



**UNIFACS**

UNIVERSIDADE SALVADOR

LAUREATE INTERNATIONAL UNIVERSITIES\*

## **A REDE DESEMPENHADA NA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR NA IMPLEMENTAÇÃO DE UMA POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL MEXICANA**

### **THE NETWORK PERFORMED IN THE SCHOOL IN THE IMPLEMENTATION OF A MEXICAN EDUCATIONAL PUBLIC POLICY**

### **LA RED DESEMPEÑADA EN LA ESCUELA EN LA IMPLEMENTACIÓN DE UNA POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL DE MÉXICO**

**Bruno Luiz Américo, MSc**

Universidade Federal do Espírito Santo/Brazil

[brunolaa@hotmail.com](mailto:brunolaa@hotmail.com)

**Adonai José Lacruz, MSc**

Universidade Federal do Espírito Santo/Brazil

[adonailacruz@uol.com.br](mailto:adonailacruz@uol.com.br)

#### **RESUMO**

O objetivo geral deste estudo de caso é analisar a gestão da implantação, seguimento e avaliação de uma política pública educacional – Programa Nacional de Inglês em Educação Básica (PNIEB) da Secretaria de Educação Pública do México (SEP) – em rede, a partir do espaço escolar. A abordagem do trabalho é qualitativa. Do ponto de vista teórico, o presente estudo se relaciona com a teoria ator-rede (TAR). Os dados foram coletados por meio de observação não participante, análise documental e entrevistas com interlocutores da pesquisa. Ao final, demonstra-se que a SEP faz com que as escolas participem ativamente da implementação do PNIEB, como uma estratégia de gestão que permite a efetivação e análise do conteúdo e metodologia do programa de inglês como segunda língua.

**Palavras-chave:** Administração Pública; Estudos Organizacionais; Aprendizagem Organizacional; Gestão do Conhecimento; Teoria ator-rede.

#### **ABSTRACT**

The aim of this case study is to analyze the management of the implementation, monitoring and evaluation of an educational public policy - National English Program in Basic Education (PNIEB) of the Department of Public Education of Mexico (SEP) – in network terms, from the school space. The work approach is qualitative. From a theoretical point of view, this study relates to the actor-network theory (ANT). Data were collected through non-participant observation, document analysis and interviews with representatives of the research. At the end, it demonstrates that the SEP makes schools actively participate in the implementation of PNIEB as a management strategy that allows the execution and analysis of the content and methodology of English as a second language program.

**Keywords:** Public Administration; Organizational Studies; Organizational learning; Knowledge management; actor-network theory.

#### **RESUMEN**

El objetivo de este estudio de caso es analizar la gestión de la ejecución, el seguimiento y la evaluación de una política pública educativa - Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB) de la Secretaría de Educación Pública de México (SEP) – en red, desde el espacio escolar. El enfoque de trabajo es cualitativo. Desde un punto de vista teórico, este estudio se refiere a la teoría del actor-red (TAR). Los datos fueron recolectados a través de la observación no participante, análisis de documentos y entrevistas con representantes de la investigación.



Al final, se demuestra que la SEP hace que las escuelas participen activamente en la aplicación del PNIEB como una estrategia de gestión que permite la ejecución y el análisis de los contenidos y de la metodología del programa de inglés como segundo idioma.

**Palabras clave:** Administración Pública; Estudios Organizacionales; Aprendizaje Organizacional; Gestión del Conocimiento; Teoría del actor-red.

## 1 INTRODUÇÃO

O Programa Nacional de Inglês em Educação Básica (PNIEB) compreende os materiais desenvolvidos e adquiridos pela Secretaria de Educação Pública do México (SEP) e aplicados a todos os estados deste país. A Secretaria de Educação e Cultura de Coahuila (SECC), que é um dos 32 estados mexicanos, recebeu este programa de ensino de Inglês como Segunda Língua (ISL) nacional, como é possível compreender pelo discurso de um dos interlocutores desta presente pesquisa, que trabalha na Coordenação do Programa de Inglês em Educação Básica (Coordenação) da SECC:

O Programa Nacional de Inglês em Educação Básica, que é o Programa que vem do Distrito Federal, da Cidade do México, se chama PNIEB e se implantou em todo o país, logicamente não em todas as escolas, apenas como está começando, foi no início do ciclo escolar anterior com 22 escolas em todo o Estado de Coahuila, mas como teve êxito esse ciclo escolar já está com mais escolas. Esse Programa Nacional existe nas escolas e pré-escolas (Coordenadora dos Assessores).

De 2009 a 2012 o Programa Nacional, referido anteriormente como PNIEB, passou por um projeto piloto com três fases (SEP, 2011). O projeto piloto serviu para aperfeiçoar e transformar este programa, bem como para: avaliar os novos materiais desenvolvidos; encontrar a melhor forma de implantá-lo ao mesmo tempo em todos os estados; adequar os prazos envolvidos para seguir e avaliar a utilização desta metodologia de ISL; desenvolver as ferramentas e as estratégias de gestão dos contratos e licitações com editoras e empresas de treinamento e capacitação; entre inúmeras outras atividades. Nesse sentido, o projeto piloto teve como objetivo converter um artefato técnico novo como o PNIEB, em menos novo, ou seja, a ser considerado pós-facto como uma caixa preta (LATOURET, 2000).

Neste processo de gestão da implantação, consolidação e legitimação do PNIEB, inúmeras são as táticas de administração desenvolvidas pela SEP e aplicadas por meio de suas secretarias de educação. A SECC, em harmonia com os preceitos da SEP, para implantar o PNIEB e acumular conhecimentos sobre seguimento e avaliação deste processo, visita a totalidade de escolas por meio de seus cinco Escritórios Regionais. Nestes Escritórios Regionais – que são localizadas nas regiões de Laguna, Carbonífera, Centro, Sul e Norte – trabalham os Enlaces. Estes profissionais denominados “Enlaces” realizam as visitas às salas de aula e observam os usos que os professores fazem dos materiais e das capacitações trazidas pela SECC relacionadas ao PNIEB. É interessante entender, por meio da percepção da Assessora pedagógica responsável pela Região Sul, como um Enlace monitora, segue e avalia a metodologia do Programa:

Aproximadamente uma vez ao mês há um Enlace visitando um professor. Se virmos que o professor precisa de mais apoio por que recentemente ingressou, então nós o visitamos mais

frequentemente [...], para dar seguimento em sala de aula [...]. Dá-se seguimento e se avalia ao professor ao mesmo tempo, escrito, é um papel (aqui a informante apontou para um formato que manipulava dentro de uma pasta que trouxe para a entrevista). Digamos que eu seja o Enlace Técnico, vou e me sento na sala de aula e observo, levo uma folha estruturada que diz que tenho que observar essas coisas, e faço anotações. Terminando a aula eu (Enlace) peço ao professor 10 minutos, sente-se aqui comigo, olha, eu vi isso, e outro, aqui você está muito bem, aqui peço que você revise essa situação, quanto ao acadêmico e quanto à disciplina. Então o Enlace faz ao professor recomendações, eu sugiro que você faça assim. Se eu vejo que o professor requer de atenção imediata eu digo a semana seguinte regresso para ver como você foi com isso que lhe recomendei, para assegurar que o professor não volte a cometer os mesmos erros. Se entender que é um professor que sim aceita imediatamente, e começa a mudar sua técnica por que pedimos alguma mudança, então eu (Enlace) programo de novo minha supervisão com esse professor. Os Enlaces fazem tudo isso e mandam para mim.

