

**FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS
ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS – EAESP
CURSO DE DOUTORADO EM ADMINISTRAÇÃO**

**O PROCESSO DE ESTRUTURAÇÃO DOS CURSOS DE
ENSINO SUPERIOR DE ADMINISTRAÇÃO EM CURITIBA.**

Tese apresentada como requisito parcial à
obtenção do Grau de Doutor. Curso de
Doutorado em Administração, Área
Estudos Organizacionais. ESCOLA DE
ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS EAESP.
FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS.

| | |
|-------------|-----------------------------------|
| Doutorando: | E. Eros da S. Nogueira |
| Orientador: | Clóvis L. Machado-da-Silva, Ph.D. |

São Paulo, novembro de 2007.

**FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS
ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS – EAESP
CURSO DE DOUTORADO EM ADMINISTRAÇÃO**

**O PROCESSO DE ESTRUTURAÇÃO DOS CURSOS DE
ENSINO SUPERIOR DE ADMINISTRAÇÃO EM CURITIBA.**

Autor:

E. Eros da S. Nogueira

São Paulo, novembro de 2007.

“O Processo de Estruturação dos Cursos de Ensino Superior de Administração em Curitiba.”

ESTA TESE FOI JULGADA ADEQUADA PARA A OBTENÇÃO DO TÍTULO DE DOUTOR EM ADMINISTRAÇÃO (ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ESTUDOS ORGANIZACIONAIS), E APROVADA EM SUA FORMA FINAL PELO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DA ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS EAESP DA FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS, SÃO PAULO – BRASIL.

PROFESSORA DOUTORA BEATRIZ LACOMBE
COORDENADORA DO DOUTORADO EM ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS

APRESENTADO À COMISSÃO EXAMINADORA INTEGRADA PELOS
PROFESSORES:

PROFESSOR DOUTOR CLÓVIS L. MACHADO-DA-SILVA
PRESIDENTE

PROFESSOR DOUTOR FLAVIO CARVALHO DE VASCONCELOS
MEMBRO

PROFESSORA DOUTORA MARIA JOSE TONELLI
MEMBRO

PROFESSOR DOUTOR SÉRGIO BULGACOV
MEMBRO

PROFESSORA DOUTORA ISABELLA FREITAS GOUVEIA DE VASCONCELOS
MEMBRO

“Ouve e no coração grava minhas palavras,
fecha os olhos e o ouvido a toda prevenção,
teme o exemplo de um outro e pensa por ti mesmo,
consulta, delibera e escolhe livremente,
deixa os loucos o agir sem um fim e sem causa,
aprende,
tudo cede à constância e ao tempo.”
Pitágoras, Século VI A C.

À minha Mãe, ao meu Pai,
Aos meus Irmãos e Irmãs,
Aos Mestres,
Ao Amigo,
....

AGRADECIMENTOS

O conhecimento aqui apresentado não é produção individual. Suas bases e origens estão nas obras dos que nos antecederam. Este trabalho foi desenvolvido e enriquecido graças aos ensinamentos e orientação de nossos Mestres, como com a leitura das obras indicadas na bibliografia e com o envolvimento e a colaboração dos amigos e companheiros, que proporcionaram seus conhecimentos, experiência e apoio preciosos. Antecipadamente esperamos que compreendam e relevem não conseguirmos citá-los, todos, nesse singelo e ligeiro agradecimento.

Em inúmeras oportunidades, o diálogo franco e criativo, abordando os mais variados aspectos relacionados ao propósito e objeto desta dissertação, permitiu-nos aprofundar o conhecimento sobre a base teórico-empírica, o tema e sobre a metodologia de estudo e pesquisa.

Somos enormemente reconhecidos à Fundação Getúlio Vargas, à Escola de Administração de Empresas EAESP, ao Curso de Doutorado dessa Escola, os seus Professores, Funcionários, Coordenadores da Pós Graduação e Dirigentes. Também temos profundo reconhecimento para com os funcionários e membros da GV Pesquisa e da Biblioteca Karl A Boedecker e ao seu maravilhoso acervo e facilidades. Agradecemos aos Cursos de Administração sediados em Curitiba, aos seus Coordenadores e Diretores e às suas Instituições Mantenedoras, pela acolhida e pelas condições especiais que nos permitiram a realização deste empreendimento.

Agradecemos aos Coordenadores e ex-Coordenadores e Professores dos Cursos de Administração, cuja colaboração e apoio foram essenciais ao estudo.

Expresso meu reconhecimento à solidária amizade e inestimável assistência e cooperação dada pelo Amigo e Professor Valdir Jagmin. Sua privilegiada inteligência, experiência e intuição, aliados ao seu invulgar conhecimento e criatividade, foram constante fonte de inspiração no meu caminhar para a realização desse estudo.

A nossa amizade e carinho aos companheiros de Pós Graduação, pela sua solidariedade, elevado idealismo, perseverança em prol da realização de nossos melhores propósitos e pelo fato de termos vivenciados, juntos, esses estudos e

pesquisas, o que constitui, em nosso ponto de vista, uma experiência engrandecedora e inesquecível.

Agradecemos aos Professores Dr. Carlos Osmar Bertero. Dr. Charles Kirschbaum, membros da banca de Qualificação do Projeto, aos(às) Professores(as) Dr.(As) Clóvis L. Machado-da-Silva, Flávio Carvalho de Vasconcelos, Maria José Tonelli, Isabella Freitas Gouveia de Vasconcelos e Sérgio Bulgacov, ilustres membros da Banca Examinadora, pela atenção dedicada na leitura deste trabalho e pelas sugestões proferidas.

Sou imensamente reconhecido aos meus professores, e em especial ao Prof. Dr. Durval Lomba pelo que me proporcionou com seus profundos esclarecimentos e experiência no domínio da psicologia e ao Prof. Dr. Rosala Garzuze pela sua presença e os seus sábios, lúcidos e preciosos ensinamentos.

As palavras parecem-me insuficientes para expressar minha gratidão ao Professor Dr. Clóvis Luiz Machado-da-Silva pela experiente e preciosa orientação e para expressar minha admiração pela sua inigualável dedicação à Ciência. Suas brilhantes observações e comentários foram indispensáveis para esta pesquisa. Seu exemplo, suas aulas, suas reflexões, suas obras, seus diálogos são fontes de motivação, intuição e inspiração para todos nós, seus alunos.

Agradeço, ainda, a colaboração proporcionada por todos aqueles que me auxiliaram a tornar este trabalho possível, útil e compreensível. Faltam-me palavras que consigam conter ou expressar meu sentimento de gratidão à minha mãe e ao meu pai. Fiquem certo que este meu silêncio está pleno de vivo e grato amor.

Manifesto profunda gratidão aos meus companheiros, aos meus amigos, aos meus pais, aos Mestres, à Deus.

SUMÁRIO

| | | |
|------------|---|-----------|
| I. | INTRODUÇÃO..... | 1 |
| 1.1 | Definição do Problema de Pesquisa:..... | 5 |
| 1.2 | Justificativas Teórica e Prática | 6 |
| II. | BASE TEÓRICO-EMPÍRICA..... | 9 |
| 2.1 | Institucionalização: | 9 |
| 2.2 | Estruturação e Agência: | 18 |
| 2.2.1 | O papel da linguagem e do discurso | 22 |
| 2.3 | Agência, estruturação e institucionalização: limitações e perspectivas: .. | 26 |
| 2.4 | Contextualização preliminar..... | 34 |
| III | METODOLOGIA..... | 44 |
| 3.1 | Especificação do problema..... | 44 |
| 3.2 | Categorias analíticas em estudo..... | 45 |
| 3.3 | Delineamento da pesquisa..... | 51 |
| 3.4 | População e amostra..... | 52 |
| 3.5 | Fonte e coleta dos dados..... | 54 |
| 3.6 | Tratamento dos dados..... | 58 |
| 3.6.1 | Organização da Análise..... | 59 |
| 3.6.2 | Observações e outras fontes de dados: | 60 |
| 3.6.3 | Facilidades, dificuldades e outras características da coleta de dados: | 60 |
| 3.7 | Limitações da pesquisa..... | 63 |
| IV. | ANALISE E APRESENTAÇÃO DOS DADOS: | 66 |
| 4.1 | Traços gerais de Curitiba: | 66 |
| 4.2 | A formação de gestores e administradores através do ensino superior: uma perspectiva de análise. | 69 |
| 4.2.1 | Plano Nacional: | 74 |
| 4.2.2 | Plano Local: | 78 |
| 4.3 | Principais dimensões e fatores descritivos da estruturação e da institucionalização: | 85 |

| | | |
|------------|---|------------|
| 4.3.1 | Dimensão legal do contexto: | 88 |
| 4.3.2 | A dimensão econômica: | 90 |
| 4.3.3 | Dimensão sócio-demográfica..... | 95 |
| 4.3.4 | Dimensão cultural: | 99 |
| 4.3.5 | Dimensão das Lógicas Institucionais: | 102 |
| 4.3.6 | Dimensão estratégico-organizacional dos negócios: | 104 |
| 4.3.7 | A Dimensão estratégico-organizacional da Educação e Ensino de Administração: | 107 |
| (A) | Práticas empresariais no ensino: | 107 |
| (B) | A identidade a imagem e o propósito do Curso: | 108 |
| (C) | A publicidade e divulgação dos resultados dos exames nacionais: | 110 |
| (D) | Escassez de tempo: | 111 |
| 4.4 | Atores, práticas e posicionamentos: elementos para a análise da conduta. | 112 |
| 4.4.1 | Conjunto de práticas de legitimação legal: | 113 |
| 4.4.2 | Conjunto de práticas pedagógicas: | 115 |
| 4.4.3 | Conjunto de práticas de gestão (Escolar): | 117 |
| 4.4.4 | Conjunto de práticas de legitimação social: | 119 |
| 4.4.5 | Conjunto de práticas inter institucionais no setor de ensino superior de administração: | 120 |
| 4.4.6 | Conjunto de práticas de formulação de conhecimento: | 121 |
| 4.5 | A estruturação e a institucionalização dos cursos de formação em administração em Curitiba: | 121 |
| 4.5.1 | A importância da legislação do ensino superior no Brasil: | 123 |
| 4.5.2 | A organização do Ensino Superior no Brasil: | 127 |
| 4.5.3 | A profissionalização da administração e a competitividade no mundo do trabalho e dos negócios: | 129 |
| 4.5.4 | A estruturação e a institucionalização: | 131 |
| 4.5.5 | Atores Sociais: posicionamento e atuação. | 140 |
| V - | CONCLUSÕES: | 144 |
| VI | BIBLIOGRAFIA: | 156 |
| VII | ANEXOS..... | 179 |

LISTA DE QUADROS

| | | |
|-------------|--|-----------|
| Quadro 1 – | Níveis de institucionalização..... | 13 |
| Quadro 2: | Dimensões analíticas nos estudos de institucionalização..... | 13 |
| Quadro 3: | Dimensões da dualidade da estruturação..... | 20 |
| Quadro 4: | Dimensões da dualidade da estruturação..... | 24 |
| Quadro 5 | Comparação dos aspectos dos níveis estrutural e comunicativo do discurso: | 25 |
| Quadro 6: | Numero total de IES no Brasil..... | 35 |
| Quadro 7: | Total de Cursos de Administração em funcionamento no Brasil | 36 |
| Quadro 8: | Quantidade de Cursos de graduação em administração conforme a combinação das categorias de classificação das IES. | 53 |
| Quadro 9: | Quantidade entrevistas realizadas conforme as classificações de Cursos de graduação em administração. | 54 |
| Quadro 10 : | Cronograma da coleta de dados | 56 |
| Quadro 11: | Conjunto de interpretações descritivas e explanatórias do processo de estruturação e institucionalização do ensino para a formação de gestores e administradores. | 71 |
| Quadro 12: | Conjunto de inferências descritivas e explanatórias iniciais do processo de estruturação e institucionalização do ensino para a formação de gestores e administradores. | 72 |
| Quadro 13: | Cursos de Administração em Curitiba entre 1965 e 1996:..... | 84 |
| Quadro 14: | Principais Dimensões e fatores do processo de estruturação e institucionalização. | 86 |
| Quadro 15: | Principais conjuntos de práticas adotadas na estruturação dos cursos de administração em Curitiba. | 113 |
| Quadro 16: | Principais traços descritivos e explicativos da estruturação dos cursos de administração em Curitiba. | 122 |
| Quadro 17: | Principais Inferências sobre a interpretação e sua relação com o processo de estruturação. | 123 |
| Quadro 18: | Principais fatores propostos pelos entrevistados para se compreender o processo de estruturação e de institucionalização do setor. | 132 |
| Quadro 19: | Principais Problemas Gerais no Setor de Ensino de Administração: | 138 |

Quadro 20: Comparativo das disciplinas exigidas nos Cursos de
Administração e Finanças (1931) e de Administração (1966)... ..(ANEXO I)

Quadro 21: Elementos para se descrever a existência de três fases no
processo de estruturação e institucionalização do ensino
superior de Administração (ANEXO I)

Quadro 22: Níveis Estruturais dos Discursos e das Narrativas..... (ANEXO I)

LISTA DE FIGURAS E ESQUEMAS:

| | |
|--|-----|
| Esquema 1: Principais noções categóricas indicando polarizações no contexto institucional. | 70 |
| Esquema 2: Relação entre Princípios Básicos para o Processo. | 73 |
| Esquema 3: Interação entre Mantenedora, IES e Curso de Graduação em Administração: | 109 |
| Esquema 4: Conjunto de relações, atores e configuração a respeito das práticas de legitimação legal. | 114 |
| Esquema 5: Conjunto de relações, atores e configuração a respeito das práticas pedagógicas. | 115 |
| Esquema 6: Conjunto de relações, atores e configuração a respeito das práticas de gestão escolar. | 118 |
| Esquema 7: Conjunto de relações, atores e configuração a respeito das práticas de legitimação social. | 119 |
| Esquema 8: Conjunto de relações, atores e configuração a respeito das práticas inter institucionais no setor de ensino superior de administração. | 120 |
| Esquema 9: relação entre contextos locais, em que um deles mantém-se com referência local. | 149 |

LISTAS DE TABELAS

- Tabela 1: Avaliações sobre práticas de captação de novos alunos
e de publicidade: 140
- Tabela 2: Distribuição de IES com Curso de Administração em Curitiba
conforme tipo de organização acadêmica:..... (Anexo I)
- Tabela 3: Distribuição de IES com Curso de Administração em Curitiba
conforme propósito (finalidade ou não de lucro) e ser
ou não confessional: (Anexo I)
- Tabela 4: Variação anual da população total do Estado
e da Cidade de Curitiba; (Anexo I)
- Tabela 5: População urbana e rural do Paraná; (Anexo I)

LISTA DE MAPAS E GRÁFICOS:

- Mapa 1: Curitiba em 1853: (Anexo I)
- Gráfico 1: Expansão da mancha urbana de Curitiba; (Anexo I)
- Gráfico 2: Expansão das IES em Curitiba; (Anexo I)

RESUMO:

Almejamos, com este trabalho, estudar a relação entre interpretação e o processo de estruturação e institucionalização dos Cursos Superiores de Administração em Curitiba, consoante a perspectiva dos seus dirigentes ou responsáveis acadêmicos. Procuramos identificar os fatores do contexto considerados relevantes e analisar o seu relacionamento com o processo de estruturação e institucionalização. Adotamos abordagem metodológica predominantemente descritivo-qualitativa, com enfoque etnográfico e utilização de múltiplas fontes de evidência e dos discursos e práticas cotidianas, sob uma estratégia e desenho de pesquisa de estudo de caso. O nível de análise foi o organizacional e a unidade de análise foi constituída por grupos de membros das organizações. Como fontes primárias, apoiamo-nos em observação e em 18 (dezoito) entrevistas semi-estruturadas. Os entrevistados foram selecionados de acordo com critérios teóricos. Como fontes secundárias, reportamo-nos a documentos internos e externos, artefatos, signos e símbolos e outros elementos que nos permitiram aferir a história, a cultura, a situação atual e a interpretação do processo de estruturação e de institucionalização desses Cursos Superiores. Os dados primários e os dados secundários foram tratados por meio de análise descritiva, de análise de conteúdo e de análise documental. Para a análise de conteúdo utilizamos a análise categorial temática. Concluimos que o processo de estruturação desses cursos em Curitiba sofreu importantes mudanças a partir de 1996, indicando que a LDB editada nesse ano é um marco referencial neste processo, apesar das bases de institucionalização e de estruturação remontarem a outros fatos e condições que a antecederam. Deduzimos que a estruturação e a institucionalização não são determinadas exclusivamente pela forças institucionais do contexto, pelo mercado ou pelas escolhas dos atores, e que a análise do processo de estruturação e institucionalização do curso superior de Administração em Curitiba pode ganhar força explanativa se considerar outros fatores que não somente os marcos legais. Propomos, ainda, a importância da conjugação dos elementos estruturais e interpretativos para compreendermos esses processos, assim como da configuração e do posicionamento dos atores e desses elementos nas situações e nas práticas. Levantamos a possibilidade de que a institucionalização do ensino de administração tenha suas origens e raízes nos Cursos Superiores de Comércio do início do Século XX.

ABSTRACT

With this research, we aim to study the relationship between interpretation and the structuration and institutionalization processes of the Management and Business Graduate Schools in Curitiba, according to their academic directors' point of view. We try to identify the most relevant contextual factors and to analyze their relationship with those processes. The methodology had a qualitative approach, with special emphasis in ethnographic and descriptive methods. The research design and strategy was case study, and used multiples sources of evidence. The level of analysis was organizational and unity of analysis was the members of the organizations. As primary sources: observation and semi-structured interviews. The interviewees (18 – eighteen academic directors) were selected according to theoretical criteria. As secondary sources: internal and external documents, artifacts, signs, symbols and other elements, that let us to know the history, culture, situation and interpretation about the structuration and institutionalization processes of those courses and schools. The data were worked through descriptive analysis, documental analysis and content analysis (thematic categorical analysis). Conclusions: the structuration process of those Business Schools in Curitiba did change after 1996 (number and types of Schools; logics of action; values, beliefs, interests; other aspects). This suggests National Educational Basis and Directions Act - LDB (law edited in 1996) is an important factor related to this process, notwithstanding the institutionalization and structuration processes have their origins and basis on previous facts and situations. The institutional contextual forces, nor the market, nor the individual choices, solely, are exclusively determinatives to those processes. To study other factors, besides legal ones, can bring more powerful explanative theoretic propositions to the efforts to understand those processes, as well as, to study the structural and interpretative elements conjugated with the positioning and configuration of those elements and actors in the practices and actual situations. We suggest the institutionalization process of business and management schools in Curitiba has its roots in the Schools of Commerce from XX Century beginning.

I. INTRODUÇÃO

A educação superior vem sendo analisada e discutida por inúmeros trabalhos, em diferentes áreas de conhecimento e sob diversos pontos de vistas, incluindo o campo científico. Trata-se de um tema que vem sendo analisado em muitos dos seus aspectos, tais como o técnico processual, organizacional, social, político, legal, jurídico, ético, trabalhista, cultural, entre outros.

A complexidade da questão aumenta quando se consideram as expectativas com relação ao papel e aos resultados que se espera a Educação Superior possa proporcionar. Ela também aumenta se considerada a extensão territorial do nosso país, suas diferenças regionais (em termos sociais, econômicos, culturais), a tensão existente entre evolução tecnológica, massificação do consumo e atraso social e os efeitos das outras transformações pelas quais está a sociedade passando.

Entende-se Educação Superior como a etapa ou fase de ensino que sucede o nível médio e que possui correspondência no sistema nacional de ensino principalmente através da atuação das Instituições de Ensino Superior (IES). Abrange, assim, uma larga variedade de organizações (diferenciadas entre si em termos de propósito, área da atuação, história, natureza jurídica, mantenedora, modos de governança, tamanho, estrutura e funcionamento organizacional, afinidade ou compromisso com alguma linha de pensamento ou confissão, e assim por diante).

Além disso, conforme nomenclatura oficial (conforme Site do MEC), fazem parte desse universo os cursos de graduação (bacharelado, licenciatura e tecnólogo), os cursos sequenciais (de formação específica e de complementação), os cursos de pós graduação lato senso (especialização, MBA e Residência) e os Cursos de Pós Graduação Estrito Senso (Mestrado, Doutorado e Pós Doutorado).

É corrente a afirmação de que o sistema de ensino no Brasil foi submetido a uma grande mudança com a edição da Lei de Diretrizes e Bases em 1996 e com as práticas adotadas pelo Governo Federal a partir de então.

Um dos efeitos que se supõe correlacionado a essa mudança está expresso no crescimento do número de IES ocorrido após 1995 e que ultrapassou em muito o crescimento acontecido nas décadas de 1960/1970. Em 1980 havia 882 IES no país. De

1980 a 1995 apenas mais 12 IES foram criadas (aumento de 1,36%; 0,8 IES/ano). De 1996 a 2004 foram criadas 1119 novas IES (um aumento de 125%; corresponde a 124,33 IES/ano). É inconteste a participação da rede privada de ensino, uma vez que ela responde por mais de 98% desse crescimento.

Com relação ao Ensino de Administração a expansão dos Cursos oferecidos após 1995 foi não menos impressionante. Em 1980 havia 247 Cursos de Administração no país. De 1980 a 1990 mais 73 foram criados (aumento de 29,6% em 10 anos; corresponde à média de 7,3 cursos/ano). De 1990 a 2000 foram criados 669 novas cursos (um aumento de 209% em 10 anos; corresponde a 66,9 cursos/ano). De 2000 a 2004 foram criados 1057 cursos (um aumento de 107% em 4 anos; corresponde a 264,25 cursos/ano).

Os dados sobre a expansão dos cursos e das IES sugerem que há uma mudança (quantitativa e qualitativa) na Educação Superior de Administração. Indicam, também, que está havendo uma reconfiguração e uma nova disposição das organizações dedicadas a esse tipo de ensino e é provável que haja uma relação com as alterações nos marcos legais e nas práticas adotadas.

Muitos estudiosos procuram verificar qual a correspondência ou relação dessa expansão com a qualidade do ensino e da aprendizagem e com o desenvolvimento humano e profissional dos estudantes. Transparece na variedade das críticas e pontos de vistas sobre a situação do ensino de Administração um entendimento básico comum, qual seja, a necessidade da reforma. Curiosamente, elas se concentram na dimensão do currículo e das práticas de ensino e aprendizagem, geralmente pouco se expandindo para apreciar as interfaces dessas dimensões com a natureza organizacional dessas instituições.

As críticas sugerem que as práticas de ensino e aprendizagem, os currículos e as organizações de ensino, conforme atualmente existentes, não estariam alcançando os resultados considerados desejáveis para conseguir que as pessoas tornem-se aptas e capacitadas a lidar com os desafios de uma sociedade em transição e profundamente impactada pela globalização e pelas transformações e intensificação no uso do conhecimento e das tecnologias.

As mudanças ocorridas a partir de 1996 na legislação e nas práticas adotadas, aliadas à natureza organizacional dos cursos e das IES, sugerem a necessidade de se conhecer seus efeitos e correspondências nas IES, sob a ótica dos estudos organizacionais, considerando aspectos do seu cotidiano e contexto, tais como, por

exemplo: pesquisa e a extensão; transformação estrutural; democratização do acesso; finalidade da educação superior; processos de ensino e aprendizagem; sistemas públicos de avaliação; modos e condições de acesso a recursos, em especial para financiamento; efetividade e resultados da formação superior; relação das Escolas com os Mundos do Trabalho, das Empresas, das Administrações Públicas e da Academia e com a Sociedade.

Ou seja, os recentes esforços de análise para aquilatar o impacto dessas mudanças sobre a qualidade de ensino de Administração concentram-se, com frequência, em aspectos didático-pedagógicos. Não que se questione a importância ou provável centralidade, mas argumentamos que eles podem não esgotar ou resolver, de per si, a problemática da Educação Superior em Administração, daí a necessidade de se conhecer quais outros aspectos podem influir nesse particular.

Um outro elemento a se observar nesses estudos reside no caráter determinante e quase auto-suficiente atribuído à legislação para se explicar as mudanças e a institucionalização na vida social. Muitos estudos sobre Educação Superior partem desse entendimento: a edição da Lei de Diretrizes e Bases é o alfa e o fator causativo principal dos processos sociais que ocorreram em seguida e basta analisar esse artefato para se compreender esses processos e se deduzir os seus desdobramentos espaciais e temporais.

Essa visão está geralmente associada ao pressuposto de que as macro estruturas e instituições sociais são determinantes no comportamento individual e coletivo e que o entendimento desses fatores, tais como os marcos legais, é fundamental e suficiente para se explicar e compreender a realidade social, o contexto, os agentes e as condutas.

Mas essa não corresponde à visão que representa os resultados iniciais desta pesquisa. Ela pretendeu – e pretende - contribuir para o conhecimento do processo de estruturação, tendo, como ponto de partida, que as organizações dedicadas ao ensino podem ser consideradas atores ativamente participantes nesse processo e da trajetória do Setor.

Para tanto, este estudo se apóia na Teoria Institucional, voltada para a análise das organizações, e na Teoria da Estruturação. Consideramos que as recentes pesquisas apontam a compatibilidade e complementaridade entre essas teorias em vários aspectos e propõem que elas sejam capazes de contribuir produtivamente para a compreensão dos fatos e fenômenos organizacionais e sociais.

Uma das principais conclusões deste trabalho é a proposição de que a interpretação media as relações entre comportamento, estrutura e cultura e ajuda a explicar a inter-relação entre contexto, conteúdo e processo e, também, a explicar a diversidade entre agentes e ações. A interpretação compõe, conjuntamente com outros fatores, a capacidade do agente.

As interpretações podem concorrer e diferir entre si, influenciando, constringendo, possibilitando e delineando, tanto para uma perspectiva de ação individual, quanto de ação coletiva, a relação do indivíduo, da organização e da comunidade com a dinâmica da realidade social.

Compreender a interpretação dos participantes do sistema de educação superior de Administração é necessário para se compreender o processo de ordenação e mudanças desse setor da Educação Superior e para se apreciar os seus resultados atuais, potenciais e emergentes.

Dois recursos metodológicos são adicionados na composição do foco do estudo: a noção de localidade e a de prática organizacional. A primeira se refere à importância dada às noções de espaço e tempo para se apreciar o fenômeno social, o que permite a incorporação do recorte da localidade e contextualidade como critério na delimitação da unidade de análise.

Em segundo, analisar a estruturação significa conhecer os modos como sistemas sociais são produzidos e reproduzidos em interações sociais. A base para isso reside na capacidade cognitiva dos atores que inserem, na situação e localização particulares, as regras e os recursos disponíveis para a diversidade de contextos de ação.

A organização e o campo organizacional são vistos como níveis de estruturação e mediadores das relações do indivíduo com grupos, movimentos e setores mais amplos da sociedade. Eles são experimentados como reais, capazes e justificadores de produção e reprodução social. A compreensão da estratificação de níveis de realidade é um recurso analítico que assume seu apoio em padrões pré-existentes e capazes de influenciar na interação social e na produção e reprodução de sistemas sociais.

Este trabalho, ao final, propõe que conhecer a interpretação dos atores sociais a respeito das mudanças na legislação, nos padrões valorativos e nas crenças, assim como a descrição e explanação que formulam sobre seu contexto e posicionamento, pode oferecer importante contribuição para se compreender os processos de institucionalização e de estruturação do ensino superior de administração.

1.1 DEFINIÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA:

A partir da eleição da Educação em Administração como critério seletivo e norteador, podemos entender e descrever uma esfera social onde organizações levam a efeito seus programas de graduação e, em função disso, interagem com outras organizações e pessoas.

Compõem o conjunto e a rede de interações e relações dessa esfera social: estudantes de administração, professores, pesquisadores, ex-estudantes, profissionais de administração, empresas, órgãos da administração pública, terceiro setor, entidades e conselhos de classe/profissão/ ocupação e outros.

As atividades de ensino, de aprendizagem, de pesquisa, de comunicação, de competição e outras são práticas sociais dos atores dessa área de atividade, para o qual eles reconhecem e compartilham regras, valores, crenças, padrões de comportamento, lógicas e modos de entendimento e de ação, cenários e posicionamentos recíprocos, critérios e concepções sobre o que consideram como: o esperado, o desejado e o ideal.

O presente trabalho procura investigar o processo de estruturação e de institucionalização dos Cursos de formação superior em Administração em uma localidade circunscrita, no caso a capital do Estado do Paraná.

Para tanto, considerando a situação atual desses programas de graduação, indaga, afinal, quais fatores são considerados para descrever e compreender o seu processo de estruturação e de institucionalização? Como se inter-relacionam, como participam desse processo e como contribuem para a sua configuração? Que valores, pressupostos e lógicas de ação estão sendo compartilhados e construídos? Que elementos auxiliam a compreender a capacidade de agência dos responsáveis por esses programas considerando esse processo de estruturação e de institucionalização?

Essas são as questões que, direta ou indiretamente, estão sendo tratadas ao longo deste estudo, ao se procurar conhecer a descrição, a explanação e a avaliação que é feita para o setor e para as suas mudanças. Com base na revisão de conceitos e linhas argumentativas da Teoria Institucional e da Teoria da Estruturação, pretendeu-se sistematizar o que elas oferecem para se descrever e compreender a trajetória e a situação atual desses Cursos de Graduação e a participação desses atores sociais.

O PROBLEMA DE PESQUISA pode ser sintetizado na seguinte indagação básica:

Qual a relação entre interpretação e o processo de estruturação e institucionalização dos cursos superiores presenciais de administração em Curitiba, na perspectiva dos seus dirigentes ou responsáveis acadêmicos?

Objetivos da pesquisa

O objetivo central que se propõe este trabalho consiste em estudar a relação entre interpretação e contexto no processo de estruturação e institucionalização no ensino de administração em Curitiba. Teve como ponto inicial de referência histórico a edição da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, que foi confirmado pelos dados como um elemento institucional considerado importante, embora não exclusivo e suficiente, para se analisar o contexto e as condições de institucionalização e estruturação desses cursos nessa cidade.

Em termos de objetivos específicos, eles consistem nos seguintes:

1. Descrever o processo de estruturação do ensino de administração em Curitiba.
2. Identificar as práticas que consideram principais desse processo de estruturação e de institucionalização.
3. Identificar os elementos e fatores do contexto institucional considerados relevantes para o processo de estruturação e institucionalização.
4. Delinear a interpretação proposta para esses processos e fatores contextuais.
5. Identificar os elementos considerados institucionalizados.
6. Analisar o padrão de relacionamento entre os fatores que delineiam a dinâmica do contexto institucional de referência e os processos de estruturação e institucionalização.

1.2 JUSTIFICATIVAS TEÓRICA E PRÁTICA

A realidade sócio-econômica brasileira pode ser vista como desafiadora e a demandar da sociedade capacitação para melhor lidar com sua inserção no contexto mundial e com as suas limitações e potencialidades. Tanto do ponto de vista dos

interesses públicos, quanto dos privados, há razoável consenso de que concorrem para atender a essa demanda a qualidade da sua capacidade de gestão e de empreendimento, dimensões estreitamente relacionadas com a educação oferecida, especialmente pelos programas de formação, de profissionalização e de produção científica.

Elementos conjunturais e estruturais, freqüentemente conflitantes, compõem os argumentos que questionam as bases e as direções desses atores, e de suas reais condições de contribuir para a superação imediata e mediata desses prementes desafios. A complexidade e interdependência que caracterizam o mundo social contemporâneo levam a um esmorecimento das concepções de compartimentalização das especialidades e propõem, crescentemente, a necessidade de gestores e empreendedores dotados de uma visão abarcante e capazes de lidar com essas características.

A pesquisa nos permite indicar que as perspectivas das teorias Institucional, da Estruturação e da Agência podem contribuir para a análise daquela realidade social e de como os responsáveis pelos programas de capacitação de gestores e empreendedores a compreendem e pensam dela participar e para ela contribuir.

Ela nos proporciona subsídios para se compreender: (a) como práticas, valores, conteúdos e padrões cognitivos se institucionalizam e influenciam as possibilidades do evoluir individual e social; e (b) como os responsáveis acadêmicos pelos cursos interpretam e lidam com os fatores que consideram institucionais e com a relação desses fatores com suas próprias características e singularidade.

E, ainda, para entendermos como se processa a estruturação e a institucionalização da graduação em Administração e como esses atores sociais contribuem e dela participam.

Tais conjecturas conduzem-nos a uma verificação da dimensão de recursividade através de interpretação nas práticas sociais, em particular para o entendimento compartilhado de estarem os atores sociais insertos em um processo de institucionalização. Assim como, podem levantar hipóteses para as bases cognitivas da agência e de sua relação com as estruturas sociais e com as composições e configurações sociais.

Além disso, sob o aspecto prático, acreditamos que a pesquisa pode contribuir para que as organizações estejam mais bem aparelhadas para compreender e lidar com as situações de mudança, especialmente nos casos em que impliquem em alterações nos elementos e na dinâmica da sua cultura e de suas interações e relações.

Pode, também, demonstrar como valores, crenças e significados compartilhados são importantes para se compreender e lidar com os processos de manutenção e renovação da capacidade da organização ou do grupo, a par das mudanças estratégicas e conjunturais em curso. Isso implica em melhor conhecer os processos de natureza simbólica e cognitiva que ocorrem nas relações entre a organização e o contexto em que se insere. Esse conhecimento pode oferecer subsídio para a formulação de estratégias, assim como para a organização aprender a interpretar a si, ao ambiente e às interações sociais das quais participa.

Finalmente, constitui oportunidade para participar do diálogo e das reflexões sobre a efetividade da formação dos administradores e de sua contribuição para a sociedade, para as empresas e para a administração pública.

II - BASE TEÓRICO-EMPÍRICA:

A base teórico-empírica deste trabalho procura contemplar o tema, o problema e os objetivos da pesquisa. O Capítulo a seguir está dividida em seções e subseções ao longo das quais se apresenta e se justifica a abordagem e as categorias analíticas adotadas. A primeira resume os elementos conceituais principais da Teoria Institucional e seus recursos para se compreender o processo de institucionalização. A segunda sintetiza a Teoria da Estruturação e a conceituação de Agência, e propõe sua importância para a Análise Institucional do contexto organizacional. Explica, ainda, a contribuição proporcionada pelo estudo das práticas cotidianas e dos discursos para se compreender os processos de estruturação e institucionalização. A terceira indica algumas das principais críticas, limitações e perspectivas dessas teorias e argumenta a essencialidade da interpretação para a análise de estrutura e agência. A quarta retoma e detalha a apresentação do tema e do problema de pesquisa feita na Introdução, constituindo em necessária contextualização preliminar, relacionando-os com o arcabouço teórico apresentado.

2.1 INSTITUCIONALIZAÇÃO:

As temáticas da institucionalização e da estruturação têm sido analisadas em diversos campos do conhecimento humano, com destaque para os da economia, das ciências políticas, da história e da sociologia, concordando essencialmente quanto à importância que se deve dar aos processos e às configurações sociais. Indivíduos, grupos e organizações estariam inseridos e realizariam socialmente crenças, pressupostos, normas, valores, padrões comportamentais e instituições.

A perspectiva econômica, por exemplo, propõe a influência dominante de fatores econômicos (Ex: preço, custo, utilidade) na construção, modelagem e explicação do engajamento dos atores sociais para agirem observando as “regras do jogo”. Ela assume, de acordo com Loveridge (2002), que as práticas institucionalizadas derivam de orientações baseadas no mercado adotadas pelos atores sociais. Elas seriam apreciadas em termos do valor que estaria sendo agregado conforme essa orientação de mercado. Duas seriam as principais possibilidades nessa apreciação: as práticas estariam

associadas aos conceitos de ativos sociais, ou estariam associados à noção de contribuição para a eficiência dos atores e do mercado.

Os conhecimentos e habilidades seriam construídos e codificados e as entidades econômicas poderiam compor diferentes maneiras de estruturar suas relações para perseguir seus propósitos e proteger seus interesses. Willianson (1982) argumenta que essas maneiras podem ser classificadas entre: composições em rede, times, clãs e outras hipóteses de composição.

