ideias. [...] a diversidade de questões que a gente tem durante o tempo que estamos aqui é muito grande [...] (T2A – Relato).

Eu tenho que ser informal, na verdade. Num primeiro momento, é conversar com a pessoa mesmo, ser informal. No meu falar [...] ou quando é pelo e-mail [...] sempre agradeço: “aquele abraço! ”. [...] (T1C – Relato).

De acordo com esses relatos, evidencia-se que relacionar-se informalmente é uma prática adotada por Coordenadores para reduzir conflitos, para negociar, etc, são ainda oportunidades para articulações prévias acerca da tomada de decisão formal. A constância de interações informais evidencia o forte caráter político presente na gestão (PETTIGREW, 1977) e que demonstrou ser percebida pela maioria dos entrevistados como essencial para implementação de mudanças, de acordo com relato de Coordenador de curso técnico

Para [preparar] o levantamento do PPC desse curso, chamei três ou quatro professores, a gente foi lá para [minha] casa, em um churrasco. A gente foi conversando, escrevendo o que tinha que fazer e levantamos vários pontos importantes do curso. [...] É porque o espírito está desarmado. Se eu chego aqui e falo: estou precisando de conversar com você, você e você, uma coisa formal, memorando, o cara vem com espírito armado. (T2A – Relato).

As situações apresentadas permitem constatar, portanto, que é consenso entre os entrevistados o entendimento que, de modo antecipado às reuniões formais, há a necessidade de interações informais, visando formar uma coalisão dominante, nos termos de Cyert e March (1963), capaz de legitimar, posteriormente, as decisões em caráter formal.

Outros desafios identificados, sob a ótica dos Coordenadores de Cursos, relacionavam-se a disputa de recursos internos entre Coordenadorias do mesmo campus, escassez de recursos e ausência de priorização de demandas. Como exemplo, um determinado curso técnico identificou, local e nacionalmente, uma lacuna para a criação de um novo curso em sua área específica. Para tanto, precisava negociar a ampliação da infraestrutura física do seu curso e também formar grupos de trabalho, por meio de Comissões, para estudos relativos à criação e desenvolvimento desse novo curso (Diário de Campo).

Segundo o Coordenador desse curso Técnico, houve coalisão de grupos (CLEGG *et al.*, 2011) visando reprovar a proposta de abertura de um novo curso, preponderantemente, em função da disputa por recurso financeiro entre Coordenadorias do mesmo campus. Apesar da tentativa de negociação por parte do Coordenador de Curso, os recursos financeiros para a abertura do novo curso foram negados pela Diretoria do campus (Diário de Campo).

O conflito manifestou-se de um lado pela Coordenadoria de um curso Técnico que adotou como prática de gestão mecanicista o uso de dados técnicos e de indicadores para validar o novo curso, no intuito de fortalecer a imagem de um curso dentro do Ifes e junto à sociedade. E, de outro lado, estavam outras Coordenadorias do mesmo campus, representadas por seus respectivos Coordenadores de Cursos, que adotaram como prática de gestão política a coalisão de grupos, visando recursos financeiros em prol da realização de suas próprias diretrizes.

Nota-se neste caso que a construção de interpretação sobre o ambiente (DAFT; WEICK, 1984) pode ser influenciada pela natureza da resposta procurada, ou seja, o grupo de Coordenadores construiu significado não acerca do Novo curso

e dos benefícios que traria enquanto lacuna identificada, mas no fato de que a criação de um Novo curso simbolizava a redução recursos financeiros que poderiam ser destinados às diretrizes de suas Coordenadorias. Isso demonstra o quanto o sentido atribuído a cada prática é capaz de influenciar na gestão de uma IES.

Outro desafio identificado foi a falta de apoio à Coordenação também ligada diretamente a aspectos interpretativos acerca de objetivos do curso, interesses políticos e particulares e manifestações de burocracia excessiva no processo de aprovação das decisões. Como exemplo, um Coordenador do curso de Graduação adotou como prática de gestão o uso de Edital de Remoção para preencher um código de vaga docente disponível, pois acreditava ter em algum campus do Ifes ou em outro IF ou universidade pública do Brasil um perfil adequado à vaga disponível.

Em sua narrativa, percebeu-se como o Coordenador se utilizou do modo mecanicista em sua prática, pois tomou uma decisão de modo individual, além de justificar sua prática em função de dados técnicos e indicadores de sucesso em situações semelhantes. Infere-se que esse pode ter sido um dos motivos que gerou desafios à implementação da diretriz, como a falta de apoio à Coordenação e a resistência de docentes a mudanças. Segundo o próprio Coordenador de Curso, para os docentes da Coordenadoria o Edital de Remoção estava associado a uma prática de gestão política, que poderia privilegiar, por meio de negociação, algum profissional com perfil previamente definido para ocupar a vaga disponível. Assim, os docentes propuseram a elaboração de um Novo Edital (Diário de Campo).

Nota-se que o caráter político presente na percepção dos docentes é gerador de resistência à prática de gestão do Coordenador de Curso como preponderante em relação ao caráter racional, ratificando estudos apresentados nesta pesquisa acerca da importância dos símbolos na tomada de decisão e o papel do gestor nas IES.

Diretamente relacionadas à solução de conflitos estão as negociações. Segundo os Coordenadores de Cursos do Ifes entrevistados é unânime o entendimento quanto à necessidade de negociação na Instituição para o alcance de

metas da Coordenadoria, preponderantemente, quando a meta envolve recursos financeiros e humanos. Um exemplo quanto à negociação foi manifestado pelo Coordenador de curso responsável pela proposta do Novo curso:

É necessário você negociar, realmente é necessário negociar. [...] Você, quando é Técnico [de futebol], você pode levar dois gols, mas você tem que tentar fazer um. Você perder de dois a um não é perder de dois a zero, então: “vamos tentar fazer um gol, aí!”. [...] Na medida do possível, a gente tem que tentar ceder em algum ponto. Somos seres humanos, então, gerenciar pessoas não é um negócio fácil. (T1C – Relato).

O relato acerca da força da negociação em IES também é ratificado por outro Coordenador de outro curso Técnico, do mesmo campus:

Dentro da coordenação tem vários interesses, conflitos que temos que administrar. [...] Só que isso, às vezes, gera conflito. [...] E junto à Direção [do campus] sempre tem aquele curso que, vamos dizer, é mais forte no Ifes, não sei porquê. Tem alguns privilégios. (T1B – Relato).

Também a burocracia excessiva para aprovação de demandas foi um dos desafios identificados pelos entrevistados, preponderantemente, quando o processo de implementação estratégica passa por níveis distintos de hierarquia. Esta dificuldade, assim como a comunicação falha, são aspectos destacados por um Coordenador de curso técnico e um Coordenador de Curso de Graduação.

A gente tem um problema de comunicação muito grande, então, às vezes, as decisões que saem de um lado, nem chegam nas pessoas do outro. [...] Por exemplo, Recuperação paralela [...] A gente tentou fazer uma fórmula, aí foi enviado para a reitoria, a reitoria não aceitou. Aí voltou para cá, aí, modificou. Professores, a maioria deles, estão completamente perdidos em relação à Recuperação paralela. (T2B – Relato).

Mais uma vez destaca-se a presença de diferentes interpretações e ações de gestores acadêmicos em relação a uma única diretriz. De acordo com documentos institucionais do Ifes, a Recuperação Paralela apresenta-se como uma solução para alunos com maior dificuldade de atender critérios para aprovação em disciplinas do seu curso. No entanto, sob o ponto de vista de Coordenadores de Cursos Técnicos, que representa também a visão de docentes, a ‘Recuperação Paralela’ apresenta dois principais problemas que poderiam comprometer a qualidade do curso: (i) a incompatibilidade de tempo para sua aplicação; e (ii) a possibilidade de reprovação do aluno por falta.

Por fim, verificou-se que a implementação de mudanças traz consigo desafios cuja percepção é compartilhada por Coordenadores de diferentes Cursos Técnicos e de Graduação. Neste aspecto, por meio de sua interpretação da realidade, Coordenadores de Cursos Técnicos e de Graduação buscam e fazem uso de práticas no intuito de contribuir para a condução da gestão.

4.1.2 Mestrado: diretrizes e desafios

As principais diretrizes identificadas junto aos Coordenadores dos Cursos de Mestrado, foco de estudo, têm sua origem em órgãos externos de supervisão do sistema, órgãos de fomento, na alta administração do Ifes e na própria Coordenadoria de Curso.

Quadro 6 – Cursos de Mestrado: principais desafios

Origem da Diretriz Estratégica	Diretriz Estratégica	Ação necessária para mudança	Desafios para implementação da Diretriz Estratégica	Nível
Capes	Conseguir qualificação maior na avaliação da Capes	Traçar todo um sistema do curso com relação às publicações	<ul style="list-style-type: none"> - Política acima da meritocracia - Não priorização do Instituto - Recursos institucionais escassos 	Mestrado
Coordenadorias dos cursos	Atualizar Projeto Político Pedagógico	Realizar atualização sem perder o foco do curso	<ul style="list-style-type: none"> - Adequação das linhas de pesquisa à realidade das comunidades - Dificuldade do Ifes definir prioridades 	
	Infraestrutura para o curso: melhorias, ampliação, etc.	Buscar apoio: externo, da alta administração do Ifes e dos pares	<ul style="list-style-type: none"> - Recursos financeiros restritos e pouco acessíveis - Prioridades políticas do Ifes para destinação de recursos financeiros - Não alinhamento entre objetivos institucionais e locais dos cursos - Recursos institucionais escassos (código de vaga, folha de pagamento) 	

Fonte: A Pesquisa (2018).

Quando comparadas as diretrizes e desafios de Cursos Técnicos, de Graduação e de Mestrado, evidencia-se que as principais diretrizes e os desafios identificados nos cursos de Mestrado diferenciam-se dos cursos Técnicos e de Graduação, preponderantemente, em função das atividades de pesquisa.

Identificou-se que os Coordenadores de Cursos do Mestrado entendem a necessidade de priorizar as diretrizes da Capes em relação às diretrizes da alta administração do Ifes, dado que este é o órgão responsável pela avaliação do curso e, por conseguinte, a fonte de recursos financeiros para manutenção de programas de Mestrado. Como exemplo do consenso entre os Coordenadores de Curso do Mestrado em relação à Capes, um Coordenador relata:

[...] independente das diretrizes da instituição nós temos que resolver junto com a Capes. Se a gente não publica, o curso acaba tendo dificuldades posteriores porque diminuem os recursos da própria Capes para com a instituição, o programa, número de bolsas, auxílio financeiro. (M1B – Relato).