Em outras palavras, o Assessor Técnico, sem sair da Coordenação, tem informações sobre como o professor: utiliza a metodologia do PNIEB; planeja sua aula; desenvolve sua estratégia de ensino; utiliza os materiais em sala de aula. Este processo de deslocamento de conhecimentos até a Coordenação ocorre, segundo a narrativa do interlocutor da pesquisa anteriormente relatada, por meio dos Enlaces e de formatos textuais elaborados *a priori* da visita.

Nesse sentido, o professor pode ser compreendido como o “foco” do controle em um processo de implantação de um novo programa educacional. Contudo, o presente estudo visa demonstrar que o (seguido, monitorado, controlado) professor não é apenas uma variável que deve ser ajuizada e contida. Ao contrário, como vamos compreender a seguir, é uma estratégia de gestão da SEP fazer com que o trabalho docente participe do processo de implantação, uma vez que o docente é o interlocutor responsável por mediar em sala de aula o PNIEB – uma “metodologia” entre muitas outras, resultado de décadas de discussões e desenvolvimentos teóricos e práticos sobre o ensino-aprendizagem de ISL no México.

Assim, o presente estudo apresenta como objetivo geral compreender a lógica da gestão do processo de implantação, seguimento e avaliação do PNIEB em rede, a partir do espaço escolar. O inquérito representado por esta pesquisa, para tanto, diz respeito a necessidade de que se considere na análise da implementação de políticas públicas educacionais não apenas a organização responsável por “gerir” o processo (ministérios, secretarias), mas a rede encarregada pelo desempenho do ensino de ISL no Estado de Coahuila. Ao partir da organização escolar – dos professores, diretores, formulários, materiais didáticos – para tecer os fios desta rede, não se objetiva representar (ou advogar a favor de) uma fictícia centralidade desta organização no processo de implementação do PNIEB, mas apenas inverter a lógica de que a escola seria apenas uma instituição foco do controle estatal e público que não participaria deste processo. Portanto, analisa-se como o espaço escolar, suas peculiaridades, seus materiais de ensino-aprendizagem, e os elementos textuais burocráticos aos quais estas instituições estão submetidas, participam da gestão da implantação de uma política pública educacional mexicana. Empiricamente, descreve-se a partir de relatos produzidos em campo na Região Sul de Coahuila, México, como as escolas – professores(as) e diretores(as) – participam da gestão da implantação do PNIEB. Do ponto de vista teórico, o presente estudo se relaciona com a teoria ator-rede (TAR) na expectativa de não limitar a descrição e análise da gestão do processo de implementação desta política pública educacional à esfera do Estado (FOUCAULT, 2010; LATOUR, 2004). Dessa forma, no tocante a contribuição teórica e empírica deste trabalho, demonstra-se por meio da análise da efetivação de uma

política pública nacional em um estado mexicano, que a TAR oferece instrumentos e conceitos para que os pesquisadores se relacionem com a gestão de processos organizacionais múltiplos, complexos e heterogêneos (LAW, MOL, 2002).

De modo geral, os pesquisadores que decidem se associar com a TAR encontram uma alternativa para tratar simetricamente associações entre humanos e não humanos (CALLON, 1986; LAW, 1992; LATOUR, 1991). No cenário internacional dos Estudos Organizacionais (EOs), a TAR vem ganhando um crescente destaque (KNIGHTS, MURRAY, WILLMOTT, 1993; LEE, HASSARD, 1999; BRUNI, 2005; LAW, SINGLETON, 2005; CZARNIAWSKA, 2009; ALCADIPANI, HASSARD, 2010; CORRIGAN, MILLS, 2013). No próximo capítulo, dedicado à Fundamentação Teórica, demonstra-se em que medida a TAR acolhe contemporaneamente a complexidade e variedade de temas dos EOs. Neste momento, é importante destacar que no contexto nacional é recente a utilização da TAR por estudos administrativos brasileiros interessados em lidar com a dimensão material dos coletivos humanos (ANDRADE, 2004; ALCADIPANI, MCLEAN, 2008; ALCADIPANI, TURETA, 2009a,b; TURETA, ALCADIPANI, 2009; DONNELLY, 2010; TONELLI, BRITO, ZAMBALDE, 2011; ALBUQUERQUE, 2012; CAVALCANTI, ALCADIPANI, 2013; AMÉRICO, TAKAHASHI, 2013; 2014; FORNAZIN, JOIA, 2015). Contudo, permanece atual o sugerido por Tureta (2011, p. 20), para quem “[...] a escassez de trabalhos com base na TAR em organizações brasileiras representa um espaço ainda inexplorado para contribuições empíricas”.

A seguir, apresenta-se a fundamentação teórica e o método da pesquisa. Em seguida, descreve-se a percepção dos professores e diretores sobre o discurso oficial da SECC no que diz respeito ao procedimento pelo qual a Coordenação gere a implantação, seguimento e avaliação do PNIEB. Por último, nas considerações finais releva-se as formas estratégicas de representação e desempenho da organização escolar, aparentemente “externa” à gestão burocrática das modernas democracias ocidentais, em processos de implantação de novos programas educacionais como o PNIEB.

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: A TEORIA ATOR-REDE E OS ESTUDOS ORGANIZACIONAIS**

Nesta seção apresentam-se reflexões acerca da TAR como abordagem analítica em estudos organizacionais; ou seja, as organizações como rede-de-atores. Neste sentido serão discutidas inicialmente as origens da TAR, depois será feita análise dos conceitos-chave da TAR, culminando com sua aplicação em estudos organizacionais.

A TAR, também conhecida como sociologia da translação (LATOUR, 2005), se originou como uma corrente contestatória da sociologia tradicional, tendo como principais influências a semiótica, a fenomenologia e a etnometodologia, constituindo-se como uma abordagem alternativa às perspectivas dualista e reducionista imputados à sociologia “tradicional”. Numa perspectiva dualista busca-se compreender o desenvolvimento e as mudanças tecnológicas sob a ótica do papel desempenhado por humanos ou das “coisas” isoladamente. Na TAR, por outro lado, se considera o processo de interação entre diversos atores humanos e não-humanos, numa rede interativa e heterogênea. E na perspectiva reducionista as relações entre atores humanos e não-humanos são entendidas de forma determinística; ou seja, um determinando o outro. Em contraste, na TAR, não se separa o humano do não-humano,

nem se assume que entidades humanas e não-humanas determinem uns aos outros (CALLON, 1986; LAW, 1999; LATOUR, 2005).

O termo “ator-rede” traz em si dois conceitos fundamentais para a teoria. O conceito de ator e o conceito de rede. O conceito de ator é bastante amplo, vinculando-se tanto a humanos quanto a “coisas”, pois para a TAR os atores são definidos pela sua função, portanto englobando pessoas, animais, objetos, instituições, textos. Já o conceito de rede está associado às conexões entre esses atores. Para a TAR, portanto, a sociedade é um coletivo de humanos e não-humanos (atores) associados (conectados a uma rede). Importante ressaltar que essa rede de atores se diferencia dos tradicionais atores da sociologia, em que se excluem os componentes não-humanos; e que também não se confunde com um elo de elementos estáveis, pois os atores das quais a rede se compõe têm suas relações redefinidas constantemente, gerando novos padrões de rede (CALLON, 1987; LAW, 1992, 1999; LATOUR, 1991, 1999).