A abordagem sociológica, diversamente da econômica, coloca em relevo os aspectos do contexto social, tais como os modos e padrões valorizados de interação, nos quais a percepção de preço, custo, utilidade e outros podem estar sendo definidos por esses fatores sociais abrangentes.

A literatura sobre a teoria institucional oferece proposições e explicações para se estudar a institucionalização de práticas organizacionais e para se estudar a conformação, composição e dinâmica de espaços institucionais. (Meyer & Rowan, 1977; Zucker, 1977; Meyer & Scott, 1983; DiMaggio & Powell, 1983; Tolbert & Zucker, 1983; Scott, 1987).

Sugere que o alto nível de concordância entre diferentes organizações é sustentado, ou tem sua origem, num nível menos organizacional e mais institucional. Essa concordância ou compartilhamento de entendimentos estaria se processando num nível coletivo, por meio de processos políticos, desenvolvimento de símbolos, descrição de papéis ocupacionais, e outros aspectos.

Em linhas gerais, nesses estudos, Institucionalização se refere ao processo por meio do qual comportamentos reconhecidos e formas organizacionais passam a serem vistos como apropriados ou necessários ou naturais. A lógica proposta é de que a legitimidade desse comportamento ou forma é ampliada e firmada à medida que eles vão sendo aceitos, adotados e reafirmados por diferentes organizações (Meyer & Rowan, 1977; Tolbert & Zucker, 1983).

Muitos entendem que a institucionalização é fundamentalmente um processo cognitivo. Os *scripts*¹, regras e classificações aceitas como dados da realidade são

¹ *Scripts* são definidos como os modos cognitivos de estruturar o conhecimento experiencial e orientar os indivíduos às ações apropriadas (Gioia, 1990). Os *scripts* seriam esquemas que relacionam mais estreitamente a ação, ou comportamento, à cognição; implicam, então, que as pessoas possuem categorias de conhecimentos estruturados a respeito dos eventos, comportamentos e ações convencionais, e que eles podem ser utilizados às situações, de modo a facilitar a ação e o entendimento. Esquemas interpretativos são conceituados como o conjunto de idéias, valores e crenças que dá ordem e coerência às estruturas e sistemas de uma organização (Hinings e Greenwood, 1988; Machado-da-Silva e Fonseca, 1993, 1995).

componentes básicos das instituições, além das normas e dos valores. As obrigações normativas são vistas como “fatos da vida social” que os atores devem levar em conta. Mais do que organizações concretas angariando comprometimento afetivo dos indivíduos e grupos, as instituições teriam seus referenciais em níveis mais amplos de abstração, identificadas nas prescrições impessoais e racionalizadas nas tipificações, independentes de qualquer entidade a que se tributaria fidelidade ou identificação (Meyer e Rowan, 1991).

Para compreender o processo de institucionalização, DiMaggio e Powell (1983) propuseram os mecanismos coercitivo, normativo e mimético de reprodução de padrões. Os fatores coercitivos referindo-se às pressões exercidas pelo poder politicamente instituído e pela força do Estado, através da sua atuação de controle, comando, regulação e decisão. Os fatores normativos provêm da influência potencial das profissões e do papel da educação. E os fatores miméticos são reconhecidos nas ações e reações aceitas como naturais ou como habituais para lidar com as circunstâncias e as incertezas da realidade (Powell, 2007).

Complementarmente, Scott (2001) apresenta, como recurso analítico, os três pilares da ordem institucional: regulativo, normativo e cultural cognitivo. O primeiro enfatizando os mecanismos representados pelas regras e suas condições coercitivas; o segundo enfatizando a dimensão avaliativa e dos padrões normativo-valorativos; o terceiro referindo-se aos modelos, esquemas e concepções por meio das quais se formulam o significado e o entendimento. Segundo Powell (2007) cada um deles oferece uma justificativa para a legitimidade, seja por sanção legal, seja por autorização moral, seja por fundamentação cultural. Esses dois últimos são chave para explicar se certa conduta tem base em uma obrigação moral ou porque não se concebe um modo alternativo de agir.

Para DiMaggio e Powell (1991), outras importantes contribuições vieram dos estudos de Garfinkel (1967), Goffman (1985), Berger e Luckman (1998) e Giddens (1989). Garfinkel (1967) proporcionou valiosa contribuição ao tentar reabilitar a etnometodologia no âmbito da sociologia e reabrir o diálogo a respeito do papel da cognição, dos sistemas simbólicos e da natureza do conhecimento prático nas interações pessoais. Nessa visão a ordem social não resulta direta e automaticamente das regras

Os esquemas definem e limitam a natureza dos propósitos organizacionais e sua missão e dos critérios e princípios de organização e avaliação de desempenho.

sociais e dos padrões compartilhados, mas é constituída continuamente ao longo das interações do dia-a-dia. As interações são processos através dos quais as pessoas formularam a impressão compartilhada de intersubjetividade. Para esse autor, sob uma perspectiva fenomenológica, o conhecimento contextual não pode, por si só, sustentar o plano das interações. Os discursos são realizações práticas dos grupos. As pessoas discursam e dialogam entre si depositando uma atitude de confiança e um desejo de conciliar e acomodar, criando e aceitando explicações que permitem crer que estão superando aparentes contradições e divergências.

As normas são preponderantemente sistemas de orientação cognitiva, regras procedimentais que os atores empregam reflexiva e flexivelmente para assegurarem que estão sendo racionais.

Institucionalização é tanto um processo fenomenológico por meio do qual certas ações e relações sociais são aceitas como dadas (reais), quanto aquele no qual as cognições compartilhadas definem o que tem significado, qual o significado e as alternativas do agir (Zucker, 1991, 1983).

A institucionalização não ocorreria exclusivamente nas organizações, mas igualmente nos níveis setoriais e sociais, inclusive nas dimensões inter-organizacionais.

Nos estudos dos processos de institucionalização e dos seus campos de operação nos estudos das organizações e das estratégias, Scott (2001) avalia a possibilidade de um modelo que combine uma hierarquia de níveis de organização e um conjunto de bases (ou pilares) de institucionalização.

No eixo horizontal (Quadros 1 e 2) estão os pilares relacionados ao isomorfismo: (a) a regulação coercitiva; (b) a internalização cognitiva de padrões de comportamento através da imitação e da repetição, como parte da estratégia dos atores e (c) a atribuição de valores a essas atividades, relacionando-as a expectativas e preferências². Esses pilares podem ser vistos como etapas de um comportamento de aprendizagem, ajudando a descrever o processo de institucionalização.

No eixo vertical do Quadro 1, tem-se uma hierarquia de níveis organizacionais sugerindo campos institucionalizados de atores.

² No original é denominado de “normative”, traduzido para o português como normativo, no sentido de ser modelo, ser referência, e não de ser prescrição imposta e controlada por um ator (ou atores) específico(s) dotado de certa autoridade.

Quadro 1 – Níveis de institucionalização

| Base ou Pilares para a Institucionalização | | | |
|---|--|---|---|
| Níveis de organização | Regulativo | Cognitivo | Normativo |
| Intra-firma | Procedimentos, protocolos, contratos de trabalho | Scripts constitutivos | Comunidades de prática |
| Corporação | Relações de propriedade, estruturas de governança | Estruturas, prescrições. (frames and recipes) | Identidade da organização/corporação, Carreira. |
| Setor ou campo | Associações, rede de relações. | Tendência estratégica (Strategic set) | Reputação da organização / corporação. Ocupação. |
| Estado Nação | Monopólio da violência, autorizador. | Instituições nacionais (National institutions) | Famílias, ocupações, nacionalismo. |
| Global / Regional | Agentes internacionais, Corporações transnacionais | Desenvolvimentismo centro – periferia (centre / periphery developmentalism) | Cidadania corporativa, Nacionalismo emulativo. (emulative nationalism, corporate citizenship) |

Fonte: Adaptado de Scott (2001).

Quadro 2: Dimensões analíticas nos estudos de institucionalização

| | Regulativo | Normativo | Cultural-cognitivo |
|--|------------------------|--|---|
| Bases da conformidade e adequação | Utilidade e requisitos | obrigação social | aceitação de pressupostos |
| Bases da Ordem | Regras reguladoras | Expectativas de vinculação e enlaçamento | Esquemas constitutivos |
| Mecanismos | coercitivo | normativo | mimético |
| Lógica | instrumentalidade | Adequabilidade e compatibilidade. | Ortodoxia |
| Indicadores | regras, leis e sanções | certificação e aceitação | Crenças comuns e lógicas de ação compartilhadas |
| Base de legitimação | legalmente sancionado | moralmente governado | Compreensível, reconhecível e culturalmente sustentado. |

Fonte: Adaptado de Scott (2001, p. 52).

O contexto institucional era freqüentemente visto como uma totalidade homogênea impondo estruturas e práticas às organizações, individual e coletivamente. As organizações se adequariam a essas imposições uma vez que elas “entenderiam” que (a) esta é a realidade do mundo; (b) indicam a melhor forma de atuarem; (c) conseguem obter aceitação e aprovação (normativa); e/ou (d) atendem a comandos e prescrições legais ou sociais. (Scott, 1995)

Duas noções chaves são corolárias dessa abordagem: legitimidade e isomorfismo. Em linhas gerais e superficiais, a primeira se refere ao reconhecimento social da adequação, e a segunda se refere à similaridade entre organizações. Ambas sugerem conformidade.

A legitimidade das instituições residiria na capacidade de sustentarem analogias que as tornam percebidas e aceitas como naturais e parte da ordem estabelecida, de alguma forma vistas como correlacionadas ao contexto. As instituições começariam como convenções, ainda vulneráveis devido a serem baseadas em coincidência de interesses. Sua institucionalização ocorreria com o processo cognitivo paralelo que convencionaria desconsiderar suas origens puramente humanas. Isso ocorreria com as convenções cujas analogias realizariam um sentido de precedência ou autoridade de modo que os padrões sociais reafirmariam sua lógica e proeminência.

Os pesquisadores vêm questionando se conformidade deve ter tal proeminência e sugerem que ela (a conformidade) pode ser uma das respostas às pressões institucionais favoráveis ao isomorfismo, mas certamente não a única a influenciar estruturas e ações. Essa visão mais processual contempla a variabilidade e a heterogeneidade dos aspectos e forças reguladoras, normativas e cultural-cognitivas e de seus efeitos em cada situação. Ela compreende que o contexto institucional não é uma totalidade unificada, homogênea e coerente, nem está ele imune à ação organizacional para moldá-lo ou direcioná-lo.

Além disso, existem diferenças entre as organizações e entre seus modos de agir e reagir e essas diferenças dependem de suas características individuais e conexões, apesar de estarem inseridas num mesmo contexto institucional.

Vários pesquisadores estudam a relação entre contexto social e comportamento (estratégico) e tentam entender: (a) porque as organizações equivalentes não agem ou reagem da mesma maneira quando imersas no mesmo contexto e submetidas às mesmas pressões; (b) os comportamentos pioneiros e inovadores, e (c) os processos de difusão e reconstrução das condutas. Oliver (1991), por exemplo, dentre os fatores que

explicariam essa relação, formula a hipótese da correspondência entre características do contexto institucional e tipos de respostas estratégicas, representando, em seu conjunto, modos alternativos de ação e reação submetidos à lógica de adaptabilidade às pressões existentes (voltadas à eficiência ou à legitimidade) e influenciada pela cognição, interpretação e desejos do ator social. Ela identifica cinco tipos gerais de estratégias que uma organização pode adotar para lidar com as forças institucionais: (1) aquiescência/conformidade; (2) composição de interesses / compromissos; (3) escapismo / dissimulação; (4) confrontação / desafio; (5) manipulação / cooptação.

Vasconcelos (2004) propõe que a abordagem construtivista pode trazer relevantes contribuições para o estudo da estratégia organizacional, apontando como algumas das mais prováveis: o abandono das prescrições de que as organizações devem se adaptar aos seus ambientes; a redefinição de oportunidades, ameaças e restrições, aproveitando as contribuições das teorias cognitivas; dando maior atenção aos processos de escolha e decisão para compreender estratégias.

Machado-da-Silva e Barbosa (2002), por exemplo, investigaram os padrões de competitividade que proporcionam as bases da ação isomórfica e concluíram que eles resultam da homogeneidade de conhecimento e de interpretação que esses atores fazem da realidade, assim como das suas formas estruturais e suas características processuais.

Essa visão de institucionalização contrasta com o modelo funcionalista - que supõe a integração normativa e a coerência institucional - uma vez que não crê que seja necessária harmonia entre os vários complexos institucionais. Alguns sistemas de crenças são mais apropriados para tipos delimitados de atividades e os significados poderiam ser múltiplos, logo, as situações e definições institucionais podem ser contraditórias ou conflituosas. Os sistemas normativos e cognitivos (as lógicas institucionais) e as práticas sociais seriam especializadas e diferentes entre si, tendendo a se perpetuar de diversas formas e expressões. Essas lógicas e comportamentos comporiam um repertório disponível para indivíduos e organizações poderem empregar na perseguição de seus próprios interesses. Nessa abordagem, é fundamental identificar não só quais organizações adotam quais crenças e práticas, mas também porque os espaços institucionais são configurados da forma como se configuram e quais as condições que ensejam o desenvolvimento de novas formas institucionais.

Para Scott (1995) é possível estudar em que medida a lógica da ação se guia predominantemente pela instrumentalidade ou pela adequação (inclusive por submissão) àquilo que é prescrito, esperado ou imposto. Ele propõe que há três classes de variáveis

que vêm recebendo atenção dos pesquisadores em seus estudos sobre as organizações inovadoras e as pioneiras, são elas: (a) atributos (ex.: tamanho, alinhamento com interesse público ou não, tipo de gestão de pessoas, política de pessoal, e outros); (b) número e tipo de ligações e conexões; e (c) grupos de referências. O aprofundamento do estudo desse aspecto nas relações entre organizações ajuda a melhor se entender a aprendizagem e os fenômenos de difusão de inovação e mimetismo entre organizações.

E permite, ainda, se conseguir distinguir entre o “estar conectado” e o “ser similar”. O primeiro conceito se referindo à existência de relações de troca e de comunicação e permitindo se aferir a coesão. O segundo conceito se referindo àqueles que ocupam posições semelhantes na estrutura social, permitindo se aferir a equivalência estrutural. Muitos estudos se concentraram nos processos de criação e estruturação de campos (ex.: DiMaggio, 1991, em seu clássico estudo sobre os Museus; Suchman, 1995, tratando das empresas de semicondutores no Silicon Valley; Zilber, 2002, sobre a difusão dos ideais feministas em ambientes organizacionais em Israel; Brint & Karabel, 1991, o caso dos colégios nos Estados Unidos; Fligstein, 1991, sobre a indústria nos Estados Unidos; Scott et al., 2001, sobre os serviços de saúde na região de São Francisco, Califórnia).

DiMaggio e Powell (1991) entendem campo como o complexo de organizações compondo um ambiente de práticas organizacionais, no sentido delas representarem estruturalmente suas relações ao mesmo tempo em que delimitam as ações formuladas em seus relacionamentos. Esclarecem que não há necessidade de interação entre elas, bastando que ela seja, em alguma medida, influenciadas para se considerar que há uma relação entre elas. Machado-da-Silva, Guarido Filho & Rossoni (2006) apontam a possibilidade de se estudar a dinâmica do campo organizacional sob uma lógica estruturacionista, considerando, então, tanto as práticas e a recursividade a elas inerentes, quanto a natureza histórica e pré-existente do que compõe a coerção estrutural.

O estudo de Brint & Karabel (1991) é muito elucidador nesse particular. Eles analisam o caso dos colégios comunitários localizados nos EUA e acreditam que ele exemplifica as proposições de Meyer e Rowan (1978), pois a Educação é entendida como ocorrendo quando categorias tais como professores, estudantes, programas curriculares e tipos de escolas são devidamente reunidos. A análise da importância dos fatores contextuais (ex.: condições sócio econômicas para oportunidades de trabalho, valorização da formação/especialização de curta duração) ajudam a compreender a

mudança institucional, a estruturação do campo e o sucesso tardio desses colégios, apesar de todo o esforço intencional dos colégios para obterem esse sucesso nas décadas anteriores (os colégios se dedicavam a programas de formação para que seus alunos estivessem aptos para prosseguir em programas de Artes Liberais até 1980, quando reorientaram seus programas para a colocação dos alunos no mercado de trabalho).

Tratando do mesmo tema, mas elegendo o tópico interpretativo, Hoffman (1999) argumenta que as deficiências nos padrões cognitivos iniciais podem explicar uma prevenção de todo um setor econômico para lidar adequadamente com mudanças emergentes. Entretanto, contra argumenta que, como num processo cíclico de problema-solução-renovação, as soluções encontradas para os problemas podem suscitar a renovação dos padrões anteriores. O estudo das práticas e interações realizadas em nome das organizações não pode deixar de considerar a multiplicidade de atores, as informações incompletas e imperfeitas e a diversidade de interesses, valores, crenças, agendas que compõe essa realidade social.

Esse modelo conceitual com seu amplo poder explicativo permite entender institucionalização como um processo não necessariamente linear ou unívoco, mas que se possa concebê-la como também não linear e não unívoca (por exemplo, com diversidade em conteúdo, significação, temporalidade, evoluir, práticas outros aspectos). Para nossa pesquisa, a Teoria Institucional, conforme visto nesse breve resumo, nos proporciona recursos analíticos para estudarmos o fenômeno social como ocorrendo simultânea e necessariamente nos níveis micro e macro sociais e condições para que possamos admitir a agência na representação dos fatores e pressões contextuais, ou seja, que o contexto ambiental possa ser mais um conjunto de entendimento e expectativas compartilhadas e racionalizadas do que um conjunto objetivo de forças ou agentes sociais. (Scott, 2001).

Essa abordagem, ademais, nos instiga a argumentar que as organizações não são nem tão poderosas nem tão passivas como se poderia inicialmente supor. Por um lado o contexto institucional influencia e delimita quais as ações e reações (e estratégias) possíveis, indicando, a cada uma, a sua propriedade e adequação. Por outro, as organizações e as pessoas influenciam na determinação desses fatores constituintes do contexto institucional.

Na próxima seção deste capítulo vamos rever os aspectos fundamentais da Teoria da Estruturação e verificar que elementos e recursos ela pode nos oferecer para o estudo dos processos de institucionalização e de estruturação dos cursos de

administração na cidade de Curitiba, inevitavelmente cotejando com a Teoria Institucional e resultando na identificação dos pontos de afinidade e de contradição entre elas.

2.2 ESTRUTURAÇÃO E AGÊNCIA:

A Teoria da Estruturação encontra suas origens na revisão feita por Giddens (1971, 1976, 1979, 1984) sobre a natureza da Sociologia e das condições metodológicas para o seu desenvolvimento. Ele não se circunscreveu às visões teóricas até então dominantes, em especial aos paradigmas da sociologia positivista e da sociologia interpretativa. Ele procura enfrentar a questão que perpassa os estudos dessa área, qual seja, a conexão e relação entre agência e estrutura, entre análise micro e análise macro. Afastando-se desse tipo de dicotomia e dos extremos, a sua visão, em síntese, é que, embora o indivíduo não seja completamente livre e autônomo para decidir suas ações e embora seu conhecimento seja limitado, é somente a agência que reproduz a estrutura social e viabiliza a mudança social. Estrutura e agência compõem uma dualidade; e uma não pode ser entendida sem a outra.

As estruturas são criadas, mantidas e mudadas através das ações, enquanto as ações adquirem forma e significado somente com fundamento nas condições estruturais.

As propriedades estruturais dos sistemas sociais só existiriam com a reprodução continuada de formas de conduta social através do tempo e do espaço. “A estruturação de instituições pode ser entendida em função de como acontece de as atividades sociais se “alongarem” através de grandes extensões de espaço-tempo. Incorporar o espaço-tempo no âmago da teoria social significa repensar algumas das divisões disciplinares que separam a sociologia da história e da geografia.” (Giddens, 1989, p. xvii)

Estruturação é o processo por meio do qual condições estruturais reproduzem sistemas sociais. Estudar a estruturação é examinar os modos como sistemas são produzidos e reproduzidos em interações sociais com base na aplicação de regras e recursos. Assim, as condições estruturais não só constroem a ação, mas, também, a possibilitam.

Essa abordagem tem como referencial primário de análise, não a experiência individual, nem qualquer forma de totalidade social, mas as práticas sociais ordenadas

no tempo e no espaço, uma vez que recursivas e estarem sendo recriadas por aqueles que delas fazem seus meios de realização e de expressão como atores sociais.

As identidades sociais e as relações entre prática e posicionamento mútuo entre os atores estão associadas à configuração tempo-espacial da estrutura social e, também, a direitos normativos, obrigações e sanções que, em suma, constituem papéis a serem assumidos complementarmente por eles.

Espaço e tempo não são vistos como ambientes da ação, mas como seus componentes. Esta mudança de perspectiva é fundamental para se compreender como os sistemas sociais são constituídos através do espaço-tempo. Na teoria social o local não é necessariamente um simples conjunto de coordenadas; nem o tempo é um simples intervalo de medidas dentro qual se sucederam inúmeros momentos presentes.

Em adição, é indispensável, na Teoria da Estruturação, tê-los correlacionados com a noção de presença: a condição da mutualidade de atores, cenários e sistemas, interpretados como co-presenças ou ausências.

Os locais, assim, correspondem ao uso dos espaços como cenários de interação social e na constituição da contextualidade. Os locais definem regiões que situam o que lhe é interior e o que lhe é exterior e suas relações com as propriedades do mundo circundante. A regionalização é zoneamento do tempo-espaço em relação às práticas sociais.

A interação social nos contextos (de co-presença) logra a integração social. “O contexto liga os componentes mais íntimos e detalhados da interação às propriedades muito mais amplas da institucionalização da vida social” (Giddens, 2003, p.139).

A contextualidade da ação implica em coerção estrutural às práticas e aos atores, mas a coerção não opera independentemente dos motivos e das razões dos agentes (op. Cit. p. 213).

Todos os seres humanos são agentes cognoscitivos, pois possuem um considerável conhecimento das condições e conseqüências do que fazem em suas vidas cotidianas. A sua cognoscitividade prática está presente no fluxo da conduta do dia-a-dia e ela se expressa discursivamente sobre o que fazem e por quais razões quando provocada.

A consciência discursiva se refere ao que os atores são capazes de dizer, ou expressar verbalmente, acerca das condições sociais, particularmente de sua própria ação. A consciência prática se refere ao que os atores crêem a respeito das condições sociais, mas não podem expressar discursivamente.

As regras e os recursos não são empregados de forma determinística pelos agentes nas interações sociais, mas, sim, reflexivamente. Os atores, apesar da sua limitação de conhecimento, têm alguma consciência das condições estruturais e da situação. Isso não implica total capacidade de previsão dos atores, nem que os efeitos das ações correspondam sempre às intenções dos atores, nem que as ações sejam sempre intencionais. A teoria da estruturação expõe que é necessário reconhecer a emergência de efeitos não pretendidos nas ações.

As relações sociais podem ser vistas como projetos reflexivamente mantidos e alterados através da interpretação e das interações. Essa teoria abandona a primazia ou do sujeito ou do objeto (Giddens, 1992), e passa a dar destaque à recursividade e às condições de reprodução da vida social (que emergem dela mesma).

Esse arcabouço conceitual para teorizar a ação social reúne:

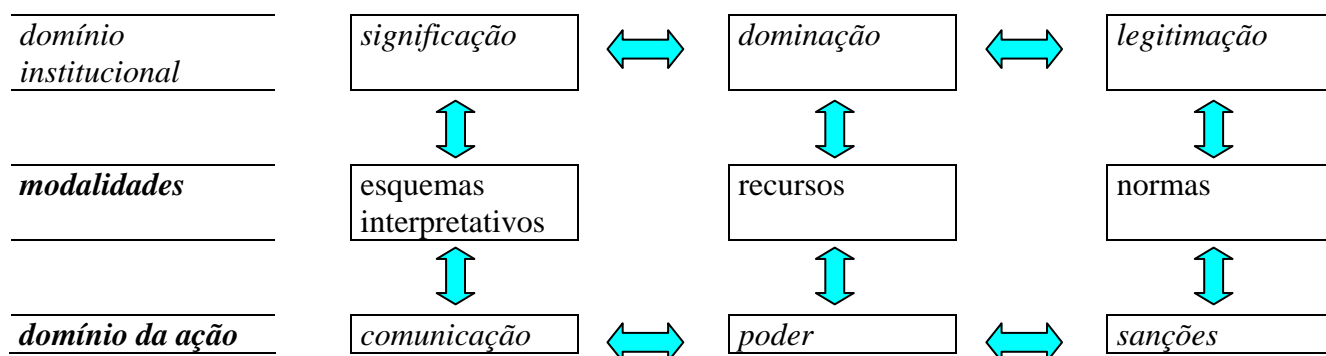
- (1) a noção de estruturação, uma reprodução necessária e contínua da estrutura social e uma indexação recíproca entre os atores e as tipificações compartilhadas de ações;
- (2) a perspectiva de que se realiza uma monitoração reflexiva da conduta no curso diário da vida social;
- (3) a distinção entre consciência prática e consciência discursiva.

É enfatizado, ainda, o papel da rotina em sustentar e patrocinar a estrutura social, proporcionando um sentimento de segurança e controlando a ansiedade.

A reificação é uma forma ou estilo de discurso, no qual as propriedades dos sistemas sociais são vistas como tendo fixidez e qualidade como as que se atribui às leis da natureza.

O quadro a seguir procura retratar a relação entre as capacidades cognoscitivas dos agentes com as características estruturais, bases dessa teoria. Os eixos relacionam o domínio institucional e o domínio da ação, e é por meio deles que se desenvolve o processo de estruturação.

O quadro pretende ter uma função meramente analítica, uma vez que, em qualquer ato, não há separação, por exemplo, entre o comunicado do significado e o exercício da sanção normativa correspondente. Os “esquemas interpretativos” seriam os modos de tipificação incorporados aos estoques de conhecimento dos atores, aplicados reflexivamente na sustentação da comunicação.

Quadro 3: Dimensões da dualidade da estruturação

Fonte: adaptado de GIDDENS, A. A construção da sociedade, 1989, p. 23.

Assim, o estudo da vida cotidiana e das contextualidades de interação são essenciais para a análise da reprodução de práticas institucionalizadas. O estudo do contexto compreende conhecer: (a) as fronteiras espaço-temporais (sendo usualmente marcos simbólicos ou físicos) em que ocorrem as interações; (b) a co-presença de atores que possibilita a comunicação; (c) a percepção consciente e uso desses fenômenos para influir e controlar o fluxo de interação.

Emirbayer e Mische (1998) consideram que, para compreender a agência humana, a teoria de Giddens, ao privilegiar o papel dos hábitos e das práticas rotinizadas, enfatiza mais uma dimensão ou orientação em detrimento de outras. As abordagens alternativas (por exemplo: teoria da escolha racional; fenomenologia; e outras) também enfatizam uma dimensão em detrimento de outras ao privilegiarem a capacidade de se perseguir objetivos, a importância do senso de propósito, o julgamento ou outros aspectos.

Para superar essas tendências, Emirbayer e Mische (1998), em sua análise, recorrem a aspectos do interacionismo simbólico e do pragmatismo e se apóiam nos trabalhos de Mead (1953). Recuperam a noção de “atitude deliberativa”, a capacidade de apreendermos as condições da conduta futura a partir do que podemos encontrar nas respostas que construímos e formamos, e dessa forma irmos construindo nosso passado em antecipação daquele futuro, percebido ou concebido. Os atores, respondendo às mudanças do contexto, prosseguem reconstruindo continuamente sua visão do passado numa tentativa de entender o condicionamento causado pelo presente emergente, enquanto usam deste entendimento para controlar e moldar suas respostas no futuro que se prenuncia.

Para esses autores, a agência é um processo dialógico a partir do qual e através do qual atores imersos numa passagem ou transição temporal se engajam com outros num contexto de ação coletivamente organizado. Três seriam os elementos constitutivos da agência humana: interação, projetividade e avaliação prática.

O primeiro se referindo à reativação seletiva, por parte dos atores, dos padrões cognitivos e de ação já existentes, incorporados rotineiramente nas atividades práticas e que proporcionam estabilidade e ordem aos universos sociais e ajudam a sustentar identidades, interações e instituições ao longo do tempo.

O segundo elemento se referiria à produção imaginativa dos atores que concebem possíveis futuras trajetórias de ação, nas quais as estruturas e padrões cognitivos e de ação podem ser criativamente reconfigurados em sua relação com as esperanças, receios e desejos desses atores para com o futuro.

O terceiro elemento denota a capacidade dos atores fazerem um julgamento ou apreciação prática e valorativa das trajetórias de ação possíveis, inclusive comparando-as entre si, em resposta às demandas, dilemas e ambigüidades emergentes nas situações.

Os atores estariam continuamente aplicando os padrões e repertórios já existentes (provenientes do passado), projetando hipotéticas possibilidades de trajetórias ou desdobramentos, e ajustando suas ações às exigências das condições e situações. Eles conseguiriam alterar a flexibilidade, inventividade e posicionamento crítico de suas respostas às condições estruturantes.

O alinhamento com a perspectiva construtivista justifica o uso das abordagens analíticas interpretativistas, mas a elas não necessariamente se limitando, uma vez que se está buscando descrever e entender como – e quais – práticas, condições e recursos compõem a apreensão, entendimento, organização, produção e reprodução da realidade.

Tem como pressupostos que, contingencialmente aos recursos, condições e práticas, as pessoas: (a) como atores, individual e coletivamente, ativamente constroem sua experiência e seu mundo e, simultaneamente, são construídas como atores; (b) compartilham intersubjetivamente os resultados de suas experiências e percepções da realidade.

2.2.1 O PAPEL DA LINGUAGEM E DO DISCURSO:

O presente trabalho propugna: (a) o papel central da linguagem como veículo do entendimento compartilhado na criação e manutenção das estruturas e comportamentos

organizacionais; (b) uma visão dialógica do discurso, ou seja, aquele que apresenta múltiplas realidades, perspectivas conflitantes e recursos simbólicos e metafóricos. Conceitua-se discurso como conjunto de ações comunicativas baseadas na linguagem.

Como sugerem Heracleous e Barret (2001) e Heracleous e Hendry (2000) as abordagens interpretativistas e funcionalistas (gerencialistas) sobre os Discursos, ao privilegiarem o nível da ação, reduzem a possibilidade de se explorar as estruturas sociais e discursivas mais profundas na qual o emissor e o receptor estão situados e das quais dependem realmente as possibilidades de comunicação intencional e através das quais essas possibilidades são delimitadas e tornadas factíveis.

Por outro lado, para eles, as abordagens críticas são mais sensíveis a esses aspectos do contexto e das estruturas sociais, mas a predominância da perspectiva de submissão do sujeito não deixa espaço para o indivíduo como um agente ativo e não proporciona espaço para se relacionar os níveis estruturais e os de interesse imediato.

Eles propõem, então, um modelo analítico que procura superar as limitações dessas abordagens. A partir da Teoria da Estruturação desenvolvem uma definição de discurso como uma dualidade constituída por dois níveis dinamicamente inter-relacionados: o nível aparente da ação comunicativa e o nível mais profundo das estruturas discursivas, recursivamente ligados entre si através da modalidade dos esquemas interpretativos dos atores.

Um entendimento adequado dos processos de estruturação exige o envolvimento mais profundo das interações rotinizadas e exercidas pelos agentes para que, assim, se possa descobrir as condições que implicam na continuidade ou não das estruturas sociais e organizacionais.

A teoria da estruturação, nessa aproximação, poderia tanto ser usada como meta teoria (que pode permitir múltiplos paradigmas de investigação sem recorrer ao paradigma da incomensurabilidade), quanto como um complemento à teoria institucional oferecendo uma utilíssima perspectiva de processo (tão necessária) na relação entre instituições e as ações.

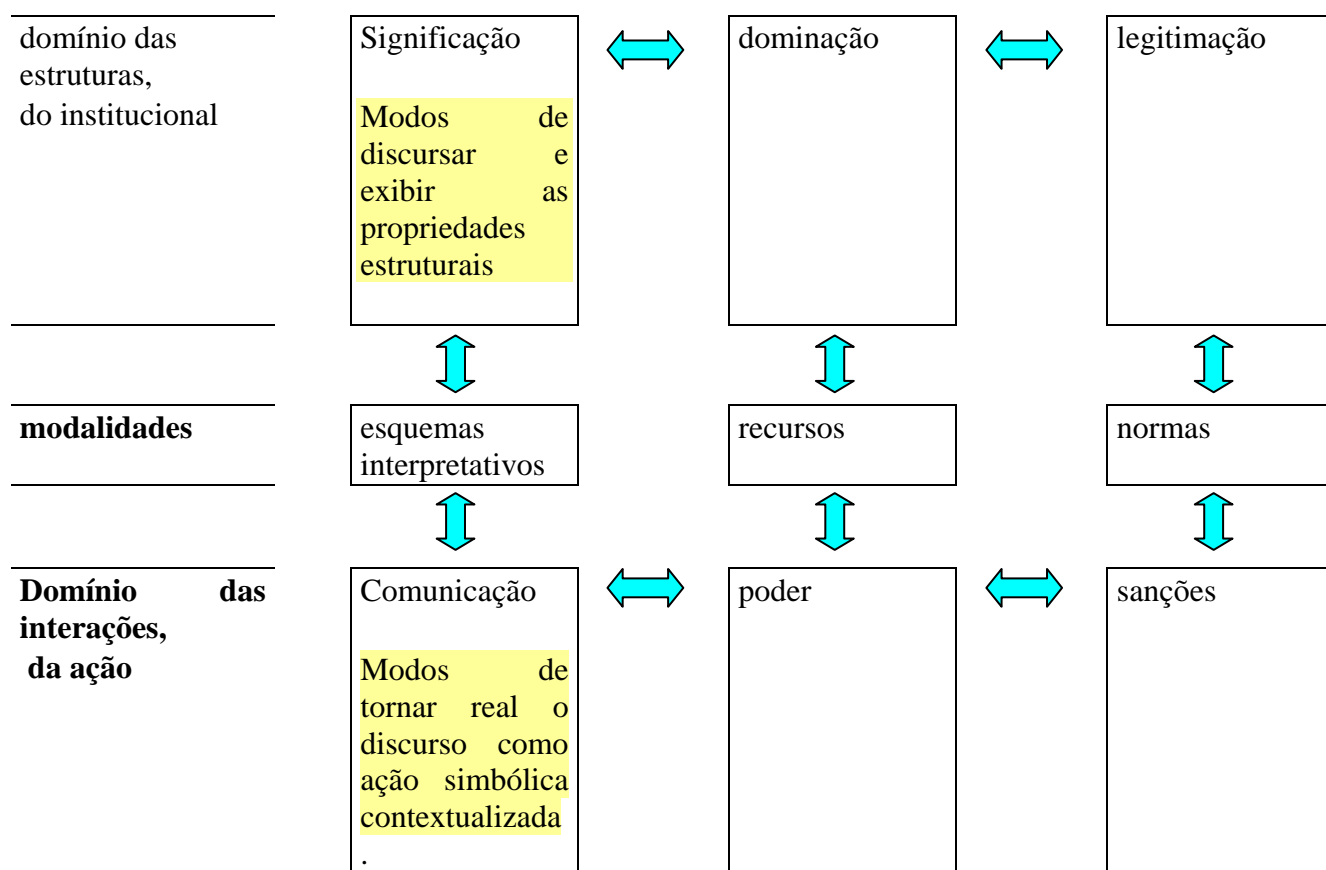
A linguagem é vista como um meio tanto de comunicação, quanto de caracterização e de tipificação. Desempenha um papel construtivo da realidade. As regras lingüísticas e a linguagem somente existem como estruturas na medida que são manifestadas nas ações comunicativas diárias e este uso é tornado possível graças às regras lingüísticas serem tratadas como esquemas interpretativos pelas consciências práticas dos agentes. O uso da linguagem é contextual.