Ainda sobre as macrodiretrizes advindas da Capes, observa-se que a Portaria Ministerial nº 1.418, de 23/12/98 condiciona a validade nacional dos diplomas de Pós-graduação *stricto sensu* ao mérito reconhecido na avaliação da Capes. Diante de recursos escassos do Ifes e para garantir a manutenção do Programa, Coordenadores de Cursos de Mestrado afirmam adotar como prática de gestão traçar todo um sistema do curso com relação às publicações, utilizando de práticas com características políticas para motivação e convencimento dos docentes acerca da importância de se implementar essa prática.

Outra prática de gestão adotada por Coordenadores de Cursos de Mestrado para motivação e convencimento dos docentes é o uso da informalidade nas interações. Por meio de *sensemaking* (WEICK, 1995), espontaneidade, palpites e conversas (MEYER; PASCUCI; MEYER, 2018) a construção de sentido acerca de uma mesma prática de gestão é compartilhada, promovendo consenso ou (re)conciliação acerca das decisões estratégicas.

A manifestação de um Coordenador de Curso do Mestrado explica como redes de informais são contributivas para sanar conflitos:

[...] tem as diferenças, obviamente, como todo lugar onde tem gente, vai ter. Mas a gente chega à reunião de coordenadoria, lava o que tem que lavar de roupa suja. Saiu da coordenadoria, o pessoal vai ao bar tomar uma cerveja, comer um pastel e está tudo certo. (M1A – Relato).

[...] quando tem uma distribuição de aulas [para uma nova turma de mestrado], tem que respeitar primeiro a distribuição de aulas na Coordenadoria onde eles estão lotados, depois a gente aqui. Claro, tem que

ir conversando com o professor, às vezes eu tenho que dar uma forcinha: ir lá na Coordenadoria conversar também. (M1C – Relato).

Portanto, pode-se destacar elementos como a autonomia docente, a multiplicidade de agentes e a característica frouxamente articulada das relações, além do forte aspecto político do contexto, como altamente influenciadores no processo de implementação de diretrizes estratégicas e das ações cotidianas dos gestores acadêmicos. Igualmente, identificou-se que o significado dado por cada agente a situações e demandas, influencia no seu comportamento e no modo como atua para convencimento do grupo.

4.2 INFLUÊNCIA DAS METÁFORAS NAS PRÁTICAS DA GESTÃO ACADÊMICA

Neste tópico, são identificadas as práticas adotadas pelos gestores acadêmicos e as metáforas que as representam, tendo como base as características das metáforas da Organização Máquina e Arena Política (MORGAN, 1943) e a metáfora Anarquia Organizada (COHEN; MARCH, 1974). Com maior ou menor grau, todas as três metáforas consideradas neste estudo evidenciaram algum tipo de influência nas práticas estratégicas acadêmicas.

4.2.1 Práticas relacionadas à Metáfora Máquina

Tendo como base as características da metáfora Máquina (MORGAN, 1943) apresenta-se, a seguir, as principais práticas identificadas na gestão dos cursos investigados, suas características e implicações.

Quadro 7 – Metáfora Máquina: características e implicações

Características da metáfora Máquina	Principais práticas de gestão relacionadas à Máquina	Nível do Curso	Implicações
Burocracia Tradicional	Sistema de aprovação em diferentes níveis hierárquicos	Técnico e Graduação	- Aumento da morosidade nos processos e desvios decorrentes da excessiva formalização.
	Decisões baseadas em regras pré-estabelecidas (Resoluções, normas, etc.)	Graduação	- Surgimento de uma estrutura informal e de exceções que comprometem a funcionalidade das regras existentes.
	Estrutura administrativa hierarquizada	Técnico e Mestrado	Desencadeia uma forte e influente estrutura informal paralela.
Burocracia profissional	Descentralização das decisões considerando a especialização docente	Técnico e Mestrado	Conduz a integração de grupos e permite avanços.
	Menor rigor no controle do processo acadêmico	Técnico, Graduação e Mestrado	Permite o uso da criatividade e o surgimento de inovações decorrentes da especialização docente.
Foco em desempenho (eficiência)	- Análise de indicadores quantitativos como apoio às decisões - Centralização de algumas decisões	Técnico e Graduação	Podem ser contributivos ou limitadores, dependendo da decisão e interesses envolvidos. Em geral, são efetivos na solução de impasses e situações conflituosas.
Centralização de poder e responsabilidade	- Definição hierárquica de funções para cargos e comissões	Técnico e Mestrado	- Nem sempre associados ao conhecimento técnico e influenciado pela estrutura informal, com implicações negativas na efetividade dos resultados.
Linearidade	Não identificadas	Técnico, Graduação e Mestrado	Compromete a implementação de mudanças devido a autonomia dos docentes que reagem de maneira diferente do esperado diante da demanda, motivados por interesses, resistências, poder compartilhado etc.
Previsibilidade e Racionalidade dos processos	Rigor no cumprimento de regras de avaliação de cursos (Capes, por exemplo)	Mestrado	Contribui para resolução de situações polêmicas, já que tem origem externa (terceiros externos ao grupo).
Sistematização	Agenda de reuniões para decisão colegiada	Técnico e Graduação	Morosidade e redundância, já que protocolos de ação são definidos em Resoluções.
Controle	Exigência da adoção de mecanismos internos de controle de produção (pautas, avaliação, prestação de contas, entre outras medidas)	Técnico, Graduação e Mestrado	Reflete num sistema paralelo, pois, é prejudicado pela autonomia docente, pelo poder compartilhado.

Fonte: A Pesquisa (2018).

Como se pode observar, o processo decisório e suas respectivas práticas no IFS apresentam muitas características da metáfora Máquina, em especial, a burocracia, representada pela racionalidade e poder legalmente constituído. A influência do poder do conhecimento (MINTZBERG, 1994) presente na área

acadêmica (MEYER, 2007) demonstrou ser menor e se limita a questões, tais como, as relacionadas a perfil de aluno, mudanças curriculares, entre outras deste tipo.

Coordenadores de Curso que adotam práticas de gestão com características máquina acreditam que os resultados vêm de iniciativas voltadas a desempenho, com atributos como resposta rápida, produção sistematizada, resultado mensurável. Mas, na verdade, são interpretações que eles fazem da realidade; interpretações equivocadas, já que eles mesmos afirmaram que precisam negociar e dialogar, informalmente, o tempo todo.

O uso da estratégia como fonte de desempenho, nos termos de Ansoff (1977), foi observado em práticas de gestão de Coordenadores de Cursos Técnico e de Graduação. Como exemplo, apresenta-se o relato de dois Coordenadores, sendo um de curso Técnico e um de curso de Graduação:

Eu **tento** tomar as decisões na maior democracia possível [...], mas, o tempo todo, você seguir aquele trâmite, você perde o timing [...] e, às vezes, você tem que dizer: “Isso tem que ser feito”. [...] Claro, você vai tomar pedrada [...]. Tudo tem que ser feito no coletivo, mas a vida acontece no dia-a-dia, os prazos vencem e **eu tenho que resolver**. (T1A – Relato: grifo nosso).

Se a gente precisa tomar uma decisão eu **tento** estabelecer os elementos e, se há uma certa força contrária, o que eu tento fazer é me desviar dessa força. [...] Muitas vezes, até escuto coisas [negativas], deixo acontecerem coisas [negativas] que poderiam me atingir, mas eu não me importo, **prefiro resolver o problema**. (G2A – Relato: grifo nosso).

Nota-se em ambos os relatos que os Coordenadores afirmam “tentar” tomar decisões de modo democrático, ou seja, tentam submeter macro diretrizes ou micro ações aos órgãos Colegiados, responsáveis pela tomada de decisão do curso (Lei nº 11.892). No entanto, “tentar” não significa conseguir. Observa-se que o Coordenador de curso técnico (T1A) afirma adotar, certas vezes, práticas de gestão mecanicista (ANSOFF, 1977), como tomar uma decisão individualmente, justificando-se em função do cumprimento do prazo de cumprimento de sua própria convicção: “eu tenho que resolver”. O próprio Coordenador aborda como desafio à sua prática de gestão o ônus que precisa assumir ao tomar uma decisão unilateral, pois, em sua

experiência enquanto gestor no Ifes sabe que o grupo de docentes costuma ser reativo quando o Coordenador não o ouve (Diário de Campo).

Já o Coordenador de Curso de Graduação afirma adotar como prática de gestão o diálogo e o desvio, contornando obstáculos que ele considera não contribuir em sua decisão já tomada. Coordenador de Curso de Graduação justifica sua prática como uma maneira de criticar a cultura organizacional:

Acho que existe uma cultura muito forte de como fazer as coisas aqui e que as pessoas são levadas a agir de acordo com essa cultura. [...] Eu vejo muita imaturidade na maneira de refletir do grupo [...] são muito resistentes. (G2A – Relato).

A dissonância cognitiva (FESTINGER, 1957) entre pensar e agir, agir e pensar pode ser observada, neste caso, quando é comparado o que o Coordenador diz à análise de suas práticas. Segundo a visão do Coordenador, para ser gestor acadêmico no Ifes é preciso competências para desenvolver uma percepção do que está colocando em desequilíbrio o ambiente e melhorá-lo. Em termos teóricos, isso relaciona-se ao uso adequado de sensemaking (WEICK, 1995), interpretando o ambiente e, por meio de feedback e aprendizado, agir. No entanto, em sua prática de gestão analisada nesta pesquisa, o Coordenador percebe de modo equivocado (WEICK, 1995) o que está colocando em desequilíbrio o ambiente organizacional, no entanto, ao invés de melhorá-lo, ele afirma ignorá-lo ao desviar-se de obstáculos.

Quanto à utilização de dados técnicos, de indicadores e de experiências exitosas semelhantes como prática de gestão, é possível associá-la à busca de eficiência e de desempenho. Podem, no entanto, ser contributivos ou limitadores, dependendo da decisão e interesses dos envolvidos, que em IES tendem a ser plurais e geradoras de conflitos entre grupos, que valorizam mais a política que o conteúdo em si (COHEN; MARCH, 1986).

Como exemplo, um Coordenador de Curso de Mestrado afirma utilizar-se dessa prática no intuito de antecipar-se e evitar possíveis conflitos após a apresentação de uma diretriz aos docentes de sua Coordenadoria:

[Eu utilizo a] argumentação técnica. Porque, se você tem um embasamento técnico, a pessoa não vai poder dizer que o que você está pedindo é um desejo seu. Só que assim: nem sempre a decisão técnica é a que é válida. (M1B – Relato).