Outro ponto fundamental da TAR é que os atores (coletivos humanos e não-humanos) são dotados de agência, em um processo contínuo de transformação de interesses denominado tradução (*translation*). E o poder é consequência dessas associações e não sua causa. Portanto, para TAR, não há dicotomia entre os atores humanos e não humanos, pois ambos são dotados de agência; ou seja, participam das ações e provocam transformações. Diferentemente do entendimento tradicional, em que os elementos não-humanos são considerados apenas “artefatos”. Em complemento, evidencia-se que para a TAR não há divisões entre o macro e o microuniverso social, e diferentes entidades (pessoas, máquinas, empresas etc.) são fruto de interações relacionais e não causas (LATOUR, 1999).

Para a TAR (CALLON, 1986; LATOUR, 1999, 2001) a tradução é o processo pelo qual atores humanos e não-humanos partilham objetivos em comum e constroem rede de relações a fim de que os objetivos sejam alcançados. Sem o “poder ordenador” da tradução os elementos poderiam evoluir em qualquer sentido; do que se pode deduzir que as “traduções” são contingenciais. Callon (1986) entende este processo (de tradução) como composto por quatro diferentes fases: problematização (*problematization*), que se refere à definição por um ator dos objetivos que os demais atores devem assumir como seus – a construção das identidades –, bem com a identificação dos demais atores a serem envolvidos no processo; incentivo (*interessement*) que diz respeito à tentativa por um ator para convencer os outros atores que os interesses que definiu para eles na primeira fase estão de acordo com seus próprios interesses; envolvimento (*enrolment*) que trata da definição de um conjunto de funções relacionadas entre si de forma que os atores são incentivados a adotá-las; e mobilização (*mobilization*), que diz respeito ao processo que garante que atores ajam de acordo com os objetivos estabelecidos e que não traiam seus interesses.

Destaca-se que apesar de apresentado o processo de tradução em fases, elas podem se superpor no tempo; mas como heurística analítica, a depuração do processo em fases contribui para o seu entendimento.

Ressalta-se, ainda, que a tradução está ligada à noção de poder, considerando tais relações de poder como a maneira pela qual os atores se associam e são levados a permanecerem fieis às alianças estabelecidas nas suas redes (CALLON, 1986). Mas para a TAR o poder não é um conjunto de causas, mas de efeito. E, mais, que a tradução representa uma das principais ferramentas epistemológicas da TAR para analisar a formação de redes de atores heterogêneos (LAW, 1992, 1999).

Neste íterim é importante tratar do princípio da simetria (*symmetry*), segundo o qual os atores têm as mesmas possibilidades de produzir interferência, não sendo possível dissociá-los (humanos mais importantes que não-humanos), pois ambos compõem uma rede heterogênea, não podendo ser separados uma vez que as atividades dos atores dependem tanto da rede quanto a rede depende destes heterogêneos atores (*actants*) (CALLON, 1987; LATOUR, 1999; LAW, 1999). Nesse sentido, a TAR apregoa que não existe uma diferença em espécie entre pessoas e “coisas”, afirmando que pessoas não são necessariamente especiais, em contraste com o humanismo ético e epistemológico; mas isso constitui uma postura analítica e não uma posição ética (LAW, 1992).

Nota-se, então, que simetria para a TAR extrapola sua semântica original, levando o princípio da imparcialidade também aos atores do social; ou seja, humanos e não-humanos. A partir dessa perspectiva é possível colocar na mesma esfera analítica entidades não-humanas e humanas, de forma relacional, considerando que cada uma tem a capacidade de interferir e sofrer influência, pois ambas são dotadas de agência. Disso se pode intuir que as práticas são resultado da associação entre humanos e não-humanos, pois se desenvolvem da mobilização das entidades humanas e não-humanas associadamente (redes heterogêneas). O ponto crítico da noção de simetria da TAR está em romper com a dicotomia ontológica dessas entidades, pois humanos e não-humanos são vistos como uma rede de atores e não mais como elementos contrários. Os críticos argumentam isso tanto do ponto de vista moral, pois ao não privilegiar os humanos ante os não-humanos, deprecia-se o humano; quanto ao entendimento de que a possibilidade de agir é restrita ao humano (AMSTERDAMSKA, 1990; COLLINS, YEARLEY, 1992; CALLON, LATOUR, 1992; WALSHAM, 1997; BLOOR, 1999; LATOUR, 1999). Por outro lado, os defensores da TAR contra argumentam que considerar simetricamente humanos e não-humanos não é uma posição ética, mas exclusivamente analítica, e que não se considera o humano objeto da mesma forma que e não se considera o não-humano objeto no campo analítico, mas ambos como entidades dotadas de agência que participam da construção do ordenamento social sem dissociá-los de suas práticas (LAW, 1992; LATOUR, 2005).

Resumidamente, para a TAR, o social é um coletivo de humanos e não-humanos (atores) dotados de agência – em contraste com a sociologia tradicional –, e ambos com as mesmas possibilidades de produzir interferência na sociedade (simetria). Tais atores estão associados (conectados em rede) num processo de transformação de interesses (tradução), no qual o poder é consequência das conexões dos atores e não sua causa.

Estes conceitos centrais da TAR sobre os quais se discutiu, apesar de distintos, como se destacou, são particularmente complementares. Senão, veja-se: tradução é processo pelo qual os atores (humanos e não-humanos) partilham objetivos em comum e constroem redes de relações a fim de alcançá-los; e o princípio da simetria, esclarece que os atores têm as mesmas possibilidades de produzir interferência, não sendo possível dissociá-los (humanos e não-humanos), pois ambos compõem uma rede heterogênea. E o princípio da simetria também elucida que as atividades dos atores dependem da rede tanto quanto às da rede, dos atores.

Após este itinerário teórico percorrido, compreende-se que a abordagem da TAR rompe com paradigmas da sociologia tradicional, e ao buscar uma aproximação com estudos organizacionais, uma nova perspectiva analítica se mostra, de forma que seja possível promover estudos que compreendam as organizações como atores complexos que influenciam e são influenciados por suas redes. E, além disso, que essa abordagem confere caráter ativo a entidades



inanimadas antes vistas como resultados de processos interativos e não como elos de redes heterogêneas e complexas em constante (re)construção.

Em estudos organizacionais a TAR vem conquistando espaço e representando uma abordagem analítica alternativa para compreensão de fenômenos organizacionais, com uma mudança de foco para práticas organizativas em vez dos aspectos formal e funcional da organização (ALCADIPANI; TURETA, 2009a). Para tanto, as organizações são vistas como atores fruto de múltiplos processos e fluxos cujos níveis de análise não existem *a priori* (LAW, 1992). Pois sob a perspectiva da TAR as organizações são complexas e únicas, sendo construídas e reconstruídas constantemente. Além disso, incluem os atores não-humanos como elementos que “fazem” o processo organizativo; ou seja, não sendo entidades passivas, mas ativas do construto organizacional (ALCADIPANI, TURETA, 2009a).