A significação não seria um resultado das relações entre os domínios intra e intertextuais (como entendem os estruturalistas), mas resultante das interações desses domínios com as ações práticas (relacionados com a consciência prática e com as contextualidades das ações).

Essa visão mantém consonância com as proposições da etnografia, uma vez que se entende que linguagem e realidade social são inter-relacionados, e uma compreensão da segunda é indispensável para se compreender o uso da primeira.

Como enfatizam Heracleous e Hendry (2000) e Heracleous e Barret (2001) o Discurso desempenha um papel no posicionamento social dos atores (tanto numa composição particular no tempo e espaço, quanto em sua inserção numa rede de relações sociais). O posicionamento social é constituído dentro de estruturas de significação, de dominação e de legitimação e é dentro delas que as interações ocorrem.

Quadro 4: Dimensões da dualidade da estruturação



Fonte: Heracleous & Hendry, 2000, p.1264.

O conhecimento, nessa perspectiva, é uma consciência válida e acurada que existe tanto no nível prático quanto no nível discursivo. E o discurso seria um modo de articulação desse conhecimento.

Assim como os sistemas sociais não possuem estruturas mas apresentam propriedades estruturais, os discursos também podem ser vistos como não tendo estruturas mas apresentando propriedades estruturais que estão implícitas, são intertextuais, transtemporais e transituacionais.

Da mesma forma que as propriedades estruturais dos sistemas sociais são estabelecidos como práticas sociais e traços de memória que orientam as condutas dos agentes, as propriedades estruturais dos discursos são estabelecidas nas interações sociais no nível comunicativo através das modalidades de esquemas interpretativos dos agentes.

Os dois níveis (das estruturas discursivas e das ações comunicativas) são analiticamente distintos mas praticamente inter-relacionados.

Os atores “sabem” em suas “consciências práticas” os tipos de discursos que devem ser empregados em certos contextos para que suas opiniões possam ser vistas como legítimas e merecedoras de atenção. Esses elementos discursivos estruturais, portanto, são usados como recursos para uma argumentação efetiva.

Quadro 5 Comparação dos aspectos dos níveis estrutural e comunicativo do discurso:

| Nível comunicativo | Nível estrutural |
|--|--|
| Intratextual; Específico (localizado) no tempo; Funcional; Situacional; Explícito. | Inter textual; Longitudinal; Construtivo; Transcendem as situações; Implícitos |
| Aspectos comuns | |
| Sistemáticos Contextualmente localizados; Ligados às relações de poder, às instituições e às ideologias. | |

Fonte: Adaptado de Heracleous e Barret (2001) e Heracleous e Hendry (2000).

No plano comunicativo, discurso é composto de atos comunicativos. Ato comunicativo é uma ação por meio da qual se vincula um propósito do ator à realização de se conseguir passar informações para outro(s).

Nos discursos, as estruturas podem ser identificadas como aspectos persistentes que transcendem textos individuais, indivíduos emissores, autores, contextos situacionais e ações comunicativas e permeiam as ações comunicativas como um todo e a longo prazo.

Podem ser considerados como elementos dessa classe (estrutural): temas que os hermeneutas buscam elucidar; metáforas de base em certos campos de conhecimento; estratégias retóricas consoante os contextos sociais.

Estruturas, nessa perspectiva, são regras e recursos que o ator emprega em suas práticas cotidianas. Elas não têm outra existência que não seja sua realização através das ações e como traços de memória (ou esquemas interpretativos) que orientam as condutas dos agentes.

É fundamental, para se compreender o processo de interpretação dos discursos, analisar a contribuição oferecida pela psicologia a este respeito. A noção base para essa análise é a de Esquema.

Esquemas são estruturas cognitivas que representam algum domínio de estímulos. Em outras palavras, elas provêm os atores com um necessário estruturar cognitivo para que possam construir representações cognitivas do mundo e estabelecer consistência entre esses elementos e suas ações. Para alguns autores eles podem ser descritivos e também podem ser avaliativos (nos casos das atitudes).

Para Giddens (2003), esquemas são modos de tipificação mantidos pelos atores em seu ‘estoque de conhecimento’, e que são aplicados reflexivamente para se desenvolver e sustentar a comunicação.

Nos discursos eles são as modalidades por meio das quais as estruturas discursivas são estabelecidas no nível das interações comunicativas e estas (interações) podem reproduzir ou desafiar essas estruturas.

Esses esquemas interpretativos (ou scripts) podem ser progressivamente redefinidos (através da adição ou comparação de conceitos e relações). Haveria uma relação dialética e recursiva: esquemas influenciam ações que influenciariam esquemas que influenciariam ações.

2.3 AGÊNCIA, INSTITUCIONALIZAÇÃO E ESTRUTURAÇÃO: LIMITAÇÕES E PERSPECTIVAS:

A teoria institucional recebeu – e vem recebendo – numerosas críticas (DiMaggio & Powell, 1991; DiMaggio & Powell, 1983; Meyer & Rowan, 1991; Meyer, Boli & Thomas, 1994; Scott, 2001), das quais podemos apontar duas que se destacam para esse trabalho: (a) a tendência de se entender institucionalização como um fenômeno determinístico, dentro do qual e para os qual cada indivíduo, os grupos e as

relações sociais devem se conformar passivamente, sem quase nenhuma possibilidade de autonomia. (b) a ausência de atenção para com o auto-interesse, a capacidade de agência e o poder em termos de relações existente entre atores sociais e diferentes níveis sociais.

Apesar de muitos estudos nessa área procurarem demonstrar como as forças cognitivas, normativas e regulativas influenciam e modelam o modo como as práticas e os esquemas interpretativos emergem e se difundem entre organizações, ainda se sente que há muito mais para se estudar para tentar explicar porque diferem entre si as respostas das organizações às mesmas pressões institucionais (Scott, 1995; Friedland & Alford, 1991; Powell & DiMaggio, 1991).

Lounsbury (2001) enfatiza que nesse particular duas abordagens vêm ganhando destaque: a que se debruça e analisa como as diferenças, consideradas temporal e espacialmente, influenciam no processo de difusão e adoção de práticas organizacionais; e a que se concentram em analisar as práticas e identificar as suas variações diante de fatores institucionais que pressionem ou favoreçam à similaridade ou à diversidade.

Segundo DiMaggio e Powell (1991), Machado-da-Silva, Fonseca e Fernandes (1998), Machado-da-Silva e Fonseca (1995, 1996) e Meyer e Rowan (1991) Tolbert e Zucker (1999), os estudos organizacionais, de fato, vinham se centrando mais em estruturas e processos organizacionais, constatando-se a homogeneidade de práticas e configurações entre organizações de diversos níveis de referência.

Contudo, entendem que a abordagem mais sociológica propõe que as instituições refletem as preferências e o poder dos que as constituem como, também, influi sobre essas preferências e configurações de poder. E que os interesses têm correspondência com os contextos histórico e normativo. Ela questiona as noções de ator racional e de instituições como variáveis independentes, utilizando-se, para tanto, do que é oferecido pelas explicações culturais, cognitivas e ideológicas.

As pesquisas exploram essas teorias em casos concretos e reconhecem algumas limitações, passando a sugerir possíveis caminhos para seu desenvolvimento. Acreditam que elas adquiririam ainda maior poder explicativo se passassem a considerar outros elementos conceituais ou metodológicos. Algumas propugnam pela inserção e análise do poder na Teoria Institucional (Vieira & Carvalho, 2003; Vieira & Misoczky, 2003; Peci & Vieira, 2007 e 2004) e, outros, pela apreciação do papel dos esquemas interpretativos e do papel do ator social, bem como da capacidade de agência (Gazzoli,

2005; Jacometti, 2005; Andrade Filho & Machado-da-Silva, 2002; Junquillo, 2001; Fleck, 2006; Amaral Filho & Machado-da-Silva, 2006; Predebon & Sousa, 2005) e pela avaliação da relação desses fatores com o modo de estruturação ou institucionalização em setor ou área específica de atuação das organizações (Graeff & Machado-da Silva, 2006; Leão Jr, 2001, 2002; Vieira, Ichikawa & Santos, 2005; Weymar & Machado-da Silva, 2005; Pinochet et alli, 2004).

Ventura (2005) e Ventura e Vieira (2007), por exemplo, estudam a institucionalização de práticas sociais. Argumentam que se trata de um processo resultante da interação dos indivíduos e das organizações e dos fatores condicionantes de caráter estrutural, derivados do contexto. Esse processo teria uma dinâmica da qual participariam três elementos indissociáveis: a prática em si; o conteúdo informativo (ou justificativa), que conferiria sentido à prática (e explicaria a sua adoção ou não); e os arranjos estruturais (as situações contextualizadas de exercício da prática). Perpassaria todo esse processo os interesses esposados pelos atores sociais dessas práticas.

Pinto e Oliveira (2002) demonstraram o potencial inquisitivo e explicativo da conjugação do modelo de momento crítico com a teoria institucional para se estudar e compreender as mudanças e tensões sofridas pelo setor elétrico.

Graeff e Machado-da-Silva (2006) procuraram compreender como as respostas estratégicas de dirigentes de organizações influenciaram e foram influenciadas pelos processos de institucionalização e como eles atuaram para disseminar novas práticas e ampliar a percepção da legitimidade a elas atribuídas.

Peci (2005; 2002) e Peci e Vieira (2005; 2004) criticam a abordagem institucional, como vem sendo desenvolvida e apresentada em estudos recentes, em particular no Brasil. Discutem que eles ganhariam força explicativa se explicitassem as questões de poder nos processos de institucionalização e incorporassem outras contribuições proporcionadas pelas perspectivas pós-estruturalistas. Entendem que as práticas que se institucionalizam são as necessárias e úteis às relações de poder.

Vasconcelos & Vasconcelos (2003) mostram que a implementação de novas regras e dispositivos normativos em ambiente, apesar de induzir ao isomorfismo, pode estar associado a diferentes reações e condutas estratégicas dos atores desse ambiente, explicada em parte pela compreensão que eles têm do impacto dessa implementação em suas relações, posicionamentos e interesses (“estrutura informal e jogos de poder”).

Weymar e Machado-da-Silva (2005), a partir de interessante estudo de caso, demonstram como as pressões isomórficas condicionam e, ao mesmo tempo,

possibilitam as ações estratégicas dos integrantes da rede de relações sob análise, observados os limites de legitimação de seu contexto institucional. Apontam, ainda, que os fatores condicionantes dessas pressões são reconstruídos continuamente mediante interação recursiva das práticas desses atores nesse contexto.

Freitas e Guimarães (2007) se concentram em analisar a relação entre o conceito de legitimidade e o fenômeno de institucionalização. Utilizam-se do modelo que propõe que a legitimidade possuiria duas dimensões: a cognitiva e a moral. Concluem que há uma relação entre a primeira dimensão e o isomorfismo; mas que fatores diversos, ligados à cultura e ao ambiente institucional, podem explicar o menor alinhamento entre isomorfismo e a dimensão moral, o que pode afetar negativamente a institucionalização da prática analisada.

Augusto (2006) propõe modelo conceitual que prevê três fases de construção do campo organizacional. Nele há um foco inicial em um evento, que serve como gatilho do processo de institucionalização. A percepção e reconhecimento de que a prática, associada a esse evento, é capaz de contribuir com solução para necessidades percebidas acaba por resultar na construção do campo organizacional com certo grau de convergência. A diversidade organizacional poderia existir com pressões isomórficas fortes uma vez que ela estaria diretamente associada à interpretação e reinterpretação dos atores sociais.

Gonçalves (2006) avaliou a formação e a dinâmica do campo organizacional referente às Instituições de Ensino Superior privadas na cidade de Curitiba, no período entre 1997 e 2006. Mais especificamente, sua pesquisa estudou os efeitos isomórficos institucionais sobre essas IES com base no campo organizacional. Concluiu que os mecanismos isomórficos, além de agirem de forma distinta sobre as dimensões organizacionais, também tendem a serem diferenciados nos aspectos considerados isoladamente. De forma que, ao contrário da literatura corrente, que entende que os mecanismos isomórficos possuem uma qualidade determinista, a sua pesquisa propõe que esses mecanismos são responsáveis pela manutenção da diversidade organizacional e podem concorrer para mudanças no campo organizacional.

Kirschbaum (2006) estuda a institucionalização da produção musical (do Jazz e do MPB). Trabalha com os conceitos de campo e redes sociais como vistos por Bourdieu e White. Suas conclusões sugerem que a diversidade e as divergências existentes podem ensejar uma permeabilidade às novidades e ao experimentalismo, admitindo a pluralidade de estilos. Tal dinâmica implica em articulações e mudanças de

posição e de apreciação valorativa. O surgimento de novos estilos aceitos como legítimos poderia ser, assim, explicado pela evolução da estrutura do campo.

Loveridge, citando Fukuyama (1995), entende que há espaço, capital ou ganho social quando os valores das regras são percebidos como oferecendo benefícios mútuos aos propósitos e interesses dos atores membros desse campo. Mas essa percepção pode não ser homogeneamente valorizada, significando que há dúvida ou questionamento sobre a confluência de interesses, sobre as regras de atuação e delimitação do campo e sobre a correspondência de identidades. Isso pode ensejar mudanças, incrementais ou não, nos vários planos ou níveis organizacionais. A institucionalização pode ser a face aparente e mais permanente dessa dinâmica intrínseca das relações sociais.

Para Lawrence (1999), os estudos organizacionais e de estratégias procuram elucidar como as organizações ativamente participam, influenciam e moldam seus ambientes, sem que, para isso, necessariamente adotem ou uma posição extrema de atribuir capacidade absoluta aos atores para decidirem e agirem, nem a posição extrema contrária de negar qualquer capacidade para decidir, agir e transformar.

Esse autor deseja superar os enfoques do velho e do novo institucionalismo, acolhendo tanto as perspectivas cognitivo-simbólicas quanto as noções de valor e poder, para entender estratégias.

Ele conceitua estratégia institucional como padrões de ação que estão voltados para a gestão das estruturas institucionais nas quais a organização está imersa e compete por recursos e resultados. Propõe que o potencial dos atores organizacionais para gerir as estruturas institucionais depende tanto da natureza do contexto institucional quanto dos recursos que cada ator interessado detém e pode manejar.

Estruturas institucionais são conceitualizadas como conjuntos de regras e padrões pragmaticamente orientados. O conhecimento institucionalizado comporia um recurso para os atores sociais construírem sua realidade cotidianamente. As regras podem ser vistas como técnicas e procedimentos generalizáveis usados na reprodução, desempenho e efetivação das práticas sociais (Giddens, 1989, p.21)

Os atores concebem domínios espaço-temporais nos quais reconhecem comunalidade, compartilhamento de significados e interdependência e concorrência de atividades, recursos e interesses. Em certo nível esse domínio é denominado campo organizacional, diferenciado de outros pelas suas estruturas, práticas e recursos.

A estruturação e o direcionamento de um campo pode ser de importância capital para os seus membros. Neles vão depositar os fatores para a significação e o

entendimento compartilhados a respeito: (a) de quem são eles, individual e coletivamente; (b) de onde estão e para onde se dirigem; (c) como agem e como deveriam agir; (d) das regras sobre quem e como pode ingressar nesse campo; (e) como nele podem se manter; (f) como podem ser valorizados e recompensados; (g) como podem ter acesso a recursos, e outros aspectos considerados relevantes.

Filiação é o conceito que sintetiza essa delimitação do fazer parte de um grupo ou comunidade. Práticas institucionalizadas são conhecimentos especializados vistos como orientações sobre os modos de ação legítimos para os associados desse grupo ou campo organizacional. Elas são respostas gerais para esses atores sobre o que podem fazer e aonde ir.

A identidade formulada para descrever o que há de comum entre eles talvez possa revelar mais sobre os conceitos chave do campo e das relações entre os seus componentes ou participantes.

Preliminarmente podemos entender identidade como uma estrutura cognitiva experienciada como um sentido (ou significado) e sentimento de compor uma totalidade reconhecida: o que a organização representa e para onde ele está indo. Esses são os domínios das noções de identidade organizacional e de estratégia. Enquanto estratégia trata da questão “para onde vamos e como chegaremos lá?”, a sua resposta provavelmente estará fundamentada em outra questão: “quem somos nós?”. Nesse sentido, Ashforth e Mael (1996) analisam as relações entre práticas, estratégia e identidade organizacional e entre ação, escolha e definição, apreciando como essas qualidades interagem e se reforçam mutuamente.

O método e o processo de ensino também podem refletir como os responsáveis pelo programa se definem e compreendem qual o agir congruente com o seu perfil e identidade. Essas cogitações, deliberadamente ou não, acabariam por tratar de aspectos importantes, tais como os representados nas seguintes indagações: Há alguma relação entre o ensino concernente a esses programas e o aprendizado conseguido pelos profissionais da administração? O que é ensinado concorre para o que é necessário nos ambientes de atuação profissional? Qual o conceito de educação que está associado ao perfil e identidade destes programas?

Por outro lado, há uma sustentação social de natureza cognitivo-normativa, mesmo que não intencional, que possibilita explicar a posição e capacidade de influência de alguns agentes. Essa capacidade pode ser recurso para influir nos parâmetros cognitivo-normativos, mantendo ou não o quadro contextual.

O posicionamento dos atores, assim, se configura em relações assimétricas. Há uma relação fundamental entre os papéis sociais e os atores, uma vez que esses recursos (regras, conhecimentos) e suas configurações ao mesmo tempo constroem e possibilitam a reprodução, a produção, a efetivação, a transformação.

As ações promovidas pela reunião e composição de várias organizações, mais do que as suas ações individuais, podem ter potencial maior para moldar e redefinir as regras e as lógicas pertinentes a um campo ou esfera institucional particular (Scott, 1995).

Os atores procurariam influir nas regras de filiação ao grupo e nos padrões das práticas de forma a que haja premiação dos semelhantes e dos que participam dos modos aceitos de mudanças.

Goodrick e Salancik (1996) assinalam, entretanto, que privilegiar a perspectiva da escolha estratégica na teoria institucional pode ocultar que as ações organizacionais podem ocorrer sem uma prévia escolha e sem premeditação.

Algumas das reflexões e proposições mais recentes dos pesquisadores brasileiros, com destaque para a recente análise trazida por Machado-da-Silva, Fonseca e Crubellate (2005), dialogando com a Teoria da Estruturação, adotam uma posição conciliatória entre as orientações determinista e voluntarista da ação e procuram contribuir para a superação dessas observações críticas que associam a teoria institucional com noções de comportamento sem escolha, interesses institucionalmente definidos, minimização da capacidade de agência, valorização da adequação e da conformidade. Argumentam que os atores sociais participam do processo de construção social da realidade.

Haveria recursividade e constituição recíproca das instituições, dos recursos, dos interesses, das capacidades, das ações. Padrões de percepção e de avaliação mediarão a formulação da ação; a ação promoveria a re-significação e o re-posicionamento dos padrões. A ação teria base na interpretação intersubjetiva dos atores sociais sobre a racionalidade possível no contexto.

Privilegiam-se os aspectos cultural-cognitivos. A interpretação e a significação são as faces evidentes da recursividade exercida nas práticas sociais. Logra-se ordenar e obter referências espaciais e temporais para os atores e suas interações e relações. A intencionalidade compõe a capacidade de agência, mas não a esgota. A limitação da cognição não permitiria prever, conhecer e reconhecer todos os efeitos de uma ação (ou não-ação).

Essas teorias, portanto, sugerem a possibilidade de se estudar o fenômeno social considerando seus fundamentos cognitivos e normativos, conjugados com o interesse (visto como um fator social também determinante).

O interesse é elemento essencial da monitoração reflexiva da ação por parte dos agentes sociais. Os interesses são constituintes dos e constituídos pelos esquemas interpretativos na sua confluência com as propriedades estruturais nas relações e situações e com interdependência com as necessidades³ percebidas. Os interesses são socialmente construídos e são realizados através e em termos de relações sociais. A dimensão social cognitiva dos interesses: (a) permitem a ordenação entre padrões, preferências, regras, recursos e lógicas aparentemente concorrentes entre si para uma mesma situação e necessidade; (b) está associada à formulação de propósito, finalidade e direção à prática social; (c) compõe recurso (de memória) para a persistência ao longo do tempo; (e) é fator explicativo da conduta estratégica na medida em que mantém estreita correlação com as crenças e interpretação do nexo de causalidade entre conduta, motivação, propósito e resultado e dos juízos avaliativos (por exemplo: critério de intensidade).

Essas teorias sugerem, ademais, que há uma estreita relação entre institucionalização e racionalização, justificando os esforços para se analisar os modos de criação, disseminação e reconstrução de padrões sociais e, ao mesmo tempo, conhecer quais as condições e como as ações são concebidas e constituídas, como se relacionam com esses padrões e quais as condições para a variação dessas ações (para que elas não sejam meras reproduções do pré existente).

Compreender o contexto é conhecer sua dinâmica e composição. Conhecer é significar através dos processos perceptivos e interpretativos (Weick, 1973; Weick, 1995).

Conhecer o processo de estruturação e institucionalização dos cursos de Administração em Curitiba é investigar como os atores sociais o interpretam e constroem esse processo.

Para tanto, é necessário conhecer a intermediação dos elementos cognitivos, vistos em sua origem e inserção social, na interpretação e significação do contexto institucional, do próprio agente (de si mesmo ou do que crê representar) e do seu posicionamento nesse contexto.

³ Para Giddens as necessidades sociais existem como fatores causais implicados na reprodução social somente quando são reconhecidas como tais pelo ator social.

Este estudo, considerando os elementos teóricos e empíricos aqui reunidos, acredita possível pretender que isso possa ser realizado numa aproximação que não se comprometa ou se circunscreva a priori com posições dicotômicas, excludentes ou extremadas (ex.: determinísticas ou voluntaristas) ou que impliquem em negar ao agente a possibilidade de consciência, racionalidade, intencionalidade ou racionalidade, relativizadas pelas condições contextuais.

2.4 CONTEXTUALIZAÇÃO PRELIMINAR:

A historiografia explica que o ensino superior no Brasil teve seu início efetivo após a vinda de S. M. o Rei D. João VI e do Governo do Reino em 1808. Desde então e até a primeira metade do Império, a orientação predominante era de formação profissional. A partir da 2ª metade do Período Imperial ganhou espaço a preocupação com a educação superior e uma formação mais sólida em termos científicos e de cultura geral. O advento da República não modificou essa tendência, acrescentando os debates em torno da instrução pública e privada. O modelo federalista então adotado contribuiu para a descentralização e autonomia dos Estados na criação dos cursos e das escolas de ensino superior. A partir de 1930 se dão as discussões e iniciativas para se formular e implementar um plano nacional para o setor. A reestruturação da Educação foi efetuada graças ao fortalecimento do Estado e a implementação de dispositivos legais dentre os quais se destacam a Lei de Diretrizes e Bases editada em 1961, a Reforma ocorrida em 1968 (que pretendia privilegiar a pesquisa e estabelecer sua indissociabilidade com o ensino nas Universidades) e a Lei de Diretrizes e Bases editada em 1996. (Teixeira, 1989; Saviani, 2007).

Esta última se caracterizaria por estabelecer critérios para diferenciação entre Instituições de Ensino e para a autonomia dessas Instituições e por estabelecer uma sistemática de avaliações. Ela manteve a solução de coexistência de instituições públicas e privadas para o ensino e o papel do Estado como regulador, controlador e autorizador.

O Quadro 6 traz o total de IES existentes no Brasil nas datas consideradas importantes para a estruturação do setor. Ele procura indicar a variação média na taxa de expansão das IES nesses períodos. É indubitável que o crescimento no nº de IES após a LDB de 1996 ultrapassou enormemente as taxas anteriores. Essa expansão é

atribuída à expansão das instituições privadas, que desde o início do século XX já era maioria e alcançaram mais de 88% do total de IES em 2004.

Quadro 6: numero total de IES no Brasil.

| Período | Total de IES no Brasil | Crescimento em termos de n.º IES/ano |
|----------------|-------------------------------|---|
| 1808 | 0 | - |
| 1889 | 14 | 0,18 |
| 1930 | 86 | 1,76 |
| 1945 | 181 | 6,33 |
| 1960 | 404 | 14,87 |
| 1968 | 779 | 46,87 |
| 1980 | 882 | 8,58 |
| 1995 | 894 | 0,80 |
| 2004 | 2013 | 124,33 |

Fonte: Teixeira, 1989; e INEP.

Com relação aos Cursos de Administração os historiadores freqüentemente assinalam a EBAPE/FGV, a EAESP/FGV e a FEA/USP como os pioneiros na oferta desses cursos no Brasil. Assinalam que a regulamentação da profissão de Administrador através da Lei n.º 4.769, de 1965, e a fixação do primeiro currículo mínimo através do Parecer CESu n.º 307, de 1966, constituíram-se nos fatores fundamentais para a gênese desses cursos no país e seus marcos institucionais.

Na sequência, em 1973, o governo federal autorizou a existência de duas habilitações (comércio exterior e hospitalar) em adição às existentes para esse curso até então (administração de empresas e administração pública). Em 1993, respondendo às demandas para permitir maior diferenciação entre os cursos, ele admitiu a diversidade de habilitações e o ajustamento dos currículos. Concorreu para essa orientação permissiva a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 que reafirmou a flexibilidade às instituições para estabelecer cursos superiores em segmentos não atendidos pelos cursos de bacharelado tradicionais.

A tendência de expansão dos cursos com propósitos tão diversificados de habilitação foi muito significativa e passou a ser vista como uma situação problema, merecedora de reorientação. Em 2004 e 2005 novos atos do governo federal estipulam a obrigatoriedade de se respeitar as diretrizes curriculares nacionais e a denominação de bacharelado em Administração na formulação dos cursos e na titulação de conclusão, sem incluir indicação de habilitação. A habilitação passa a ser considerada, não um diferencial principal dos cursos, mas uma opção de aprofundamento em linha específica, dentro e a partir de um programa comum de formação em Administração (geral).

Quadro 7: Total de Cursos de Administração em funcionamento no Brasil.

| Período | Total de Cursos no Brasil | Crescimento em termos de n.º cursos/ano | n.º de habilitações |
|----------------|--------------------------------------|--|----------------------------|
| Antes de 1960 | 2 | - | 2 |
| 1960 | 31 | - | 31 |
| 1970 | 164 | 13,3 | 164 |
| 1980 | 247 | 8,3 | 247 |
| 1990 | 320 | 7,3 | 320 |
| 2000 | 989 | 66,9 | 1462 |
| 2004 | 2046 | 264,25 | 2937 |

Fonte: INEP e CFA.

Os dados, como nos casos das IES, indicam um crescimento muito significativo após a edição da LDB de 1996. Muitas dúvidas e debates giram em torno desse fenômeno, como poderemos ver adiante. É necessário, antes, obtermos uma visão geral sobre as origens do curso de administração, conforme reconhecida pelos escritores e pesquisadores pátrios, que parece pouco diferirem entre si.

A escolarização da administração é um fenômeno recente, conforme explica Bertero (2006). A formação para atuar-se no âmbito dos interesses privados⁴ teria seus precursores nos cursos de negócio oferecidos no final do século XIX nos Estados

⁴ Os cursos de administração pública teriam suas origens nos cursos dedicados aos negócios e interesses públicos, freqüentemente associados aos Departamentos de Ciências Sociais das Universidades. Seriam distintas as origens e trajetórias dos cursos de administração pública e de administração de empresas.

Unidos da América do Norte – EUA (na Wharton School) e na França (na HEC – Haute Études Commerciales), alcançando dignidade universitária primeiramente naquele país americano.

Os cursos de administração de negócio teriam se constituído num desdobramento dos departamentos e cursos de economia já existentes. Inicialmente eles teriam sido posicionados como cursos de pós graduação (Mestrados em Administração de Negócios – MBA's) para, na seqüência, se expandirem também como cursos de graduação em administração.

Contudo, a tendência que se estabeleceu nos EUA, ainda conforme Bertero (2006), foi que as Escolas de maior prestígio só ofereçam essa formação na pós graduação (MBA's). Os cursos de graduação são oferecidos pelas Escolas de menor prestígio.

O modelo fundamental do ensino em Administração seria o de Management, entendido como uma criação norte-americana, que passou a ser referência e matriz genética para os cursos de administração implementados em quase todos os outros países do mundo.

Esse autor reconhece o pioneirismo da ESAN (Escola Superior de Administração de Negócios), fundada em 1941 na cidade de São Paulo, mas entende que, de fato, o principal impulso para a criação e disseminação desses cursos no Brasil aconteceu nas décadas seguintes, quando, sob o influxo da expansão da influência dos EUA e sob a égide dos Acordos firmados entre o Brasil e aquele país, foram fundadas a EBAP (1952) no Rio de Janeiro e a EAESP (1954) em São Paulo, ambas partes da Fundação Getúlio Vargas (FGV). Na década seguinte, ter-se-ia o estabelecimento do curso de administração da USP, por iniciativa de professores, principalmente oriundos do Curso de Engenharia da Escola Politécnica.

O conteúdo curricular inicial se caracterizou pela forte presença de disciplinas de Ciências Sociais, de alguns ramos do Direito e da Economia e pela concentração nas áreas funcionais da Administração.

Para ele, a disseminação da imagem de formação profissional do administrador associou-se gradualmente com a visão de profissionalização da direção das empresas, ajudando a explicar a crescente aceitação do Administrador no mercado de trabalho e dos cursos de Administração como agente capacitador.

Coelho (2006) entende que o período de 1930 a 1945 foi caracterizado por importantes esforços para reformar o ensino superior no Brasil. Entre essas iniciativas, a

criação oficial do Curso de Administração e Finanças por decisão do Governo Federal. Segundo o autor, esses cursos não lograram sucesso, dentre outros motivos, pelo fato de não existir reconhecimento para o Administrador; o diploma era de Economista. Sem falar no forte viés curricular em disciplinas jurídicas e a exigência de possuir habilitação prévia de perito-contador ou perito- atuarial.

Para ele, a inovação, de fato, veio com a fundação, em 1941, da Escola Superior de Administração de Negócios (ESAN), na Cidade de São Paulo, que tinha como referência a Escola de Graduação em Administração e Negócios da Universidade de Harvard, em Boston, nos EUA. Dessa vez o currículo espelhava os conteúdos de gestão preconizados pela Administração Científica e os movimentos que lhe seguiram nessa linha. Embora seu estudo foque a administração pública, com relação aos cursos de administração de empresas, sua exposição converge para a desenvolvida por Bertero (2006).

Para Nicolini (2004; 2003; 2002), a história do ensino da administração no Brasil tem suas origens e desenvolvimento iniciais nas escolas particulares no Rio de Janeiro e em São Paulo no começo do Século XX, prosseguindo, no tempo, através da regulamentação federal da atividade profissional em 1931, da criação do IDORT em São Paulo em 1931 e do DASP no Rio em 1938. Deste último saiu a FGV em 1944, com missão assemelhada: preparar pessoal especializado para a administração pública e privada. O ponto de inflexão dessa trajetória, em sua opinião, teria ocorrido na década de 1950 com a criação da EBAP (Rio) e da EAESP (SP), inspiradas na experiência de algumas Universidades dos EUA e no convênio firmado entre o Governo Brasileiro e o Governo Norte Americano, que estabelecia um programa para o desenvolvimento do ensino da administração pública e a de empresas no Brasil.

Para esse autor, o desenvolvimento do ensino de graduação em Administração no Brasil se constituiu através da importação (ou transferência) de tecnologia de gestão, principalmente proveniente do Estados Unidos (EUA). O conteúdo curricular se modelou nas escolas de negócio norte americanas e estava dedicado às grandes empresas, corporações e organizações públicas. Ao longo dessa trajetória assentou-se uma desvinculação entre pesquisa e ensino. O processo de ensino viria refletindo mais uma perspectiva mecanicista e um modelo fabril do que um modelo laboratorial.

Curado (2001) descreve o desenvolvimento do saber administrativo nas escolas e nas organizações empresariais brasileiras. Para ela, essa trajetória é mais bem compreendida se considerarmos a história das empresas e da economia nacional. Sua

pesquisa sugere uma tipologia para esse saber: saber prático (que predomina no cenário paulista até 1955), saber tecnológico (que acompanha a industrialização em curso no período de 1950 a 1990) e saber plural (a partir de 1990).

Covre (1982) propõe que é na mudança e desenvolvimento da formação social brasileira que residem os fatores causativos para a criação dos cursos de administração. Ela afirma que o ensino de administração corresponde ao processo de desenvolvimento do país na medida em que ele se desenvolve com o caráter de especialização e uso crescente da técnica, tornando imprescindível a presença de profissionais para as diferentes funções de controlar, analisar e planejar as atividades empresariais. É fenômeno situado na vaga modernizante provocada pela industrialização e pela expansão do capitalismo e dos modelos burocráticos de gestão das organizações em geral.

A LDB de 1996 vem sendo considerada como um referencial importante na configuração adquiridas pelos cursos superiores e pelas IES no Brasil, especialmente pelos cursos de Administração. Muitos estudos vem sendo feitos para se compreender essa situação. Tem merecido destaque a implementação da sistemática de avaliação.

Machado-da-Silva (2003), por exemplo, em seu trabalho “Respostas Estratégicas da Administração e Contabilidade ao Sistema de Avaliação da CAPES” verificou que há duas orientações de valores e crenças entre os docentes: de um lado os voltados para a Academia, compondo grupo majoritário com participação aproximada de 70% sobre total de docentes; e de outro lado os voltados para outros segmentos de atuação profissional, grupo minoritário com aproximadamente 30% do total. Quase 80% dos docentes, considerando ambos os grupos, adotam a resposta estratégica de aquiescência / compromisso perante o Sistema de Avaliação da CAPES e seus resultados. Conclui, então, que esse Sistema está institucionalizado no contexto brasileiro nacional, o que torna legítima a pressão institucional coercitiva para que todos os programas devam a ele se submeter. Ademais, como dimensão prescritiva de obrigatoriedade no contexto acadêmico, essa avaliação estimularia comportamentos miméticos entre os atores que participam do sistema, o que ajudaria a explicar que professores e alunos adotem ações e procedimentos de sucesso empregados por outros e que possam servir de referência.

Crubellate (2004) analisou a institucionalização dos parâmetros de qualidade de ensino superior prescritos pela Legislação brasileira entre organizações de ensino superior do Estado de São Paulo. Seu estudo aponta que os parâmetros oficiais podem ser considerados como símbolos e que os dirigentes dessas Instituições questionam a

correspondência desses símbolos com o que pretendem significar ou representar (a real qualidade do ensino por elas ministrado). Uma parcela desses dirigentes aceitaria e outra rejeitaria essa correspondência. O estudo sugere que essa apreciação e interpretação têm relação com a resposta estratégica da organização. Sugere ainda a existência de dois processos distintos de institucionalização daqueles parâmetros, um relacionado com a aceitação e o outro com a rejeição. Propõe a noção de conexão simbólica como artefato conceitual para diferenciar esses processos.

De qualquer forma, o crescimento do número de programas de educação e formação em administração no Brasil após 1996 foi vertiginoso. O que poderia inicialmente parecer um sucesso vem sendo considerado ambigualmente, tendo em vista as recorrentes críticas e reflexões, por parte de expertos da área, sobre a efetividade da educação em administração. Por que ambigualmente? Apesar das notícias de sucesso das Instituições que proporcionam esses programas de graduação e apesar da tendência de crescimento da procura pela profissão, ocupação e atividades profissionais associadas à formação de Administrador, os membros da academia e do magistério, bem como empresários e consultores de RH recorrentemente voltam a considerar de forma cáustica o processo de educação em administração.

As principais críticas: Currículos fossilizados, ênfase excessiva na instrumentalidade, instrumentalidade desatualizada, enfoque dicotômico entre teoria x prática e gerencial x acadêmico, distância entre salas de aula e práticas administrativa e empresarial, fraca produção científica, transmissão de valores e ética questionáveis, mercantilização do programa de educação, e outros comentários ácidos.