Na visão do Coordenador de Curso, o uso de dados técnicos seria suficiente para aprovação de diretrizes reunião de órgãos Colegiados. No entanto, o próprio Coordenador reconhece que a decisão técnica nem sempre é o suficiente para a validação de uma estratégia (Diário de Campo). Tanto a figura do gestor quanto suas intenções são variáveis que podem interferir no significado atribuído à metáfora que, nos termos de Smircich e Stubbart (1985), pode ser entendida como produtora de sentido no contexto social.

Outro aspecto relacionado à metáfora Máquina é a burocracia excessiva identificada. Infere-se que diante das suas múltiplas atribuições, Coordenadores de Cursos utilizam-se de práticas de gestão como aprovação em vários níveis hierárquicos e uso de resoluções para direcionamentos de ações provocando morosidade nos processos. Sobre esse aspecto um Coordenador de Curso Técnico afirma:

[...] acho que a escola tem no seu DNA a questão técnica, procedimento, regra, tem mais a ver com exatas. Cursos, tradicionalmente da escola, são da área de exatas, e a engrenagem tem aquela coisa de encaixe, funcionamento, máquina. (T1A – Relato).

Como foi possível observar, identificou-se uma peculiaridade nas práticas de gestão de Coordenadores de cursos do Ifes. Acerca de algumas práticas (MINTZBERG, 1987a; 2009), Coordenadores de Cursos apropriam-se do pensamento mecânico e pensam estar atuando racionalmente, visando benefícios como eficiência e desempenho (ANSOFF, 1977). Também parecem acreditar nos processos racionais e em estratégias prescritivas (MINTZBERG, 2010) de administração, embora as práticas que realmente os ajudam a implementar mudanças são as que acontecem informalmente.

4.2.2 Práticas relacionadas à Metáfora Anarquia Organizada

Tendo como base as características da metáfora Anarquia Organizada (COHEN; MARCH, 1974) apresenta-se, a seguir, as principais práticas identificadas na gestão dos cursos investigados, suas características e implicações.

Quadro 8 – Metáfora Anarquia Organizada: características e implicações

Características da metáfora Anarquia Organizada	Principais práticas de gestão relacionadas à Anarquia Organizada	Nível do Curso	Implicações
Inconsistência nas decisões	<ul style="list-style-type: none"> - Constante rediscussão e revisão de decisões; - Decisões unilaterais; - Amadorismo profissional (decisões baseadas em tentativa e erro). 	Técnico e Graduação	<ul style="list-style-type: none"> - Ambiguidade de objetivos. - Retrabalho, morosidade nos processos e descrédito.
Prioridades não-definidas	<ul style="list-style-type: none"> - Orçamento de balcão; - Priorização de projetos baseada em interesses de grupos. 	Graduação e Mestrado	<ul style="list-style-type: none"> - Decisões baseadas por interesses de grupos. - Conflitos. - Morosidade e descontinuidades devido a ambiguidade de diretrizes.
Participação fluida nas decisões	<ul style="list-style-type: none"> - Inexistência de controle mais rígido relacionado a decisões, ações e resultados. 	Mestrado	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de transparência e de coerência nas decisões, ações e resultados. - Morosidade nos processos. - Tolerância a constantes erros
Autonomia dos agentes (para ir vir, pedir vistas, etc.)	<ul style="list-style-type: none"> - Ampla liberdade de atuação profissional; - Ausência de controles rigorosos; - Liberdade para proposições que fogem à estrutura burocrática profissional, com base em <i>expertise</i> profissional. 	Técnico, Graduação e Mestrado	<ul style="list-style-type: none"> - Possibilidade de bloqueio a processos e propostas de projetos. - Negligências devido a ambiguidade de poder. - Diversidade de gestão das unidades e da atuação dos docentes decorrentes da liberdade de ir e vir, de agir, de pensar (denominado teoricamente de 'currículo escondido')

Fonte: A Pesquisa (2018).

Como pode ser observado são muitas as implicações da metáfora Anarquia Organizada na gestão acadêmica. As práticas adotadas pelos Coordenadores de Curso do Ifes evidenciam quão forte é esta característica em organizações acadêmicas.

Dentre as características identificadas, a autonomia profissional (MINTZBERG, 2012) e a liberdade de atuação que lhe é inerente, é um dos principais motivadores da ausência de consistência nas decisões, da ambiguidade de objetivos e, principalmente, da diversificação de comportamentos adotados por docentes e Coordenadores seja em sala de aula, seja nas diferentes práticas adotadas pelos Coordenadores de Cursos. Como resultado, tem-se como desafio gerencial integrar ações, grupos com interesses conflitantes e recursos em prol da promoção de mudanças. O grau desse desafio aumenta uma vez que o amadorismo professoral, nos termos de Meyer (2007), torna-se uma prática na gestão na IES, baseada em tentativa e erro.

Coordenadores que tiveram experiência de gestão em organizações públicas e em empresas privadas, antes de ingressarem no Ifes, mostraram-se mais habilidosos em interpretar o sentido das relações e das ações dos docentes de sua Coordenadoria como Arena Política (MORGAN, 1943; 2005). Essa habilidade foi identificada na maleabilidade de rigor, formalidade e cobrança quanto a ações, decisões e resultados dos docentes em sua Coordenadoria.

Evidenciou-se que oito dos 11 entrevistados, já possuíam experiência em cargos de gestão quando assumiram seus atuais cargos de Coordenadores de Cursos do Ifes. Desses oito cargos de gestão exercidos anteriormente, sete eram cargos de gestão acadêmica em escolas e universidades, públicas e privadas. Identificou-se que, apesar de 75% dos entrevistados terem experiência anterior de gestão em universidades e escolas públicas e privadas, para os cargos de gestão identificados, 60% ocuparam menos de dois anos no cargo.

Como exemplo, um dos Coordenadores de Cursos sem experiência anterior em cargo de gestão utilizou-se de *sensemaking* equivocado e aprendizado posterior em sua prática estratégica. Após sua experiência negativa na tentativa de criação de um novo curso, o Coordenador afirma ser necessário: (a) o fortalecimento político do curso dentro do Ifes e junto à sociedade; e (b) o entendimento do próprio Coordenador sobre o ambiente organizacional e como ele pode ser interpretado. A falta de experiência anterior em gestão acadêmica foi um dos motivos pelos quais o

Coordenador adotou práticas de gestão inadequadas com base na sua interpretação do ambiente.

Em se tratando de implicações da metáfora Anarquia Organizada, foi possível identificar preponderantemente a morosidade e o retrabalho nos processos e descrédito que podem ser exemplificadas em relato de um Coordenador de Curso Técnico de um dos *campi* investigados:

Eu tomo uma decisão, se ela for questionada, eu volto atrás. Eu sou obrigado a voltar atrás [...] o que há de se entender é o seguinte: na hierarquia da escola, a coordenação não tem poder nenhum, na verdade é só um cargo com atribuições, mais nada. [...] Você não tem poder da pena. (T1A – Relato).

E um Coordenador de Curso de Graduação ratifica:

[Perguntei na Reunião da Coordenadoria do curso:] “Ah, todo mundo quer discutir de novo?”, eles respondem: “Todo mundo quer discutir de novo [a mesma pauta já aprovada na reunião passada]”. Daí eu falei “Então vamos discutir de novo!” (G1A – Relato).

Os relatos apresentados permitem identificar o que Ginsberg (2011) denominou de desperdício de tempo em IES, uma vez que há uma lacuna entre o que é planejado e o que é realizado de fato. Isso é potencializado pelo símbolo de eficiência nas empresas privadas que Coordenadores de Cursos atribuem à gestão. Assim, o Coordenador de Curso Técnico entende por eficiência adotar como prática a tomada de decisão individual, associada à metáfora Máquina. Neste caso, a metáfora Máquina torna-se limitadora, pois o modo de interpretar a prática de gestão não identifica a ambiguidade de objetivos e de poder dos agentes organizacionais. Essa mesma ambiguidade é percebida na característica da metáfora definida como prioridades não definidas, gerando conflitos em diferentes níveis de gestão. Como exemplo, manifesta-se um Coordenador de Curso do Mestrado:

Cadê o Conselho gestor dizendo: “Olha, minha prioridade hoje é o curso tal. Minha prioridade hoje é ensino. Minha prioridade hoje é pesquisa. Minha prioridade hoje é extensão. Minha prioridade hoje não é nenhuma dessas coisas”. Isso não existe. (M1A – Relato).

Segundo o relato, observa-se que Coordenadores de Cursos interpretam que prioridades não definidas pelo campus ou pelo Ifes como oportunidade para priorizar, na maioria das vezes, as diretrizes de sua própria Coordenadoria, em detrimento às diretrizes do campus ou da IES. Ainda sobre este aspecto, a maioria dos Coordenadores de Cursos entrevistados afirma não haver alinhamento entre diretrizes institucionais e práticas de gestão acadêmica. No entanto, diante das constatações desta pesquisa, é preciso investigar a fundo se não ocorre o inverso.

Sobre este aspecto, constatou-se que a maioria dos Coordenadores de Cursos entrevistados sabe da existência das diretrizes institucionais presentes no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), no Plano de Ensino (PE), no Projeto Pedagógico Institucional (PPI), entre outros documentos, no entanto, não conhecem seu conteúdo ou somente buscam conhecer quando precisam justificar as diretrizes de suas Coordenadorias como forma de conseguir aprovação e recursos necessários, especialmente quando esta aprovação envolve a alta gestão.

Nota-se o compartilhamento de significado, nos termos de Weick (1995) denominado *sensemaking* entre os Coordenadores de Curso acerca do seu papel. Quanto a este aspecto, duas características da metáfora Anarquia Organizada são marcantes. A primeira característica trata-se da participação fluida nas decisões e como exemplo um Coordenador de Curso de Graduação manifesta-se quanto ao fato de ser professor antes de ser Coordenador de Curso:

[...] na coordenadoria eu acabo precisando do apoio dos pares, porque antes de ser coordenador eu sou professor. E depois, quando eu sair do meu cargo de coordenador eu vou voltar a ser professor e outro professor vai assumir a coordenadoria.” (G1A – Relato).