No campo internacional dos estudos organizacionais, pesquisas que partem da perspectiva da TAR têm adotado distintos focos. Por exemplo, Whittle e Mueller (2008) detêm atenção no conceito de poder e no processo de tradução, mais especificamente na fase de envolvimento (*enrolment*) sob a delimitação da responsabilidade social empresarial; Bergström e Diedrich (2011), que também têm olhar no conceito de poder e no processo de tradução, mas sob a perspectiva do intraempreendedorismo; González, Cox e Zambada (2012), que examinam a implementação de um projeto de recursos humanos em uma universidade com vários *campi* no México, dentre outros. No que concerne a academia brasileira, considerando apenas as revistas nacionais classificadas como A2 no Qualis/CAPES (quadriênio 2013-2016), fica evidente o potencial de expansão para aqueles estudiosos das organizações brasileiras que apresentam pretensões de associar-se com a TAR<sup>1</sup>: Andrade (2004); Alcadipani e McLean (2008); Alcadipani e Tureta (2009a, b); Tureta e Alcadipani (2009); Donnelly (2010); Tonelli, Brito e Zambalde (2011); Albuquerque (2012); Cavalcanti e Alcadipani (2013); Andrade, Cordeiro Neto e Valadão (2013); Américo e Takahashi (2013 e 2014); Montenegro e Bulgacov (2014; 2015); Fornazin e Joia (2015). Dentre os 15 artigos organizacionais brasileiros associados à TAR, identificados até 2015, 9 (60%) são teóricos e 6 (40%) empíricos, sendo que o primeiro empírico foi publicado apenas em 2010, por Paul F. Donnelly, tendo a *Ireland's Industrial Development Authority* como caso empírico. Entretanto, o primeiro estudo empírico de um(a) autor(a) brasileiro(a) foi publicado apenas em 2012, por João Porto de Albuquerque, que examinou a relação entre formalização e flexibilidade na modelagem de processos de negócio em uma companhia de manutenção de aeronaves na Alemanha. E o primeiro estudo empírico desenvolvido em uma organização nacional foi publicado apenas em 2013, por Andrade, Cordeiro Neto e Valadão, que analisaram as translações desempenhadas no programa Um Milhão de Cisternas Rurais na região do semiárido brasileiro. Isso demonstra as diferentes possibilidades de estudos sob a égide da TAR em estudos organizacionais, configurando-se como uma abordagem bastante fértil para pesquisas na área de práticas organizativas, que fornece uma base ontológica (o que é prática?), epistemológica

---

<sup>1</sup> Estes estudos foram mapeados em um estudo bibliométrico desenvolvido em 2015 da produção nacional de Estudos Organizacionais relacionados aos desenvolvimentos da TAR e que foram publicados em revistas brasileiras classificadas como A2 no Qualis/CAPES, por Lacruz, Américo e Carniel [2016?] (em fase de avaliação). Até 13 de abril de 2016, outros três artigos que conectam EOs e TAR foram publicados em revistas brasileiras do extrato A2, a saber: Camillis, Bussolar e Antonello (2016); Camillis e Antonello (2016); Cerreto, Russi e Domenico (2016).

(como acessar as práticas?) e metodológica (como estudar a prática?) que acolhe a complexidade e variedade de temas nos estudos organizacionais.

Registre-se que um grande conjunto de conceitos e perspectivas acerca da TAR, de certa maneira, não foram aprofundados nesta seção em razão do objetivo proposto de apresentar uma visão geral dos conceitos fundamentais da TAR.

### **3 MÉTODO**

O presente manuscrito representa um estudo de caso qualitativo e descritivo, empregando as seguintes fontes de evidência: entrevistas semiestruturadas e espontâneas conduzidas a partir de um roteiro de entrevista; observação não participante; e, análise documental. O trabalho dos interlocutores da rede da Coordenação da SECC, encarregados pela execução do PNIEB nas cinco regiões do Estado de Coahuila, foi observado de junho a dezembro de 2011. Nesse sentido, a associação da TAR com os EOs assente “metodologicamente” ao(à) pesquisador(a) delimitar e se relacionar com um problema de pesquisa evitando enquadramentos epistemológicos que acabem direcionando os pontos de parada, a “natureza” destes, e a própria atividade científica (LATOUR, 1999).

No que se refere à observação, ao pesquisador foi oferecida uma estação de trabalho na Coordenação e no Escritório Regional Sul, a partir de onde pode observar, de maneira não participativa, o final do ano letivo de 2010/2011 e o início do ano letivo de 2011/2012. Acompanhado por um Enlace (001), o pesquisador visitou sete escolas, onde pode conversar com professores e diretores. O conteúdo das observações (descritivas e reflexivas) foi registrado por meio de anotações, diários, fotos, vídeos e desenhos.

Os documentos acompanhados e descritos pela presente pesquisa abarcam: formatos que circulam na rede do Programa nas cinco regiões (registros, concentrados, supervisões, avaliações); atas das reuniões semanais dos Assessores da Coordenação e dos Enlaces dos Escritórios Regionais; e, a Agenda do Programa.

No total, foram realizadas 41 entrevistas com: professores e diretores de escolas e pré-escolas da Região Sul; e, a totalidade de atuantes da Coordenação e do Escritório Regional Sul (Assessores Técnicos, Administrativos e Pedagógicos, Enlaces Técnico e Administrativo, a Coordenadora do Programa e sua secretária), de junho a dezembro de 2011. Todas as 41 entrevistas foram integralmente transcritas em espanhol, e logo traduzidas para o português. Com média de 40-50 minutos de duração, as entrevistas somaram, depois de transcritas, um volume de 210 páginas em formato de documento de Word (formato A4 e espaçamento simples).

As informações de campo foram avaliadas a partir da técnica de análise de dados de codificação aberta com base nos pressupostos estabelecidos por Strauss e Corbin (1990), que sugerem ser necessário trabalhar os dados sumarizados em uma linha ou códigos e categorias. Nesse sentido, criou-se uma planilha para alocar categoricamente a totalidade das observações, entrevistas e documentos em relação com a gestão da implementação do PNIEB, o que nos permitiu descrever a rede que desempenhou a política pública educacional da SEP no Estado de Coahuila.



#### 4 A ESCOLA E A GESTÃO DO PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO, SEGUIMENTO E AVALIAÇÃO DO PNIEB NO ESTADO DE COAHUILA

Partiu-se do discurso oficial para o espaço escolar com o intuito de verificar o processo de unificação (tradução, translação) (ou não) deste discurso. A partir de entrevistas conduzidas nas próprias escolas, logo após das aulas – onde a (controlada e monitorada) agência dos professores e da metodologia se expressa –, não se busca desconstruir o discurso oficial. É verdade que muitas vezes o discurso oficial “trata significados como absolutos e imutáveis” (HERZFELD, 1992, p.73), no entanto, considera-se o próprio discurso oficial – que narra leis, tratados, materiais, estratégias e procedimentos – como múltiplo, que permite ser compreendido por inúmeros pontos de vista e que depende da capacidade de um coletivo para ser unificado (LATOURET, 2005, p. 169).

Ao inquirir os professores sobre o número e temas das capacitações que receberam no ciclo escolar de 2010/2011, as narrativas confirmam o exposto tanto pela Coordenação como pelo Escritório Regional da Região Sul:

Do PNIEB eu levo quatro. [...] Como o PNIEB acaba de entrar está tendo mais capacitações, em Saltillo estão nos capacitando, de maneira geral é muita gente nova que entra no Programa, não são professores que já estavam. Então tem que ensiná-los, que tem o idioma, mas não tem pedagogia. Estão capacitando esses professores como planejar, que atividades fazer, como realizar uma aula pública, que situação pode vir a encarar com um aluno de primária e com um de pré-escolar (Professor 01).