Elas ainda não vêm acompanhadas de levantamentos de dados que descrevam analiticamente a situação atual desse campo no Brasil. Contudo, elas parecem estar consoantes com as reflexões feitas em outros países e regiões a respeito do mesmo tema.

Destacam-se entre elas, nos últimos anos, as formuladas por Mintzberg (1996) e Mintzberg e Gosling (2003): para eles há um equívoco no “como, o que, quem, quando, para que, para quem” dos programas de mestrado em administração e negócios. Na mesma linha, Pfeffer e Fong (2003) procuraram identificar o que essas escolas (no caso MBA's) efetivamente fazem e quais os efeitos produzidos (resultados). Para tanto, elegeram dois parâmetros: (a) carreira dos alunos; e (b) produção de conhecimento desses alunos. Em síntese, eles concluíram: (i) não há relação entre desempenho escolar e salários nas carreiras desses alunos formados; (ii) há indicação de que as pessoas

sejam selecionadas mais pelo prestígio da escola ou do programa do que pelas qualidades de ensino ou pelo aprendizado. Todos esses autores apontam que não há evidência de que haja relação entre o sucesso dos ex-alunos (ou dos negócios em que estejam envolvidos) e esses programas (seja pela ótica do seu conteúdo, seja pela do desempenho escolar de seus alunos).

O currículo vem sendo considerado como a base do ensino e da aprendizagem. Ele está composto de disciplinas tratadas como conjuntos especializados e distintos de conhecimento que vêm sendo proporcionados aos alunos a partir dessas perspectivas fragmentadas. Pfeffer e Fong (2003), citando Porter e McKibbin (1988), assinalam que os currículos desses programas recentes não integram as áreas funcionais e que eles privilegiam mais as atividades de análise de problemas em detrimento das atividades de identificação, resolução e implementação de soluções. Ponderam que nos MBA's, em adição ao comentário, não há conexão entre ensino e aprendizado (chegam a insinuar que, em muitos programas, o difícil é ingressar e, depois, não conseguir sair, pois há complexos sistemas de avaliação de desempenho cuidando de não reprovar).

O fenômeno organizacional e o administrativo são divididos e reduzidos em seus componentes. O processo de educação em administração se realiza através do ensino, visto como a transferência de conhecimentos especializados aos alunos. Ao final da sucessão de disciplinas espera-se o aluno tenha se transformado num administrador. O aluno é o depositário desse conhecimento. Entretanto, a discussão sobre a ordem das disciplinas no currículo não está conseguindo apreciar as inter-relações entre as disciplinas e o papel da metodologia, de forma a se mirar a reconstrução da experiência (organizacional, administrativa, empresarial) e da sua organicidade. Ademais, os conteúdos curriculares são predominantemente voltados para a disseminação de técnicas. São, eles, ministrados repetidamente, com lenta resposta de adaptação às demandas percebidas no desenvolvimento dos negócios e da realidade administrativa.

Tendo como ponto central esse questionamento, há suspeitas de que, nas últimas décadas, as alterações nos conteúdos curriculares e propedêuticos foram mínimas. Por exemplo, numa avaliação a priori entre currículos e programas de ensino, não há evidência de diferença substancial e cientificamente justificável entre os programas de MBA's, MPA's e os Mestrados acadêmicos. Muitos desses programas, dentre as ações que adotam, proporcionam recursos facilitadores (ex.: resumos, gabaritos, dicas, apostilas "mastigadas", simulações, etc) a seus alunos, mas não parecem aquilatar em

que medida essa iniciativa possa estar contribuindo para reduzir o envolvimento e o sentimento de responsabilidade deles para com o processo de aprendizado.

Parece haver uma forte ênfase no domínio da linguagem, ao invés da ênfase no saber e no domínio da prática; a maioria não oferece condições para a prática, para o aprender fazendo, para a experimentação e teste das artes de administrar e de empreender (ou em formar líderes ou empreendedores, caso entendam ser este seu perfil e identidade), centrando seus esforços no ensino baseado nas técnicas expositivas ou nos estudos (descritivos) de caso. Seria de se perguntar, fazendo eco desses autores, se não estariam, esses programas, formando pessoas capazes de falar a respeito de negócios, mas que pouco aprenderam sobre negócios.

Ruas (2003) propõe que a adequação dos programas deve identificar a competência desejável para o aluno ser bem sucedido. A competência representaria uma composição dinâmica entre conhecimentos (saber), habilidades (saber fazer) e atitudes (saber ser e agir), à luz das características de cada situação na qual ela ocorre.

Parecem corresponder a essas observações o que relatam Mintzberg e Gosling (2003) e Pfeffer e Fong (2003): os primeiros a respeito da sua experiência e trabalho nesse sentido, com o modelo que adota no seu Instituto de Ensino Superior (IMPM) nessa área, ao procurar integrar o ensino com a vivência e com o aprendizado; e os seguintes, ao proporem que um dos aspectos essenciais para se buscar maior efetividade para esses programas residiria em se ampliar seu foco para que eles não fiquem circunscritos ao ensino de conceitos e de técnicas, mas abranjam o modo como as pessoas pensam e praticam a administração e os negócios.

Com relação às atividades de pesquisa, as críticas não diferem em sua intensidade e profusão quando comparadas com as atividades de ensino, centrando-se na indagação se esses programas estão realmente contribuindo para a evolução e desenvolvimento do conhecimento e da prática empresarial e administrativa (Bertero, 2005; Lacombe & Tonelli, 2004; Bertero, Vasconcelos & Binder, 2003).

Para muitos, a prática da pesquisa nas escolas pode estar se tornando mais um recurso estratégico de posicionamento e diferenciação política e mercadológica do que um recurso substancial no processo ensino aprendizagem e no processo de formulação e prática da ciência.

Pfeffer e Fong (2003) e Armstrong e Sperry (1994), por exemplo, assinalam a correlação significativa entre o prestígio das escolas de negócio e a avaliação atribuída à pesquisa que cada uma delas apresenta à comunidade. Entretanto, o senso comum

(mantido incólume graças, em parte, à falta de demonstrações que o invalidem, nesse âmbito) sugere que as pesquisas feitas sob o patrocínio desses programas não têm tido influência reconhecida na prática empresarial. Para Lawrence (1992), uma possível causa reside no fato delas estarem mais orientadas pelas teorias do que pelos problemas. Weick (1989), por sua vez, argumenta que elas são guiadas por critérios metodológicos que favorecem mais a validação do que a utilidade.

Nota-se a predominância da questão do ensino para se apreciar a situação desses Cursos. São fatores dominantes nessa discussão: o currículo das disciplinas, as práticas de ensino e a relação e correspondência desses fatores com as condições dos alunos e da realidade social na qual essa formação, quando concluída, será exercida.

Este estudo, entretanto, sem negar a importância do ensino, pretende tratar do processo de estruturação e de institucionalização dos cursos, em seu conjunto, buscando obter, assim, um entendimento abrangente no qual se possa localizar o ensino e outras questões concorrentes, numa ótica de estudos organizacionais.

Ele vem ao encontro da necessidade de se compreender os efeitos da LDB de 1996 nessa trajetória de expansão recente e o papel dessas IES/cursos como agentes dessa dinâmica e agentes de integração do sistema nacional de educação para esse curso.

As Teorias da Estruturação e Institucional trazem um aporte e recursos analíticos para se conhecer quais são os fatores considerados institucionais e estruturantes e que condicionam e potencializam as práticas e ajudam a explicar a trajetória recente, as tendências, as condutas e as oportunidades nessa esfera e contexto institucionais.

Mais especificamente, este estudo vai procurar conhecer a estruturação dos Cursos de Graduação em Administração em Curitiba a partir do entendimento presente nos discursos e nas práticas por eles adotadas. Está implícito nesse levantamento conhecer-se a interpretação formulada por esses atores para a situação desses Cursos, numa apreciação que provavelmente pode ser cotejada com a situação nacional e internacional dos cursos de formação na Área de Administração abrangidos pelo que, no Brasil, se convencionou classificar como nível superior.

III METODOLOGIA

No capítulo anterior procurou delinear-se o referencial teórico-empírico desse estudo, resumindo os aspectos considerados principais na literatura especializada, a respeito de institucionalização e de estruturação.

A pesquisa científica, entretanto, necessita ser conduzida com base em metodologia coerente aos seus objetivos. Sendo assim, este capítulo trata da metodologia utilizada para identificar de que modo esse referencial pode ser aplicável à situação em estudo neste trabalho.

3.1 ESPECIFICAÇÃO DO PROBLEMA

O PROBLEMA DE PESQUISA pode ser sintetizado na seguinte indagação básica: Qual a relação entre interpretação e o processo de estruturação e institucionalização dos cursos superiores presenciais de administração em Curitiba, na perspectiva dos seus dirigentes ou responsáveis acadêmicos?

Perguntas de pesquisa

Esse problema, para este trabalho, está sendo desdobrado nas seguintes perguntas de pesquisa:

1. Qual a descrição do processo de estruturação e de institucionalização do ensino superior de administração formulada pelos dirigentes dos cursos desse ensino em Curitiba?
2. Quais as práticas que consideram principais no processo de estruturação e de institucionalização desses Programas de formação?
3. Quais os fatores do contexto considerados relevantes para explicar o processo de estruturação do ensino de administração em Curitiba?

4. Quais os elementos são considerados institucionalizados nesse processo?
5. Quais valores, crenças, interesses e outros atributos sócio-culturais delineiam as interpretações predominantes sobre esse processo?
6. Qual o padrão de relacionamento entre a interpretação e o seu contexto institucional de referência para esse processo de estruturação e institucionalização?
7. Qual sua influência sobre a capacidade de agência dos dirigentes dos cursos de administração?

Esse estudo não está pressupondo qualquer modelo de relacionamento entre as categorias de análise. Ele também não pretende apreciar todos os elementos e aspectos que influenciariam ou constituiriam os processos de estruturação e institucionalização, mas somente os considerados relevantes nos dados coletados.

3.2 DEFINIÇÃO CONSTITUTIVA (DC) E OPERACIONAL (DO) DAS CATEGORIAS ANALÍTICAS EM ESTUDO

(A) **Esquemas Interpretativos:**

DC: Crenças, valores e significados concebidos, apreendidos e compartilhados pelos membros de uma organização ou grupo que dá sentido, formula e permite a interpretação da realidade.

Valores

DC: Padrões de julgamento, apresentados de modo racionalizado, que indicam estados ou processos considerados mais ou menos preferíveis ou desejáveis enquanto meios, fins ou cursos de ação para a consecução de determinados propósitos, finalidades ou objetivos; expressam a idéia de como deve ou deveria ser a realidade, a idealização ou o ideal (Enz, 1988).

D.O : Os valores foram identificados com base na análise de conteúdo e na análise documental dos dados primários e secundários obtidos (entrevistas, publicações internas, conversas casuais, observação), com relação às preferências e padrões associados à existência, ao funcionamento, ao propósito e às práticas dos cursos de graduação em administração e ao processo de estruturação e institucionalização.

Crenças

DC: Assentimento ou adesão quanto à validade ou veracidade de proposição delimitada (Abbagnano, 1970; Lalande, 1996). Pretende expressar a realidade tal como ela é ou se apresenta; ou pretende explicar os fatos ou os fenômenos e as suas relações, inclusive causalidade; situada como suposto básico ou fundamental, normalmente não questionado (Schein, 1997). Visto como elemento essencial da cognoscitividade do agente (Scott, 2001).

D.O : As crenças foram identificadas com base na análise de conteúdo e na análise documental dos dados primários e secundários obtidos (através das entrevistas, publicações internas, conversas casuais, observação), nos juízos de fato e nas explicações a respeito da existência, do funcionamento, do propósito e das práticas dos cursos de graduação em administração e do processo de estruturação e institucionalização.

Interesses

D.C.: O que é desejado uma vez que interpretado como favorável ao que considera suas necessidades ou necessidades do grupo ou coletividade da qual faz parte. (Giddens, 1979, p. 188/189; Lalande, 1996; Hinings & Greenwood, 1989).

D.O : Os interesses foram identificados com base na análise de conteúdo e na análise documental dos dados primários e secundários obtidos

(entrevistas, publicações internas, conversas casuais, observação), com relação ao valor, à finalidade ou à razão considerada desejada com a criação e funcionamento do curso de administração, com as práticas adotadas e com os sistemas sociais.

(B) Interpretação

DC: processo de significação ou atribuição de significados a objetos (em sentido amplo) da realidade ou, de algum modo, percebidos pelo sujeito como externos à sua consciência. (Crubellate, 2004)

DO: Indicação dos significados propostos pelos responsáveis acadêmicos dos cursos de graduação em administração e outras pessoas e fontes dos dados desse trabalho, com relação aos fatores e demais aspectos considerados relevantes para o processo de estruturação e institucionalização em questão.

(C) Contexto Institucional

DC: Realidade ou ambiente sócio-político dos atores sociais composto de propriedades estruturais, forças institucionais e práticas de governança e composto de posicionamentos e acessos mútuos e a recursos, conjunto, esse, caracterizado por condições materiais e simbólicas, regras, padrões, crenças e outros atributos cognitivos, que condicionam e possibilitam os atores e as práticas sociais (Powell, 2007; Scott, 2001; Giddens, 1992). O contexto institucional foi considerado na dimensão formulada a seu respeito pelos atores sociais através da percepção e interpretação dessa realidade social e que permite identificar o que compõe o seu contexto institucional de referência.

(C.1) Contexto Institucional de Referência

DC: Conjunto de elementos ou fatores que os atores sociais, através dos esquemas interpretativos, definem como descritivos e constituintes de uma parcela da sua

realidade social considerada significativa. São considerados como tendo atributos legais regulativos, normativos e culturais cognitivos, criados e consolidados por meio de interação social, de cujo atendimento depende a sobrevivência da organização e o reconhecimento de sua legitimidade (Machado-da-Silva e Fonseca, 1996; Scott, 2001). O contexto institucional de referência é significado e delimitado pela própria percepção e interpretação que o ator faz de sua esfera de atuação. Ele pode ser visto como tendo amplitude e níveis diferentes, tais como: local, regional, nacional e internacional.

D. O : O Contexto Institucional de Referência foi identificado através da análise documental e da análise de conteúdo dos dados primários e secundários com relação às características, fatores, elementos, regras, valores e crenças usados para descrever e explicar a parcela da realidade social considerada relevante para a sobrevivência e a legitimidade dos cursos de graduação em Administração.

(D) Estruturação:

DC – condições governando a continuidade ou transmutação de estruturas e, portanto, a reprodução de sistemas sociais. (Giddens, 2003)

DO: A estruturação foi identificada com base na análise de conteúdo e na análise documental dos dados primários e secundários através dos juízos de fato e nas explicações a respeito da existência e do funcionamento das regras, dos recursos, dos padrões e dos relacionamentos entre atores, reproduzidos e organizados como práticas sociais regulares de modo a, no seu conjunto, descrever a continuação e a transmutação do sistema de ensino superior em administração.

(F) Institucionalização:

DC – processo por meio do qual as propriedades estruturais, práticas e relações são percebidas como tendo maior extensão espaço-temporal, ou como reificadas, dentro das totalidades sociais. (Giddens, 2003).

DO: A institucionalização foi identificada com base na análise de conteúdo e na análise documental dos dados primários e secundários através dos juízos de fato e nas explicações a respeito da existência e do funcionamento das regras, dos recursos, dos padrões e dos relacionamentos entre atores, reproduzidos e organizados como práticas sociais regulares de modo a, no seu conjunto, serem considerados como fatos da realidade, como naturais, como reificados ou como tendo muito maior extensão espaço-temporal dentro da totalidade do sistema de ensino superior em administração.

(G) Outros Conceitos adotados nesse estudo:

- Estrutura: Regras, Recursos e conjunto de relações de mediação e transformação, organizados como propriedades de sistemas sociais.
- Regras e Recursos: Para Giddens regras e recursos não são distinguíveis na prática, embora conceitualmente sejam tratados como independentes e distintos.
 - (i) Regras – técnicas ou procedimentos generalizáveis aplicados no desempenho/reprodução de práticas sociais. As regras são compostas de elementos normativos e códigos de significação.
 - (ii) Recursos – meios e condições aplicados no desempenho/reprodução de práticas sociais. Os recursos são de duas espécies: (a) alocativos – que procedem do controle dos produtos materiais ou de aspectos do mundo material; (b) impositivos – que derivam da coordenação das atividades dos agentes.
- Sistemas Sociais: Relações reproduzidas entre atores ou coletividades, organizadas como práticas sociais regulares.
- Propriedades estruturais: regras e recursos aplicados nas práticas sociais.
- Relações – disposições dos atores e das propriedades estruturais.

- Interações - refere-se aos encontros dos atores sociais e à integração social como um nível dos elementos básicos por meio dos quais as instituições dos sistemas sociais são articuladas.
- Cenários e eventos – localização espaço temporal e contextualização das práticas.
- Instituições: propriedades estruturais, práticas e relações que são percebidas como tendo maior extensão espaço-temporal, ou como reificadas, dentro das totalidades sociais.
- Princípios estruturais – propriedades estruturais mais profundamente embutidas, implicadas na reprodução de totalidades sociais.
- Lógicas Institucionais – modos de pensamento e de ação institucionalizados.
- Agência Humana: engajamento temporalmente construído pelos atores de diferentes contextos estruturais (contextos tempo-relacionais da ação) que, através da interação de hábito, julgamento e imaginação, reproduz e transforma essas estruturas em respostas interativas às situações em que estão inseridos.
- Associações sociais – tipo de coletividade dotado de monitoramento reflexivo (auto regulação reflexiva) das interações e situações, comparativamente com outros tipos; elas ocorrem com menor interesse (em termos de tentativa ativa) em controlar ou alterar as circunstância de reprodução (adaptado de Giddens, 2003, p. 235).
- Movimentos sociais – tipo de coletividade ou empreendimento coletivo dotado de auto regulação reflexiva e propósito para interferir na ordem social.
- Organizações – tipo de coletividade com alto grau de auto regulação reflexiva, que operam de modo característico, e dotada de ordem interna apoiada em clara definição de papéis e interesse em controlar ou alterar as circunstâncias de reprodução.

3.3 DELINEAMENTO DA PESQUISA

A presente pesquisa se caracteriza como não experimental, pois procura estudar relações entre categorias analíticas, ao invés de estudar variáveis manipuláveis. O principal método adotado foi o estudo de caso de natureza descritiva, trabalhando com múltiplas fontes de evidência (Kerlinger, 1980; Bruyne, Herman & Schoutheete, 1991; Yin, 2003).

Segundo Yin (2003, p. 32), estudo de caso é a estratégia de pesquisa que realiza uma “investigação empírica examinando fenômeno contemporâneo em seu contexto real e atual, quando são usadas várias fontes de evidência e não são inequívocos e explícitos os limites entre o fenômeno e o contexto”, justificável, também, pelo tipo de questão implícita no problema de pesquisa e pelo fato de não se ter controle sobre eventos comportamentais. Os estudos de caso podem: (a) ser de um ou de múltiplos casos; (b) no mesmo caso, tratar um ou mais níveis de análise; (c) pretender formular teoria, testar teoria ou obter descrição (Eisenhardt, 1989; Eisenhardt & Graebner, 2007; Stake, 2000).

Este estudo se concentra em uma parte específica de um setor específico das atividades organizacionais – o ensino superior de Administração na Cidade de Curitiba -, e analisa, por meio de várias fontes de evidência, o processo de estruturação e institucionalização desses cursos de graduação em administração tendo como referência preliminar as mudanças efetivadas em 1996 com a edição da Lei de Diretrizes e Bases.

A abordagem metodológica é predominantemente descritivo-qualitativa, pois permite analisar aspectos subjetivos tais como: percepções, compreensão do contexto da organização, significados compartilhados e dinâmica das interações. A pesquisa teve enfoque etnometodológico, utilizando-se dos discursos e práticas cotidianas.

O nível de análise é principalmente organizacional e a unidade de análise é constituída por pelo grupo dos dirigentes e ex-dirigentes de nível estratégico desses Cursos de Administração.

É uma vantagem dos estudos qualitativos permitirem flexibilidade e modificações dos recursos metodológicos ao longo do processo de pesquisa, incluindo a adoção de procedimentos quantitativos para a coleta e análise dos dados. Ademais, ela

pretende oferecer generalizações analíticas, de suas proposições teóricas, ao invés de generalizações estatísticas; e é adequada para aprofundar conhecimentos sobre grupos, estruturas e processos sociais (Eisenhardt & Graebner, 2007; Eisenhardt, 1989; Becker, 1993; Yin, 2003).

A perspectiva do estudo é seccional com avaliação longitudinal, uma vez que se pesquisou as categorias analíticas em certo momento, sem, com isso, deixar de tentar conhecer a sua existência e comportamento ao longo dos últimos anos.

A opção por Curitiba baseou-se nas seguintes razões. Primeiro, pelo quantitativo de vagas e programas oferecidos na região. Segundo, pela proximidade geográfica entre esses programas, o que permite supor que esses atores sociais tenderam a configurar, a respeito de si mesmos, uma visão de comporem um mesmo cenário espaço-temporal de co-presenças. Terceiro, a disponibilidade de informações e dados mantidos nessa Cidade. Quarto, a expectativa de facilidade de acesso aos atores sociais e aos seus registros.

3.4 POPULAÇÃO E AMOSTRA

A população sob estudo abrangeu organizações de ensino superior (IES) situadas na Cidade de Curitiba que oferecem curso presencial de graduação em Administração. Em 2007 elas compunham, segundo os dados do INEP, um total de 28 IES.

Para efeito de delimitar as entrevistas, a amostragem não foi definida por razões estatísticas, mas, sim, teóricas, quais sejam, prover o estudo de pelo menos dois representantes das categorias conceituais formuladas a partir dos próprios dados e que foram postas como centrais para definir diferenças identitárias, lógicas de ações e posicionamentos sociais.

As categorias conceituais são as que distinguem entre as IES públicas e as privadas e as que distinguem entre as IES com mantenedora confessional e as com mantenedora não confessional. A terceira categoria conceitual (visar ou não visar lucro), apesar de sua relevância, não foi adotada como critério de seleção das IES a serem entrevistadas devido à complexidade que traria ao processo e pela expectativa de que proporcionaria pouco ganho com relação às duas categoria já explicitadas.

Quadro 8: Quantidade de Cursos de graduação em administração conforme a combinação das categorias de classificação das IES.

| 1ª categoria | 3ª categoria | 2ª categoria: confessionais | 2ª categoria: não confessionais | Total: |
|--------------|----------------------------|-----------------------------|---------------------------------|--------|
| Pública | <i>Sem fins lucrativos</i> | - | 1 | 1 |
| Pública | <i>Com fins lucrativos</i> | - | - | - |
| Privada | <i>Sem fins lucrativos</i> | 7 | 1 | 8 |
| Privada | <i>Com fins lucrativos</i> | - | 19 | 19 |
| Total | | 7 | 21 | 28 |

Fonte: INEP.

Dentre os principais e diversos tipos de atores sociais (professores, alunos, ex professores, ex alunos, Dirigentes de nível estratégico do Curso e outros) que participam dos Cursos de graduação em Administração e das IES foi escolhido entrevistar principalmente o Dirigente de nível estratégico do curso e um ex-Dirigente (geralmente denominados de coordenadores do curso) pelas seguintes razões: falta de recurso para ampliar as entrevistas e as fontes de dados; (b) o fato dos Coordenadores fazerem parte da Direção da IES e do Curso; (c) por ele exercer a direção especializada e central do Curso, quando não é o seu responsável geral; (d) a correspondência positiva entre a natureza dos papéis atribuídos ao Coordenador de Curso e a característica ou qualidade principal do curso de graduação: o ensino.

A escolha se revelou frutífera, pois os entrevistados demonstraram: (1) experiência e forte vínculo (interesse motivado) com o curso e com o exercício de coordenador ou diretor; (2) homogeneidade de perfil profissional entre eles: atuação no magistério, compromisso com a esfera acadêmica, formação com pós graduação em administração, interesse de interação com as organizações que demandam administradores, nas esferas pública e privada.

A quantidade de entrevista foi delimitada pelo critério de saturação. A realização das entrevistas foi interrompida com a constatação de que havia uma similaridade entre elas, em termos de conteúdos e formas de expressão, trazendo pouca diferenciação e acréscimo significativo ao anteriormente coletado. De forma que as entrevistas realizadas perfizeram o seguinte total:

Quadro 9: Quantidade entrevistas realizadas conforme as classificações de Cursos de graduação em administração.

| 1ª categoria | 3ª categoria | 2ª categoria: confessionais | 2ª categoria: não confessionais | Total: |
|--------------|----------------------------|-----------------------------|---------------------------------|--------|
| Pública | <i>Sem fins lucrativos</i> | - | 3 | 3 |
| Pública | <i>Com fins lucrativos</i> | - | - | - |
| Privada | <i>Sem fins lucrativos</i> | 6 | 3 | 9 |
| Privada | <i>Com fins lucrativos</i> | - | 6 | 6 |
| Total | | 6 | 12 | 18 |

3.5 FONTE E COLETA DOS DADOS

3.5.1 Fontes Primárias

Entrevistas semi-estruturadas com 18 (dezoito) pessoas, selecionadas em amostragem baseada em critérios teóricos, conforme anteriormente explicado, visando identificar como interpretam e o que consideram fatores estruturantes e institucionais, quais as práticas adotadas e como descrevem sua participação nessa dinâmica e contexto organizacional. Observação das condições locais, das suas atividades e inserção nesse contexto.

3.5.2 Fontes Secundárias

Análise dos documentos internos e externos às organizações, artefatos, signos, símbolos e outros elementos que permitiram aferir, na comunicação, a sua história e a sua situação atual. Comparação com organizações assemelhadas que desempenhem missão e atividade equivalente. Abrangeu a consulta a arquivos e documentos históricos e a base de dados de Instituições de Pesquisas e de Bibliotecas.

3.5.3 Coleta

No total, foram realizadas 18 (dezoito) entrevistas, assim distribuídas: 9 (nove) com ex-dirigentes de Cursos de Graduação e 9 (nove) com Dirigentes em exercício.

O tempo médio de duração das entrevistas com os ex-dirigentes foi aproximadamente de 120 minutos e das outras entrevistas foi de 95 minutos (parte gravada, parte registrada por anotações escritas).

O acesso aos dados não necessitou de qualquer solicitação formal, a não ser o contato direto com os responsáveis dos setores da instituição, a quem se apresentavam os esclarecimentos sobre a natureza do estudo e das informações necessárias.

As entrevistas apresentaram apenas a dificuldade de conciliar a disponibilidade de tempo, uma vez que desempenham muitas atividades, freqüentemente acumulando atividades de coordenação com as de magistério e de pesquisa. As entrevistas foram desenvolvidas em situação de apertada disponibilidade de tempo, no próprio local de trabalho, com razoável nível de interferência e ruídos causados pelas atividades de seus gabinetes de trabalho. Mas, todos, sem exceção, foram muito receptivos e cooperativos, colocando-se à disposição para outros contatos e providências que se fizerem necessárias para a pesquisa.

Considerando as necessidades singulares deste estudo, foram abordadas inicialmente, fontes de dados secundários, que incluíram publicações gerais, relatórios, arquivos, e atos legais-normativos tratando dos deveres, responsabilidades, procedimentos e outros aspectos concernentes à atividade de Ensino Superior de Graduação em Administração e suas recentes evoluções e mudanças. Essas fontes, nesse contato preliminar, forneceram dados que permitiram identificar e se familiarizar com o

contexto dessa atividade, em especial na Cidade de Curitiba, parte de sua terminologia e linguagem, descrição formal de suas atividades e tipos de organizações que o promovem.

Quadro 10 : Cronograma da coleta de dados

| | | Fontes primárias | Fontes secundárias |
|----------|-------------------|----------------------------|---|
| 1ª etapa | 09/2006 a 02/2007 | Observação | Publicações; Bases de dados; Relatórios; Atos legais e normativos; outras. |
| 2ª etapa | 03/2007 a 06/2007 | Entrevistas/ Observação | Publicações; Arquivos; Relatórios; Atos legais e normativos; outras. |
| 3ª etapa | 07/2007 a 09/2007 | - | Publicações. |

Esses dados também permitiram um conhecimento geral e resumido da história registrada sobre as Escolas e o Ensino de Administração nessa Capital.

A principal dificuldade encontrada nessa etapa da coleta de dados foi a identificação do material e sua necessária seleção e priorização de acordo com sua utilidade aparente, além do fato de ele estar disperso e não necessariamente catalogado. Foram usados arquivos e relatórios localizados nas Bases de Dados e nas Bibliotecas dos sites do MEC, INEP, das IES em estudo, do IPARDES (Instituto Paranaense de Desenvolvimento), do IBGE e do IPPUC (Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba).

O acesso às fontes de dados foi sempre autorizado pela Direção de cada IES após as justificativas e explicações preliminares sem maiores formalidades.

A dispersão espacial dos Cursos, que poderia se tornar um grande obstáculo, foi contornada graças à eleição dos critérios amostrais adotados e ao fato de se ter encontrado muitos dos documentos disponíveis nos sites das IES e outros sites com Bancos de Dados (ex.: INEP; IPARDES; FGV).

Os dados primários foram obtidos em entrevistas semi-estruturadas, realizadas no período entre março e junho de 2007, em com base em observação não participante, cujas notas foram tomadas entre setembro de 2006 e junho de 2007. A observação incluiu conversas assistemáticas com participantes desses Cursos de Graduação.

A entrevista semi-estruturada, orientada fundamentalmente pela teorização e pelas perguntas de pesquisa desse estudo, partiu de questionamento básico provocativo, oferecendo, no seu desdobramento, oportunidade para aprofundamento e novas questões, na medida que surgiam hipóteses e outras perguntas a partir das respostas formuladas pelo entrevistados e vice versa.

Assim, se justifica a escolha do instrumento, por se revelar um modo privilegiado de interação entre o entrevistado e o entrevistador manifestando, por um lado, e apreendendo, por outro, o entendimento e a interpretação da realidade organizacional.

O procedimento nas entrevistas consistiu, basicamente, de uma breve explicação inicial do projeto e seu propósito (não oferecidas anteriormente pelo telefone), do tema e do compromisso de não identificar a IES e o entrevistado. Apenas dois dos entrevistados solicitaram conhecimento prévio das perguntas de pesquisa e do roteiro de entrevista. Logo nas primeiras explicações, fazia-se referência à possibilidade e necessidade de gravação, adotada sempre que as condições estivessem francamente favoráveis. De qualquer forma, o entrevistador sempre efetuou anotações ao longo das entrevistas colhendo elementos sobre as informações prestadas pelo entrevistado e suas observações sobre a situação experimentada.

A coleta de dados, e também a análise, se desenvolveu com três momentos predominantes, não necessariamente numa ordem linear ou cronológica, nem como se fossem etapas estanques e definitivas, mas cuja interdependência e reciprocidade permitiu o aprofundamento e refinamento da análise, da categorização e da investigação.

O primeiro momento tratou os dados destinados a evidenciar o contexto de atuação e oferecer subsídios para a análise e a compreensão da história recente dos Cursos de Graduação em Administração e das mudanças ocorridas, numa perspectiva longitudinal. Eles auxiliaram com elementos para a formulação do roteiro da entrevista semi-estruturada.

O segundo momento desenvolveu a coleta e análise dos dados primários e secundários utilizados para a formulação das categorias analíticas, e tornar evidente os

fatores considerados importantes para o processo de estruturação e institucionalização desses Cursos em Curitiba.

O terceiro momento focalizou a coleta e análise dos dados que possibilitassem descrever as dimensões ambientais, sob o enfoque institucional-estruturacional, e referendar os elementos indicadores do contexto de referência.

3.6 TRATAMENTO DOS DADOS

Os dados primários e secundários foram tratados por meio de análise descritiva e de análise de conteúdo. Pretendeu-se, através de análise de conteúdo, conhecer e descrever as condições de formulação e apreensão das mensagens e outros elementos simbólicos, relacionados com a percepção do contexto e da trajetória desses Cursos e do Ensino Superior de Administração (Bardin, 1977).

Segundo esse autor, a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas que, através de procedimentos sistemáticos de análise de mensagens, visa obter indicadores sobre as condições de recepção e produção da comunicação. Para tanto, ela procura tratar as significações ou conteúdos e, eventualmente, a sua forma e distribuição. Ou seja, ela permite classificar, descrever, inferir e interpretar o conteúdo de mensagens.

A análise documental forneceu informações importantes acerca das categorias analíticas em estudo, da história dessas instituições, seu processo de mudança e contexto de referência. Ela compreende inúmeras providências vinculadas à estratégia e ao problema de pesquisa, tais como: seleção, classificação dos documentos, verificação de origem e procedência, indexação e outros. Os tipos de documentos que serviram de fonte de dados a esta pesquisa foram: leis, atos normativos, relatórios oficiais, livros, reportagens, artigos, publicidades, materiais de comunicação empresarial e de propaganda, mapas, tabelas estatísticas, artefatos iconográficos, símbolos, fotografias, teses e dissertações, obras de arte, monumentos, obras de arquitetura, coleções, depoimentos.

A escolha da estratégia de pesquisa para a situação em estudo foi intencional justamente para permitir a utilização de mais de uma fonte de evidência e de técnicas de investigação e análise. Parece-nos, devido à natureza do problema de pesquisa, que a adoção dessa estratégia é mais conveniente pelas vantagens que oferece.

Esta pesquisa trabalhou com fontes distintas de dados (entrevistas, observação, legislação, relatórios, *sites* oficiais, periódicos, palestras, documentos e publicações). O

processo de triangulação, como é conhecido, objetiva alcançar maior clareza dos significados e categorias em estudo, ou a validade interna dos construtos, através de usos redundantes e múltiplos de procedimentos de obtenção de dados (Yin, 2003).

O Estudo de Caso para esta pesquisa adotou, a princípio, as estratégias analíticas que visam descrever o fenômeno social sob estudo e demonstrar as proposições da base teórico-empírica relacionadas ao problema e aos objetivos de pesquisa.

Das técnicas apresentados por Bardin (1977, p. 153-222) para realizar-se a análise de conteúdos, considerou-se mais adequada a análise categorial temática, pois se centra na identificação e análise de “unidades de significação” ou temas, verdadeiramente “núcleos de sentidos” que constituem a comunicação e cuja presença, frequência de aparição, direção e intensidade, analisadas no seu significado contextual, podem trazer significado e conhecimento para o propósito da análise (Bardin, 1977, p. 104-105)

3.6.1 Organização da Análise

Foi necessário, para se proceder à análise, escolher aqueles documentos, dentre os inicialmente identificados, que fossem mais representativos e pertinentes, enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objetivo do estudo.

Sendo assim, adotou-se o tema, como unidade de registro e regra de recorte na codificação da análise categorial. A contagem foi feita pela presença, frequência e direção (favorável, desfavorável ou neutra). Enquanto processo de enumeração, a contagem pretendia simplesmente estabelecer dados adicionais comparativos entre as observações identificadas, contudo, sem finalidades quantitativas mais pretensiosas.

Para elaborar-se a categorização, preferiu-se o processo que, sem um sistema predefinido de categorias, foi estabelecendo os elementos constitutivos (núcleos de significado: temas que expressassem preferências e/ou crenças) por diferenciação extensiva, analógica e progressiva entre si. Após a “leitura analítica” de todo o material foi realizada uma segunda “leitura”, revisando o conjunto de “observações” percebidas e identificadas na primeira leitura. Somente, então, se procedeu à classificação desses elementos e a tentativa de reagrupamento progressivo em categorias, que fossem o mais possível excludentes entre si, homogêneas e pertinentes aos objetivos e perguntas de pesquisa do estudo.