O Coordenador de Curso sabe que precisa tomar decisões sem prejudicar, de alguma maneira, seus pares, pois ele também poderá ser prejudicado quanto retornar ao cargo de professor, após dois anos de trabalho na gestão do seu curso (Diário de campo). A participação fluida nas decisões foi identificada somente no Mestrado, implicando na adoção de práticas de gestão mais operacionais que estratégicas e em menor nível de cobrança do Coordenador para com os docentes devido a ambiguidade de poder. Como exemplo, um Coordenador de Curso de Mestrado manifesta-se:

[...] não adianta impor nada, porque os níveis hierárquicos são muito próximos de um Coordenador [de curso] e de um professor. Então, na verdade, o que normalmente você faz são propostas e, pela confiança que todos têm em você, eles avaliam com carinho essa proposta. (M2A – Relato).

Nota-se aspectos informais na relação constituída entre Coordenador e docentes, por meio de relato de termos como ‘confiança’ e ‘carinho’. Este Coordenador de Curso de Mestrado afirma adotar como uma de suas práticas a gestão transparente, utilizando-se de comunicação para manter docentes bem informados sobre fatos e ações da Coordenadoria. Ao interpretar sua prática como uma Anarquia Organizada, este Coordenador espera que cada docente assuma sua postura de autonomia frente aos seus pares de modo organizado. Evidencia-se, assim, a existência de um sistema frouxamente articulado (WEICK, 1976) que possibilita a adoção de práticas capazes de reduzir conflitos entre os pares, mas que, por outro lado, implicam em tolerância por parte do Coordenador a constantes erros e até negligências dos docentes devido a ambiguidades de poder, de interesse, de objetivos e até de sucesso.

4.2.3 Práticas relacionadas à Metáfora Arena Política

Tendo como base as características da metáfora Arena Política (MORGAN, 1943; 2005) apresenta-se, a seguir, as principais práticas identificadas na gestão dos cursos investigados, suas características e implicações.

Quadro 9 – Metáfora Arena Política: características e implicações

Características da metáfora Arena Política	Principais práticas de gestão relacionadas à Arena Política	Nível do Curso	Implicações
Conflitos em decisões colegiadas	- Negociação entre os grupos envolvidos como mecanismo para conquista de apoio.	Técnico e Mestrado	- Permite a tomada de decisão ou formação de políticas, todavia, até que surja novo conflito gerando revisão da política.
Estrutura política	- Papel de mediador e solucionador de conflitos assumido pelo Coordenador de Curso; - Formação de Comissões para assuntos polêmicos; - Uso de contrapropostas como manifestação da autoridade profissional; - Decisões pré-definidas informalmente (por grupos em contextos informais).	Graduação e Mestrado	- Dificuldade na definição de prioridades. - Jogos de interesse e conflito que emergem das interações entre grupos. - Descontinuidade e morosidade em razão de mudanças na coalizão dominante. - Fortalecimento de um sistema sombra, paralelo ao sistema formal.
Predomínio da racionalidade política	- Barganha, coalizão e até cooptação em busca do apoio necessário às decisões; - Tempo de serviço como representativo de poder; - Articulação contra oponentes (entre docentes e entre coordenadorias); - Destinação de recursos baseada em prioridades políticas.	Técnico, Graduação e Mestrado	- Dificuldade de consenso para promoção de mudanças.

Fonte: A Pesquisa (2018).

As características da metáfora Arena Política (MORGAN, 1943; 2005) se mostraram fortemente presentes nas práticas de gestão das Coordenadorias de Cursos investigadas. Destaca-se o aspecto predominantemente político das decisões, dependentes de constantes negociações, a existência de um poder representativo por parte de grupos internos – denominado coalizão dominante nos termos de Cyert e March (1963) – que disputam o poder, assim como a influência que estes aspectos têm na escolha das mudanças prioritárias e como serão desenvolvidas.

Neste contexto de gestão, destaca-se o papel de conciliador de conflitos e de articulador desempenhado pelo Coordenador de Curso. Esta característica demonstrou ser essencial à condução das atividades e avanços de mudanças. Portanto, pode-se afirmar que tal habilidade de gestores acadêmicos – já manifestada por Meyer (2007) – se mostra primordial para a gestão em organizações acadêmicas. Importante destacar este aspecto por tratar-se de competência nem sempre encontrada em administradores escolares, segundo o

mesmo autor, seja pela falta de experiência administrativa ou pelo amadorismo que permeia a gestão acadêmica (Meyer, 2007).

Sob a ótica de Coordenadores de Cursos do Ifes, é possível identificar jogos de interesse que emergem das interações entre grupos. e, em função disso, é preciso que os gestores desenvolvam maneiras de governar visando a melhoria do curso e, ao mesmo tempo, atendendo a esses indivíduos e grupos que fazem parte da sua Coordenadoria. Uma dessas maneiras de governar é por meio da negociação, que pode ser observada comparando-se o relato de três Coordenadores de Cursos de Mestrado, de campus e de áreas distintos:

Tem hora que [a negociação] é por RAP, tem hora que é questão mais política mesmo. Campus mais novo, por exemplo, para conseguir mais verba [é política mesmo]. E têm vários interesses também. (M2A – Relato).

[...] o campus pede muito que alguns servidores daqui que estão [atuando] na reitoria voltem ou, então, que ajudem porque tá faltando gente aqui [...] como teve reunião, agora, da Reitoria Itinerante com todos [os gestores] juntos, era um ponto de pauta que todos nós entendemos como prioritário [para discutirmos]. (M1C – Relato).

[...] eu vejo a questão das prioridades políticas, muitas vezes, de outras coordenadorias, onde o peso político é maior. Então eu creio que isso [o peso político] é algo que, praticamente, define os aspectos da gestão e da conclusão dos objetivos [ou seja, da realização de projetos]. (M1B - Relato).

Nota-se na comparação entre os relatos que há sentido compartilhado na concepção dos Coordenadores quanto a adotar práticas associadas à Arena Política (MORGAN, 1943; 2005) quando é necessário buscar por recursos financeiros ou humanos junto à alta gestão, seja do campus ou do Ifes como um todo. O peso político torna-se um elemento, praticamente, natural no contexto organizacional, favorecendo um sistema sombra de autoridade, poder, ações e decisões paralelo ao sistema formal. A esse respeito, adota-se como prática de exercício da hierarquia paralela (MINTZBERG, 2012) a formação de incontáveis Comissões garantindo a presença de representantes de grupos distintos em projetos e ações.

Evidenciou-se que Coordenadores acadêmicos e docentes geram concepções sobre suas realidades (BURKE, 1945; 1954; ORTONY, 1979), pensam e agem hora de modo semelhante, enquanto aliados e hora de modo distinto,

pensando e agindo como oponentes. Aliados e oponentes geram, portanto, morosidade nos processos de mudança organizacional, pois práticas como revisão de decisões e fortes manifestações de reprovação ou de negligência às práticas adotadas pelos gestores acadêmicos são enfrentados como desafios de gestão. Essa estrutura política, presente na metáfora, pode ser observada, por exemplo, no relato de um Coordenador de Curso Técnico:

Na bolha em que estamos, as pessoas que me cercam... nem todos vão para o mesmo caminho. Alguns estão remando a favor de um objetivo, que é vencer uma corrente, tem gente que é ou está indiferente, ou até remando ao contrário. (T2A - Relato).

É possível perceber que há nesta Coordenadoria pelo menos três grupos com interesses distintos: um a favor, um contrário e outro indiferente. Ainda sobre este aspecto, identificou-se a pluralidade de interesses de agentes organizacionais. Como exemplo, dois Coordenadores de Cursos de Mestrado relatam:

[...] embora as pessoas tenham o mesmo objetivo, dentro desses objetivos, têm alguns objetivos que não são comuns; são objetivos mais pessoais. (M1A - Relato).

Eu senti muito esse impacto, tinha professores que falavam: “estou aqui para ser professor que quer formar um técnico, não sou um educador”. Mas eu fui batendo nessa tecla: a gente tem que trabalhar na formação humana. (M1C - Relato).

Ambos os relatos demonstram a dificuldade de se chegar ao consenso para promoção de mudanças, predominando a racionalidade política e a articulação entre oponentes. Outro exemplo característico foi evidenciado na prática de acúmulo de poder de um Coordenador de Curso de Mestrado, promovendo resistência e inviabilidade de implementação da prática de gestão por parte dos docentes, ratificando a existência da lacuna entre intenção e ação, nos termos de Meyer, Pascuci e Meyer (2018). De acordo com a narrativa deste Coordenador de Curso, identificou-se que a recusa à proposta de reformulação do curso, o qual ele coordenava, aconteceu em função de dois motivos:

a) o Coordenador de Curso, recém-chegado ao Ifes, assumiu não somente a coordenadoria do curso, mas também a presidência de uma Comissão responsável pela proposta de reformulação do curso. Para o grupo de docentes, a

prática de assumir a presidência da Comissão ganhou sentido de acúmulo de poder e a resistência foi o modo de demonstrar que o poder em IES é compartilhado entre docentes;

b) o uso de propostas técnicas para aprovação da reformulação do curso foi associado pelos docentes o significado negativo atribuído à metáfora Máquina (Diário de Campo), evidenciando-se, assim, que um mesmo símbolo pode ter dois ou mais sentidos distintos entre agentes organizacionais.

Birnbaum (2000), Meyer (2007) e Meyer, Pascuci e Meyer (2018) afirmam que os modelos utilizados para a gestão empresarial têm pouca aplicabilidade em Instituições de Ensino Superior. Como exemplo, Coordenador de Curso de Mestrado explica que, enquanto a Comissão trabalhava em propostas técnicas para apresentar ao Colegiado, determinado docente tornou-se oposição e começou a juntar forças políticas:

[...] ele começou a fazer uma conversa com os antigos, porque eu era o novato. Inclusive [fazia conversa] com alguns da Comissão e outros de fora da Comissão [...] em um determinado momento, um deles, inclusive, começou a me atacar [...] (M1A – Relato).

De acordo com o relato apresentado, é possível inferir que houve coalisão de grupo formado por docentes, entre eles, docente(s) mais antigos na Instituição e membro(s) da própria Comissão. O gestor acadêmico admitiu sofrer boicote político diante de sua proposta técnica de trabalho. Evidencia-se como influência da Arena Política (MORGAN, 1943; 2005) nas práticas estratégicas de gestores acadêmicos a valorização da política acima da meritocracia. A esse respeito, Coordenadores de Cursos de Graduação e de Mestrado relatam:

[...] eu vejo que aqui no Ifes a questão política é circunstancial e a gente vê isso até pelos professores. [...] precisa muito você articular com as pessoas de outras áreas, com as Coordenadorias, com Diretorias, de tal forma que você consiga atingir seus objetivos na instituição, principalmente na parte de gestão. (M1B – Relato).

Somos uma sociedade, no nosso caso, mais acadêmica, mas é uma sociedade. E tudo que envolve sociedade, não tem como, o ser humano é político. (M1A – Relato).