Tivemos quatro ou cinco capacitações nesse ciclo (Professor 02).

Entre quatro e cinco mais ou menos. As capacitações ocorrem na própria SECC, com, em média, cinquenta pessoas (Professor 03).

Eu apenas começo com o Programa Nacional. No primeiro ano tive três capacitações. Havia uma sobre planejamento, outra sobre dinâmica de grupo e outra que era sobre as características dos estudantes, para que os professores possam descobrir os diferentes enfoques para dar uma aula, pois se um aluno é mais inquieto que o outro tem que saber como lidar com ele (Professor 04).

Conforme narrado pelos professores, as capacitações geram para eles conhecimentos sobre planejamento, desenvolvimento de atividades, realização de aulas públicas, dinâmica de grupo, características de estudantes, entre outros. Conhecimentos que são desenvolvidos pela Coordenação com base na tradução de diversas opiniões, sugestões, e avaliações, que resultam das associações entre Enlaces Técnicos com professores, e que são compartilhados com os professores por meio das capacitações. A respeito do conteúdo e estratégia das capacitações, e dos materiais elaborados pela Coordenação que são entregues nas formações, um professor e uma diretora se manifestaram:

O conteúdo versa sobre estratégia de aprendizagem, para controlar a disciplina, sobre como melhorar a aula. [...] Nos reunimos normalmente em alguma instalação da SECC, tanto pré-escolar como primária, em grupos de quarenta pessoas. [...] Nesse momento nos dão guias sobre o tema que vai ser tratado na capacitação. Passam as fontes que estão trabalhando, explicam tudo como ocorre na sala de aula. Colocam-nos também para praticar nas formações, para que nos envolvamos e possamos nos apropriar mais do conhecimento. Para que nos motivemos com os cursos que nos dão, buscam que os professores nas formações façam sentido do que estão aprendendo. Eu considero que é importante que façam isso dessa maneira, que realizem esses

cursos, dessa específica maneira, pois eu vi como davam cursos de capacitação antes, agora eu aproveito muito mais, fazem tudo dinâmico (Professor 02).

Se o professor tem a disposição de aproveitar o que a Secretaria dá, é satisfatório. Penso eu que o único que falta a eles (Coordenação) é ter a pretensão de que todos os professores assistam. Por exemplo, eu tenho duas professoras de inglês no colégio, uma é parte do PNIEB e a outra não. Às vezes a Coordenação convoca uma professora para uma capacitação e esquece-se da outra. Quem sabe falta um pouco de coordenação na Secretaria (aqui se referindo a Coordenação; literalmente o interlocutor sugere que falta coordenação a Coordenação). Eles atendem bem, dão recursos e apoiam com o requerido (Diretora 01).

Segundo o discurso do professor, os conhecimentos criados a partir da capacitação são inúmeros (planejamento, controle do grupo, entre outros), as capacitações contam com manuais e propiciam um ambiente colaborativo, uma vez que os professores são colocados para trabalhar em grupo e, como isso, podem se apropriar e se envolver com o conhecimento; expressão que evidencia o efetivo compartilhamento do conhecimento criado pela Coordenação por meio da associação e da transladação de interesses com Escritórios Regionais e escolas. Para a diretora as capacitações são adequadas, no entanto este apontou que já ocorreram vezes em sua escola que um professor de inglês foi convocado, enquanto o outro não. Outro professor confirma o exposto acima e vai além, pois atesta a multiplicidade de elementos heterogêneos associados na constituição do Programa, evidenciando alguns meios utilizados na ação de ‘formar um conjunto’, bem como encontra na interação – trabalho em equipe associado a agências de outros tempos e espaços – uma maneira de agir adequada para compor o Programa:

Pois basicamente o mesmo, como dar uma aula, como planejar, quais são as ênfases, os objetivos, nos dão um plano e um programa de conteúdos com propósitos e objetivos, que plasmam as atividades que deve alcançar o aluno, a que idade, nesses mesmos cursos os professores planejam, em equipe, para que possamos compartilhar ideias (Professor 01).

Professores e diretores igualmente foram questionados sobre recursos solicitados por eles à Coordenação / Escritórios Regionais, bem como se o pedido foi atendido. As respostas outra vez se alinharam ao discurso oficial do Programa:

De fato, no Programa de Inglês em Primária da Secretaria de Educação e Cultura de Coahuila, cada vez que um professor entrega as qualificações, que é a cada bimestre, existe um espaço para comentários, sugestões, para expor problemas com o Programa, e onde se solicita todo o material que necessitas. [...] Uma vez eu solicitei técnicas para minha supervisora, que me enviou pela internet (evidenciando diferentes formas de compartilhar o conhecimento, a partir das capacitações e avaliações). A Coordenação também nos dá flash cards, o livro do professor, a guia do professor, o livro de planejamento; sem dúvida nos dão materiais. E as dúvidas e sugestões tratam de resolvê-las o mais rápido o possível (Professor 01).

Sobressai nesta fala que o professor é um mediador que traduz (translada) o Programa em prática escolar, mas não sozinho, não somente. O discurso do professor revela que os formatos estabilizam a organização e as diversas agências (LATOUR, 2005), uma vez que “abrem um espaço” para comentários, sugestões e problemas. Para Latour (2005, p. 287), interações não são homogêneas: um curso de ação é concretizado e transportado por “[...] uma multiplicidade de participantes não humanos, não subjetivos, não locais”.

Os formatos que circulam na rede fazem parte da constituição do Programa; estabilizam as organizações parte da rede e os agentes autorizados. Rotineiramente os diversos interlocutores desta presente pesquisa relacionam-se com os formatos – agências que agem simultaneamente (LATOURET, 2005) – gerando explicações, combinando provas, movimentando diferenças, traduzindo, transformando e mobilizando experiências e conhecimentos.

Professores e diretores proveem diferentes teorias de ação quando questionados sobre os diferentes formatos do Programa que devem preencher e relacionar-se, e também sobre a (não) importância desses elementos textuais. O Professor 05, por exemplo, chama atenção para os diferentes formatos que cabem a ele preencher, como: “planejamento, folhas de avaliação, assistência, o contrato. Creio ser a quantidade necessária para ter um bom controle sobre nós. Esses papéis estabelecem nossos direitos, como é o caso do contrato”. O discurso do professor demonstra a legitimidade dos diferentes formatos que circulam na rede do Programa, que são estratégicos para a Coordenação internalizar os conhecimentos criados e compartilhados na prática escolar.

Em uma diferente escola, ao perguntar para o Diretor 02 se são muitos os formatos que o Programa solicita da escola, esse expressou com um “tom um tanto amargo” que: “são demasiados. É o plano de aulas, registros de assistências, registro de qualificações, caderno com atividades que professores fazem diariamente”. O Diretor 02 ainda fez questão de posicionar sua opinião sobre os formatos requeridos:

Para mim que é negativo. Se apenas soubessem o que está sendo trabalhado já bastaria, não é necessário que se traduza em outro caderno, e em outro, e em outro. São muitos os documentos que vejo como desnecessários [...]. Ao professor estão convertendo em um administrativo. São tantos os documentos que na hora de dar aula já chega sem vontade alguma.