3.6.2 Observações e outras fontes de dados:

Adotou-se o procedimento de procurar as observações e experiências correlacionadas à atuação desses Cursos, o que incluiu comunicações publicitárias e de propagandas, avaliações feitas a respeito do curso, eventos, objetos isolados, signos, expressões lingüísticas (ex.: metáforas, estórias e vocabulário) e outros. Procurou-se, na medida do possível, descobrir as interpretações dadas a esses elementos e artefatos pelos próprios que os utilizavam ou desempenhavam.

Paralelamente à observação, inclusive durante as entrevistas, tomava-se notas dos *insights*, questionamentos, correlações e idéias surgidas, procurando preservar as observações descritivas das inferências pessoais.

A análise dos dados coletados permitiu a identificação de alguns padrões, sugerindo valores, normas, crenças e temáticas simbólicas. A evolução do procedimento analítico capacitou o reconhecer-se uma vinculação entre valores e práticas e a sua convergência para alguns temas centrais (ex.: educação pública e ensino privado, profissionalização e formação humana, práticas pedagógicas e gestão escolar e outros).

De fato, essa etapa analítica pareceu que poderia ser continuada por um tempo mais longo, porque a releitura das anotações e a reconsideração dos dados abriam novos ângulos, questionamentos e possibilidades de investigação. Contudo os padrões aqui apresentados parecem refletir razoavelmente a própria ordem e significados oferecidos pelos dados coletados com minimização de interferências interpretativas estritamente pessoais.

3.6.3 Facilidades, dificuldades e outras características da coleta de dados:

A coleta de dados foi desenvolvida em três etapas principais. A primeira tinha como meta obter um conhecimento preliminar do caso em estudo, sobre a situação geral das escolas de graduação em administração no país e em Curitiba, assim como sobre a legislação que regulamenta esses cursos. Os atos legais, os atos normativos, os livros, as publicações especializadas, os relatórios oficiais e as bases de dados estatísticos foram as principais fontes nessa etapa. A orientação e os serviços prestados pela Biblioteca Karl A. Boedecker da EAESP-FGV, assim como as suas facilidades e o seu acervo, se

mostraram inestimáveis. Do mesmo modo as facilidades, instrumentos de apoio ao estudo e acesso a base de dados proporcionados pela EAESP-FGV.

A abundância de textos sobre o assunto foi uma dificuldade inicial superada pelo constante cotejamento e revisão do tema, problema e objetivos de pesquisa. Esse procedimento sistemático ajudou no critério de seleção e categorização dos documentos. Entretanto, foi bem mais raro conseguir material tratando especificamente da situação desses cursos em Curitiba e de processos de institucionalização ou de estruturação de cursos superiores.

A segunda etapa pode ser caracterizada pela realização das entrevistas com os Dirigentes e ex-Dirigentes de nível estratégico dos Cursos de Administração em Curitiba. O contato inicial foi feito por telefone ou email procurando agendar um encontro pessoal para a realização da entrevista. Todos ofereceram livre acesso e disposição para tratar da pesquisa, muito embora estivesse involuntariamente evidente que estávamos concorrendo por espaço, numa agenda apertadíssima, com outras pessoas necessitadas de interagir com o entrevistado (por alunos, outros professores e por Diretores, pelo menos). O entrevistado recebia diversas demandas; algumas eras feitas pessoalmente ou por telefone e, conforme a importância ou emergência da situação, a interrupção tinha maior ou menor duração. Mas sempre retornava com interesse e boa disposição, evidente no fato de se estenderem espontaneamente nas narrativas e nas respostas. Eles demonstraram considerar o tema de elevada importância e o problema de pesquisa como interessante e promissor ao campo.

Além do desejo de cooperar com a pesquisa, estavam aparentes uma empatia e solidariedade com o estudo, suas indagações e curiosidade motivadora. A maioria apresentou sugestões, inclusive de que os dados pudessem constituir em publicação apresentando a história desses cursos no Paraná e em Curitiba, atendendo a uma necessidade ainda não satisfeita da comunidade. Mediante solicitação ou espontaneamente, todos os entrevistados entregaram publicações internas.

Os dados dessa segunda etapa levaram a pesquisa a outros documentos proporcionados por acervos públicos e particulares, principalmente para aprofundar e ampliar as indicações históricas e descritivas das condições contextuais apresentadas pelos entrevistados (e inesperados para o pesquisador). Nessa fase utilizou-se de diversos outros tipos de documentos (ex.: obras raras, iconografias, livros, pesquisas históricas e outros).

A terceira etapa consistiu na apreciação e revisão de trabalhos acadêmicos (artigos, teses dissertações, livros e outros documentos) que desenvolveram estudos e análises afins com o tema, com a abordagem teórica e com o problema dessa pesquisa. Foi momento de extrema utilidade no processo, pois permitiu a comparação entre pesquisas, em termos de estratégias, construtos, objetivos, métodos, técnicas, argumentos e outros aspectos e a conseqüente revisão desta investigação.

Ao longo das duas primeiras etapas realizou-se observação não estruturada e não participante, nem sempre coincidente com as visitas das entrevistas. Observou-se o ambiente geral e comum desses cursos, os relacionamentos e posicionamentos aparentes entre esses e outros atores sociais e a composição e dinâmica de seu contexto. Registrou-se, durante essa observação, suas condições aparentes de convivência numa mesma localidade, suas iniciativas, comunicações externas e públicas, realizações (em termos de eventos), diferenciação institucional e organizacional, entre outros aspectos. Observou-se, ainda, nas Instituições em que se deram as entrevistas, o ambiente próprio e interno do Curso, os relacionamentos e posicionamentos aparentes entre alunos, professores, servidores e membros da Direção de Nível Estratégico. Suas condições de acesso, de ingresso e de convivência, suas iniciativas internas, organização e uso do espaço, arquitetura, biblioteca, facilidades, recursos áreas de estudo e de convivência, funcionalidades, circulação e orientação. Procurou observar, também, a dinâmica local (por exemplo: regras de governança aparentes, existência de iniciativas, de programação de atividades e de agrupamentos e associações internas).

Durante as entrevistas, observou-se os modos de expressão e as condições da entrevista, detalhes que não aparecem necessariamente numa transcrição (por exemplo: postura, forma de olhar, expressões faciais, tonalidade da voz, ênfases, ritmo e modulação das frases, sinais e símbolos caracterizadores do ambiente imediato, interrupções e suas causas, concorrência com outros eventos, entre outros aspectos).

Todas as observações foram anotadas, passando a compor um diário de campo.

Nessas ocasiões, foram realizadas conversas não estruturadas e não programadas com professores e alunos e servidores, tratando espontânea e geralmente das condições do ensino de administração, especialmente com relação a Curitiba e àquele curso, podendo compreender considerações de natureza histórica ou prospectivas. Foram momentos de grande riqueza e contribuição, não só pelo conteúdo desses depoimentos, que convergiram para os obtidos através das entrevistas, mas pelos outros elementos de comunicação e interação, fundamentais para se conhecer o contexto desses cursos.

3.7 LIMITAÇÕES DA PESQUISA

Compreender os fenômenos que ocorrem na esfera organizacional demanda empreendimento constituído de atividades complexas. Dentre diversas perspectivas teóricas, a adoção de um quadro analítico de referência pode implicar em limitações. As principais limitações desta dissertação devem ser sublinhadas:

A natureza do método utilizado – o estudo de caso – que, para alguns, traz a limitação para generalizações científicas. Contudo, conforme argumentado e demonstrado, essa limitação não é verdade, e a característica do estudo de caso pode ser interpretada, nesse particular, como uma vantagem sobre outras estratégias de pesquisa. Afinal, o que se pretende nesse estudo é a generalização analítica (dimensão teórica), e não a generalização estatística.

Outra limitação residiria em não se poder afirmar que as conclusões e os elementos observados representem as instituições estudadas como um todo ou o pensamento nelas predominante. Entretanto, pretendeu-se superar essa limitação com o esforço de se construir logicamente os argumentos para validação, assim como, com a estratégia adotada para a pesquisa, atenta à transferibilidade como critério de validação, compreendendo, assim, a possibilidade de se transferir ou acomodar (não simples transposição) os resultados do contexto original a outros contextos, ao considerar os aspectos peculiares de cada um, suas diferenças e similaridades, e tornar possível a comparação de contextos diferentes e dos resultados do estudo.

Todos esses cuidados também ajudam a superar o fato de se estudar um caso, ao invés de múltiplos casos. A opção se deu não só por razões de restrição de recursos para ampliar a pesquisa, mas, principalmente, pela perspectiva de que se está diante de um caso típico (expansão de cursos de administração em uma cidade de porte médio, dotada de função política e influência regional), revelador e pioneiro (na medida em que não se conhece outro que trate do tema priorizando a regionalização como um dos critérios motivadores na delimitação da unidade de análise).

Outra limitação residiria nos vieses pessoais e na subjetividade, inerente na análise de conteúdo e na análise documental, interferindo nas impressões e interpretações das observações de campo, que se planejou atenuar e reduzir por meio da observação cuidadosa do referencial teórico-metodológico do estudo, da aplicação do

processo de triangulação, com múltiplas técnicas de coleta e análise dos dados, e dos cuidados recomendados à observação etnográfica.

O número reduzido de entrevistas, decorrente da escassez de recursos e de tempo; que poderia se afigurar como outra limitação foi significativamente compensada pela natureza e qualidade conferidas a essas entrevistas pela lucidez e experiência dos entrevistados e pela da documentação que traz informações e elementos a respeito do tema.

Os entrevistados incluíram, em seus depoimentos, largas referências a situações históricas, estando sujeitos a racionalizações, resultantes de diferença entre o entendimento no momento do acontecimento e o entendimento no momento da entrevista, para cada um deles. Entretanto, tal limitação foi, de fato, superada primeiramente pela multiplicidade de informantes e de fontes, pelo caráter de espontaneidade desses depoimentos e, também, pela tática de coleta de dados adotada, que permitiu o cruzamento dos dados provenientes dessas diversas fontes e a constatação da existência de identidade, convergência e complementaridade entre as narrativas e discursos.

A escassez de parâmetros que pudessem servir de referência aos procedimentos de coleta e tratamento de dados para análise do entendimento sobre o contexto institucional e o processo de estruturação e institucionalização, considerando as peculiaridades e objetivos desse estudo, foi superada, basicamente, através dos diálogos com o orientador deste trabalho, com a analogia de metodologias e com a leitura dos autores consultados.

Entende-se que nem os métodos nem os objetos são dados totalmente *a priori*. Existe uma elaboração progressiva dos métodos em contato com determinados objetos, assim como também existe, correlativamente, elaboração progressiva dos objetos em virtude do acionamento de determinados métodos. O procedimento científico pode ser, simultaneamente, aquisição de um saber, aperfeiçoamento de uma metodologia, elaboração de uma norma. O conhecimento científico demanda elaboração segundo regras de metodologia científica. Mas ele tem sido identificado com domínios especializados, mormente as diversas disciplinas, onde, apesar de artificialmente, são sistematizados e trabalhados como se fossem isolados entre si. A reflexão metodológica parece ser capaz de proporcionar correlações entre disciplinas, uma vez que os métodos são instrumentos suficientemente gerais para serem comuns a elas ou a importantes partes delas (Garzuze, 2007; Bruyne, Herman e Schoutheete, 1991). “O objetivo da

metodologia... é o de esclarecer a unidade subjacente a uma multiplicidade de procedimentos científicos particulares, ela ajuda a desimpedir os caminhos da prática concreta da pesquisa dos obstáculos que esta encontra. Ela não pretende refletir a progressão concreta de cada pesquisa particular pois esta é eminentemente variável, mas quer se pensar em sua própria progressão e em suas relações com os procedimentos concretos da prática científica.” (Bruyne, Herman e Schoutheete, 1991, p.27).

IV. ANÁLISE E APRESENTAÇÃO DOS DADOS:

Este capítulo pretende relatar a análise dos dados coletados, à luz da estratégia de pesquisa formulada e exposta no capítulo anterior, e com suporte nos recursos oferecidos pela base teórico-empírica. Essa análise procura conjugar a perspectiva seccional com uma apreciação longitudinal, apoiando-se em múltiplas fontes de dados.

Ele foi organizado em cinco partes, objetivando facilitar a compreensão do conteúdo em seu conjunto, e das conclusões que lhe sucedem. A primeira sintetiza alguns traços que identificam Curitiba e a localizam histórica e geograficamente. A segunda traz as narrativas que propõem a descrição da institucionalização do ensino dedicado à formação de gestores e administradores para os planos nacional e local. A terceira parte descreve analiticamente as dimensões contextuais e os fatores considerados relevantes à estruturação e à institucionalização à situação sob estudo. A quarta parte procura apresentar, como numa perspectiva transversal ou corte seccional, as principais práticas organizacionais do setor de ensino de administração em Curitiba identificadas a partir dos dados coletados, o que permite conhecer atores, posicionamentos e cenários, como elementos preliminares para uma análise de conduta estratégica e de agência. A última seção condensa o entendimento formulado pelos atores para o contexto e o processo de estruturação, sublinhando seus pressupostos e esquemas interpretativos.

Qualquer descrição do contexto será certamente parcial, uma vez que ela será sempre incapaz de apreender a totalidade de sua natureza e dinâmica. Daí justificar-se que esse tipo de trabalho reúna os aspectos considerados mais importantes e, por conseguinte, merecedores de destaque.

A ordem de apresentação feita aqui foi escolhida com a expectativa de conseguir relatar eficientemente a pesquisa e suas inferências. Ela é arbitrária e não corresponde à ordem da coleta, da análise e da formulação das conclusões.

4.1 TRAÇOS GERAIS DE CURITIBA:

Curitiba é a capital do Estado do Paraná, situada na região sul do Brasil (longitude 49° 16' 15" oeste e latitude 25° 25' 48" sul). Possui, nos limites do

município, mais de um milhão e meio de habitantes (Ipardes, 2004) e mais de dois milhões e trezentos em sua Região Metropolitana (que engloba 29 municípios).

Ocupa uma área de 432,14 km². A altitude média é de 934, 6 metros acima do nível do mar. Tem clima temperado, com médias que variam entre 13° C no inverno e 21° C no verão. Apesar da média de inverno ser menor que a brasileira, a sua temperatura nessa época pode alcançar mínimas em torno de 0° C, fato que compõe um dos traços que a caracterizam: ser uma cidade fria, de clima frio de montanha.

É uma região de muitas nascentes; e os rios assim originados ainda não se apresentam caudalosos, mas de pequeno porte. Mas ali nasce o rio Iguaçu, que formará as Cataratas de Foz do Iguaçu no limite oeste do Estado do Paraná, na divisa com a Argentina e próxima da do Paraguai.

Seu relevo favoreceu a expansão da ocupação. O povoado inicialmente se localizou em vales e colinas suaves e entre rios tranquilos (o rio Ivo e o Belém). Ao norte e oeste, o relevo é bem mais escarpado, e ao sul ele segue plano em ligeiro declive, onde se situavam trechos pantanosos. A leste, a Serra do Mar, indo para os desfiladeiros que abruptamente deságuam ao nível do mar, no litoral Atlântico e na bacia de Paranaguá.

No início da Era Cristã, esse planalto foi habitado por povos ceramistas de tradição Itararé-Taquara. Na época da chegada dos portugueses, ele estava ocupado por grupos das famílias lingüísticas Gê e Tupi Guarani.

Curitiba teve sua origem com a vinda de faiscadores de ouro, sob o comando de Eleodoro Ébano Pereira (administrador das minas e dos garimpos no sul do país), até as paragens do primeiro planalto paranaense. Eles se localizaram às margens do rio Atuba, onde encontraram o precioso minério. Ali, com a iniciativa de Soares do Valle, constituíram um pequeno povoado aproximadamente em 1640. Eles saíram do Litoral (da Vila de Nossa Senhora do Rosário de Paranaguá), subindo a Serra do Mar, através da Mata Atlântica, e seguindo o caminho dos desbravadores que os antecederam e que encontraram, no planalto, as antigas vias terrestres e as vias fluviais (ex.: o rio Atuba é afluente do rio Iguaçu) que conduziam ao Oeste, na direção do Eldorado e da Terra Prometida, relatada inclusive pelos indígenas que habitavam a região (Tribo Tinguí, da grande nação Tupi Guarani).

Decidiram os moradores, ainda nos primeiros anos, mudar o povoado para uma localização menos inóspita. Foram para uma colina, entre os atualmente denominados rio Ivo e rio Belém, numa área que os indígenas denominavam “Core tuba” (ou “Curii

Tiba”). Essa expressão, que viria a originar o nome Curitiba, significaria, segundo os historiadores e outros estudiosos, pinheiral ou lugar de muito pinhão, fruto-semente da árvores araucária, muito abundante no planalto paranaense. Essa colina corresponde, hoje, à Praça Tiradentes, marco zero da nova Vila, batizada de Nossa Senhora da Luz dos Pinhais. Em 4 de novembro de 1668 os seus moradores pediram à autoridade sediada em Paranaguá que elevasse o seu Pelourinho e o povoado à categoria de Vila sob os auspícios do Rei de Portugal. O pedido foi aceito e o pelourinho erguido, mas o procedimento ficou inconcluso, pela falta de eleição das autoridades (Juiz, Escrivão, Câmara Municipal, Administrador) da nova Vila, o que veio a ocorrer somente em 29 de março de 1693 (adotada como data de fundação da cidade).

O caminho dos tropeiros, importante via de fluxo de bens de interesse econômico, que ligava Minas Gerais e São Paulo ao Rio Grande do Sul cortava o Paraná no eixo norte sul (do município de Sengés ao de Rio Negro) e passava próximo de Ponta Grossa (região dos Campos Gerais, o segundo planalto paranaense) distando mais de 90 km a oeste de Curitiba. Nessa região, ao longo desse caminho, foram surgindo várias cidades promissoras. Isso implicava que Curitiba, durante o século XVIII, não estava no centro desse principal fluxo econômico. Era uma pequena cidade de menor expressão na região.

Em 1842 foi elevada à categoria de Cidade, passando a ser denominada Curitiba. Em 29 de agosto de 1853, passou a ser a Capital do Estado do Paraná, recentemente desmembrado do Estado de São Paulo.

A cultura portuguesa, predominante na cidade⁵ até 1840, foi abrindo espaço nos 60 anos seguintes às manifestações culturais dos imigrantes europeus que chegavam em significativa quantidade (considerando proporcionalmente aos que já ali moravam). Inicialmente os alemães e, na sequência, principalmente perto da passagem para o século XX, poloneses, italianos, ucranianos, franceses, ingleses, holandeses, libaneses, judeus, japoneses, islandeses, sírios, árabes e outros. Constituíam uma comunidade com grande diversidade. Nesse período, entre o final do Império e os primeiros da República, deu-se uma renovação em termos culturais e de iniciativas empreendedoras. Nesse

⁵ Até meados do Século XIX Curitiba era principalmente habitada por portugueses, mamelucos, negros e índios, e, secundariamente, por espanhóis. A emancipação política do Paraná e o programa governamental para a colonização das terras brasileiras meridionais promoveram grandes mudanças na região sul do Brasil. A cultura dos negros que vieram habitar o Paraná, incluindo a quilombola, acabou por se fixar mais fortemente em outras importantes cidades paranaenses (favor ver história da Lapa e de Paranaguá), recebendo menor destaque na Capital paranaense, apesar do registro expresso pelas obras histórico-arquitetônicas (favor ver Igreja do Rosário dos Pretos Devotos de São Benedito).

período, instalaram ferrovias e rodovias, que se somou às ações modernizadoras dos imigrantes, tais como: novas técnicas agrícolas, criação de “casas de socorro aos necessitados”, o ensino corrente e intensivo - nas escolas - em mais de um idioma (normalmente bilíngües) e de várias línguas (ex.: alemão, latim, francês, grego, inglês), surgimento de uma mentalidade sindical e cooperativista, colônias anarquistas, novas concepções arquitetônicas e muitos outros aspectos diferenciadores.

Em termos econômicos, as descobertas de Minas Gerais foram fundamentais para o encerramento das pesquisas e do ciclo do ouro no planalto curitibano. A atividade local, então, se tornou predominantemente extrativista (madeira e erva mate), expandindo a atividade agrícola na metade final do século XIX, e o comércio no início do século XX. A industrialização veio tardiamente.

Curitiba dista 90 Km de Paranaguá,. 120 km de Joinville, 410 Km de São Paulo, 300 Km de Florianópolis, 820 Km do Rio de Janeiro, 750 km de Porto Alegre.

O isolamento geográfico da comunidade curitibana foi sendo reduzido velozmente na segunda metade do século XX. As viagens para São Paulo e Rio de Janeiro eram feitas normalmente de navio, via Porto de Paranaguá, e podiam durar dois dias. O acesso terrestre a Paranaguá não dispensava cuidados, e podia durar quase um dia. A abertura de ferrovias e de rodovias foi dando uma nova dimensão a essas distâncias. Hoje, por exemplo, a viagem entre Curitiba e São Paulo pode durar 5 horas por via terrestre, 1 hora por via aérea. Os contatos não mais se concentram nas vias postais; as novidades tecnológicas colocam os moradores locais em contato imediato com todo o mundo.

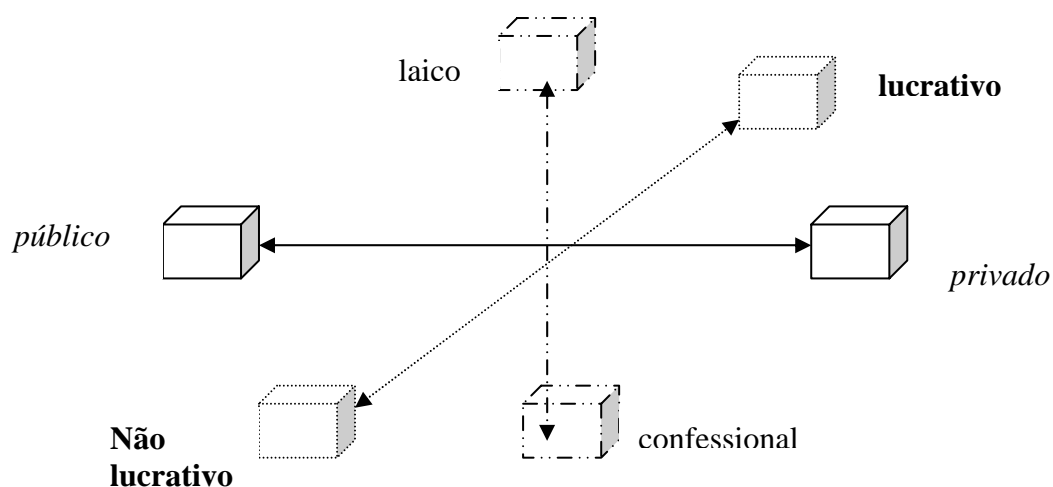
4.2 A FORMAÇÃO DE GESTORES E ADMINISTRADORES ATRAVÉS DO ENSINO SUPERIOR: UMA PERSPECTIVA DE ANÁLISE.

As narrativas sobre as origens do ensino superior trazem referências à existência de um plano ou nível nacional e a outro nível local. Os atores concebem, assim, esferas sociais distintas, embora não independentes entre si, onde eles se localizam, os episódios ocorrem e a história é formulada.

A relação entre o nacional e o local nem sempre é de plena correspondência, podendo, no campo do ensino superior, que ela seja descrita como tendo dinâmica específica, refletindo as crenças de que a comunidade local teria elementos culturais

próprios e diferenciadores e estaria assumindo posicionamento com relação a outras comunidades locais ou com relação ao nível nacional e com eles interagindo, como se desempenhasse um papel ativo e participasse de um ambiente comum, base para a coordenação das ações e práticas dos atores sociais. Por essa razão, o desenvolvimento desta seção é feita trazendo a visão proposta para o nível nacional e a proposta para o nível local, conforme os dados coletados e analisados.

Ademais, surgem e se firmam noções categóricas - conceitos básicos estreitamente associados com noções valorativas e simbólicas -, verdadeiros núcleos de sentido numa aparente configuração de dicotomias, que permeiam as interações e as práticas. Essas noções categóricas são regras e recursos que compõem as interpretações e as práticas. Ou seja, elas classificam, delimitam, dividem, identificam, orientam, polarizam e ajudam a descrever e explicar o contexto e a trajetória do ensino superior. As principais noções categóricas trazidas pelos dados coletados são: público e privado; confessional (religioso) e laico; finalidade lucrativa e ausência de finalidade lucrativa; profissional e não profissional; capitalista e não capitalista; escolar e não escolar.



Esquema 1: principais noções categóricas indicando polarizações no contexto institucional.

As narrativas demonstram que a tendência predominante tem sido de disseminação e institucionalização, no ensino superior de Administração, das noções categóricas “capitalista” (através da adoção das crenças e valores atribuídos ao capitalismo) e “escolar” (através da valorização da escolarização como meio de socialização e desenvolvimento sócio-econômico). A noção categórica “profissional”,

contudo, aparece travestida na dicotomia entre “formação especialista” e “formação generalista”, que parecem persistir no entendimento descritivo e explicativo do contexto, evidente nas discussões sobre a composição dos currículos e sobre a qualificação do Administrador.

Além disso, e em resumo, essa seção permite concluir que as crenças reunidas no Quadro 11 e as inferências do Quadro 12 compõem os esquemas interpretativos e o entendimento a respeito do processo de estruturação e de institucionalização do ensino superior presencial de administração em Curitiba

Quadro 11: conjunto de interpretações descritivas e explanatórias do processo de estruturação e institucionalização do ensino para a formação de gestores e administradores.

| Esquemas de Interpretação: Crenças – valores – interesses. |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ A identidade e a história da cidade tem como traços centrais: (a) a confluência e convivência de múltiplas contribuições culturais e religiosas, provinda da combinação dos colonizadores e imigrantes (ex.: cidade com características européias, identificadas na sua riqueza arquitetônica); (b) a valorização comunitária da educação e da escola (ex.: orgulho do pioneirismo na fundação da Universidade, identificada na adoção do prédio da Universidade como símbolo da cidade preferido pelos próprios curitibanos). Acreditam que isso tem influência na história do ensino na Cidade. ▪ Sobre as origens do ensino escolar para formar gestores e administradores, há duas visões explicativas: (a) iniciativas bem sucedidas da elite curitibana, apoiada nas características culturais da cidade, nas décadas anteriores a 1950; (b) criação legal formal da profissão em 1965 e a definição do currículo obrigatório para um curso superior de administração. ▪ A história do ensino para formar gestores na cidade pode ser dividida em três fases: antes de 1967, entre 1967 e 1995 e após 1995. Cada uma delas possui características estruturais, lógicas de ação, tipos de atores e posicionamentos distintos entre si. |

- A história da educação e do ensino na cidade foi marcada: (a) por iniciativas e movimentos sociais, com especial destaque para a participação de professores; (b) pelos debates e disputas entre correntes de pensamento, tendo como referências as diferenças entre ensino público e privado; ensino com orientação religiosa e ensino laico; educação para formação generalista ou para formação de especialistas; ensino para atender interesse público ou para atender interesses privados. Somente após 1996 é que vai ocupar o centro das discussões o empresariamento do ensino que visa principalmente o lucro.
- A estruturação desses cursos em Curitiba após a edição da LDB de 1996 passou a contar com o crescimento do número de IES e Cursos privados, especialmente os não confessionais que visam lucro; compartilham o entendimento de que as lógicas de ação e as práticas organizacionais são fortemente influenciadas pela competitividade e a visão empresarial do ensino, mas que há uma disputa com a visão não empresarial do ensino.
- A trajetória dos cursos sempre esteve vinculada às necessidades dos segmentos da sociedade por agentes capazes de gerir e administrar recursos, negócios e organizações (públicas e privadas). Somente após a década de 1980 que incorporou a atenção em formar empreendedores. A definição da profissão de administrador constitui um episódio fundamental nesse processo, mas insuficiente para explicá-lo, motivo porque apontam outros fatores (nacionais e locais) que consideram importantes.
- O curso de Administração vem sendo visto principalmente como meio de inserção do mercado de trabalho e de ascensão social pelos seus alunos.
- Insuficiência dos marcos legais para analisar a dinâmica da estruturação.

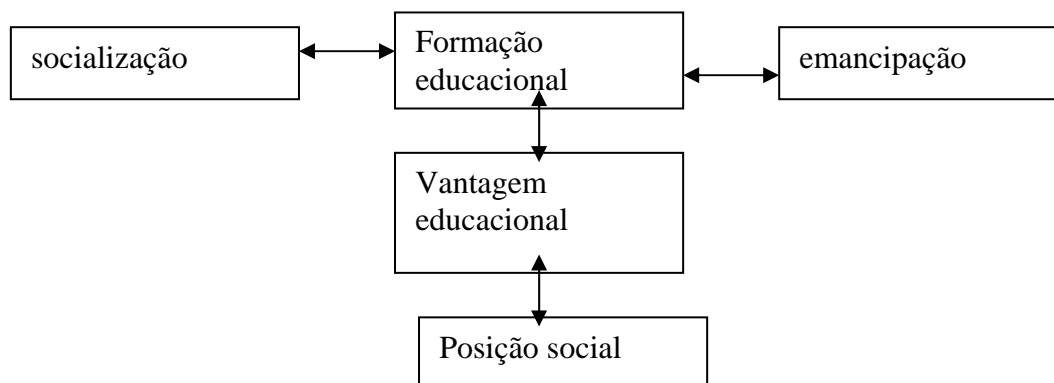
Quadro 12: conjunto de inferências descritivas e explanatórias iniciais do processo de estruturação e institucionalização do ensino para a formação de gestores e administradores.

| <p style="text-align: center;">Inferências preliminares sobre o processo de estruturação: características locais.</p> |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Existência de noções categóricas que polarizam a ordenação do contexto |

institucional;

- Implementação e expansão da escolarização do ensino como opção preferencial para a formação de gestor e administrador;
- Sistematização do saber administrativo e gerencial;
- Profissionalização da prática gerencial e administrativa;
- Existência e importância da cultura local para os processos de integração de sistemas sociais;
- O caráter episódico dos discursos para conseguir construir narrativas para a análise institucional;
- A utilidade de retroagir a apreciação longitudinal como recurso para se apreender as origens das relações, regras e recursos e para descrever e explicar os processos de estruturação e institucionalização.
- Atores locais descritos como agindo e influenciando nas condições estruturais.

Em termos estruturais, os dados sugerem alguns princípios e sua conversibilidade, mas eles indicam orientações que podem ser vistas como contraditórias.



Esquema 2: Relação entre Princípios Básicos para o Processo.

Os dados coletados fazem constante referência a um nível nacional e a outro local, razão porque a análise apresentada a seguir se organiza dessa forma para tratar da formação de gestores e administradores através de ensino escolar, numa perspectiva histórica. Há razoável afinidade entre os entrevistados com relação à história do ensino de administração em Curitiba, diferenciando, basicamente, em termos de maior ou menor consciência dos fatos passados.

4.2.1 Plano Nacional:

No plano nacional, os antecedentes da estruturação do setor de ensino objeto desse estudo remontam a muitas dezenas de anos. Num brevíssimo resumo, os historiadores atribuem a missionários⁶ religiosos e a setores militares o desenvolvimento ancestral das práticas de ensino nas coloniais terras brasileiras (Caldeira, 2006).

No meio militar, procuravam atender as necessidades da própria corporação, do governo e das políticas públicas. São considerados como ensino especializado e, em geral, próximo dos conhecimentos voltados à engenharia, à logística, à estratégia e outros afins.

A atividade religiosa nesse particular, entretanto, é vista como alfabetização e culturalização. Cada entidade religiosa oferecia as regras e os recursos, mui provavelmente inspirados pela Contra Reforma. Dela emanavam as diretrizes pedagógicas. A Reforma Pombalina redirecionou esse quadro, trazendo à Colônia, dentre outros aspectos, a criação de um sistema de ensino dotado de caráter nacional e sob o comando do Estado. Essa iniciativa estava orientada pelo pensamento iluminista, ou seja, o Estado como responsável maior pela Educação, que deveria estar voltada para a formação de cidadãos e a emancipação dos indivíduos através da razão.

Em termos operativos, cada professor estabelecia e mantinha seu local de ensino e solicitava o reconhecimento oficial e a remuneração do governo por seus serviços de magistério.

A expansão dos ideais libertários e humanistas, tais como expressos na Revolução Francesa, foram interpretados por setores da Igreja Romana como contrários à sua visão e ação estratégicas e demandaram reação.

O Ultramontanismo surgido na França, por exemplo, tinha um projeto de disseminação planetária dos valores católicos⁷. Várias congregações religiosas foram

⁶ Algumas das Ordens Religiosas eram muito ativas no esforço missionário. Viam a Educação como forma de Apostolado, com importância decisiva na prestação de serviço na expansão do cristianismo e da Igreja de Roma e da propagação dessa onda civilizadora. Ganham destaque entre elas, nessa época remota, os Jesuítas (Bangert, 1985) e os Franciscanos. Marques de Pombal liderou as reformas que determinaram a expulsão dos Jesuítas de Portugal e das Colônias (1759), o que significou a possibilidade de maior expansão de outras Ordens.

⁷ Alguns desses valores católicos seriam, conforme uma leitura atual: a primazia da Fé (sobre a Ciência e a Filosofia), da autoridade espiritual (sobre os demais tipos de autoridade) e do cristianismo como base da sociedade (sobre qualquer outro sistema de idéias e crenças).

criadas na Europa nesse período e, junto com as já existentes, expandiram-se para várias partes do globo com essas diretrizes e propósito.

A ação educativa foi considerada, como havia sido nos séculos anteriores pelos primeiros missionários, uma das principais formas de realizar essa missão nas comunidades. Projetos educacionais de escolas católicas se propagaram em várias comunidades brasileiras ao longo do século XIX e início do século XX.

Como veremos depois, apesar de pequena, a cidade de Curitiba recebeu esses empreendimentos desde os anos 1880.

A vinda da Corte Portuguesa alterou para melhor a situação da educação no Brasil. É dessa fase os primeiros cursos de ensino superior no país. A legislação do Império passou a prever o sistema de ensino em três níveis: primário, secundário e superior. Mas o sistema de ensino não possuía infra estrutura e professores qualificados e suficientes para atender o país. Procuravam-se soluções para superar essas limitações. Uma delas era permitir que os alunos mais adiantados monitorassem um grupo de alunos mais novos, sob a supervisão de um professor. Na metade do século XIX foi estabelecida a primeira autoridade pública nacional especificamente para a Educação básica e secundária, encarregada de fiscalizar, controlar e orientar o funcionamento do ensino ministrado no país, tanto por entidades públicas, quanto particulares. Os cursos superiores, entretanto, funcionavam sem uma diretriz nacional que reduzisse a heterogeneidade existente entre elas. A realidade de cada Província se impunha.

No final da década de 1870 ocorre uma reforma no ensino superior. O governo imperial determinou uma mudança na sistemática: o reconhecimento ou diploma superior dependeria apenas da aprovação satisfatória num exame (rigoroso) de habilidade a ser aplicado pelo governo central. Não mais seria obrigatória a frequência a uma escola previamente autorizada e habilitada pela autoridade pública. O sistema de ensino estaria desconectado de um sistema de escolas. A escolarização seria opcional. Entidades públicas ou privadas, ou pessoas naturais, poderiam ensinar livremente. Mas esse modelo foi revogado na implantação da República. Retornou-se ao sistema de ensino apoiado no sistema de escolas, sob tutela do Estado.

Em 1911, o governo federal decidiu desoficializá-lo, dando liberdade para a criação e o funcionamento das Escolas em todos os níveis. Em 1915 há uma nova alteração, reoficializando o ensino.

De qualquer modo, nesses anos, desde a metade final do Império e nos primeiros anos da República, a Educação era entendida como a principal maneira de transformar

as condições de vida de cada pessoa, da comunidade e do país. Foi período de conquistas nas áreas da Educação e da Pesquisa e do otimismo pedagógico.