Junto aos docentes eu busco ser mais político, porque a gente tem algumas situações que, culturalmente, alguns colegas não aceitam algumas

mudanças de regras, então a gente tem que conversar. Eu não posso tomar decisão sozinho. Nunca! (G1A – Relato).

Os relatos apresentados admitem que o aspecto político (PETTIGREW, 1977) está presente no ambiente organizacional interno e externo do Ifes e é reconhecido, culturalmente, em práticas de gestores acadêmicos, de modo especial, naquelas relacionadas à distribuição de recursos, seja financeiro, humano ou físico.

5 DISCUSSÃO

O tema da gestão tem concentrado a atenção de estudiosos das Instituições de Ensino Superior. Estas instituições têm sido caracterizadas por sua natureza complexa e por uma gestão amadora (SIMON, 1967) e professorial (MEYER, 2007), em que gestores acadêmicos são, em geral, professores que ocupam posições de gestão ao longo de uma carreira. Na busca por melhor desempenho, a gestão destas organizações tem sido alvo de influência dos setores empresarial e público, manifestada pela importação de modelos e abordagens gerenciais.

Dentre estes modelos e abordagens gerenciais destaca-se a gestão estratégica que busca contribuir para o enfrentamento decorrente de um ambiente externo imprevisível e de um ambiente organizacional dinâmico que impulsiona seus gestores na busca por inovações e mudanças de forma a responder aos desafios e conduzir a organização ao crescimento, ao prestígio e à relevância social. Neste esforço, práticas gerenciais são praticadas e nelas pode-se observar a presença de simbolismos (BOLMAN; DEAL, 2008; MINTZBERG, 1987a; 2009), em particular concepções e interpretações daquilo que ocorre nas organizações, e representadas por metáforas (MORGAN, 1943; 2005).

Cada uma das metáforas simboliza uma forma de gerenciar as organizações. Assim, tem-se em uma organização acadêmica um sistema com múltiplas facetas que correspondem a distintas maneiras de se praticar a gestão. Não existe uma maneira correta ou uma maneira errada. Todas as práticas são representativas de uma ou mais metáforas que se fazem presentes na organização estudada. A interpretação de significado influencia, significativamente, o modo de pensar e agir estrategicamente em IES.

Cada uma das metáforas é representativa de alguma dimensão ou aspecto da cultura organizacional e materializada pelas práticas gerenciais adotadas. Dada a complexidade e pluralidade (ETZIONI, 1964; MEYER, PASCUCI; MEYER, 2018) da organização estudada, é possível identificar a existência de duas ou mais culturas organizacionais em uma mesma IES. Essas culturas são, normalmente, refletidas

em diferentes práticas de gestão adotadas por gestores acadêmicos diante de uma mesma diretriz institucional.

Uma vez que as organizações acadêmicas são sistemas interpretativos com distintas visões sobre o contexto interno e ambiente externo observa-se tensões e conflitos derivados destas muitas interpretações (*sensemaking*, WEICK, 1976; 1995) e práticas (*enactment*, WEICK, 1995) pelos gestores. Ou seja, não há uma única maneira ou mesmo uma forma certa de interpretar e agir nestas organizações. Utilizar-se dessa interpretação para agir estrategicamente, por meio da adoção de práticas de gestão, permite que gestores acadêmicos se tornem, também, influenciadores de novas interpretações de novas ações de outros agentes organizacionais.

Um dos maiores dilemas dos gestores universitários é o dilema entre objetivos altruísticos e recursos sempre escassos para alcança-los. Várias práticas e metáforas se fazem presentes na busca de alternativas gerenciais aceitáveis. Este é o caso do orçamento onde várias políticas e racionais se mesclam gerando conflito e negociação, por exemplo.

Um esquema da relação identificada entre interpretação, metáforas e práticas adotadas pelos gestores acadêmicos no caso estudado é demonstrado por meio da Figura 7. Na figura, o Ifes e seu contexto de complexidade organizacional é representado por meio de um retângulo azul royal, cuja seta apontada para o interior do retângulo azul claro evidencia sua influência na gestão acadêmica dos Coordenadores de Cursos de um campus do Ifes. Já o retângulo cinza, ao redor do retângulo azul royal, representa o ambiente externo, suas diretrizes e demandas que, por sua vez, influenciam no ambiente interno do Ifes.

Figura 7 – Círculo virtuoso: metáfora, interpretação e ação



Fonte: A Pesquisa (2018) e Literatura da Pesquisa (2018).

A Gestão acadêmica é composta por linguagem verbal, linguagem corporal e linguagem comportamental, as quais são símbolos que expressam a inteligência cognitiva dos Coordenadores de curso. Tal inteligência cognitiva se reflete, de modo consonante ou dissonante (FESTINGER, 1957) nas práticas adotadas por cada Coordenador de Curso.

Verificou-se, ainda, a existência de um círculo virtuoso, representado na Figura 7 por setas em diferentes tonalidades de azul, que apontam no sentido horário e anti-horário. Neste círculo virtuoso, ação (prática adotada), metáfora e interpretação se integram, produzindo novas práticas, novas ações e novas metáforas, razão pela qual as setas ao redor do círculo giram, constantemente, em direção contrária uma da outra, na medida em que estes elementos se retroalimentam.

O movimento do círculo tem como impulsionador a interpretação, que é o processo pelo qual se dá sentido a informações, fatos e comportamentos, resultando nas decisões e ações (DAFT; WEICK, 1984). Ou seja, neste processo, o pensar e o agir acontecem simultaneamente. Após a Ação realizada o significado da metáfora é

interpretado e, por meio de *sensemaking* (WEICK, 1984), o sentido é compartilhado, gerando aprendizado.

Como resultado deste processo de aprendizagem (ARGYRIS; SCHÖN, 1978) novas práticas mais eficazes são identificadas pelos coordenadores de cursos – frente ao grupo, às novas demandas e ao contexto – as quais, por sua vez, poderão dar sentido às novas metáforas. Ou seja, o aprendizado proporciona novo conteúdo a ser interpretado etc., fazendo com que o ciclo se repita impulsionando mudanças, inclusive, com possibilidade de gerar inovação nas práticas de gestão adotadas em cada Coordenação de curso. Assim sendo, o sentido construído (*sensemaking*) por uma Coordenação e seus respectivos docentes pode refletir em diferentes práticas e diferentes resultados alcançados por diferentes Coordenadores de Curso.

5.1 RESPOSTA AO PROBLEMA CENTRAL DE PESQUISA

Os resultados da pesquisa demonstraram que as características das metáforas estudadas – Máquina, Anarquia Organizada e Arena Política – estão muito presentes nas práticas adotadas no dia-a-dia dos gestores acadêmicos com implicações nos resultados alcançados. Para melhor evidenciar essa constatação, são destacadas, inicialmente, as principais práticas associadas à cada uma das metáforas foco de estudo.

Características associadas à Metáfora da Máquina foram identificadas em práticas gerenciais diversas na gestão dos Coordenadores de Curso investigados. Práticas gerenciais como a adoção de sistema de aprovação em diferentes níveis hierárquicos, o uso de regras pré-estabelecidas (resoluções e normas) para a tomada de decisão e a estrutura administrativa hierarquizada, por exemplo, são característicos da Burocracia Tradicional. Verificou-se, ainda, a adoção de mecanismos internos de Controle de produção tais como uso de pautas, de sistemas de avaliação, de prestação de contas, entre outros, como são práticas legitimadas na gestão acadêmica do Ifes. A preocupação com o Desempenho, outra característica própria da Organização Máquina, também foi identificada por meio do

uso de indicadores quantitativos em apoio à tomada de decisão, bem como, no rigor do cumprimento de regras de avaliação de cursos (de diferentes níveis), por exemplo. A existência de práticas como agenda sistematizada de reuniões para decisão colegiada e a centralização de algumas decisões também são exemplos de práticas adotadas.

A existência de práticas gerenciais associadas à Metáfora da Anarquia Organizada foi igualmente identificada. Dentre elas pode-se destacar a inconsistência nas decisões, representada pelas constantes rediscussões e revisão de decisões, a unilateralidade de decisões e decisões baseadas em tentativa e erro, corroborando com a máxima de ‘amadorismo professoral’ relacionada, muitas vezes, à gestão de IES e ao conceito de sistema frouxamente articulado. A não definição de prioridades também demonstrou alimentar práticas como o orçamento ‘de balcão’ e a priorização de projetos baseados em interesse de grupos. A participação fluida nas decisões – também demonstrou ser uma prática comum, devido ao conceito de estrutura colegiada presente na área acadêmica deste tipo de instituição, além da inexistência de controles mais rígidos relacionados a decisões, ações e resultados. Práticas associadas à Anarquia Organizada também foram observadas em decorrência da autonomia dos agentes - para ir e vir, solicitação de vistas de processos, liberdade para proposições com base na expertise profissional, entre outros aspectos.

As práticas gerenciais associadas à Metáfora Arena Política, por sua vez, também se mostraram fortemente presentes e com influência significativa na gestão dos Coordenadores de Cursos. Neste particular, destacou-se a estrutura política da gestão acadêmica, na qual a Coordenação parece assumir o papel de mediador e de solucionador de conflitos. Eleitos pelos seus pares para exercerem a gestão de cursos, esses gestores procuram apaziguar ânimos e buscar o consenso atuando politicamente entre os grupos de professores, parecendo muitas vezes ‘algodão entre cristais’, com curto espaço para manobras. Aliás, os conflitos em decisões colegiadas foi uma característica também identificada na gestão de diferentes cursos investigados. Neste ambiente, a diversidade de interesses e conflitos, que emergem entre os grupos mediante pautas de discussão, exige permanente negociação e

muita habilidade do gestor acadêmico, um amador que aprende a lidar com os seus pares. Esta prática se mostrou recorrente como mecanismo para angariar apoio, assim como a predefinição das decisões, informalmente, por grupos em contextos informais e atingir o consenso. O predomínio da racionalidade política também se mostrou significativo, ao se identificar como comum a consideração do tempo de serviço como representação de poder, a articulação contra grupos oponentes (entre coordenadores e docentes), além de práticas gerenciais tais como a barganha, a coalizão e até a cooptação em busca de apoio político requerido pelas circunstâncias.

Resultados demonstraram mais presentes na gestão acadêmica as características da Arena Política e da Anarquia Organizada. A metáfora Máquina demonstrou ser menos representativa, inclusive, sob a ótica dos gestores acadêmicos. A coexistência e da manifestação das práticas gerenciais apresentadas ressalta as implicações da complexidade organizacional e da pluralidade de públicos e de interesses envolvidos na gestão acadêmica. Neste particular, as manifestações das três diferentes metáforas adotadas como foco nesta pesquisa permitiram, ainda, algumas constatações pontuais.