A insatisfação do diretor com o excesso e repetição dos formatos é clara. No entanto, essa visão negativa do principal meio de controle a distância da Coordenação e de acúmulo do conhecimento, não é suficiente para minar a legitimidade da agência dos textos. Ao questionar outro diretor sobre os formatos – excesso e repetição – este pondera:

Às vezes é demasiado. Às vezes tem que repartir a muitas instâncias. Cópia daqui, a cópia da inspetora, a cópia da inspetora geral, da chefe do setor, a cópia do Secretário. E isso gera um custo [...]. É carga de trabalho que custa. E pelo lado pessoal, que o professor e eu temos que atender os grupos e os papéis. [...] No entanto há tempos. Tempos que são muitos papéis e tempos que não há o que tramitar, papéis para levar. Quando o Enlace 02 (aqui a informante referiu-se pelo nome do Enlace 02) vem revisar a professora de inglês, faz observações em um formato e eu apenas carimbo e assino este documento, não tenho que fazer nenhuma recomendação nem nada (Diretor 03).

Assim como o Diretor 02 exibiu insatisfação com o excesso e repetição de formatos, o Diretor 03, no discurso acima, aponta que os excessivos e repetitivos formatos ainda têm que ser distribuídos a várias instâncias. Para esse ator a situação é tão extrema que considera o tempo de um professor / diretor como dividido entre a tarefa de ensinar e o trabalho de administrar. No entanto, na sequência da entrevista assume que esses formatos são importantes, pois é o local “onde podemos moldar o que se realizou, como se realizou, e se não se realizou o porquê, se por falta de apoio, de recursos ou materiais” (Diretor 03). Segundo a Diretora 01, “a professora de inglês (aqui a diretora se referiu pelo nome da professora) preenche tudo, eu apenas reviso; preenche o planejamento, uma

avaliação ao início dos trabalhos, a lista de presença, e uma avaliação que é feito pela professora (outra vez mencionou o nome da professora) por parte da Secretaria (aqui a diretora disse SECC referindo-se à Coordenação), preenchida pelo Enlace 02 (aqui a diretora se referiu pelo nome do Enlace) e eu simplesmente assino”. Na visão da Diretora 01, os formatos são:

Um mal necessário para que a professora não se perca. Tem que ter seu planejamento, indiscutivelmente. Tem que ter a avaliação de seu trabalho, igualmente. Tem que ser supervisionada também. Então eu creio que não é... [pausa] é pesado pela quantidade de trabalho e de grupos que tem a professora, mas, enfim, é necessário. Simplesmente com esses formatos eu posso dar conta do avanço que estamos tendo. Por que no caderno de trabalho te dão uma proposta e no final do ano tenho que avaliar se foi cumprida ou não. Como vou avaliar? Pois com o que o professor e o Enlace reportar!

A visão positiva que tem a diretora sobre a importância da excessiva papelada se deve à relevância dos formatos na representação do seu trabalho: “tenho que avaliar se a proposta foi cumprida ou não”. A diretora, ao relatar os formatos “como um mal necessário”, dá mostras das implicações destes elementos textualizados na produção, compartilhamento e institucionalização do conhecimento na rede do Programa, uma vez que: o professor tem que preencher o planejamento para não se perder (conhecimento produzido pela Coordenação e apropriado pelo professor); e, o professor tem que ser avaliado para que o diretor e a Coordenação estejam inteirados dos avanços. A Coordenação, estando ciente dos avanços, ou dos problemas e dificuldades identificados, percebe que práticas ensinadas nas capacitações foram assumidas como um fato inquestionável e quais não funcionaram, que materiais desenvolvidos estão adequados, que atividades puderam ser realizadas, podendo definir estratégias de ação para o próximo ciclo escolar. O que não significa que a Diretora 01 não tenha que preencher formatos diversos no seu dia a dia: “tenho que demonstrar o que fiz, assim como a professora tem que mostrar por meio do seu planejamento”. Frente a essa atitude otimista da Diretora 01, indaguei se ela encontrava algum ponto franco do Programa:

Uma debilidade é que ainda não conseguiram a mudança de atitude do professor de inglês (referindo-se às competências e práticas sociais que orientam professores nos jardins desde 1994) e que os professores de inglês não estão ligados ao programa de pré-escolar como um todo. O tamanho do grupo também é uma debilidade, mas é assim com 40 alunos que ocorre a aula. Seria interessante envolver todos os professores da escola no ensino do inglês.

Por não haver entendido o que o informante quis dizer com “os professores de inglês não estão ligados ao Programa de Pré-Escolar como um todo”, prolonguei a conversa para além do roteiro de entrevista. A diretora então apontou que as outras professoras da pré-escola que ensinam as demais matérias, têm seu trabalho de igual modo observado, avaliado e transladado até a SECC<sup>2</sup>. No entanto, salienta a Diretora 01, o Programa de Pré-Escolar

---

<sup>2</sup> São oito inspetoras e assessoras pedagógicas em Saltillo, Ramos, Artiaga e General Cepeda. É uma assessora pedagógica por inspetora. Ambas em constante contato com os jardins. Em média cada dupla atende a 36 jardins. É interessante notar que a inspetora e a assessora pedagógica, igual que os Enlaces da Coordenação, também: acompanham professores de 4 a 7 vezes ao ano; chegam sem avisar; oferecem capacitações aos professores com base nas avaliações; e passam os *feedbacks* para os professores.

promove um conselho técnico por zona escolar com os diretores, dirigido por uma inspetora e por uma assessora, que deixa de lado o PNIEB:

Onde são tratadas as informações da SECC e chegam nossas obrigações para o mês. Decorrente do conselho técnico eu tenho que preparar uma vez por mês, onde os alunos não comparecem à escola, um conselho técnico com todos os professores do Programa Pré-Escolar e nos dedicamos a baixar toda a informação passada na reunião dos diretores. Outra demanda do conselho técnico de diretores é que eu também acompanhe em sala os professores. Eu geralmente vou com professoras que não mudaram muito. Vou todo o mês, todo o ano, até ver que mudaram algo (referindo-se ao ensino com base em competências e práticas sociais, demonstrando uma forte preocupação tanto com o ensino como com o controle da forma desse ensino). A minha zona escolar é a 102, somos 32 diretores / escolas. Antes de cada conselho técnico dos diretores recebemos um e-mail, por exemplo, com uma leitura e dizendo o que temos que preparar. Três diretores por vez organizam a reunião com o inspetor e com o assessor. Baixamos a informação, conversamos sobre situações e a assessora vai ajudando a ampliar os temas. Eu faço o mesmo com meus professores, em nossas reuniões, igual que no conselho técnico de diretores, eu com meus professores. O inglês como tema e os professores de inglês não estão envolvidos nem no conselho técnico de diretores nem na minha reunião com os professores, isso que eu quero dizer.