Ao final da I Grande Guerra, os Estados Unidos da América do Norte (EUA) cresce aos olhos do mundo como uma nova potência, que funcionava de um modo diferente da Inglaterra e de outros países da Europa em geral. O seu dinamismo e sucesso – parecem - despertaram os interesses de vários setores no Brasil, ocasião em que se disseminaram as idéias sobre o pragmatismo e sobre as práticas pedagógicas adotadas naquele país. Alguns pensadores brasileiros propuseram uma renovação pedagógica, inspirada naquelas idéias. Foi a iniciativa da Escola Nova, que pretendia superar a pedagogia clássica em voga no Brasil.

O Manifesto da Escola Nova (1932) alcançou grande evidência e afetou fortemente o entendimento corrente a respeito da Educação Nacional. Por exemplo, ele propunha a gratuidade, a obrigatoriedade, a laicidade, a igualdade de acesso sem distinção de sexo, a garantia do ensino público como um direito a todos sem distinção social ou étnica e assim por diante.

Nesses anos, as políticas educacionais e as práticas pedagógicas estavam sob acirrado debate que envolvia a elite pensante. Ghiraldelli (2006) informa que seria possível identificar quatro correntes ideológicas principais no país: os liberais, os católicos, os integralistas e os comunistas.

Os liberais, em síntese, propunham: a escola como locus social; a ascensão social com base na competência pessoal; a igualdade de acesso à Educação e a democratização da sociedade através da Educação; a escola como agente mais ativo para se ajustar às necessidades locais e individuais, incluindo o desenvolvimento de aptidões, vocações e competências. Alguns intelectuais católicos, principalmente os de orientação tomista, reagiram a essas idéias e às do pragmatismo norte americano. Opuseram-se à Escola Nova. Os integralistas, por sua vez, defendiam, dentre outros pontos, uma pedagogia que valorizasse o trabalhador e o trabalho. A escola deveria se aproximar do ambiente do trabalho e dar condições do trabalhador se profissionalizar e adquirir maior competência para contribuir para melhorar a sua e a vida da família e da comunidade. Os comunistas criticavam os valores e orientações burguesas que ditavam a pedagogia e a política de ensino, razão porque sua proposta era de erradicar esses valores e substituí-los completamente.

A Constituição de 1934, após intensas disputas, e em sua curta vigência, afirmou o direito da pessoa à Educação proporcionada pelo poder público e estabeleceu um

sistema nacional de ensino. Definiu, ainda: a competência dos Estados administrarem e custearem seus sistemas públicos de ensino, o ensino religioso facultativo, a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário, a liberdade de cátedra (cada professor poderia adotar, para suas aulas, a orientação filosófica e ideológica que lhe aprouvesse) e a possibilidade do ensino ser ministrado por entidades privadas. Ela admitia a destinação de recursos públicos às entidades privadas que estivessem deficientes de recursos e isentava de impostos os estabelecimentos que proporcionassem educação primária ou profissionalizante gratuita.

A Constituição de 1937 concentrou novamente no Estado a responsabilidade pelo sistema de ensino, que deveria ser gratuito e público. Nessa fase (do Estado Novo) foram criadas algumas entidades que viriam – e continuam – desempenhar papéis importantes na institucionalização do ensino (o INEP, o IPHAN, o INL, o SENAI, o SENAC).

O estudante, no sistema de ensino de então, tinha duas trajetórias possíveis: (1) seguir o caminho generalista: primário – ginásio - colégio - e faculdade; (2) seguir o caminho da profissionalização: primário – ginásio - curso técnico de nível médio (ou Escola Normal) – e Curso Superior Técnico, da mesma área do curso médio (ou Filosofia, para os normalistas).

As áreas dos cursos técnicos (de nível médio e de nível superior) seriam: Industrial, Comercial e Agrícola.

Entre 1950 e 1958 estava em gestação a primeira Lei nacional para todo o sistema de ensino. Havia intensos debates, especialmente no Congresso Nacional, entre os defensores do ensino público e gratuito para o nível médio e os defensores do ensino sendo ministrado por entidades privadas (de forma não gratuita).

Muitos grupos, incluindo a importante participação de entidades católicas, defendiam e trabalhavam pela manutenção da permissão do ensino privado e da captação de recursos públicos e incentivos fiscais.

Vários intelectuais lançaram o Manifesto de 1959 (alguns deles haviam assinado o Manifesto da Escola Nova em 1932) objetivando apontar um novo rumo para essa área. Esse manifesto se concentrava mais em questões de política educacional do que em questões pedagógicas. Mas era claro seu alinhamento com idéias menos conservadoras. Propugnavam a coexistência da rede de escolas públicas e de escolas privadas, ambas sob fiscalização e controle do governo federal, mas que os recursos públicos ficassem destinados somente às públicas.

A Lei de Diretrizes e Bases (Lei n. 4.024, de 1961) deu tratamento igual aos dois tipos de entidades, e abriu às privadas o acesso a recursos públicos.

A Constituição de 1988 afirmou a noção de Educação como Direito básico essencial e o que ensino é público, gratuito, laico e obrigatório. Manteve a abertura para a rede privada ensinar e ter acesso a recursos públicos.

A atual Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº. 9.394, de 1996) veio regulamentar os dispositivos Constitucionais de 1988. As inovações principais seriam: a criação da modalidade de curso superior de curta duração (2 anos, os denominados cursos sequenciais); e a flexibilização das regras com abertura para a diversificação institucional (artigo 45: A educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização). Os tipos de instituições, estabelecidos através dos Decretos Presidenciais que intentam regulamentar a Lei, inicialmente eram 5 classes, mas atualmente foram definidas para apenas 3 classes: (a) Universidade; (b) Centro Universitário e (c) Faculdades Integradas, Faculdades, Institutos e/ou Escolas Superiores. Apenas as Universidades estão obrigadas a manter ensino, pesquisa e extensão. Os Centros Universitários desfrutam de quase idêntica autonomia curricular e de cursos que as Universidades. A interpretação dada a essa Lei pelas fontes desse estudo será apresentada a seguir.

4.2.2 Plano Local:

No plano local, ou seja, em Curitiba, o processo de estruturação e institucionalização do ensino (superior) nos leva à Segunda metade do Século XIX, após a emancipação da Cidade.⁸

Apesar de pequena⁹, nos idos de 1880 a 1935, a capital paranaense caracterizava-se por uma heterogeneidade de pensamentos, vigorosa e ativamente desenvolvidas e debatidas abertamente por importantes setores da sociedade local.

Ali se destacam os liberais, os positivistas, os comunistas, os anarquistas, os socialistas, os conservadores. Dentre os conservadores, grande parte era também alinhado com o catolicismo. Havia diversas variantes religiosas na Cidade: luteranos,

⁸ Segundo Cintra (2006), entre os anos de 1880 e 1901 havia aproximadamente 44 escolas particulares em Curitiba; dessas, 20 instituições leigas, 14 religiosas (11 católicas, 1 presbiteriana, 1 evangélica e 1 evangélica-luterana), 8 grupos de imigrantes (3 alemães, 3 italianos, 1 luso-brasileiro e 1 polonês) e 2 de origem operária (Colégio Noturno Treze de Maio e Escola da Sociedade Protetora dos Operários).

⁹ Os registros histórico-demográficos informam que Curitiba cresceu em número de habitantes nesse período: de 1.651 em 1872, passou a 24.553 em 1890, 49.755 em 1900 e 78.986 em 1920.

presbiterianos, batistas, protestantes, muçulmanos, judeus, espíritas e outros, além dos católicos. Todas essas linhas religiosas se destacaram em sua atuação na área da Educação, mas a Católica Romana, dentre elas, alcançou maior visibilidade e influência.

Apesar da Constituição de 1824 reconhecer o catolicismo como religião oficial, foi a partir da Proclamação da República, com seus ideais libertários e inspiração positivista, que a Igreja parece ter se empenhado mais para implantar e expandir em Curitiba estabelecimentos católicos de ensino.

Entre o final do século XIX e as primeiras décadas do Século XX, a cidade passou por um período áureo em sua expressão artística e intelectual. Os intelectuais que eram considerados livre pensadores formavam um grupo que participava intensamente das reflexões e debates em torno da Educação. Sua posição em favor do Estado laico e do ensino laico e gratuito foi considerada como anticlericalismo e encontrou firme oposição de alguns expoentes e setores da Igreja Católica na localidade.

Nos Jornais, nos Clubes Literários, nas Escolas, nos encontros dos professores e nos encontros desse com seus alunos, havia debates, diálogos sobre o tema. As idéias eram expostas. A comunidade acompanhava com interesse e participava quando possível.

O otimismo na comunidade vinha desde o Império. Acompanhava e simpatizava com as posições expostas pelo Imperador D. Pedro II: pela valorização da Educação e da Pesquisa, pela formação de pessoas competentes, pelo ensino laico. Havia predominância de instituições de ensino leigas e fundadas por professores.

A educação na Província do Paraná era tratada como questão de máximo interesse da comunidade, daí sua presença na agenda dos políticos. O Ginásio Paranaense é exemplo desse cuidado. Fundado em 1853, teve uma fase de esplendor entre 1890 e 1935, quando reunia a nata da intelectualidade entre os seus professores e alunos. Os registros e testemunhos informam que o clima reinante era de entusiasmo pelos estudos. Essa Escola se tornou paradigma de qualidade na política educacional do Paraná e no desenvolvimento das práticas pedagógicas.

Nele e a partir dele, os professores compartilhavam com os alunos e a sociedade o melhor do seu saber científico, artístico, filosófico da época. Sua postura lúcida e dedicada cativava os alunos. Eram críticos, estudiosos e atuantes.

Dentre esses professores destacou-se Dario Vellozo, cujas idéias e presença influenciaram seus contemporâneos e as gerações seguintes.

Alguns dos professores desse grupo (ex.: Professores Victor Ferreira do Amaral, Sebastião Paraná, Nilo Cairo e outros) tomaram nas mãos o projeto acalentado desde 1890 de criar a Universidade do Paraná e o levaram a efeito em 1912, com as seguintes Faculdades: Ciências Jurídicas e Sociais, Engenharia, Medicina e Farmácia. Os seus alunos assumiram a postura ativa em favor da Educação, em termos de política de ensino e de prática pedagógica, e se engajaram em inúmeras iniciativas nesse sentido nos anos que se seguiram (por exemplo: adesão entusiástica e promoção das Diretrizes da Escola Nova; criação de Cursos Leigos de Profissionalização e Formação Superiores).

Um dos alunos de sua primeira turma de Direito foi Oscar De Plácido e Silva, que viria se reunir à comunidade de professores, que constituía um importante ator social daquela época. Tornou-se professor da Faculdade de Direito e acalentou especial atenção para com os Cursos de Comércio (nível médio e nível superior) voltados a formar os profissionais necessários às atividades empresariais e públicas locais. Muito atuante, dirigiu alguns desses cursos e fundou uma Escola para ministrar o Curso Técnico em Comércio. Mais tarde, antevendo a necessidade de formar-se profissionais com conhecimento que aliasse, além dos saberes jurídico e contábil, maiores noções de Economia, Finanças, Sociologia e de Negócios, De Plácido e Silva, junto com outros importantes professores da localidade, fundou em 1937 a Faculdade de Ciências Econômicas do Paraná e estabeleceu seu primeiro Curso Superior: Administração e Finanças.

As diferenças de pontos de vista entre as pessoas que viviam na Curitiba dessa época e o modo como tratavam essas diferenças caracterizou a cultura e a dinâmica local. Influenciaram a evolução do ensino no Estado. A diversidade na população, em parte fruto dos fortes fluxos migratórios, parece que convidava a sociedade a lidar com ela de uma forma aberta nos círculos intelectuais. Os moradores de procedência europeia se esforçavam em obter e proporcionar educação para si e para sua família. Inicialmente, as Escolas adotavam, além do português, a língua de seus ascendentes. Essa é uma das razões aceitas para explicar a existência de tantas Escolas na Cidade no final do Século XIX e início do XX¹⁰.

¹⁰ A Escola Alemã, por exemplo, foi fundada em 11/05/1896 pelos Franciscanos para atender a comunidade em geral, mas principalmente os alemães católicos que residiam na Cidade. Ela tinha duas seções: uma para os que falavam correntemente o alemão e o português e outras para os que falavam apenas o alemão. Mais tarde, eles se organizaram sob o nome de Colégio Bom Jesus, da Associação Franciscana de Ensino, expandindo-se, fundando a Faculdade Católica de Administração e Economia.

Aceitava-se que a Educação seria a solução para a procura por condições de trabalhar e por ascensão social. Nas décadas de 1900 a 1945, aproximadamente, funcionavam os cursos técnico de Comércio, que ajudavam na formação de pessoas preparadas para atuar nas tarefas comerciais, negociais e administrativas em geral dos empreendimentos e da administração pública. Dependendo da Escola promotora, o currículo do curso de comércio oferecia mais ou menos disciplinas jurídicas ou contábeis. O sucesso dessas iniciativas é relatado por Silva (1942 e 1943).

A Universidade do Paraná, através da sua Faculdade de Direito, oferecia, desde 1912, Cursos Superiores de Comércio, tendo como modelo e referência A Academia Nacional de Comércio¹¹ do Rio de Janeiro.

No governo Vargas, as idéias de nacionalização¹² e industrialização reforçou essa concepção ao estabelecer a formação profissional de acordo com as seguintes categorias: ensino industrial, ensino agrícola, ensino comercial e ensino normal. Haveria um nível superior para cada uma dessas especializações. Os Cursos Superiores de Comércio já existentes em Curitiba tiveram que se ajustar a essas novas prescrições legais.

Em 09/01/1945 foi autorizado pelo governo o funcionamento do Curso de Administração e Finanças na Universidade do Paraná. Um mês depois, uma equipe de professores ligados à Faculdade de Direito instalaram o curso e deram início às suas atividades.¹³

Em 22/09/1945, o governo federal (o Decreto-lei n. 7.988, de 1945, assinado pelo Ministro Gustavo Capanema, revoga o Decreto anterior de Francisco Campos, favor ver no Anexo II) oficializa os Cursos Superiores de Ciências Econômicas e de Ciências Contábeis e Atuariais. Essa mudança subtrai validade do Curso de Administração e Finanças, anteriormente criado pela Reforma Campos (1931). Os Cursos existentes em Curitiba também têm que se adaptar a essa alteração.

¹¹ A Academia foi estabelecida em 1902 na Capital e, entre seus Cursos, oferecia um Curso Superior de Comércio para a formação de pessoal qualificado para dirigir grandes empreendimentos, cargos de Relações Exteriores, postos de condução de negócios públicos e privados. Ela havia sido precedida pelo Instituto de Comércio, fundado em 1853, com finalidade similar.

¹² O Ministro Gustavo Capanema, possivelmente procurando neutralizar alguns dos aspectos liberalizantes da Reforma Campos (seu antecessor, numa época de ampla discussão sobre mudanças pedagógicas sob inspiração do norte americano Dewey), promoveu um processo de nacionalização das Escolas formadas com bases e origens nas colônias de imigrantes (principalmente existentes no sul do país).

¹³ Em 1946 a USP (fundada 12 anos antes como Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas) estabelece sua Faculdade de Economia e Administração, com cursos superiores alinhados com os criados pela Reforma Capanema, e estabelece o Instituto de Administração, voltado às atividades de pesquisa no tema.

Em 1950, a Faculdade de Administração e Finanças da Universidade do Paraná passou a se denominar Faculdade de Ciências Econômicas, acompanhando a legislação e o exemplo que fervilhava no Rio de Janeiro.

Nesse período, o Professor Flávio Suplicy de Lacerda¹⁴ era o Reitor da Universidade do Paraná. Ele participou ativamente dos estudos e iniciativas que procuravam encontrar a solução de formação superior que atendesse às necessidades de profissionais capazes de lidar com a evolução da economia local e brasileira, de crescente complexidade das organizações, dos negócios e das atividades das administrações públicas e privadas. Sua experiência na área e no tema já vinham de longa data, pois ele fez parte do Conselho Federal de Educação e participou das discussões das Reformas Educacionais da década de 1930 (Reforma Campos). Ele trabalhou e logrou federalizar a Universidade do Paraná em 1951 (hoje UFPR).

Muitos dos líderes políticos e da administração pública paranaense eram recrutados entre os professores e os alunos dos Cursos Superiores então existentes em Curitiba. Além disso, era comum que os professores atuassem no magistério ou na Direção de mais de uma Instituição de Ensino Superior.

Conforme os dados obtidos, a criação das Escolas de Administração Pública (no Rio de Janeiro, em 1952) e de Administração de Empresas (em São Paulo, em 1954), ambas na Fundação Getúlio Vargas, trouxeram uma revolução da concepção da formação das pessoas interessadas em atender a condução dos negócios e a gestão das entidades públicas e privadas. Sob os auspícios da expansão da influência norte americana, promoveu-se uma composição curricular que refletiria a visão de um profissional com campo mais focado e diferenciado das áreas de Ciências Econômicas, Engenharia e Direito, ou seja, mais próximo das práticas de gestão. Iniciou-se um processo de formação da imagem do profissional Administrador ou Gestor. Esses Cursos, como o seu equivalente criado na USP logo em seguida, alcançaram grande visibilidade nacional. E passaram a se constituir em fonte de referência.

Em 1957 a Associação Franciscana de Ensino, sob a direção do Dr. Heriberto Arns (Frei João Crisóstomo Arns), funda a Faculdade Católica de Ciências Econômicas,

¹⁴ Flávio Suplicy Lacerda (1903 – 1983) é paranaense formado no Colégio Estadual Paranaense e nas primeiras turmas da Faculdade de Engenharia da Universidade do Paraná. Esteve entre os alunos que viveram intensamente os debates sobre ensino e educação e sobre as propostas de modernização e especialização profissional que agitaram Curitiba e a Capital nas décadas de 1930 a 1945. Ele veio a ocupar o cargo de Ministro da Educação nos anos de 1964 a 1966, quando da criação da profissão de Administrador e do Curso de Administração.

com dois cursos superiores: “Ciências Econômicas” e “Sociologia, Política e Administração Pública”.

Em 1959 foi fundada a Universidade Católica do Paraná, que passou a integrar, como uma federação, as diversas faculdades católicas existentes na Capital. As Congregações Religiosas indicavam os seus representantes no Conselho Diretivo da Instituição de Ensino. Essa modalidade de organização funcionou até 1977, quando, por orientação do Conselho Federal de Educação, as Universidades não mais poderiam ter mais de uma entidade mantenedora.

Os depoimentos sugerem que o reconhecimento legal da profissão de Administrador (1965) e a definição do currículo mínimo para sua formação (1966) tiveram um profundo efeito sobre a comunidade acadêmica e os alunos em geral em Curitiba. Era vista como uma novidade promissora e de grande afinidade com o momento pelo qual a Cidade e o Estado estavam passando: industrialização, crescimento econômico, necessidade de formar pessoas capazes de dirigir os empreendimentos que iriam surgir.

A Universidade Federal do Paraná, em 1967, cria o seu Curso de Administração, ligado à Faculdade de Ciências Econômicas. A iniciativa, segundo os dados, partiu de um grupo de professores vinculados às Faculdades de Engenharia e Economia. Dentre eles, é citado com carinho e admiração o Professor Nivaldo Maranhão Faria. A proposta era contribuir com um curso que estivesse inserido à realidade paranaense. Apesar da influência inegável dos cursos paulistas (USP e FGV), os professores procuraram compor um Currículo atento às peculiaridades locais.

A Faculdade Católica de Ciências Econômicas passa denominar-se Faculdade de Administração e Economia e, em 1967, implanta também o Curso de Administração, adaptando a sua proposta pedagógica curricular às diretrizes legais e às peculiaridades dos Cursos e recursos já existentes na Instituição.

A Faculdade criada em 1937 por De Plácido e Silva adota, no ano de 1967 a forma de Fundação e, por sugestão do Professor Fernando Renato Grillo, passa a se denominar Fundação de Estudos Sociais do Paraná. Após esses ajustes, lança seu Curso de Administração em 1970 acompanhando as tendências, sem deixar de aproveitar a própria experiência e infra estrutura.

Na seqüência, Curitiba passa a ter os seguintes Cursos de Administração nas seguintes IES:

Quadro 13 – Cursos de Administração em Curitiba entre 1965 e 1996:

| Ano da criação | IES sigla | IES nome | Natureza |
|----------------|-----------|---|---|
| 1967 | UFPR | Universidade Federal do Paraná | Pública federal |
| 1967 | FAE | Faculdade católica de Administração e Economia | Privada confessional sem fins lucrativos. |
| 1970 | FESP/ICSP | Fundação de Estudos Sociais e Políticos do Paraná | Fundação pública sem fins lucrativos. |
| 1974 | FADEPS | Faculdade de Ciências Econômicas, Contábeis e de Administração De Plácido e Silva | (Associação) Privada com fins lucrativos. |
| 1975 | FACE | Faculdade de Ciências Administrativas e Comércio Exterior. | (Associação) Privada com fins lucrativos. |
| 1988 | SPEI | Sociedade Paranaense de Ensino e Informática | (Associação) Privada com fins lucrativos |

Fonte: dados da pesquisa.

Dessas, apenas a FAE tinha Mantenedora Confessional. A FESP é uma entidade privada sob a forma de fundação pública. As outras são resultantes de professores que se associaram para compor IES.

Dessas, apenas a FAE é uma IES criada vinculada a um Complexo Educacional que já oferecia ensino primário e secundário, como uma expansão de suas atividades.

A FADEPS foi adquirida pela Família Campos de Andrade e hoje compõe o Centro Universitário UNIANDRADE. A FACE foi adquirida pelo Grupo Positivo e hoje compõe o Centro Universitário UNICENP.

Em 1996 há uma nova reforma legal para a Educação no país. A nova Lei de Diretrizes estabelece condições que têm um impacto na dinâmica da Educação em todo o país. Essa Lei, em síntese, no âmbito do ensino superior, diversifica os tipos de IES possíveis, flexibiliza os critérios para a sua criação e para a criação de cursos. Há uma facilitação para a disseminação da IES ao desobrigá-las da realização de Pesquisa e Extensão, além das atividades de ensino. A Política Nacional proporciona maior alavancagem financeira para as IES privadas através de renúncia fiscal e transferência de recursos públicos (ex.: Crédito Educativo, mais tarde também com o Prouni).

Essa reforma acrescenta os cursos de curta duração (seqüenciais) e a Educação à distância como prioridades a essa Política, que persegue a melhora dos índices de escolarização do país.

Nos anos seguintes a 1997, ocorre uma expansão sem precedentes da rede privada de ensino.

Segundo dados do INEP, em 2004 chegam a se abrir 4 cursos por dia. Enquanto que entre 1980 e 1995 se abriram apenas 12 Instituições de educação superior em todo o país, entre 1996 e 2004 foram abertas 1091 novas Instituições.

Na cidade de Curitiba, em termos de cursos presenciais de graduação, são abertos 20 novos entre 1996 e 2007. Em 10 anos é criado quase três vezes mais o que havia sido nos 30 anos anteriores. 46% deles provêm da expansão de Grupos de Ensino já existentes, 25% deles são confessionais, 90% têm mantenedora curitibana.

Tanto a variação na quantidade do tipo de atores sociais, como o entendimento sobre a expansão da escolarização do ensino para gestores e administradores e da profissionalização das práticas administrativas e gerenciais, depõe sobre o processo de estruturação e a institucionalização em curso nessa área. Entretanto, os dados também trazem informações sobre em que aspectos e quais fatores estariam sendo mais importantes para esses processos, o que será relatado na seção seguinte.

4.3 PRINCIPAIS DIMENSÕES E FATORES DESCRITIVOS DA ESTRUTURAÇÃO E DA INSTITUCIONALIZAÇÃO:

Ao longo da coleta e análise inicial dos dados foi ficando evidente a importância dos institutos normativos, do pensamento político-econômico, da noção de Estado-Nação, da visão de cultura e de outros fatores para se descrever e compreender a

estruturação e institucionalização dos cursos de ensino superior em Administração na Cidade de Curitiba. Os fatores indicados nos dados coletados puderam ser comparados entre si e, devido à sua identidade, similaridade e afinidade de significado, serem agrupados em grandes categorias, aqui denominadas de Dimensões, um mero recurso adotado para facilitar a análise, a comparação entre esses fatores e obter-se uma visão integrada. Por esses critérios, analisou-se o entendimento a respeito do contexto e de quais fatores parecem principais para este processo de estruturação, destacando-se suas dimensões legal, econômica, sócio-demográfica, histórico-cultural e das lógicas institucionais, apresentados a seguir.

Quadro 14: Principais Dimensões e fatores do processo de estruturação e institucionalização.

| Dimensões | Natureza | Exemplos de Fatores: |
|--------------------------|---|---|
| Legal normativa | Ordenamento jurídico; papel constitutivo nas práticas sociais | LDB definindo tipos de atores, padrões desejáveis, procedimentos adequados e posicionamentos entre atores. Disputas entre significados e procedimentos interpretativos das regras e recursos legal-normativos. |
| Econômica | Comportamento e condições da economia nacional e local | Industrialização: modelo e temporalidade no Paraná e em Curitiba; Desemprego estrutural: influência no mercado de trabalho e nos currículos locais. |
| Sócio-demográfica | Comportamentos e condições sócio-demográficas | Urbanização: modo e temporalidade no Paraná e em Curitiba; Perfil dos estudantes: tempo disponível para estudo; renda disponível para financiar estudos. |

| | | |
|--|---|---|
| Cultural | Crenças, valores e outros atributos culturais que definem o sentido e significado de comunidade e localidade (regionalidade). | Valorização da Educação: histórico de sustentação de Escolas em Curitiba; simbolismo da Universidade para demonstrar o pioneirismo e a perseverança de Curitiba em prol da Educação. Valorização da Ação Coletiva: histórico das iniciativas e movimentos sociais em Curitiba. |
| Estratégico organizacional dos negócios e empreendimentos | Modos e formas de realizar negócios e empreendimentos, numa perspectiva organizacional. | Globalização da produção: novas formas de produção transnacionais. Globalização do consumo: Modelagem e padronização do consumo para aumentar e padronizar produção. |
| Estratégico organizacional do ensino de administração | Modos e formas de empreender o ensino de administração, numa perspectiva organizacional. | Mudanças nos padrões, nos significados e nas condutas de ação estratégica: expansão das práticas empresariais para o ensino; difusão da significação de educação e ensino como serviço prestado a ser consumido. |

Fonte: dados da pesquisa.

A análise resumida nesta seção permite a conclusão, ainda, que os atores sociais possuem um entendimento de que o contexto pode ser descrito como tendo níveis (dos atores, das organizações, das coletividades setoriais e da totalidade social). As práticas sociais teriam um ou mais desses níveis como referência.

Os fatores propostos nos dados coletados ajudariam a descrever e explicar a dinâmica do processo de estruturação e de institucionalização, identificando seus elementos regulativos, normativos e cultural-cognitivos e considerando as condições estruturais, as regras, os recursos e os posicionamentos, conforme as relações entre aqueles níveis sociais, nas situações historiadas.

4.3.1 Dimensão legal do contexto.

Verifica-se, nos dados analisados, uma significativa referência a um ordenamento normativo, composto de leis e outros atos a quem se atribui poder de regular a criação, o funcionamento e a legitimação dos Cursos de Graduação em Administração e das Instituições de Ensino Superior. Essa referência encontra correspondência na noção de “Educação como Bem Público e Direito do Cidadão”, traduzido como valor e crença normativa, e em outros recursos presentes nas práticas sociais, inclusive em diversas crenças, tais como: “...o Estado é o guardião da Educação de Ensino Superior...”; “..o Governo Federal é quem deve zelar pela qualidade do Ensino Superior...”; “as IES são atores fundamentais para a promoção desse bem [Educação Superior] de interesse público”.

Esse ordenamento possui dispositivos que estão intrinsecamente relacionados com a ação das IES e, de fato, também com as práticas sociais que se julga e conceitua como Educação, Ensino e Aprendizagem.

A análise de uma amostra desses dispositivos indicou, de um lado, sua natureza procedimental, com critérios e conhecimentos referentes às técnicas de fazer atividade social. São exemplos desse conhecimento metodológico as definições e orientações pedagógicas e curriculares e dos processos de autorização, reconhecimento e avaliação dos cursos e das Instituições de Ensino.

Essa análise indicou, por outro lado, que esses dispositivos se referem a um papel constitutivo, propondo ou consagrando tipos de atores (ex: docente, tipos de IES e outros), atribuições, competências, procedimentos, significados, conexões sancionadoras e modos de reprodução de práticas. Seriam exemplos desses aspectos a conceituação de sistema de ensino, de institutos públicos e privados, a definição de competências na estruturação (ex.: o ensino pela iniciativa privada depende de autorização e avaliação do poder público e da observação das prescrições legais e da Autoridade em Educação [MEC]), a conceituação das relações de causalidade legitimadoras e sancionadoras (ex.: a validação dos diplomas) e outros.

Segundo os entrevistados, esses dispositivos legais propõem valores, crenças e idéias que são – ou deveriam ser - reproduzidos ou realizados nas práticas sociais na Educação.

Eles estabelecem tanto as regras quanto os modos das práticas sociais. Assim, eles (os dispositivos) são recursos que configuram o contexto, os atores com papéis

definidos e complementares, e as formas de interação e posicionamento, além das de dominação e poder.

Eles também se relacionam com o sancionamento dos modos de agir. As regras, por exemplo, estabelecem os parâmetros básicos para se aferir quais práticas de ensino e de aprendizagem são aceitáveis e as que não são aceitáveis para a sociedade, quais são consideradas valiosas e quais são reprováveis.

Os dispositivos são, além disso, fonte de significado para as relações. Entretanto, as leis e outros atos normativos não são de fato as regras, mas sim formulações discursivas de regras. Nesse âmbito, observou-se freqüente esforço e atenção, por parte dos atores, para identificar o sentido e o significado da regra que estaria codificada nas normas escritas. Parece que esses dispositivos não formulam exemplos, mas sim tipos específicos que podem assumir diversas finalidades. Esse entendimento é corroborado, nos dados analisados, pelos discursos que remetem a questões ideológicas, cujos argumentos freqüentemente remetem a práticas de interpretação das normas postas.

“...a LDB de 1996 foi uma abertura absurda para o modelo neoliberal, impondo ao brasileiros aceitar que os empresários do ensino fizessem da educação um negócio lucrativo..”; [tom de crítica]

“... o poder público não tinha condições de atender o crescimento da demanda e do interesse público em dar Educação para o maior número possível de pessoas, se democratizar efetivamente o acesso ao ensino; daí que se fez necessário redefinir as condições de funcionamento do Ensino Superior, para que a iniciativa privada pudesse, sob controle do Estado, participar da sua expansão e buscarmos melhorar as condições de formação e de trabalho desse enorme contingente...”. [tom de explicação]

Todos crêm que, segundo o que se pode depreender dos dados analisados, esses dispositivos comporiam um sistema do Direito, fundamentado no poder social, mas para efetivar controle social e, ao mesmo tempo, contribuir para o evoluir da Humanidade, individual e coletivamente. São instituições a que geralmente se atribui a capacidade de cooperar na manutenção da ordem da coesão e das mudanças sociais. O fator legal-normativo seria fenômeno de controle social. Seria a solução cultural institucionalizada que permitiria a interação das inúmeras necessidades individuais e coletivas com os bens disponíveis, preservando a composição social. O controle da autoridade se transfiguraria no processo de institucionalização, ordenando as desigualdades e o

atendimento das necessidades e mantendo o “tecido” coesivo intragrupal. Na situação em estudo, e usando as categorias propostas por Weber (1982) para traduzir esse entendimento, parece que o pressuposto compartilhado correlaciona esse fenômeno de controle social, através de um sistema jurídico secularizado e racionalizado, a um tipo de sociedade racionalizada.

A frequência de alterações nos dispositivos reguladores é percebida como relacionada à natureza dinâmica dos processos de Educação e Pesquisa e dos processos sociais, econômicos e políticos.

Haveria tensões, disputas e divergências de crenças, valores e interesses. As pessoas procurariam alterar elementos da dimensão legal-normativa ou procurariam alterar a interpretação e significado desses elementos, para, assim, intervir nas práticas e nas condições de existência e funcionamento desses Cursos. (ex.: “a finalidade da LDB de 1996 foi atender os interesses da iniciativa privada em obter lucro através do ensino, é isto que essas normas significam.”; “se não fosse a LDB ter flexibilizada a regra de criação de novos cursos, ainda teríamos muitos jovens sem condição de acesso ao ensino às poucas vagas das escolas públicas e confessionais, amargando a falta de oportunidade social.”).

5.3.2 A dimensão econômica:

A economia é, explicitamente ou não, um tema citado como fundamental para se compreender o porquê da situação atual das escolas de administração em Curitiba e suas possibilidades para o futuro. Ela poderia ser vista nas suas “esferas internacional, nacional e local”, nas palavras de um dos entrevistados. Mas é a local que destacam, pois constitui o contexto imediato com o qual têm de lidar diretamente.

“Meu caro. Um dos principais problemas é econômico! Se a economia vai bem, as empresas vão bem, há empregos, há salários, a própria educação segue com clima e ritmo melhores. Você não acha?” [tom de argumentação e afirmação]

“O Paraná passou por profundas mudanças econômicas e sociais na metade final do século XX. Nossos professores nos relatavam nas aulas os sonhos, os projetos e as discussões que animavam as elites naqueles anos.” [tom explicativo e de afeto]

As mudanças econômicas ocorridas no Estado do Paraná e na sua Capital estão essencialmente vinculadas às alterações nas esferas dos negócios, dos empreendimentos e das aptidões locais.

Os relatos e os documentos propõem que a Economia local seria de industrialização retardatária e estaria passando por uma terceira mudança em sua estrutura produtiva.

A primeira dessas alterações dotadas de vulto para merecer destaque histórico teria se processado aproximadamente na década de 1960 (Governo Ney Braga), quando se atualizou e ampliou sua infra-estrutura. Anteriormente a essa fase, o Paraná era visto como “celeiro do Brasil” e dotado quase que exclusivamente de vocação rural. Possuía uma produção centrada no extrativismo, na pecuária extensiva, no Café (no Norte do Estado) e numa agricultura primária.

A nível nacional, aquela década se caracterizava pelo esforço de modernização, industrialização e de criação de um mercado consumidor nacional, conforme resultante do Plano de Metas do Governo JK.

A conexão entre o norte do Estado do Paraná com o Interior do Estado de São Paulo trazia diversas implicações. A produção agrícola cafeeira era destinada àquele Estado, dificultando o desenvolvimento industrial. Ocorria uma complementaridade que induzia o norte paranaense a se manter como exportador agrícola e importador dos produtos e serviços paulistas.

Em linhas gerais, a produção paranaense possuía baixo nível de tratamento tecnológico e mercadológico, não alcançando escala de produção, nem ação estratégica, que a fizesse crescer, se aperfeiçoar e se reposicionar no cenário nacional, deixando de ser apenas supridora de matérias primas e commodities destinadas ao exterior e ao eixo Rio-São Paulo.

Na década de 1960, essa reorientação estrutural foi articulada através da CODEPAR (Companhia de Desenvolvimento do Paraná), que se transformou no BADEP (Banco de Desenvolvimento do Paraná) em 1968, levando ao plano da ação as propostas que compunham o PLADEP (Plano de Desenvolvimento do Paraná) elaborado na década anterior. Ela trouxe aumento da produção e distribuição de energia (elétrica), ampliação da malha rodo-ferroviária, melhora das instalações portuárias, modernização dos serviços de telecomunicação, implementação de serviços de apoio logístico (especialmente para dar condições de gestão de safras, através de serviços de armazenamento e controle de entre safra, entre outros).

Essa redefinição de infra estrutura, aliada à ação desenvolvida pelo Governo Estadual, favoreceu o crescimento das atividades econômicas da década seguinte.

A diversificação do tecido produtor local e o crescimento do seu dinamismo nesse período foram influenciados por outros fatores originados fora do Estado, dos quais se destacam: a elevação da taxa de investimento na economia, a modernização e expansão da atividade agrícola no país.