Ainda que a maioria dos entrevistados tenha destacado a importância da modernização e adoção de soluções de cunho mecanicista na gestão acadêmica – muitas delas importadas de organizações mercadológicas, inclusive – inconscientemente, suas narrativas ressaltam as práticas de cunho político como sendo essenciais para conseguir avançar nas decisões e implementação de mudanças. Esta constatação denota a importância da habilidade do gestor acadêmico, nesta função, para conseguir evoluir em processos e resultados. A atuação de gestores acadêmicos pareceu demandar a adoção de práticas gerenciais que conciliem uma dimensão objetiva e, principalmente, subjetiva envolvendo insights, criatividade, improvisação, feeling e, preponderantemente, experiência. Neste particular, destaca-se o esforço maior que IES deveriam dedicar a fim de evitar o amadorismo professorial da gestão, por seus reflexos nas relações de trabalho, no desempenho e, especialmente, na qualidade do curso.

Outra constatação deste estudo diz respeito à representatividade do simbolismo que a Metáfora da Anarquia Organizada gera na condução da gestão acadêmica. Segundo a percepção dos Coordenadores de Cursos, a desconexão entre as prioridades oriundas da alta administração da IES e aquelas colocadas sob a responsabilidade dos Coordenadores de Cursos – muitas vezes emergenciais, por serem oriundas de agências de fomento, de órgãos externos de supervisão do sistema, de mudanças na legislação, entre outras – potencializa uma situação conflituosa de prioridades, quase anárquica, conforme nomenclatura da Metáfora. As principais implicações de práticas associadas à Anarquia Organizada incluem a falta de transparência e de coerência nas decisões, a possibilidade de bloqueio de processos, a negligência devido a ambiguidade de poder (poder hierárquico & poder alternativo), a tolerância a erros e o que é denominado, teoricamente, de ‘currículo escondido’ por representar a atuação livre e desconhecida de práticas adotadas por docentes, por exemplo. Como resultado, esforços que poderiam ser integrados tornam-se, até mesmo, conflitantes fortalecendo as características de outra Metáfora muito presente na gestão, a Arena Política.

As implicações das práticas relacionadas à Arena Política incluem a descontinuidade, a morosidade, os jogos de interesse e conflito que emergem das interações entre grupos, a dificuldade de definição de prioridades, além do fortalecimento de um sistema ‘sombra’ onde, de fato, têm origem as decisões, desvinculando-as de prioridades ou dos interesses comuns. Neste particular, tem-se como resultado processos deficientes, a possibilidade de prejuízo na qualidade de ensino, entre outros aspectos negativos à Coordenadoria, ao curso, ao campus ou a IES como um todo.

Por fim, as metáforas – manifestadas nos símbolos que as representam e práticas gerenciais adotadas – têm diferentes implicações, inclusive em termos de públicos envolvidos. Coordenadores de Cursos – por meio de linguagem verbal, linguagem corporal e linguagem comportamental – fazem uso do *sensemaking* para encontrar mecanismos de ação – práticas atuais ou criar novas práticas – na sua atuação diante dos dilemas cotidianamente enfrentados: de um lado estes gestores acadêmicos necessitam coordenar as atividades de professores e alunos, assim

como o desempenho individual e coletivo corporificados no desempenho do curso. De outro lado estes mesmos gestores são supervisionados pela alta administração do campus preocupada em ser referência em qualidade do ensino-aprendizagem e com a imagem de cada um dos cursos como um todo. Neste esforço, conciliar macro objetivos e micro ações constitui-se em enorme desafio aos gestores diante dos objetivos altruísticos da educação e da escassez de recursos em um sistema complexo e para o qual inexistem teorias ou abordagens gerenciais próprias. Este seria um dos maiores desafios da gestão acadêmica.

Novas gerações de gestores se sucedem neste ambiente da gestão acadêmica, influenciadas por comportamentos que formam um círculo no qual a ação, a metáfora e a interpretação a ela dada pelos diferentes públicos se integram produzindo novas práticas, sem sistematização e aprendizado. Esta característica, todavia, acaba por gerar um círculo vicioso – embora pudesse gerar um círculo virtuoso – retroalimentado, perpetuando práticas amadoras e sem benefícios para a gestão acadêmica, área nobre onde ensino-aprendizagem, pesquisa e aprendizado se entrelaçam.

Este estudo reforça a natureza complexa e multicultural presente nas organizações acadêmicas. Assim, neste ambiente, o pensar e o agir, o agir e o pensar pressupõem competências do gestor acadêmico distintas das abordagens e técnicas gerenciais praticadas na área empresarial. Avanços na área da gestão acadêmica requerem o entendimento desse contexto complexo e de existência de muitas subculturas presentes no cotidiano organizacional. Da mesma maneira, conhecer a aplicabilidade das abordagens gerenciais, seus benefícios e limitações torna-se imprescindível para uma concreta melhoria do desempenho acadêmico. Este estudo torna-se uma contribuição rumo a busca de maior eficácia e relevância da gestão acadêmica na instituição estudada com possível repercussão em outras Instituições de Educação Superior do País.

5.1.1 Recomendações para estudos futuros

Para pesquisas futuras recomenda-se, como sugestão, estudos a respeito da influência de metáforas na gestão acadêmica, todavia, explorando os diferentes perfis de formação dos seus gestores. Igualmente, parece promissor investigar as origens e implicações de metáforas desenvolvidas internamente – para além daquelas já definidas na literatura. Por fim, sugere-se estudos que tratem da mesma temática deste estudo em universidades, todavia, ampliando a pesquisa empírica para IES de natureza diferenciada (pública, privada e/ou comunitária, por exemplo).

5.1.2 Recomendações para a prática estratégica em IES

Espera-se, por meio desta pesquisa, que os resultados alcançados permitam apontar caminhos para redução de lacunas entre intenções e ações, efetivamente, praticadas na gestão acadêmica, em IES, como Universidades e Institutos Federais. Infere-se que o caminho para a redução desta lacuna está na consideração, por parte de gestores acadêmicos, do ‘código’ – nos termos de Morgan (1998) – acerca das metáforas que caracterizam as práticas gerenciais adotadas e a sua prática, em particular.

Quanto mais os gestores acadêmicos compreenderem a importância das metáforas, por meio de linguagem verbal, linguagem corporal e linguagem comportamental e símbolos compartilhados, por exemplo, maior capacidade eles terão de identificar os significados compartilhados nos diferentes níveis organizacionais. Portanto, foco deve ser dado às habilidades a serem desenvolvidas por parte dos gestores acadêmicos que perpassam as resoluções e normas internas, para destacar a capacidade de fazer uso da criatividade, do *feeling*, da improvisação, os quais se fortalecem por meio da experiência, mas, também podem – e devem – ser aprimorados. Igualmente importante, é que os gestores acadêmicos tenham ciência e considerem a natureza complexa das IES e das implicações desta característica na efetividade de suas práticas de gestão.

6 CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Esta dissertação foi desenvolvida com o objetivo de analisar como as metáforas influenciam nas práticas da gestão acadêmica. O estudo teve como foco de análise as práticas adotadas por Coordenadores de Cursos do Ifes nos diferentes níveis de atuação daquela organização acadêmica (formação Técnica, Graduação e Mestrado).

Este item é subdividido em duas seções: inicialmente é apresentada a resposta ao problema central de pesquisa. Na sequência, são apresentadas as recomendações acadêmicas para estudos futuros, seguida das recomendações práticas para gestão acadêmica.

REFERÊNCIAS

ANSOFF, H. I. The changing shape of the strategic problem. **Journal of General Management**, v. 4, n. 4, p. 42–58, 1977.

ARGYRIS, C.; SCHÖN, D. A. **Organizational learning**: a theory of action perspective. Reading, MA: Addison-Wesley, 1978.

BALDRIDGE, J. V. **Power and conflict in the university**: research in the sociology of complex organizations. Nova York: John Wiley & Sons, 1971.

_____. Organizational characteristics of colleges and universities. *In*: BALDRIDGE, J. V.; DEAL, T. (ed.) **The dynamics of organizational change in education**. Berkeley: Mcutchan, p. 38–59, 1983.

BENTO, A. M., FERREIRA, M.R.D. A prática da pesquisa em ciência social: uma estratégia de decisão e ação. **Revista de Administração Pública**, v. 17, n.4, p. 4-39, 1983.

BERGGREN, D. The use and abuse of metaphor: 1. **Review of Metaphysics**, v. 16, p. 237-258, 1962.

_____. The use and abuse of metaphor: 1. **Review of Metaphysics**, v. 16, p. 450-472, 1963.

BIRNBAUM, R. **Managing fads in higher education**. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2000.

BOLMAN, L. G.; DEAL, T. E. **Reframing organizations**: artistry, choice, and leadership. 4nd. ed. São Francisco: Jossey-Bass, 2008.

BROWN, R. H. **A Poetic for Sociology**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1977.

BURKE, K. **A grammar of motives**. New York: Prentice Hall, 1945.

_____. **Permanence and change**: an anatomy of purpose. 2nd. ed. Los Altos, CA: Hermes, 1954.

CLEGG, S.; CARTER, C.; KORNBERGER, M.; SCHWEITZER, J. **Strategy**: theory & practice. London: Sage, 2011.

COHEN, M. D.; MARCH, J. G. **Leadership and ambiguity**: the american college president. New York: McGraw-Hill, 1974.

_____. **Leadership and ambiguity**: The American College Presidency. 2. ed. Boston: Harvard Business School Press, 1986.

CYERT, R.; MARCH, J.G. **A behavioral theory of the firm**. Englewood-Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1963.

DAFT, R. L. **Organization theory and design**. 12. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2015.

DAFT, R. L.; WEICK, K. E. Organizações como sistemas interpretativos : em busca de um modelo. **Academy of management review**, v. 9, n. 1956, p. 284–295, 1984.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ELLIOTT, Jane. **Using narrative in social research: Qualitative and quantitative approaches**. London: Sage, 2005.

ETZIONI, A. **Modern organizations**. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1964.

FESTINGER, L. A **Theory of cognitive dissonance**. Redwood: Stanford University Press, 1957.

GINSBERG, B. **The fall of the faculty: the rise of the all-administrative university and why it matters**. Washington: Oxford University Press, 2011.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

HAYS, S. W.; PLAGENS, G. K. Human resource management best practices and globalization: the universality of common sense. **Public Organization Review**, v. 2, n. 4, p. 327–348, 2002.