Na teoria de ação da Diretora 01, os formatos do Programa são positivos, pois possibilitam a ela representar seu trabalho com base no registro do seguimento, observação e avaliação da Coordenação e no *feedback* do professor de inglês. Os formatos, conforme exposto, tem um “atributo moral e político e participam na construção de um bem comum”, ou seja, do PNIEB, “ou de avaliações mais limitadas”, restringidas ao uso do Programa na prática escolar (THÉVENOT, 2002, p. 02). Contudo, a Diretora 01 apresenta também uma teoria de ação do que, com base em sua experiência de 25 anos como professora de pré-escolar e três anos como diretora – todos cumpridos na mesma escola – poderia ser estratégico para converter uma debilidade em uma força. A Diretora 01 sugere, mesmo que indiretamente, integrar o PNIEB nos conselhos técnicos dos diretores, o que levaria a integralizar o inglês na sua reunião com os professores e, conseqüentemente, no dia a dia da pré-escola.

Ou, talvez (infere-se), a Diretora 01 indica que a Coordenação poderia envolver os diretores também no processo de controle a distância, pela promoção de uma reunião com estes diretores, onde um novo espaço seria aberto para discutir controvérsias, novos materiais e oferecer recursos; tecendo outro fio à rede do Programa. A Coordenação poderia fazer com que os mesmos diretores também acompanhem os professores de inglês em sala, servindo como uma fonte de informação, e não apenas assinando (autorizando o conteúdo dos) formatos. Destarte, a Diretora 01 aponta possibilidades de ampliar a rede de controle desempenhado a partir da Coordenação, de acelerar o ciclo de acumulação do conhecimento, e de melhorar o processo de ensino-aprendizagem do ESL.

Nesse sentido, a noção do que é correto para os diretores e professores entrevistados, se conecta a realidade organizacional desses sujeitos não por *sensemaking*, mas por um processo de avaliação que delimita o que é relevante (THÉVENOT, 2002). Esse processo de avaliação, de acordo com Thévenot (2002, p. 03), “refere-se a algum tipo de bem que pode ser um bem comum, ou o cumprimento de um plano de ação, ou um bem localizado governando a acomodação em um meio familiar”, como são, no caso da organização estudada, os diferentes formatos, planejamentos, entre outros elementos textualizados. Afinal, a ordem elaborada pelos atores da rede da Coordenação, bem como seus modos locais de avaliação, está incorporada nesses diferentes textos. As avaliações que professores e diretores fazem dos formatos – sem reduzi-las a fatores sociais, culturais ou estruturais – “tem um

papel central na maneira que os atores capturam as atividades de outros atores (ou deles mesmos) para coordenar sua própria conduta” (THÉVENOT, 2002, p. 03).

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Conforme visto, a Coordenação tem como objetivo interessar a SECC e a SEP, que financiam o Programa de Inglês em Primária da Secretaria de Educação e Cultura de Coahuila e o Programa Nacional de Inglês em Educação Básica, através de resultados positivos. Por isso a Coordenação coloca tantos esforços na gestão do processo de implantação, seguimento e avaliação deste Programa – no controle à distância e no fluxo de conhecimento – que ocorre por meio dos Enlaces e dos Escritórios Regionais.

Os Escritórios Regionais têm como meta envolver os professores com o processo de ensino-aprendizagem do ISL conforme plasmado pelo PNIEB da SEP – capacitar, prover informação, sanar dúvidas, acompanhar, cobrar, monitorar, seguir e avaliar – para que os aludidos resultados positivos aconteçam.

As escolas – seus professores e diretores – trabalham para que os alunos aprendam uma língua estrangeira. Os professores trabalham em sala de aula em parceria com os Enlaces, com base nas capacitações ofertadas pela Coordenação (SECC e SEP), representando na prática escolar o ensino do ISL. Este trabalho é monitorado, seguido e avaliado, é verdade. Sobretudo, é importante relevar que o trabalho docente fornece informações estratégicas que, uma vez transladadas e traduzidas em uma gramática comum à burocracia educacional pública mexicana (inscrita em formatos e formulários de seguimento e avaliação), permitem a SEP reformular e transformar a metodologia do PNIEB. São estas associações, translações, mediações e traduções que desempenham uma materialização provisória do conhecimento (FOUCAULT, MISKOWIEC, 1986) e, principalmente, preenchem o abismo da execução na administração pública (NORMAN, 1988).

Ao menos pelo que pude observar em campo, a gestão do processo de implementação, seguimento e avaliação do PNIEB no Estado de Coahuila é desempenhado com intensidade pela Coordenação, pelos Escritórios Regionais, pela SECC, pela SEP e, igualmente, pelas Escolas; não havendo um lado interno e outro externo desta gestão. Há uma construção compartilhada, desempenhada por meio de materiais, formulários, organizações, professores, diretores. Por último, sugere-se que novas pesquisas possam avançar no entendimento sobre a implementação de políticas públicas educacionais, por meio da consideração da rede de atores desempenhada no processo, a partir de outras perspectivas – como a dos beneficiários, envolvendo alunos e a comunidade interessada, e como a do “discurso oficial” de secretarias e ministérios de educação.

---

Artigo submetido para avaliação em 02/03/2016 e aceito para publicação em 19/04/2016

---

## **REFERÊNCIAS**

ALBUQUERQUE, J. P. de. Flexibilidade e modelagem de processos de negócios: uma relação multidimensional. **Revista de Administração de Empresas**, vo. 52, n. 3, p. 313-329, 2012.



ALCADIPANI, R.; HASSARD, J. Actor-Network Theory, organizations and critique: towards a politics of organizing. **Organization**, v. 17, n. 2, p. 419-435, 2010.

ALCADIPANI, R.; MCLEAN, C. 'Making the factory to talk': the performability of production performance in newspaper printing. In: EGOS CONFERENCE, 24., 2008. Amsterdam. **Anais...** Bruxelas: EGOS, 2008.

ALCADIPANI, R.; TURETA, C. Teoria Ator-Rede e análise organizacional: contribuições e possibilidades de pesquisa no Brasil. **Organizações & Sociedade**, v. 16, n. 51, p. 647-664, 2009a.

ALCADIPANI, R.; TURETA, C. Teoria ator-rede e estudos críticos em administração: possibilidades de um diálogo. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 7, n. 3, p. 405-418, 2009b.

AMÉRICO, B. L.; TAKAHASHI, A. R. W. Estudos organizacionais de aprendizagem e conhecimento à luz das abordagens situada e da tecnociência. **Cadernos EBAPE.BR**, v.11, n.4, p. 588-607, 2013.

AMÉRICO, B. L.; TAKAHASHI, A. R. W. Rede, poder e aprendizagem organizacional: um estudo de caso na Secretaria de Educação e Cultura de Coahuila, México. **Revista de Administração Pública**, v. 48, n. 2, p. 411-437. 2014.

AMSTERDAMSKA, O. Surely, You Must be Joking, Monsieur Latour! **Science, Technology and Human Values**, v. 15, n. 4, p. 495-504, 1990.

ANDRADE, J. A. de. Actor-network theory (ANT): uma tradução para compreender o relacional e o estrutural nas redes interorganizacionais?. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 2, n. 2, p.1-14, 2004.

ANDRADE, J. A. de.; CORDEIRO NETO, J. R.; VALADÃO, J. de A. D. Associações sociotécnicas e práticas de gestão em desenvolvimento: analisando rastros por entre o traçado do P1MC. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 11, n. 2, p. 274-294, 2013.

BERGSTRÖM, O.; DIEDRICH, A. Exercising social responsibility in downsizing: enrolling and mobilizing actors at a Swedish High-Tech Company. **Organization Studies**. v. 32, n. 7, p. 897-919, 2011.