Desde início de 1962, o governo estadual, em parte instado por alguns setores organizados (ex.: Federação das Indústrias do Estado do Paraná, Associação Comercial do Paraná, Instituto de Engenharia, entre outros) procurou estabelecer programa de assistência à gestão e à geração de empregos. Em 1965 foram criados a Bolsa de Subcontratação e o CEAG (Centro de Assistência Gerencial) – posteriormente dando origem ao atual SEBRAE.

O segundo momento ou fase relevante da economia desse Estado se daria após 1975 (Governos Parigot, Emílio Gomes e Jaime Canet) e teria sido resultante da articulação das lideranças políticas, empresariais e trabalhadores para atrair novos investimentos e empreendimentos industriais e conseguir, assim, alavancar a capacidade produtiva regional. Nesse período, a Região Metropolitana de Curitiba recebeu importantes instalações dentre as quais destacamos: o complexo de Refino Petrolífero, empresas do setor metal mecânico e do setor cimenteiro.

A instalação das indústrias VOLVO e NEW HOLLAND são desse período, bem como as instalações destinadas a processar celulose, papel, madeira. Surgia uma agro indústria com melhores bases competitivas.

“A cidade de Curitiba ganhou, em 1964, um Plano Diretor. Era a gestão do Prefeito Ivo Árzua Pereira. Encontrou apoio na CODEPAR, cujo Presidente era Karlos Rischbieter [Engenheiro formado pela Universidade do Paraná]. Da equipe de técnicos encarregados participavam, dentre outros, Reinhold Stephanes, [Jaime]Lerner, Cássio Taniguchi. Eles pretendiam reformular a cidade urbanisticamente, economicamente, culturalmente. Em 1971, quando Jaime Lerner foi designado Prefeito, ele colocou aquele plano em ação. A idéia era transformá-la em uma Cidade de 1º Mundo. Em 1973,, no Governo do Parigot de Souza, iniciaram a construção da Cidade Industrial de Curitiba, espaço destinado a oferecer facilidades às atividades empresariais e tornar Curitiba mais atrativa às indústrias. Nos anos que se seguiram, essa concepção foi uma importante contribuição para a industrialização da Capital e do Estado paranaense.”
[tom de explanação didática]

Os depoentes lembram que, nos anos 1970, prevalecia um sentimento otimista com relação às possibilidades do Brasil crescer. São frequentes as expressões “milagre brasileiro” e “Brasil potência”. Polarizava-se, de um lado, os entusiastas, geralmente sacrificando o discernimento crítico a respeito dos problemas sociais, e, de outro, os opositores, que tinham dificuldade de enxergar e aceitar os pontos positivos, além dos negativos, dos processos de transformações desse período. O distanciamento histórico, segundo esses depoentes, os leva a afirmar que houve avanços naquela fase. O Paraná passava a participar do núcleo capitalista da Economia Nacional em novas bases, apesar de não se superar os problemas sociais (ao contrário, eles aumentariam, pondo em destaque a ineficiência das políticas sociais locais).

Segundo Oliveira (2006), a questão do emprego, ao longo das décadas de 1970 a 1990, permaneceu dramática. A modernização da agricultura também resultou em redução da mão de obra empregada no campo, e ajudou a reforçar os fluxos migratórios (do interior para a Capital e para as maiores cidades, e também para fora do Estado). Na década de 1970, os migrantes puderam aproveitar a expansão dos empregos urbanos; mas, nos anos seguintes, a situação muda, pois cai significativamente a oferta de postos de trabalho nas cidades, aumentando o contingente de informais, sub ocupados e desempregados, além de aumentar a concorrência pelos postos existentes.

O quadro econômico nacional e internacional explicaria a forte redução do crescimento econômico nos anos da década de 1980. Nele, vislumbram com relevo: elevação da taxa de inflação; desequilíbrio das contas públicas (internas e externas), interrupção dos investimentos estrangeiros no país, redução do poder aquisitivo do mercado interno.

A economia paranaense mantinha seus sinais vitais graças à agroindústria, mas sujeita às condições flutuantes da conjuntura internacional e do meio ambiente.

Essa vulnerabilidade paranaense foi acentuada pelas mudanças no perfil produtor agrícola do país, ocorrida naqueles anos, principalmente na redefinição das fronteiras agrícolas (expansão no Norte, Nordeste e Centro-Oeste) e das políticas governamentais de assistência ao produtor agrícola e da pecuária.

Há uma expansão do uso de novos recursos tecnológicos (ex.: micro eletrônica e outros) que alteram as condições no tratamento de informações e dados, das comunicações e dos processos de produção e de definição de bens e serviços. Fala-se de uma III Revolução Industrial. Fortalece-se o núcleo dinâmico econômico que usa essas

novas tecnologias e isso redefine a divisão internacional do trabalho e o acesso a esse tipo de recurso. Os setores de ponta são reservados e cuidadosamente mantidos sob domínio dos países avançados. Aos demais países seria permitido desenvolver uma industrialização com os setores e núcleos dinâmicos tradicionais. Isso produz efeitos nos planos macro e micro sociais e econômicos.

A liberalização comercial e a estabilização monetária levada a cabo a partir de 1994 traz uma mudança significativa nesse cenário e nos fundamentos econômico e produtivos local.

A iniciativa privada, tendo como referência a experiência em curso em outros países, passa a demandar novos padrões técnicos, produtivos e gerenciais, em termos de qualidade, eficiência e produtividade. Buscava-se melhorar a competitividade.

Por outro lado, o alto custo da manutenção e ampliação das empresas nos grandes centros urbanos (São Paulo e Rio de Janeiro) passou a induzir os agentes econômicos a uma desconcentração industrial, beneficiando os centros urbanos de médio porte e dotados de infra estrutura.

Esta seria a terceira fase da reestruturação econômica paranaense. Entre 1995 e 2000, o Paraná foi o 2º Estado que mais recebeu investimentos (para projetos industriais privados e para infra estrutura). São Paulo teria recebido 20%, Paraná 8%, Rio Grande do Sul 5,5%, Santa Catarina 2% e assim sucessivamente, segundo dados do IPARDES (2000).

É desse período a ampliação do parque Industrial Automotivo e do Parque de Fabricação de Eletro-eletrônicos na Região Metropolitana de Curitiba, bem como da ampliação da agro-indústria no Estado.

Essas empresas, particularmente do setor automotivo, trouxeram modelos modernos de arranjo produtivo (ex.: simplificação das bases organizacionais e das operações industriais; eficiência das operações logísticas, com redução dos custos de estocagem e espera; entre outros)

Essa demanda teve efeitos diretos sobre os modos de gestão e na capacitação técnica do pessoal.

Simultaneamente, as Cooperativas agiram para o fortalecimento agrícola e agroindustrial, mudando a dinâmica do setor rural no Estado e buscando sua internacionalização. Demandaram maior profissionalização de suas atividades, capacitação do pessoal e a adoção de critérios de eficiência e efetividade nos processos de gestão e de produção, para incrementar sua competitividade.

Ademais, o setor madeireiro – papaleiro soube aproveitar as condições existentes (ex.: forte atividade de setor de formação de engenheiros florestais e do setor de pesquisa na Cidade; abundância de matéria prima conseqüente de planejamento anterior) para se expandir e aumentar sua participação na economia local e nacional.

A visão estratégica incentivou iniciativas e ações nos planos da informação e do conhecimento e da formação de pessoal. Requereu-se às Escolas Superiores mais intensa articulação com os segmentos empresariais para se desvelar vocações e desenvolver aptidões. Verifica-se, nesses anos, por exemplo, a criação de pólos tecnológicos, a implantação de redes de comunicação (infovias).

Teve um papel destacado nesse esforço o Sindicato das Indústrias Metalúrgicas, Mecânicas e de Material Elétrico no Estado do Paraná (SINDIMETAL), a Federação das Indústrias do Paraná (FIEP), a UFPR, o CEFET, o SEBRAE e outros atores.

A dinâmica produtiva do Estado adquire um novo perfil, largamente distante daquele assentado principalmente na produção agrícola primária de erva-mate, café, soja e outras commodities. Curiosamente, o Estado não deixa de ser consagrar também como produtor agrícola (em 2007, a safra estimada posicionará o Paraná como o maior dentre os Estados Produtores brasileiros, fonte IPARDES, 2007.). Essa situação é atribuída à revisão que se teve de fazer dos processos de gestão e de cultivo até então adotados, para se buscar maior eficiência e competitividade, diante das próprias limitações para expandir internamente e diante da acelerada expansão das fronteiras de produção agrícola em outras paragens nacionais.

Segundo Lourenço (2000) essa mudança rompe com a histórica complementaridade econômica entre os Estados de São Paulo e do Paraná.

Nota-se que o entendimento a respeito desses fatores sugere uma correspondência entre a evolução da economia do Estado e da Cidade de Curitiba com a evolução da demanda por profissionais de Administração e da oferta de Cursos de formação em Administração.

4.3.3 Dimensão sócio-demográfica:

Sem precisar dados, os documentos e entrevistados propõem que nessa dimensão poder-se-ia reunir vários fatores, dos quais destacam: o perfil sócio-demográfico do aluno e da cidade; o processo de urbanização e o crescimento da população do Estado.

“Não me lembro agora o quanto que a população do Estado e de Curitiba cresceram nesses último trinta anos, mas quase tenho certeza que deve ter mais que dobrado. Sabe o que isso significa? Mais pessoas, mais pessoas jovens procurando trabalho, mais pessoas jovens com família de baixa renda; mais cidades com um contingente maior de pessoas procurando um trabalho melhor.”

“Abrir uma escola é um grande negócio. A população jovem cresce e precisa de estudo. Estudo é um diferencial definitivo num processo seletivo, para se conseguir aquela vaga sonhada.”

De fato, os documentos informam que desde 1950 o Paraná teve sua população muito aumentada. Ela era de aproximadamente 2,1 milhões em 1970, chegou a 7 milhões em 1990 e a 10 milhões em 2001. Em 50 anos ela se multiplicou por 5!

Também desde aquela década, o Estado sofreu um processo de urbanização acelerada e intensa. Como aponta Moura (2004), a inversão da proporção entre população rural e população urbana muda a dinâmica da organização do espaço, da gestão da e na comunidade, das operações econômicas, das relações com o meio ambiente e das condições de vida das pessoas.

A reestruturação econômica do Paraná ocorrida nas décadas de 1960 a 1990 promoveu um esvaziamento do campo, induzindo essa população a se dirigir a espaços urbanos.

Segundo o IPARDES (2006), o setor primário respondia por mais de 40% da renda gerada no Estado em 1980 e passou a quase 14% em 2004. O segmento metal-mecânico, que se concentra na Região Metropolitana de Curitiba, em 1980 respondia por quase 30% da renda estadual e passa a 45% em 2004.

Enquanto a população urbana em 1950 não passava de 25% do total, em 2004 ela supera os 80%. Parece evidente que as reestruturações econômicas possam ter estreita relação com essa alteração da organização social e com os movimentos populacionais.

Curitiba possuía um pouco mais de 800.000 habitantes em 1970, e passa a 2.000.000 de habitantes em 2000. É muito provável que o crescimento tenha sido causado principalmente pelos fluxos migratórios oriundos do campo. Eles chegam na Capital em busca de trabalho, bens, serviços e outras facilidades oferecidos pelo espaço

urbano. A densidade populacional altera os parâmetros de oferta, procura e preços, além de aumentar as tensões, as desigualdades e outros problemas sociais nesses centros.

O descompasso entre a procura por trabalho e a oferta possível acentuou a pobreza, o desemprego e a dificuldade de colocação do jovem no mercado de trabalho. Acirrou-se, assim, a concorrência. Valorizou-se, ainda mais, a formação superior como critério de vantagem competitiva.

O IBGE realizou um estudo das maiores cidades brasileiras para tentar classificá-las de acordo com a centralidade desempenhada por suas funções urbanas. Curitiba recebeu nota máxima, junto com apenas outras 7 capitais e 4 cidades não capitais, consideradas metrópoles nacionais e pólos provedores de serviços e de referência para muitos outros municípios.

A Região Metropolitana de Curitiba compreende 26 municípios, uma população superior a 2,8 milhões. Isso significa 30% da população do Estado. Ela responde por mais de 45% da renda do Estado.

Mas essa região metropolitana não é só espaço de problemas sociais, incertezas, conflitos de interesse, ele também oferece condições para a produção, com escala, de bens e serviços diversificados e para potencializar o desenvolvimento técnico, cultural e político. (favor, no Anexo I, ver: Gráfico 1, da expansão da mancha urbana de Curitiba; Tabela 2, com variação anual da população total do Estado e da Cidade de Curitiba; Tabela 3, com os índices de população urbana e rural ao longo dos anos).

Além disso, há referência ao perfil dos alunos. Os dados obtidos graças às intervenções periódicas do INEP informam: faixa salarial da família do aluno; fonte de financiamento do estudo; estado civil; se possui ou não filhos; tempo dedicado ao estudo e tempo dedicado ao trabalho e tempo dedicado ao lazer; faixa etária do aluno; preferência de lazer; frequência de leitura; procedência e região de moradia, entre outros.

“O nosso tipo de aluno é aquele que trabalha o dia inteiro. Ele não tem renda para grandes investimentos nos estudos. Na verdade, até a mensalidade da Faculdade pode ser um problema para ele. Essa é uma realidade com a qual tenho que lidar. Não posso exigir leitura de obras que estão além do poder aquisitivo dele, nem que ele faça trabalhos em casa, quando sei que resta menos que o final de semana para atender a família, o repouso e estudar matéria de cinco disciplinas das aulas da semana.”

“Fico ligado no perfil do nosso estudante. São de família de boa renda, não trabalham. Muitos são do interior e vêm para a Capital para cursar a Faculdade. Por isso, na primeira semana criamos uma atividade intensa de acolhimento e de apoio a esses jovens. Vêm falar comigo com todo tipo de situação. Dicas sobre onde morar; problemas de saúde; etc. alguns têm dificuldade de pagar a mensalidade, por isso mantemos um sistema próprio de bolsa para os alunos que podem prestar serviços em nossa Escola. Funciona muito bem! Além disso, temos que pensar no estudo desses jovens com tanto tempo disponível. Daí enfatizarmos o uso da biblioteca, a empresa júnior, trabalhos extra classes e outras atividades de envolvimento e de estudo.”

“Não dá para comparar a Federal com a nossa Escola. Vamos partir do tipo de aluno. Os que procuram a Federal são diferenciados. Não se comparam com as da maioria das Faculdades daqui. Talvez um pouco com a FAE. Mas mesmo assim, acho que tem diferenças.”

“Creio que a FAE, entre as particulares, é a única que realmente consegue atrair alunos independentemente da localização da Escola e de onde ele reside. A pessoa se desloca de um lado da cidade até o centro para estudar na FAE e se desloca do centro para o outro lado da cidade para sua casa. Mas você vai ver, na maioria dos casos, a escolha da Faculdade é muito influenciada pela localização. De preferência perto de onde trabalha, ou perto de onde mora.”

“Os nossos alunos são pessoas que estão numa fase da vida que não lhes permite errar. Eles sabem o quanto custa o estudo e o tempo que estão dedicando a isso. São casados e trabalham fora. É interessante que isso se reflete nas aulas. Você vê que esse aluno faz perguntas mais práticas e que seus trabalhos se preocupam com esse tipo de utilidade.”

[modos de explanação espontâneo, como uma conversação espontânea]

Parece haver o entendimento da existência de uma segmentação dos alunos entre grupos de Faculdades. Os alunos que vão à Federal não são do mesmo perfil dos que vão à FAE, que não seriam os mesmos que freqüentariam outra Escola. Isso sugere que a percepção do contexto justifica que interpretem que algumas das Faculdades exerceriam uma concorrência mais diretas entre si do que outras, uma vez que elas

teriam relação concorrente com os mesmos tipos de alunos ou elas seriam vistas como tendo critérios assemelhados de atratividade.

“Pois é, o nosso problema está que temos mais duas faculdades oferecendo o mesmo curso aqui do nosso lado. Enquanto que aquelas situadas para os lados da Cidade Industrial ficam soberanas, atendendo aquele pessoal que mora ou trabalha por lá.”

4.3.4 Dimensão cultural:

Um fator presente em todos os discursos é o que aponta para o contexto local. Não só o posicionamento desses atores sociais, mas sua trajetória, suas referências e horizontes, se reportam à noção da localidade onde estão, à sua comunidade.

Essa consciência de lócus também explica sua área de influência e mantém correspondência com os argumentos que justificam suas ações, individual e coletivamente.

Os entrevistados mais experientes sublinham as peculiaridades da Curitiba como uma Polis constituída por pessoas dotadas de um sentimento de pertencimento e que, apesar da conduta pautada pela discrição e de criticarem algumas de suas características, sentem orgulho de sua história e cultura.

Um dos dados mais destacados dessa cultura e história está na crença de que a valorização da cultura e da educação é um traço que lhe é peculiar e comprovado pela história da cidade desde sua emancipação.

“Nas primeiras atas da Assembléia Legislativa, logo após a emancipação do Paraná, na metade do século XIX, consta a decisão de criar escolas para as crianças, de contratar professores de fora. Você vê que o Colégio Estadual do Paraná tem mais de 150 anos de existência. E ele foi muito conceituado em termos nacionais em vários momentos, especialmente nos anos entre 1900 e 1935. ele tinha como referência o Colégio D. Pedro II no Rio. Mas todos reconheciam que o nosso programa era melhor e mais puxado.”

“A mais antiga Universidade do Brasil é a do Paraná. Isso incomoda muita gente. Mas é a verdade. Rocha Pombo, mais ou menos em 1890, conseguiu aprovação na Assembléia para essa criação. Curitiba vivia uma efervescência.

Tinha talvez pouco mais de 40.000 habitantes, mas tinha uma turma de pensadores e professores e artistas que sacudiam a cidade. Era Sebastião Paraná, Victor Ferreira do Amaral, Dario Vellozo, e muitos outros que agora não me lembro. Mas a Universidade foi fundada em 1912. Numa época que o ensino superior não era controlado pela União. Cada Estado tinha que se virar. A federalização do ensino superior veio depois de 1945.”

Essa cultura local parece apreciar as conexões familiares e os vínculos que remetem a esses padrões de convivência e inserção social na comunidade.

“Plácido e Silva foi um líder importante na criação e expansão dos saberes jurídicos e comerciais no Paraná. Ele foi pioneiro. Sua iniciativa resultou na modernização dos Cursos de Comércio, visto como um Curso Superior, e não simplesmente técnico. Mais tarde ele mesmo propôs a criação do curso de administração e finanças. Ele era parente do Rubens Requião.”

“A família Macedo faz parte da história do Paraná e de Curitiba. Eles estão presentes como literatos, juristas, professores, empresários e muitas outras formas de contribuição com nossa comunidade.”

Os documentos relatam que a intelectualidade Curitibana imprimiu à sociedade local, por vários meios, uma atenção constante com a educação e a cultura. Desde sua emancipação em 1853 até os dias contemporâneos, a história da cidade é enriquecida por relatos de iniciativas e empreendimentos nessa área. Provavelmente partindo das demandas dos núcleos familiares e, depois, das autoridades públicas, a Educação foi encontrando seu espaço de institucionalização. A escola era vista como um local precioso e os professores eram admirados pela sociedade local (muitas ruas têm nome de professores e artistas do período áureo do ensino, entre 1890 e 1945).

São muitas as citações para serem analiticamente reproduzidas aqui, mas elas abrangem a literatura (ex.: simbolismo), pedagogia e ensino (ex.: Escola Nova), artes plásticas, teatro, urbanismo, engenharia, música, medicina, filosofia entre outros. As narrativas são povoadas de personagens, atualmente cultuados pela sua coragem, generosidade, vanguarda, brilhantismo e outros adjetivos. Nomes tais como: Victor Ferreira do Amaral, Brasília e Jean Itiberê, Dario Vellozo, Emiliano Perneta, Erasmo e

Valfrido Pilloto, Alfred Andersen, Bento Mossurunga, Eusébio da Mota, Magnus Söndahl, Nilo Cairo, César Pernetta, Guido Viáro, Plácido e Silva e muitos outros.

A aristocracia do Estado, assim como os imigrantes, tinha o hábito de valorizar a educação e a cultura, como uma característica familiar. Enviava seus filhos para fazer sua formação superior no Rio, em São Paulo, ou no exterior.

De forma análoga, ainda hoje, muitas famílias do interior do Estado enviam seus filhos para fazer o Curso superior na Capital, nos melhores estabelecimentos. É parte de um processo de manutenção do valor à Educação e à Cultura e de diferenciação e legitimação social.

“O Governo Federal estabeleceu obstáculos para reconhecer a existência da Universidade do Paraná. Foi um período de luta. Os professores e os alunos se mobilizaram para defender a instituição e enfrentar o disparate do Governo Federal. Com a federalização do ensino superior em 1950 achávamos que isso seria resolvido. Engano. Faltavam verbas para que nossa Escola progredisse. Sabe o que as lideranças da época faziam? O Governo do Estado do Paraná complementava e passava recursos financeiros para que a Universidade pudesse continuar com os padrões que nós queríamos. Procure a ata da inauguração do prédio da Universidade, naqueles anos, e você vai ver o discurso que o Governador fez, acho que era o Bento Munhoz da Rocha, diante do Presidente da República. Ele tinha vindo aqui para a solenidade. Com todas as letras ele explica que a falta de verbas federais tinha sido compensada com as Estaduais, porque eles não podiam aceitar isso para a Instituição símbolo do Paraná.”

Curitiba abraçou apaixonadamente o apreço pela Educação que entusiasmou os últimos anos do Império. Nos primeiros anos da República essa paixão se traduzia pela proliferação das Escolas, a valorização do magistério e a busca de aperfeiçoamento pedagógico. A fundação da Universidade do Paraná, com cursos superiores, veio complementar o papel simbólico desempenhado nesse sentido pelo Antigo Ginásio Paranaense (atual Colégio Estadual do Paraná).

Vários setores da sociedade debatiam o ensino, como um tema de interesse comum a todos. Nos clubes literários (os clubes tinham ativa produção literária), nos jornais, nas escolas, o diálogo e o debate eram intensos. Ensino laico ou confessional? Modelos pedagógicos clássicos ou a Escola Nova? Impressionismo? Como garantir o ensino popular e gratuito? E assim por diante.

Dario Vellozo¹⁵, por exemplo, foi um desses ícones da localidade, exercendo grande influência junto a seus pares, os alunos e a comunidade em geral. Intelectual, pensador, escritor, professor, pedagogo, importante referência cultural, divulgava a importância da educação e participava dessa dinâmica local.

“O ensino é a mais preciosa das preciosas fontes de renda. Negar o ensino é faltar aos mais elementares dos deveres cívicos; é sancionar a rotina e alienar o progresso. A instrução popular visa à educação cívica. Armar o futuro cidadão para vencer na vida é promover a prosperidade do Estado, primordial dever dos governos.”

4.3.5 Dimensão das Lógicas Institucionais:

Há o entendimento da coexistência, muitas vezes conflitantes, entre a lógica pedagógica e a lógica do empresariamento do ensino. Muita energia seria dispensada pela Direção da IES e do Curso para encontrar uma maneira de equilibrar a qualidade do ensino com a demanda por rentabilidade.

“Meu problema é o número de alunos em sala. 70 é muito. Isso compromete o ensino. Gostaria que não passasse de 20. Aí sim os alunos e os professores teriam condições muito melhores.” [tom de reclamação]

“Falta biblioteca atualizada. Para comprar livros teria que ter dinheiro. Para ter dinheiro, teria que ter mais alunos. Para ter mais alunos teria que ter uma mensalidade atrativa. E estamos nesse impasse.” [tom de crítica]

¹⁵ Dario Vellozo (1869 – 1937), “desenvolveu incomum atividade cultural nos centros intelectuais da “Terra das Araucárias” e de outros Estados, como admirável pensador, esteta e educador. Por mais de três décadas lecionou – como catedrático – História Universal e do Brasil no Ginásio Paranaense (atual Colégio Estadual do Paraná), e também Pedagogia, Literatura, Português, Francês, Sociologia e Filosofia. Fundou diversas revistas: **Mirto e Acácia**, **Esfinge**, **Ramo de Acácia**, **Pátria e Lar**, **Luz de Crótona**, **Pitágoras** e **A Lâmpada**. Foi Diretor da revista **Clube Coritibano**. Em colaboração com os outros intelectuais paranaenses, fundou e dirigiu o centro e a revista **O Cenáculo**. Publicou, em livros e na imprensa, inúmeros trabalhos didáticos, polêmicos doutrinários, filosóficos, sociológicos e literários. Em 1909, fundou em Curitiba o **Instituto Neo Pitagórico** e em 1914, em Rio Negro (Paraná), a Escola Brasil Cívico. Manteve correspondência com destacados vultos nacionais e estrangeiros.” (GARZUZE, Rosala. Introdução. In: VELLOZO, Dario. **Obras I**. Curitiba: Instituto Neo Pitagórico INP, 1969). Grifos no original.

“O dono não está interessado em investir em um currículo e projeto pedagógico que não procure atender às expectativas do jovens aluno por emprego e dos empresários por mão de obra competente, hábil de menor custo possível. Quanto mais sucesso nesse particular, mais jovens e empresários se interessarão pelo Curso. Devemos deixar de lado, pelo menos por enquanto, as atividades de pesquisa e a formação generalista.”
[tom, tranqüilo, de explicação]

Os dados sugerem que há um conjunto de crenças compartilhadas que valorizam o Administrador e que o associam às imagens de líder, empreendedor e gestor bem sucedidos. Essa crença se articula com a que crê que qualquer aluno pode se tornar administrador bem sucedido graças à combinação de esforço pessoal e ensino em Administração. Entendem que um dos motivos para a expansão dos cursos de Administração está que o imaginário corrente atribui a eles o significado de possibilidade de ascensão e inserção social. Essa expectativa requer crescente atenção e providências da Direção do Curso, no sentido de conseguir dar maior efetividade às práticas pedagógicas e às facilidades oferecidas pela IES. Geralmente essas providências incluem eleição de diretrizes curriculares específicas e de um programa de atividades dedicado ao desenvolvimento almejado. Trata-se de um enorme esforço de conjugação de recursos, pessoas, metas, atitudes, que exige energia dos Coordenadores. Parece ser preocupação recorrente nos Cursos.

“O nosso programa foca o empreendedorismo.”

“O nosso curso está trabalhando mais o comportamental, a Ética.”

“Queremos que nossos alunos saíam instrumentados para o trabalho, para a vida prática nas empresas. Nossa estratégia dá grande importância à questão logística e à financeira. É o ponto forte de nosso currículo e programa. Seremos reconhecidos por isso, pela nossa especialização e seriedade.

[tons afirmativos]

As práticas pedagógicas correntes reproduzem lógicas pedagógicas institucionalizadas entre os professores do Curso de Administração em Curitiba. Os dados relatam que essas lógicas seriam consideradas como compondo importante fator que caracteriza o contexto institucional e a estruturação dessas práticas. O significado dessa lógica e o seu sentido não são encontrados na Pedagogia, vista como um campo de saber separado do da Administração, mas na própria experiência do magistério na

área da Administração e na experiência empresarial ou organizacional. Não houve qualquer referência as linhas ou correntes de proposições pedagógicas que animam atualmente os debates nesse campo do conhecimento.

4.3.6 Dimensão estratégico-organizacional dos negócios:

Tem havido mudanças importantes nas formas como os negócios podem ser realizados e nas formas como as organizações empreendem e realizam negócios. Essas mudanças implicam em conhecimentos e habilidades, que se espera sejam de domínio das pessoas encarregadas desses tipos de práticas sociais. A expectativa maior reside sobre os ombros dos gestores e administradores. Logicamente, há um esforço de incluir esses fatores nas práticas de ensino, para corresponder às necessidades do mundo dos negócios, ajudando a preparar e habilitar pessoas para a sua gestão e condução.

Estão largamente difundidas no mundo contemporâneo as instituições, como, por exemplo, a troca e a propriedade, que orientam e se traduzem nas práticas econômicas e comerciais internacionais. Os institutos que instrumentalizam os negócios são conceitualmente semelhantes em diferentes países e, eventualmente, de denominação equivalente na língua correspondente.

Percebe-se, também, que não só os institutos, mas as descrições dos procedimentos, os métodos do “fazer”, apresentam semelhanças entre aqueles adotados pelos diferentes países. Ambos os aspectos indicam a noção de padronização como referência desejável.

A sistematização do saber gerencial e administrativo cumpre primeiramente um papel de disseminação de uma cultura e secundariamente de padronização no relacionamento econômico negocial. Trata-se de um fator de ampla atuação pelo isomorfismo institucional, com impacto direto na esfera dos cursos dedicados à formação de gestores e administradores.

O surgimento de grandes empresas, a evolução de um sistema monetário entre os principais países; o aperfeiçoamento dos meios de transporte e a sua expansão internacional, a redefinição das relações de capital e trabalho, a implementação e utilização econômica crescente de inovações tecnológicas e administrativas, são alguns dos fatores conjunturais que caracterizaram e pareceram realimentar a expansão e as

mudanças decorrentes da revolução industrial, com efeitos, embora tardios, sobre a realidade Curitibana e a situação dos Cursos analisados neste estudo.

A II Guerra Mundial e a II Revolução Industrial também modificaram a organização política e econômicas mundiais. Manteve-se o sentido de fortalecimento da indústria como protótipo organizacional de produção.

Alguns acreditam que o capitalismo, depois da II Grande Guerra, entrou em uma etapa, cujas principais características seriam:

- 1) o crescimento tecnológico;
- 2) o aumento crescente da produção, superando a capacidade de consumo, exigindo assim, novas técnicas de marketing e publicidade para trabalhar essa elasticidade;
- 3) o aumento da força e da presença do Estado nas relações econômicas domésticas e internacionais, como agente regularizador e estabilizador.

Nesse período, ao Estado se atribui, cada vez mais, a responsabilidade pela segurança dos cidadãos, em sua dimensão econômica (ex.: condução da política econômica), em sua dimensão social (ex.: proteger o bem estar social) e em sua dimensão política (ex.: segurança e soberania nacionais; luta contra o ilícito e a fraude). O crescente poder do Estado e a busca da maior racionalização estão ligados ao crescimento da burocracia estatal e da tecnocracia.

As crises do Petróleo (1973/1979) interromperam essa trajetória, inflacionando importantes insumos básicos dos produtos centrais desse modelo tecnológico, levando os EUA a liderar uma revisão do sistema monetário proposto por Bretton Woods.

A maior instabilidade presente nesse cenário está correlacionada, também, com duas grandes dimensões de transformação mundiais recente: (a) a globalização produtiva e a (b) globalização financeira.

A primeira entendida como a produção e a distribuição de valores dentro de redes em escala mundial. Essa “onda” tem forte componente tecnológico que, além de alterar os parâmetros de competitividade e de composição de preços, reduziu o ciclo de renovação e substituição dos produtos comercializados.

A globalização financeira, por seu turno, é expressão que procura representar o fato de a maior parte das transações internacionais, atualmente corresponder a fluxos de capitais, enquanto que até meados da década de 70 preponderavam os fluxos comerciais.

O novo paradigma tecnológico também está associado ao “desemprego estrutural”, porque exige menos mão-de-obra e diferentes qualificações específicas.

Há, outrossim, a ampliação da integração transnacional, em que ocorre a especialização interdependente e complementar das unidades localizadas em diferentes países, mas pertencentes à mesma rede internacional empresarial. Fica cada vez mais difícil caracterizar a “nacionalidade” de cada produto, uma vez que ele pode estar constituído dos componentes originados de diferentes países.

Esse fato abarca tanto a micro economia, quanto a macro economia. As indústrias se constituem em redes, na denominada “terceirização”. Unidades que se especializam na produção de alguns componentes de um produto, elaborado conclusivamente por uma unidade-matriz montadora. Essa rede de oferta de componentes pode ultrapassar fronteira nacionais, propiciando que um produto montado em certo País tenha componentes providos de inúmeros outros.

Essa nova ordem, apesar de ainda em transição, tem profundo reflexo sobre as políticas econômicas nacionais e suas estratégias e atividades de controle das trocas internacionais. A agenda mundial para a Educação de Administradores de Negócios, por exemplo, atribui maior importância à internacionalização, à responsabilidade social, empreendedorismo, entre outros temas. Essa agenda mundial passa a compor a agenda de cada Escola (Cruz, 2005) e das Autoridades de Educação nessa área, em cada país e em cada região..

A estrutura de concorrência internacional desenvolve um forte componente oligopolizador, onde se vê ocorrerem fusões, aquisições, incorporações, joint-ventures, associações e outras composições internacionais do gênero, inclusive entre governos, tudo isso de modo a atender à crescente disputa e incrementar competitividade e poder de domínio e/ou de negociação.

Há uma rápida modificação na divisão internacional do trabalho e nos padrões do comércio. Aumenta a participação do setor de serviços no comércio, em detrimento dos produtos primários; aumenta a participação dos países “em desenvolvimento” no comércio dos produtos manufatureiros. Isso exige maior grau de atenção e especialização tanto das organizações empresariais, quanto dos agentes estatais encarregados de propor e operacionalizar a política e a estratégia econômico-comercial de cada país.

4.3.7 A Dimensão estratégico-organizacional da Educação e Ensino de Administração:

Há fatores essencialmente vinculados às atividades de educação e ensino, mas que são vistas sob uma ótica organizacional. Nessa subseção estão sendo apresentados quatro fatores, considerados importantes para se compreender a estruturação dos cursos de administração, e que se destacaram nos dados coletados nessa pesquisa. São eles: as práticas empresariais de ensino; a identidade e imagem do curso; a publicidade dos exames oficiais; e a escassez de tempo dos professores, alunos e direção dos cursos.

(A) Práticas empresariais no ensino:

Outro fator importante para a estruturação dos cursos em Curitiba seria o que representa o conjunto das práticas empresariais do ensino. Muitas delas viriam alterando as condutas das IES e os parâmetros valorativos institucionalizados que se referem à adequabilidade das condutas das IES nessa capital. A chegada de novas escolas e de novo profissionais estaria disseminando novas condutas e parâmetros, modificando os padrões até então dominante na comunidade.

“ Eles têm uma política e estratégia agressivas de captação de novos alunos. Eles se comprometem em dar descontos substancial, acho que mais de 70% para disciplinas sob repetência, bolsa para cobrir 100% da mensalidade para alunos com desempenho favorável ao Curso e”[dito em tom de inconformidade]

“Ih, rapaz, basta passar na calçada da frente dessa Faculdade para já estar admitido. Não precisa de vestibular.” [tom irônico]

“É um vexame o que elas estão fazendo para conseguir alunos. Um caso de polícia.”

Textualmente indicam que alguns empresários do ensino, pela conduta e tamanho do seu empreendimento, influenciam o ambiente suscitando, nas IES privadas, sentimento de desvantagem, fragilidade ou impotência.

“São peso pesados que não estão para brincadeira ou devaneios. Eles desequilibram muito o quadro das IES na cidade.”

A narrativa traça o empresário do ensino como um ator de presença discreta no cenário, mas de movimentos precisos, decididos e rápidos. Preliminarmente ele investigaria e conheceria a situação do ensino e das IES que interessam. Ela revela que os atores de Curitiba interpretam que a simples existência de empresas com esse tamanho e perfil, cuja conduta se pauta por regras e recursos de um contexto não Curitibano, possivelmente com referência nacional ou internacional, já desequilibra a configuração estratégica da localidade.