HOLSTEIN, J.; STARKEY, K.; WRIGHT, M. Strategy and narrative in higher education. **Strategic organization**, v. 16, n. 1, p. 61-91, 2018.

IFES. Disponível em: <https://ifes.edu.br>. Acesso em: 15 fev. 2019.

JAKOBSON, R.; HALLE, M. **Fundamentals of language**. The Hague: Mouton, 1956.

JARZABKOWSKI, P.; FENTON, E. Strategizing and organizing in pluralistic contexts. **Long range planning**, v. 39, n. 6, p. 631–648, 2006.

KELLER, G. **Academic strategy: the management revolution in American higher education**. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1983.

_____. **Higher education and the New Society**. 36th. ed. [S.I.]: Johns Hopkins University Press, 2008.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Metaphors we live by**. Chicago: University of Chicago Press, 2008. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=r6nOYYtxzUoC&oi=fnd&pg=PR7&dq=lakoff+metaphor&ots=Lnv7ct6u52&sig=qARTwOgjOgZi0ujvN5UJLChkpbE#v=onepage&q=lakoff%20metaphor&f=false>. Acesso em: 10 fev. 2018.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**. Porto Alegre: Artmed 1999.

MANNING, K. **Organizational theory in higher education**. New York: Routledge, 2013.

MARCH, J. G.; OLSEN, J. P. **Ambiguity and Choice in Organizations**. Bergen, Norway: Universitetsforlaget, 1976.

MATIAS-PEREIRA, J. A governança corporativa aplicada no setor público brasileiro. **Administração pública e gestão social**, v. 2, n. 1, p. 109–134, 2010.

MEYER JR., V.; PASCUCI, L. M.; MEYER, B. Strategies in Universities: Tensions Between Macro Intentions and Micro Actions. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 22, n. 2, p. 163–177, abr. 2018.

MEYER JR., V. A escola como organização complexa. *In*: EYING, A.; GHISI, M. L. ed.). **Políticas e gestão da educação superior**. Curitiba: Champagnat, 2007. p. 231-261,

_____. A prática da administração universitária: contribuições para a teoria. **Universidade debate**, p. 12–26, 2014a.

_____. Administrando o imensurável. **Caderno EBAPE**, p. 40-51, 2014b.

_____. **Novo contexto e as habilidades do administrador universitário**. 2. ed. Florianópolis: Insular, 2003.

MEYER JR., V.; PASCUCI, L. M.; MANGOLIN, L. Gestão estratégica: um exame de práticas em universidades privadas. **RAP**, p. 49–70, 2012.

MILLETT, J. D. **The academic community**: an essay on organization. New York: McGraw-Hill, 1962.

MINTZBERG, H. Crafting strategy. **Harvard business review**, p. 66–75, 1987a.

_____. **The rise and fall of strategic planning**. New York: Prentice Hall, 1994.

_____. **Managing**. New York: Berrett-Koehler Publishers, 2009.

_____. **Criando organizações eficazes**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

_____. **Managing the myths of health care: bridging the separations between care, cure, control, and community**. : Berrett-Koehler Publishers, 2017.

MINTZBERG, H.; AHLSTRAND, B.; LAMPEL, J. **Safari de estratégia**: um roteiro pela selva do planejamento estratégico. 2. ed. Porto Alegre: Brookman, 2010.

MORGAN, G. **Imagens da organização**. São Paulo: Executive, 1943.

_____. **Images of organization**. Londres: Sage, 1998.

_____. Paradigmas, metáforas e resolução de quebra-cabeça na Teoria das Organizações. **RAE Clássicos**, v. 45, n. 1, p. 58–71, 2005.

ORTON, J. D.; WEICK, K. E. Loosely coupled systems: areconceptualization. **Academy of management review**, v. 15, n. 2, p. 203–223, 1990.

ORTONY, A. Metaphor in science. **Metaphor thought**. Cambridge: Cambridge University Press, 1979.

PASCUCI, L. M.; MEYER, V. J. Estratégia em Contextos Complexos e Pluralísticos. **RAC**, v. 17, n. 5, p. 536–555, 2013.

PEIRCE, C. S. **Semiótica**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

PETTIGREW, A. M. Strategy formulation as a political process. **International studies of management & organization**, v. 7, n. 2, p. 78–87, 1977. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00208825.1977.11656228>. Acesso em: 10 jan. 2018.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2014.

SCHÖN, D. **Invention and the evolution of ideas**. London: Tavistock, 1963.

SCHUTT, R. K. **Investigating the social world**: the process and practice of research. Los Angeles: Pine Forge Press, 2011.

SCOTT, R. W. **Organizations**: rational, natural, and open systems. 5nd. ed.: Prentice Hall, 2002.

SIEGEL, D. S.; LEIH, S. Strategic management theory and universities: An overview of the Special Issue. **Strategic organization**, v. 16, n. 1, p. 6–11, 2018.

SMIRCICH, L.; STUBBART, C. Strategic management in an enacted world. **Academy of management review**, v. 10, n. 4, p. 724–738, 1985.

SIMON, H. A. The job of a College President. **The educational record**, v. 48, p. 68–78, 1967.

STAKE, R. E. Qualitative Case Studies. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (org.) **The SAGE Handbook of Qualitative Research**. Thousand Oaks: Sage, 2005.

STEINER, G. A. Contingency theories of strategy and strategic management. **Strategic management: a new view of business policy and planning**, p. 405–416, 1979.

SWANSON, E. B. **Data bases and computer-based inquiry: a point of view**. Los Angeles: University of California, Center for Information Studies, 1976.

TEECE, D. Managing Higher Education: Why ‘organized anarchy’ is unacceptable. **Journal Strategic Organization, Special Issue**, n. 16, Berkeley, 2018.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

WEICK, K. E. Educational organizations as loosely coupled systems. **Administrative science quarterly**, p. 1–19, 1976.

_____. **Sensemaking in organizations**. Thousand Oaks: Sage, 1995.

WHITTLE, A.; MUELLER, F.; GILCHRIST, A.; LENNEY, P. Sensemaking, sense-censoring and strategic inaction: the discursive enactment of power and politics in a Multinational Corporation. **Organization studies**, v. 37, n. 9, p. 1323–1351, set. 2016.

YANG, L.; YUAN, C.; VLAS, C.; PENG, M. Dynamic capabilities, subnational environment, and university technology transfer. **Strategic organization**, v. 16, n. 1, 2018. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1476127016667969>. Acesso em: 10 jun. 2018.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZU, L.; ZHAI, X. **The contrastive study and translation strategies on conceptual metaphor in chinese and english political discourses**. China: International Conference on Applied Social Science Research, 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, _____ anos,
 _____ (nacionalidade), _____ (estado civil),
 RG nº _____, _____ (profissão), situado à
 _____,
 nº _____ / _____ (complemento), bairro _____,
 _____ (cidade), _____ (Estado),
 fui convidado a participar do estudo denominado **Metáforas e sua influência na gestão acadêmica**, cujo objetivo principal é analisar como as *diretrizes institucionais e as metáforas que elas representam influenciam nas práticas dos gestores acadêmicos*.

Este estudo, conforme me foi informado, visa contribuir com a inovação em práticas de gestão estratégica universitária - categoria acadêmica na qual se enquadram os Institutos Federais - por meio da reflexão sobre novos caminhos na administração, capazes de apontar soluções estratégicas adaptadas à nova dinâmica organizacional do século XXI.

A minha participação nesta pesquisa será contribuir, por meio de entrevista, com informações sobre o Ifes, sobre as práticas de gestão adotadas no dia a dia da organização, que podem ser referentes tanto ao meu local de trabalho específico quanto ao Ifes como um todo (*campi*, Cefor, Polo de Inovação e Reitoria). Em nenhum momento da entrevista serão abordados aspectos particulares que dizem respeito a mim ou a outros servidores do Ifes. Informo ainda que tive acesso ao roteiro semiestruturado da pesquisa e estou de acordo em responder as questões apresentadas.

Também estou ciente de que posso esperar da pesquisa alguns benefícios, dentre eles o fato de poder ter acesso a novas perspectivas de gestão estratégica, mais adequadas ao Ifes, pois levam em consideração as características das instituições públicas de educação, em especial à burocracia profissional, ao

processo de decisão colegiada e à autonomia. Em contrapartida, também estou ciente sobre os possíveis desconfortos e riscos decorrentes do estudo, uma vez que os resultados positivos ou negativos para o Ifes só serão apontados após a realização da pesquisa. Nesse sentido, dependendo das evidências, será possível perceber a necessidade de inovações no processo de gestão da organização.

Quanto à minha privacidade, será respeitada, sem menção do meu nome ou qualquer outro dado capaz de identificar-me. A entrevista será realizada em ambiente reservado, onde as informações serão transmitidas por meio de gravação de áudio somente à pesquisadora, Monia Lavra Vignati, mestranda em Administração da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Caso seja necessário, posso comunicar-me com ela pelo e-mail moniavignati@gmail.com, ligação telefônica ou *WhatsApp* pelo número 99884-5280, ou pelo perfil do *Facebook* Monia Vignati.

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como, está a mim garantido o livre acesso a todas as informações sobre a pesquisa e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, ou seja, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação. Por fim, mas não menos importante, recebi as orientações de que posso me recusar a participar do estudo ou retirar meu consentimento a qualquer momento da pesquisa, sem necessidade de justificativa. Fica garantida a assistência que recebo, sem sofrer qualquer prejuízo, mesmo se desejar não participar da entrevista ou, futuramente, não permanecer como parte da mesma.

Quanto a valores econômicos, estou ciente de que não há nenhum valor a ser recebido ou pago em função da minha participação. No entanto, caso eu tenha alguma despesa no decorrer da pesquisa que compete a mim, haverá ressarcimento pela pesquisadora supracitada, por meio de depósito em minha conta bancária, seja esta conta corrente ou poupança, no banco de minha preferência, num prazo de, no máximo, 30 dias. Do mesmo modo, caso ocorra algum dano decorrente da minha participação no estudo, serei devidamente indenizado, conforme determina a Lei.

Para reclamações ou denúncias sobre este estudo, fui orientado a contactar o Comitê de Ética em Pesquisa de Seres Humanos (CEP) do Ifes no endereço Av. Rio Branco, nº 50, bairro Santa Lúcia, na cidade de Vitória – ES, CEP 29056-255; telefone (27) 3357-7518 e e-mail: etica.pesquisa@ifes.edu.br, que atende o público, de segunda a sexta-feira, das 8 às 12 horas.