BLOOR, D. Anti-latour. **Studies in History and Philosophy of Science**, v. 30, n. 1, p. 81-112, 1999.

BRUNI, A. Shadowing software and clinical records: on the ethnography of non-humans and heterogeneous contexts. **Organization**, v. 12, n.3, p. 357-378, 2005.

CALLON, M. Some elements of a sociology of translation: demystifications of the scallops and the fishermen of St. Brieuc Bay. In: LAW, J. (Org.). **Power, action and belief: a new sociology of knowledge?**. London: Routledge & Kegan Paul, 1986.

CALLON, M. Society in the making: the study of technology as a tool for social analysis. In: BIJKER, W.; HUGHES, T; PINCH, T. (Org.). **The social construction of technological systems: new directions in the sociology and history of technology**. London: MIT Press, 1987.

CALLON, M.; LATOUR, B. Don't throw the baby out with the bath school! In: PICKERING, A. (Org.) **Science as Practice and Culture**. Chicago: Chicago University Press, 1992.

COLLINS, H. M.; YEARLEY, S. Epistemological chicken. In: PICKERING, A. (Org.) **Science as Practice and Culture**. Chicago: Chicago University Press, 1992.

CAMILLIS, P. K. de; ANTONELLO, C. N. Da translação para o enactar: contribuições da teoria ator-rede para a abordagem processual das organizações. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 14, n.1, p. 61-82, 2016.

- CAMILLIS, P. K. de; BUSSULAR, C. Z.; ANTONELLO, C. N. A agência a partir da teoria ator-rede: reflexões e contribuições para as pesquisas em administração. **Organizações & Sociedade**, v. 23, n 76, p. 73-91, 20016.
- CAVALCANTI, M. F.; ALCADIPANI, R. Organizações como processos e Teoria Ator-Rede: a contribuição de Law para os estudos organizacionais. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 11, n. 4, p. 556-558, 2013.
- CERRETTO, C.; DOMENICO, S. M. R. de. Mudança e teoria ator-rede: humanos e não humanos em controvérsias na implementação de um centro de serviços compartilhados. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 14, n.1, p. 83-115, 2016.
- CORRIGAN, L. T.; MILLS A. J. Men on board: actor-network theory, feminism and gendering the past. **Management & Organizational History**, v. 7, n. 3, p. 251-265, 2013.
- CZARNIAWSKA, Barbara. STS meets MOS. **Organization**, v. 16, n. 1, p. 155-160, 2009.
- DONNELLY, P. F. Constructing and disrupting Ireland's industrial development authority. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 6, n. 2, p. 302-322, 2010.
- FORNAZIN, M.; JOIA, L. A. Remontando a rede de atores na implantação de um sistema de informação em saúde. **Revista de Administração de Empresas**, v. 55, n. 5, p. 527-538, 2015.
- FOUCAULT, M.; MISKOWIEC, J. Of Other Spaces. **Diacritics**, v. 16, n. 1, p. 22-27, 1986.
- FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.; RABINOW. P. (Org.). **Michel Foucault: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. p. 231-249.
- GONZÁLEZ, G. R.; COX, A. M.; ZAMBADA, R. F. A human resources project implementation: an actor-network theory perspective. **Contaduría y Administración**. v. 57, n. 3, p. 9-39, 2012.
- HERZFELD, M. **The social production of indifference**. Chicago: Chicago University Press, 1992.
- KNIGHTS, D.; MURRAY, F.; WILLMOTT, H. Networking as knowledge: a study of strategic interorganizational development in the financial services industry. **Journal of Management Studies**, v. 30, n. 6, p. 975-95, 1993.
- LACRUZ, A. J.; AMÉRICO, B. L.; CARNIEL, F. **Teoria ator-rede em estudos organizacionais: análise da produção científica no Brasil**. [2016?] (em fase de avaliação) .
- LATOUR, B. Technology is society made more durable. In: LAW, J. (Org.). **A sociology of monsters: essays on power, technology and domination**. London: Routledge, 1991.
- LATOUR, B. On recalling ANT. In: LAW, J.; HASSARD, J. (Org.). **Actor network theory and after**. Oxford: Blackwell Publishers, 1999.
- LATOUR, B. **A Ciência em Ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade a fora**. São Paulo: UNESP, 2000.
- LATOUR, B. **A esperança de pandora: ensaios sobre a realidade dos estudos científicos**. São Paulo: Edusc, 2001.
- LATOUR, B. Se falássemos um pouco de política?. **Política & Sociedade**, v. 3, n. 4, p. 11-40, 2004.
- LATOUR, B. **Reassembling the social: an introduction to actor-network theory**. New York: Oxford University Press, 2005.
- LAW, J. **Notes on the theory of the actor network: ordering, strategy and heterogeneity**. 1992. Disponível em: <<http://www.comp.lancs.ac.uk/sociology/papers/Law-Notes-on-ANT.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2015.

LAW, J. After ANT: complexity, naming and topology. In: LAW, J.; HASSARD, J. (Org.). **Actor-network theory and after**. Oxford: Blackwell Publishers, 1999.

LAW, J.; SINGLETON, V. Object lessons. **Organization**, v. 12, n. 3, p. 331-355, 2005.

LEE, N.; HASSARD, J. Organization unbound: actor-network theory, research strategy and institutional flexibility. **Organization**, v. 6, n. 3, p. 391-404, 1999.

MONTENEGRO, L. M.; BULGACOV, S. Reflections on Actor-Network Theory, governance networks, and strategic outcomes. **Brazilian Administration Review**, v. 11, n. 1, p. 107-124, 2014.

MONTENEGRO, L. M.; BULGACOV, S. Governança e estratégia de cursos de graduação em administração na perspectiva da Teoria Ator-Rede. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 19, n. 2, p. 212-231, 2015.

NORMAN, D. A. **The psychology of everyday things**. New York: Basic Books, 1988.

STRAUSS, A. L.; CORBIN, J. **Basics of qualitative research: Grounded Theory, Procedures and Techniques**. Newbury: SAGE, 1990.

THÉVENOT, L. Which Road to Follow? The moral complexity of an “equipped” humanity. In: LAW, J; MOL, A. (Org.). **Complexities: social studies of knowledge practices**. USA: Duke University Press, 2002.

TONELLI, D. F.; BRITO, M. J. de; ZAMBALDE, A. L. Empreendedorismo na ótica da teoria ator-rede. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 9, edição especial, p. 586-603, 2011.

TURETA, C. **Práticas organizativas em escolas de samba: o setor de harmonia na produção do desfile da Vai-Vai**. 2011. 325 f. Tese (Doutorado em Administração). Programa de Pós-Graduação em Administração, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2011.

TURETA, C.; ALCADIPANI, R. O objeto objeto na análise organizacional: a teoria ator-rede como método de análise da participação dos não-humanos no processo organizativo. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 7, n. 1, p. 50-70, 2009.

WALSHAM, G. Actor-network theory and IS research: current status and future prospects. In: LEE, A. S.; LIEBENAU, J.; DEGROSS, J. I. (Org.). **Proceedings of IFIP TC8 WG 8.2 international conference on Information systems and qualitative research**. London: Chapman & Hall, 1997.

WHITTLE, A.; MULLER, F. Intra-preneurship and enrolment: building networks of ideas. **Organization**, v. 15, n. 3, p. 445-462, 2008.