Vitória, _____ de _____ de 2018.

(Nome e assinatura do Participante de Pesquisa)

APÊNDICE 2

Roteiro de entrevista aprovado e utilizado em campo.

ROTEIRO DE PESQUISA

Antes do início da entrevista informar que:

- A entrevista tem por objetivo o estudo da gestão estratégica do Ifes, com foco nas atividades das coordenações dos cursos.
- A entrevista segue procedimentos éticos e que as informações serão utilizadas somente para fins de pesquisa, não havendo divulgação dos nomes dos entrevistados, em nenhuma hipótese.

1 PERFIL DO ENTREVISTADO

1.1 Sexo: () Masculino () Feminino

1.2 Idade: _____ anos

1.3 Escolaridade: () Graduação () Especialização () Mestrado () Doutorado

1.4 Cursos e áreas de especialização (até o mais alto grau)

1.5 Já teve experiência anterior em posição de gestão em Instituições de Ensino Superior?

() Sim () Não

Em caso positivo, especificar: onde, quais cargos e por quanto tempo.

2 QUESTÕES

1. As imagens são construídas pelas pessoas e, muitas vezes, impactam o gerenciamento e as ações dentro das organizações. Em se tratando de imagem, que metáfora ou símbolo você escolheria para representar a organização em que você trabalha? Explique, por favor.

2. Em meu trabalho, estou utilizando três metáforas (imagens) que representam a maneira como as organizações podem ser vistas. São elas: Máquina, Arena Política e Anarquia Organizada. Considerando as características destas imagens, qual delas melhor representaria a sua organização? Explique por que, por gentileza. (Mostrar as principais características de cada metáfora.)

3. No seu entendimento, ser gestor na organização em que você trabalha é algo mais técnico, mais arte, ou mais experiência? Por quê? Comente sua resposta.

4. Institutos de pesquisa são considerados organizações complexas, pela pluralidade de atores e de interesses, não linearidade entre decisões e ações, pela descontinuidade da gestão, poder compartilhado, autonomia dos agentes, entre outros fatores. Na sua percepção, esta complexidade dificulta a identificação das prioridades e a implementação de soluções? Por quê? Como você lida com isso aqui no Ifes?
5. A maioria das organizações possui diretrizes, estratégias ou metas tanto para a organização como um todo ou quanto por áreas de atuação. Quais diretrizes estratégicas você consegue identificar para a sua organização? E para o seu curso? Exemplifique, por favor.
6. Na sua percepção, há um alinhamento entre as diretrizes organizacionais e as ações estratégicas praticadas na área acadêmica? E no caso do seu Curso? Explique, por favor.
7. Quais práticas você tem adotado para conseguir implementar prioridades consideradas estratégicas para o Curso que você coordena?
8. Na sua gestão, você tem utilizado uma terminologia simbólica, ou metáforas (criadas por você, pelo grupo de docentes da sua Coordenadoria, instituídas pelo curso) para conseguir facilitar o entendimento ou conseguir o apoio dos seus pares?
9. Qual tem sido a influência da sua experiência, criatividade e aprendizado nas estratégias praticadas por você no gerenciamento do seu curso? Exemplifique, por gentileza.

APÊNDICE 3

Dados do levantamento do Estado da arte: 2017.

Tabela 2 – Países/Territórios: “(pratic* or act*) and (management strateg*) and (metaphor)”

Campo: Países/Territórios	Contagem do registro	% de 36	Gráfico de barras
USA	8	22.222 %	
AUSTRALIA	7	19.444 %	
CANADA	6	16.667 %	
ENGLAND	4	11.111 %	
GERMANY	3	8.333 %	
NETHERLANDS	3	8.333 %	
BRAZIL	2	5.556 %	
CYPRUS	2	5.556 %	
FRANCE	2	5.556 %	
NORWAY	2	5.556 %	

Fonte: *Web of Science* – Coleção principal, em 10/2017.

Tabela 3 – Categorias do *Web of Science*: “(pratic* or act*) and (management strateg*) and (metaphor)”

Campo: Categorias do Web of Science	Contagem do registro	% de 36	Gráfico de barras
MANAGEMENT	12	33.333 %	
ENVIRONMENTAL SCIENCES	5	13.889 %	
BUSINESS	4	11.111 %	
EDUCATION EDUCATIONAL RESEARCH	3	8.333 %	
ENVIRONMENTAL STUDIES	3	8.333 %	
GREEN SUSTAINABLE SCIENCE TECHNOLOGY	3	8.333 %	
ANESTHESIOLOGY	2	5.556 %	
COMPUTER SCIENCE INTERDISCIPLINARY APPLICATIONS	2	5.556 %	
COMPUTER SCIENCE SOFTWARE ENGINEERING	2	5.556 %	
ENGINEERING INDUSTRIAL	2	5.556 %	
OPERATIONS RESEARCH MANAGEMENT SCIENCE	2	5.556 %	
PLANNING DEVELOPMENT	2	5.556 %	

Fo

Fonte: *Web of Science* – Coleção principal, em 10/2017.

Dados do levantamento do Estado da arte: 2018.

Tabela 4 – Áreas de pesquisa: “(strateg*) and (metaphor) and (university)”

Campo: Áreas de pesquisa	Contagem do registro	% de 4	Gráfico de barras
COMMUNICATION	1	25.000 %	
ENGINEERING	1	25.000 %	
INFORMATION SCIENCE LIBRARY SCIENCE	1	25.000 %	
LINGUISTICS	1	25.000 %	
SOCIAL SCIENCES OTHER TOPICS	1	25.000 %	

Fonte: *Web of Science* – Coleção principal, em 04/2018.

Tabela 5 – Áreas de pesquisa: “(strateg*) and (metaphor) and (education)”

Campo: Áreas de pesquisa	Contagem do registro	% de 5	Gráfico de barras
EDUCATION EDUCATIONAL RESEARCH	2	40.000 %	
LINGUISTICS	2	40.000 %	
ARCHITECTURE	1	20.000 %	
BUSINESS ECONOMICS	1	20.000 %	
ENVIRONMENTAL SCIENCES ECOLOGY	1	20.000 %	

Fonte: *Web of Science* – Coleção principal, em 04/2018.

APÊNDICE 4

Cadastro Nacional de Cursos e Instituição de Educação Superior Cadastro e-MEC

De acordo com o Cadastro e-MEC, o Ifes é classificado pelo Ministério da Educação (MEC) como Instituição Superior de Ensino (IES). Pesquisa realizada em 28/01/2019, 12h17, <http://emec.mec.gov.br/>

Figura 8 – Ifes classificada como Instituição de Ensino Superior

The screenshot displays the e-MEC website interface. At the top, there is a navigation bar with 'BRASIL' and 'Acesso à informação'. Below this, the e-MEC logo is visible alongside icons for 'Consultar Cadastro', 'Perguntas Frequentes', 'Documentos de Apoio ao Sistema', 'Inscrição para BASIs', and 'Regulação / Avaliação'. A banner for 'Ação Premiada 14º Concurso Inovação na Gestão Pública Federal' is also present.

The main content area features a search bar with the following criteria: UF: ES, CURSO: ENGENHARIA METALÚRGICA, and MUNICÍPIO: VITÓRIA. The search results are displayed in three columns:

- Cursos (284):** A list of engineering courses including ENGENHARIA DE TELECOMUNICAÇÕES, ENGENHARIA ELÉTRICA, ENGENHARIA FLORESTAL, ENGENHARIA INDUSTRIAL MADEIREIRA, ENGENHARIA MECÂNICA, ENGENHARIA METALÚRGICA (highlighted in green), ENGENHARIA QUÍMICA, and ENGENHARIA SANITÁRIA E AMBIENTAL.
- Municípios (56):** A list of municipalities including SÃO MATEUS, SERRA, VARGEM ALTA, VENDA NOVA DO IMIGRANTE, VIANA, VILA VELHA, and VITÓRIA (highlighted in green).
- Instituições (1):** A list of institutions including INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO - IFES.

At the top right of the search results, there are options for 'Presencial' and 'Distância' learning modes, and a 'Fechar' button.

Fonte: Documentos da Pesquisa (2018).

APÊNDICE 5

Definição das atribuições relativas às Coordenadorias de cursos, segundo Regimento Interno dos *Campi* do Ifes, Seção III - Da Diretoria de Ensino, Subseção I - Da Coordenadoria Geral de Ensino, Artigo 51.

Figura 9 – Atribuições relativas às Coordenadorias de Cursos do Ifes

Art. 51. *As Coordenadorias de Cursos são órgãos de planejamento, acompanhamento, execução, avaliação e reformulação dos projetos pedagógicos dos cursos correspondentes, competindo-lhes:*

I. *cumprir e fazer cumprir o Regulamento da Organização Didática referente ao nível e à modalidade do respectivo curso;*

II. *implementar o projeto do curso e avaliar continuamente sua qualidade, em parceria com os corpos docente e discente;*

III. *presidir os órgãos Colegiados e estruturantes do curso, de acordo com a regulamentação aplicável;*

IV. *representar o curso em fóruns específicos quando se fizer necessário;*

V. *revisar periodicamente o projeto pedagógico do curso;*

VI. *diagnosticar os problemas existentes na implementação do projeto do curso e articular-se a outras instâncias do campus visando à sua superação;*

VIII. *analisar e pronunciar-se nos processos acadêmicos protocolados por discentes;*

IX. *orientar e articular os discentes e docentes do curso em matérias relacionadas a estágios, atividades acadêmicas, científicas e culturais, bem como quanto à participação em programas institucionais de pesquisa e extensão;*

X. *supervisionar, em articulação com a CGP, o cumprimento do planejamento dos componentes curriculares do respectivo curso, especialmente com relação à utilização da bibliografia recomendada, à metodologia de ensino e avaliação, ao cumprimento da carga horária prevista, à execução do calendário acadêmico e ao andamento dos trabalhos de conclusão de curso;*

XI. *supervisionar, junto à CGP e à CRA, a entrega das pautas dos componentes curriculares do respectivo curso;*

XII. *estimular e apoiar discentes e docentes a participarem de atividades complementares ao curso, internas e externas à instituição;*

XIII. *preparar, orientar e acompanhar os processos de autorização, reconhecimento e renovação do respectivo curso, atendendo à legislação e aos regulamentos aplicáveis a ele aplicáveis; e*

XIV. *executar, no âmbito de suas competências, o Plano de Desenvolvimento Institucional, o Projeto Pedagógico Institucional e o Programa de Avaliação Institucional.*

Fonte: Documentos da Pesquisa (2018).