“O fulano sondou a Faculdade Beta e o Colégio Delta. Ele sabe que eles estão praticamente falidos. Ele esperou o momento certo para dar o bote. Será difícil para eles não aceitar a oferta de compra.” [nomes propositalmente suprimidos]

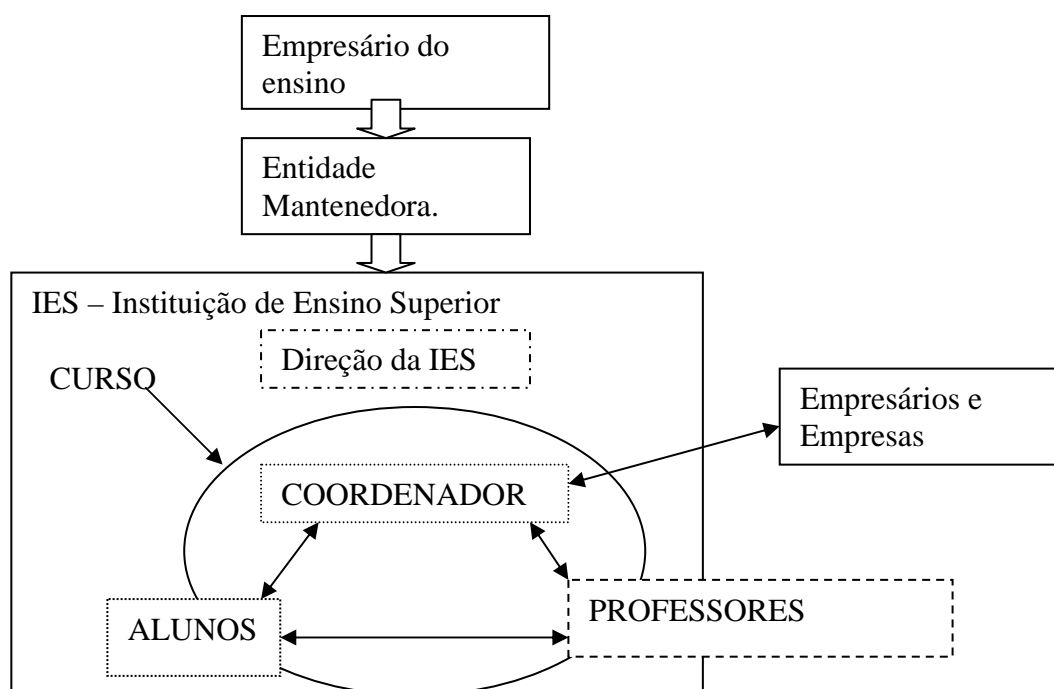
“Esse empresário é dono de um Grupo presente em mais de 70 cidades. Ele é uma potência. A notícia é que estão pesquisando Curitiba.”

“Esses grandes obtiveram sucesso no seu lobby para mudar a legislação e as condições de funcionamento dos Centros Universitários. Agora ficou mais fácil.”
[tons confessionais]

(B) A identidade, a imagem e o propósito do Curso:

O reconhecimento dos elementos que compõem a identidade do próprio Curso atende à necessidade de sinalizar distinção entre os pares. Dentre esses elementos, surge, com frequência, o propósito e o papel da Educação Superior em Administração. Os professores e a direção do curso e da IES não estão alheios ao debate a esse respeito. Os discursos refletem as preocupações: formação generalista ou especialista? Humanista ou profissionalizante? Desenvolvendo competências para as necessidades do mercado de trabalho, desenvolvendo competências para a vida ou desenvolvendo cidadania?

Esquema 3: Interação entre Mantenedora, IES e Curso de Graduação em Administração:



A orientação e o perfil da mantenedora, no caso das IES privadas, exercem influência na condução do Curso e nas suas práticas organizacionais. Todos os Coordenadores e professores informam que as IES lhes conferem autonomia no âmbito didático pedagógico. A observação, entretanto, nos permite inferir que a cultura, os valores, os interesses, as regras de governança e os modos de funcionamento da Mantenedora interagem, invadem, influenciam, condicionam, possibilitam as práticas organizacionais do Curso de Graduação. Várias vezes se observou que os responsáveis pelo Curso de Graduação desempenham um papel de mediação entre essas instâncias e esferas.

“A contratação e demissão dos professores é atribuição da coordenação do curso. O que nos dá maior responsabilidade, mas, também, responsabilidades.”

“O modelo de funcionamento é burocrático, de inspiração normativa, legalista. Há pouco espaço para uma gestão adhocrática. Os procedimentos são definidos em normas aprovadas pelo Conselho. Os casos que as normas ainda não previram são os que me dão mais trabalho. Para se resolver o problema são reuniões, conversas, encaminhamentos. Envolve diretores, secretaria, conselho. Eles têm competência para

ditar normas e para interpretá-las. Às vezes a solução é evidente. Seria fácil resolver. Mas temos que acompanhar as regras.”

“A cultura da Escola tem forte componente familiar. São pessoas da mesma família que a dirigem. O profissionalismo também é forte; mas prevalece a Família.”

“São todos semelhantes [referindo-se aos Cursos]. Todos têm um dono. Sejam grandes ou pequenos, todos têm um comando ocupado pelo dono ou pequeno comitê de donos. É diferente do que a gente experimenta nos Estados Unidos e na Europa. Não significa que não sejam competentes; mas é diferente de quando o comando está sendo ocupado por não proprietários competentes.”

“Temos sorte, nossa mantenedora é uma fundação. Isso se reflete no modo de funcionamento. Os processos internos são mais democráticos. Há participação e envolvimento. Como fui coordenador em outros cursos, percebo, aqui, esforço para balancear positivamente as preocupações pedagógicas, a qualidade de ensino e as demandas de rentabilidade financeira. Lá, na YYYYYY [nome da escola em que trabalhou antes] não dava para negociar a redução do número de alunos na sala.”

(C) A publicidade dos exames nacionais e a divulgação dos resultados:

A realização dos exames e a divulgação dos resultados estão alterando a conduta das Instituições. O Coordenador do Curso, os professores e os alunos a eles dedicam atenção. Os entrevistados, em sua maioria, entendem que esses resultados, sejam eles capazes ou não de refletir a qualidade do ensino, têm um impacto sobre a imagem da IES e do Curso e sobre o moral de toda a equipe de trabalho e estudo. Um dos raciocínios explicativo propunha: melhores resultados, melhor imagem do Curso, valorização do diploma, maiores vantagens competitivas para os seus formados no mercado de trabalho.

Por outro lado, o resultado do exame é apropriado como recurso para ações voltadas ao público interno e para as voltadas ao público externo (por exemplo: para afirmar diferencial, para destacar reposicionamento, para justificar situação e outros).

Os dados sugerem que, para a amplitude do cenário ou espaço social de Curitiba, a divulgação do exame e dos resultados alcança grande visibilidade e poder de estimular

comparações entre Cursos. Isso estaria alterando a dinâmica do contexto no local e das práticas organizacionais.

“Eu fico me perguntando. Como essa faculdade, tão pequena e sem recursos, que vinha com conceitos na média das outras do seu tipo, conseguiu dar esse salto?” [tom de perplexidade]

“A nossa nota não poderia ser menor. É a qualidade do nosso ensino. São os nossos professores e nossos alunos que fazem a diferença.” [tom misto de temor e afirmação]

(D) Escassez de tempo:

Todos os entrevistados afirmavam (e transpareciam) a escassez de tempo para dar conta das sucessivas demandas.

“Quando chego aqui começa o carrossel maluco. Recebo quase 100 emails por dia, tem sempre aluno me esperando, tem os processos administrativos, há a grade de aulas para fazer funcionar. Não tenho tempo para meus filhos. Domingo e olhe lá!”

“Saio mais cedo de casa para não pegar trânsito e deixar meu filho no colégio. À noite, volto tarde para casa. Quase não paro. E quando estou na minha sala oh [aponta para uma pilha de processos no canto esquerdo da mesa].”

Estimam que mais da metade de seu tempo na coordenação é dedicado a tratar de questões surgidas nas relações entre professor e aluno. Muitas vezes para conciliar os horários de aula, compatibilizar grade de disciplina para alunos em transferência e outras atividades. Pensam que seria melhor que tivessem mais tempo para se dedicar às questões tipicamente pedagógicas e para conhecer mais as necessidades e expectativas relacionadas com o Curso de Administração.

Comentam e justificam que cada IES possui uma organização política própria, um conjunto de regras internas e um modo de funcionamento que conferem ao Dirigente Acadêmicos maior ou menor autonomia em certas áreas de atividades. Mas, em linhas gerais, essas características são diferentes em cada IES (quase todos os

entrevistados responsáveis ou ex responsáveis, já haviam passado por mais de um Instituição) e modificam as condições para a atuação do Responsável Acadêmico pelo Curso, inclusive podendo tomar mais do seu tempo e atenção.

4.4 ATORES E POSICIONAMENTOS: ELEMENTOS PARA A ANÁLISE DA CONDUTA E DAS PRÁTICAS.

Uma das formas de compreender o processo de estruturação e institucionalização consiste em tentar descrevê-lo combinando uma perspectiva longitudinal com outra perspectiva transversal.

A primeira, apropriando-se de alguns recursos dos estudos históricos, procura verificar como é narrada e construída a explicação da evolução da situação sob estudo, desde uma fase considerada originária até o momento atual. Os elementos que compõem essa narrativa, transpassando os discursos, serão mais ou menos verificáveis, mas, no conjunto, articulam-se para interpretar e formular o entendimento que possuem sobre a origem, as causas, os antecedentes, os transcendentais, as relações engendradas e as razões da situação atual.

A segunda privilegia uma descrição topológica desse processo, identificando as suas principais relações, atores e configurações, como emergiram dos dados e do processo de coleta e análise. Os esquemas usados vêm em socorro desse esforço descritivo, mas são francamente insuficientes para representar a complexidade, riqueza e matizes da realidade experienciada durante a pesquisa. São toscos recursos, mas indispensáveis nesse momento para o autor tentar sintetizar parte das observações feitas.

Essa seção procura resumir as principais relações, atores e configurações identificadas ao longo do processo de coleta e análise dos dados, como se constituíssem instantâneos descritivos seccionais das principais práticas. A apresentação em módulos com categorias distintas é um recurso para se analisar as práticas organizacionais, como um conjunto. Essas categorias emergiram no processo de coleta e análise dos dados. Muitas delas são práticas que, de fato, estão presentes em mais de uma categoria (por exemplo: definição do currículo, é uma atividade que compreende todas as categorias de lógica e de práticas propostas a seguir), muitas outras influenciam-se reciprocamente ou

exercem influência sobre outras (ex.: categoria lógica gestão escolar e categoria lógica pedagógica na atividade de contratação de professores).

Quadro 15: Principais conjuntos de práticas adotadas na estruturação dos cursos de administração em Curitiba.

| Conjuntos de práticas | Atores principais. | Lógicas aparentes principais |
|------------------------------|---|---|
| Legitimação legal | MEC / Especialistas IES/Curso. | Gestão. Adequação / creditação. |
| Pedagógicas | Professores. Alunos. Coordenadores de Curso. | Ensino. Aprendizagem / adequação. Gestão. |
| Gestão escolar | Mantenedora. Direção da IES. Coordenadores | Gestão. |
| Legitimação social | IES/curso. Comunidades. Autoridades públicas. | Legitimação. Creditação. |
| Ação institucional. | IES / cursos Coordenadores. Professores. Conselhos Federal e Regional de Administração. | Coordenação política. Ação coletiva institucional. |

Fonte: dados da pesquisa.

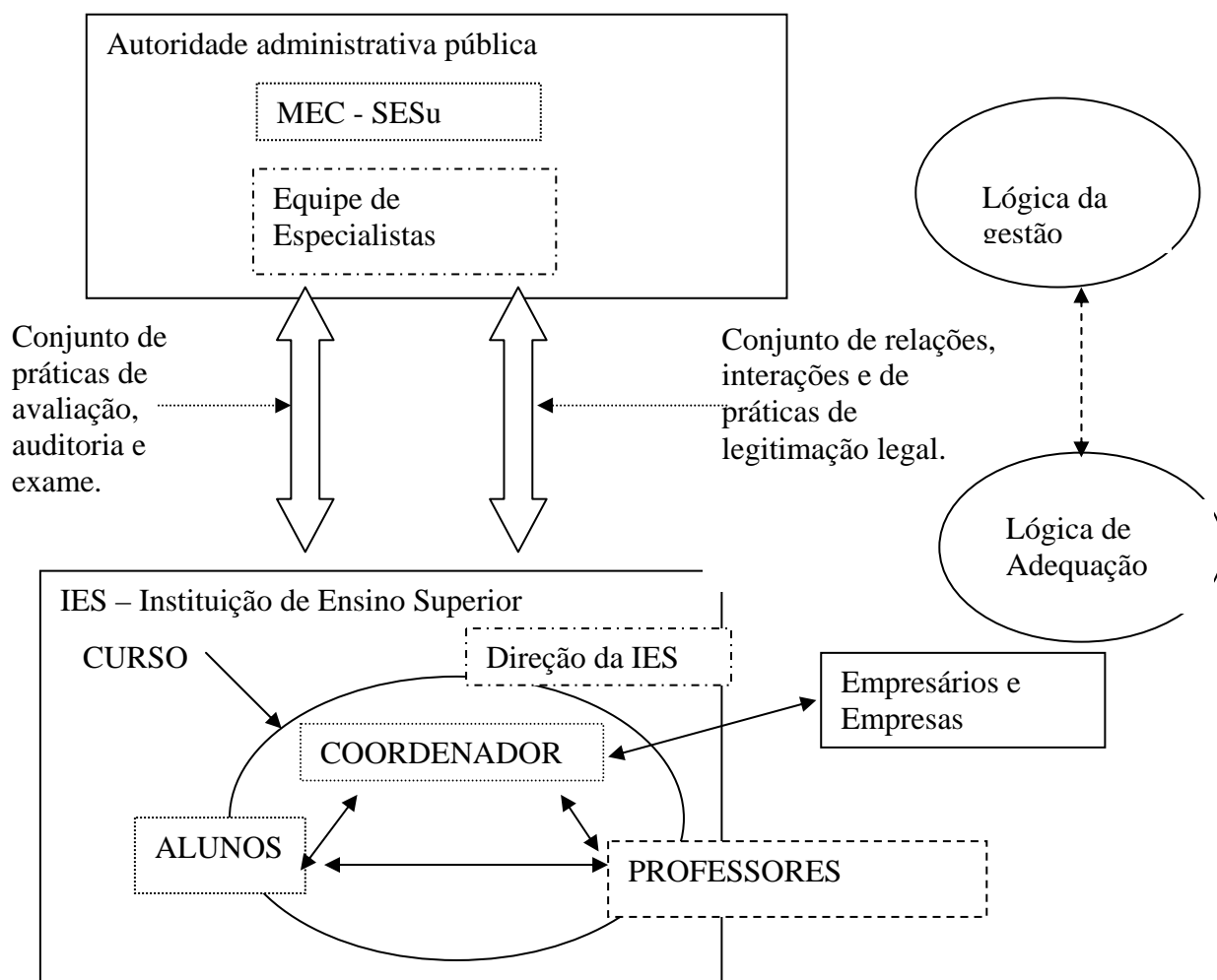
4.4.1 Conjunto de práticas de legitimação legal:

Consiste nas práticas organizacionais desenvolvidas principalmente para atender as prescrições legais, as autoridades públicas e os processos de avaliação e exame a que são submetidos a Instituição, o Curso, os Professores e os Alunos.

Os atores sociais se posicionam e se relacionam num cenário onde o nacional e o local coabitam. O tempo mantém íntima conexão com a noção de evento e é

experienciado como cíclico, marcando etapas e o sentido de renovação. Seus efeitos e seu ritmo afetam as outras práticas organizacionais.

Esquema 4: Conjunto de relações, atores e configuração a respeito das práticas de legitimação legal.



As pessoas desempenham papéis em procedimentos previamente programados, sabendo da assistência de uma platéia de expectadores e da existência de bastidores e outros espaços mais reservados e menos acessíveis ao público em geral. O modelo subjacente é de racionalidade burocrática baseada em prescrições legais.

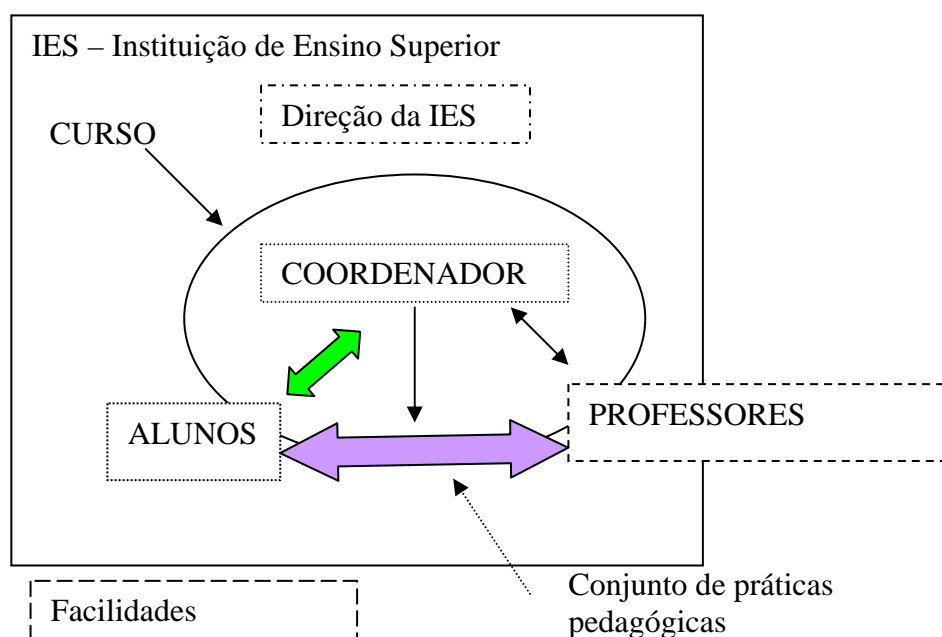
As lógicas predominantes seriam a de gestão pública da Educação Superior e a de Adequação aos requisitos de legitimação. Há multiplicidade de significados e avaliações. Por exemplo, o que para um pode ser visto como prática “burocrática sem sentido”, para outro pode ser visto como prática de controle social para atendimento de interesse público.

4.4.2 Conjunto de práticas pedagógicas:

Consiste nas práticas organizacionais desenvolvidas para atender essencialmente a experiência de ensino, de aprendizagem, de Educação. Os atores sociais se posicionam para um cenário que privilegia o local e a imersão em níveis mais micros. O tempo também tem conexão com a noção de eventos. São percebidos como se desenvolvendo em múltiplos eventos que se somam, se sucedem, se absorvem e resultam na tônica e no ritmo do andamento do Curso (aulas – disciplinas – currículo; aula – mês – bimestre – semestre – ano).

A Escola, como entidade organizacional, é lócus para esses eventos e práticas e para a parte central desse cenário, onde todos e cada um (professores, alunos, direção, funcionários) são atores e expectadores.

Esquema 5: Conjunto de relações, atores e configuração a respeito das práticas pedagógicas.



Os dados coligidos indicam que os valores e as crenças são representados por ideais de emancipação, humanização, desenvolvimento de competências e habilidades, de consciência ética e lúcida, entre outros. Há diversidade de análises sobre como e

quais dessas orientações valorativas e crenças devem e conseguem se consubstanciar no ensino e na aprendizagem.

Entre as imagens usadas para descrever esses processos, as mais citadas se referem a modelos de formação em massa e em série e contabilidade bancária.

Os tipos de práticas mais citados foram: aulas expositivas, jogos individuais e em grupo, elaboração de projeto, depoimento/testemunho, estágio, visita dirigida, empresa júnior. As práticas menos citadas foram: pesquisa, laboratório, dinâmica de grupo, aconselhamento, assistência, coaching/tutoria, intercâmbio, monitoria, imersão temática.

As facilidades mais citadas foram: Biblioteca, Laboratório de Informática, financiamento ou bolsa para mensalidades, auxílio para obter estágio ou emprego. As menos citadas foram: assistência saúde, assistência social, assistência acadêmica (ex.: intercâmbio, ferramentas de pesquisa e outros).

Os coordenadores dedicam-se intensamente a otimizar as relações didático-pedagógicas desenvolvidas. Parece que as consideram como constituindo a alma do Curso. Sugerem que a maior parcela dessas práticas ocorre em sala de aula ou “por causa dela”. Mas, em síntese, essas práticas são predominantemente exercidas nas interações entre professor e aluno(s), sem outros atores, sem coadjuvantes, sem terceiros assistentes. Há nos discursos, uma intenção de influir na crença que considera o professor o ator central dessas práticas, argumentando que o aluno é o ator central.

A Direção do curso se apóia principalmente na observação, nos relatos dos alunos e dos professores e nas práticas de avaliação para acompanhar o processo de ensino e aprendizagem na instituição.

A Direção procura ampliar sua participação na relação ensino aprendizagem desenvolvendo práticas complementares com os professores, os alunos e os empresários (ex.: semana de iniciação científica; mídia própria para comunicação interna; seminários pedagógicos com os professores; feira de profissões; painel de oportunidades de estágios; laboratório de inovação e criatividade, incentivo à publicação de trabalhos de pesquisa).

Para ajudar na condução dessas práticas, a Direção do Curso busca apoio na assistência de profissional de pedagogia, nos compromissos políticos e técnicos (ex.: como constaria do planejamento Didático-pedagógico da IES) internamente na organização, na sua capacidade de influir na seleção, contratação e dispensa de professores, na autoridade da Direção da Mantenedora.

Em tese, predomina a lógica pedagógica, mas a situação merece estudos mais profundos e extensos para se tentar compreender como e quais lógicas estão presentes no desenvolvimento das práticas de ensino e aprendizagem no curso de administração, tendo em vista as suas peculiaridades.

Os entrevistados explicam que o grande fator de sucesso de uma Escola está nos professores. Além do conhecimento e da experiência nos campos de saber e da capacidade de comunicação, há o lado do envolvimento e do entusiasmo.

“As aulas dadas em nossa Escola são diferentes das aulas que esses mesmos professores dão em outras escolas. Aqui é diferente. Os alunos percebem isso, são contagiados por essa atitude do professor.”

“Boa parte do meu tempo de coordenação é dedicado a estar com os professores, a sublinhar a importância de compormos um time, uma equipe. Nós somos o curso.”

Mas nem sempre parece fácil. A variedade de experiências, domínio da matéria, comportamento pessoal, temperamentos e idiossincrasias entre os professores exige atenção extra da Direção do Curso. Os professores são mais ou menos permeáveis, mais ou menos flexíveis, mais ou menos receptivos, mais ou menos empáticos e assim por diante. Os Coordenadores têm que lidar com essa realidade humana e complexa, mediando as soluções, as orientações, as queixas, as decisões.

4.4.3 Conjunto de práticas de gestão (Escolar):

Consiste nas práticas organizacionais desenvolvidas para atender a administração do Curso de Administração, entendido como uma entidade dotada de organicidade.

Elas abrangem coordenação, controle, planejamento e direção das pessoas e dos recursos. O responsável pela condução acadêmica do curso parece ser considerado como o ator central dessas práticas.

Os contextos constituintes das IES diferem entre si em termos de regras, cultura, modo de funcionamento, permeabilidade, ritmo e outros aspectos.

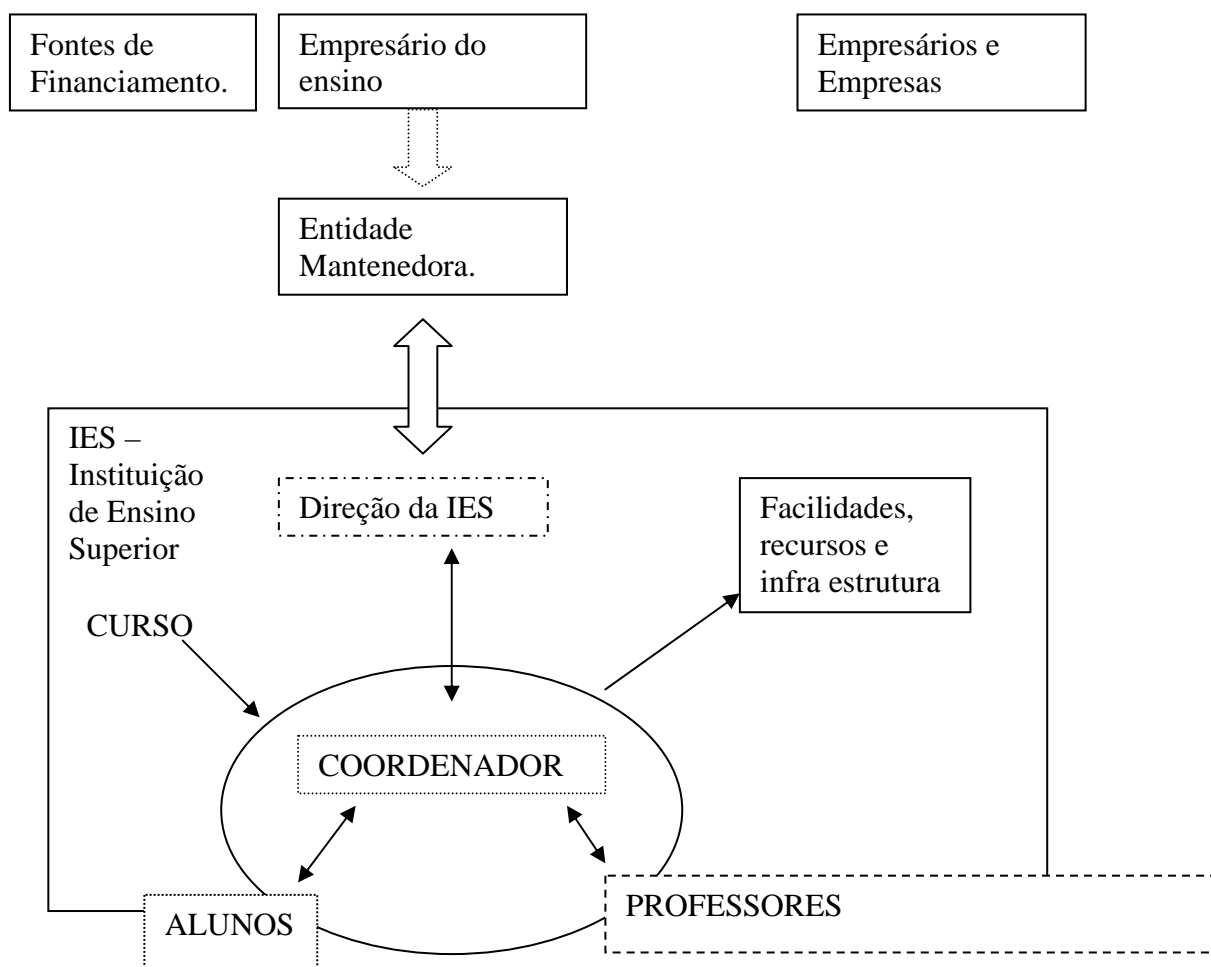
As preocupações que incidem sobre esse conjunto de práticas são variadas e demandam tempo e energia da Direção do curso, tais como, por exemplo: concorrência

(interna) com outros cursos pelos mesmos recursos oferecidos pela IES e pela Mantenedora; captação de novos alunos; nivelamento e adaptação de novos alunos; regras de aplicação, formulação e interpretação das regras e dos recursos na IES; contratação e demissão de professores; coordenação dos eventos pedagógicos e da grade das disciplinas; alinhamento das práticas com o projeto pedagógico; políticas estudantil e docente; e outras.

A lógica básica parece ser a busca da eficiência e da utilidade, permeada em maior ou menor grau pelas ações que focam na fidelização, no comprometimento e envolvimento.

A noção de tempo é linear e a noção de espaço é dada pelas concepções dos limites ou fronteiras organizacionais da IES.

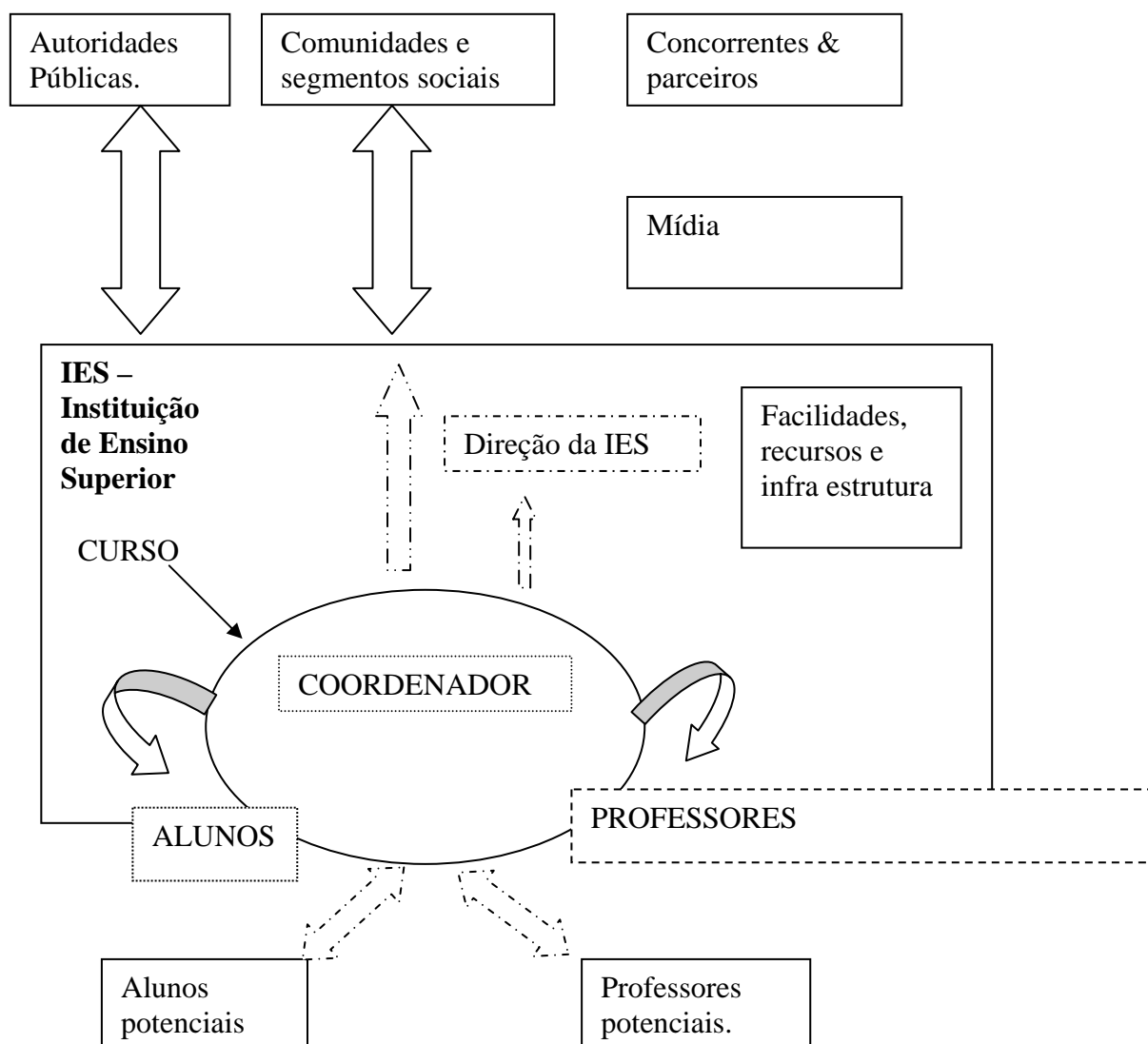
Esquema 6: Conjunto de relações, atores e configuração a respeito das práticas de gestão escolar.



4.4.4 Conjunto de práticas de legitimação social:

Consiste nas práticas organizacionais desenvolvidas para influir e dirigir a percepção que as pessoas têm do Curso, da IES e do Administrador. Abrangem atividades de comunicação, relações institucionais, atividades comunitárias, atividades de utilidade pública e outras. Podem ter como propósito imediato estabelecer e disseminar significados, explicações, diferenciações e outros resultados possíveis junto à comunidade como um todo ou junto a setores ou segmentos dessa comunidade (ex.: alunos da escola, alunos do curso, mídia, Federação das Indústrias, Alunos secundaristas, professores de nível superior e outros).

Esquema 7: Conjunto de relações, atores e configuração a respeito das práticas de legitimação social.

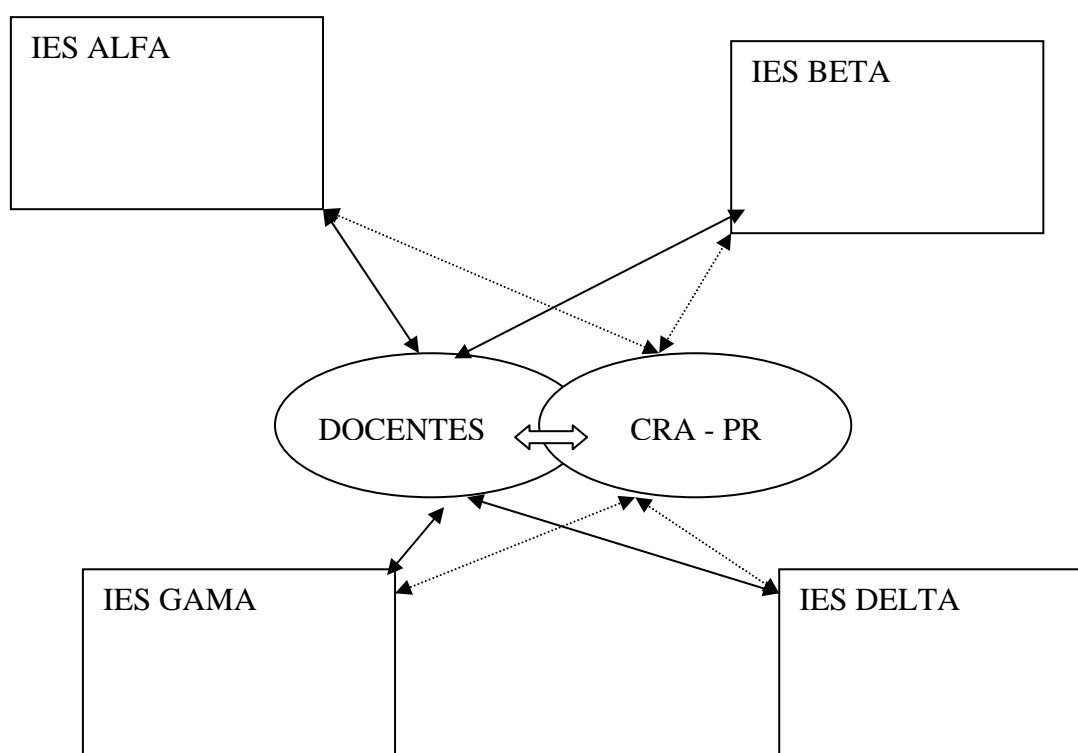


4.4.5 Conjunto de práticas inter institucionais no setor de ensino superior de administração:

Consiste no conjunto de práticas exercidas no âmbito das relações entre as entidades de ensino superior de Administração. Entre essas entidades parece haver o entendimento de que elas participam de um cenário ditado pela lógica da concorrência recíproca. As atitudes e as ações parecem acolher as crenças de que a “lógica do mercado” e a “lógica da evolução dos mais aptos” vão decretar quais dentre elas sobreviverá.

O Conselho Regional de Administração (CRA-PR), que vem se firmando como importante ator social, vem procurando desempenhar um papel ativo nas tendências desse conjunto de práticas. Da mesma forma, os professores têm uma atuação fundamental, inclusive como ator mediador e conexão entre as IES e o nível das relações entre as IES.

Esquema 8: Conjunto de relações, atores e configuração a respeito das práticas inter institucionais no setor de ensino superior de administração.



4.4.6 Conjunto de práticas de formulação de conhecimento:

Consiste no conjunto de práticas exercidas com o propósito de propor conhecimento e que, na perspectiva organizacional, estaria associada ao significado simbólico atribuído à noção da Instituição Universitária (ou Universidade). Deveria atender as regras e recursos do sistema ou esfera denominada acadêmica, mas freqüentemente também é influenciada pela lógica da legitimação social ou absorvida pela lógica e práticas pedagógicas. De todos os tipos de práticas identificadas a partir dos dados coletados, foi a de menos intensa manifestação. A configuração apreendida sugere que ela é precípuamente desempenhada individualmente pelos professores pesquisadores.

4.5 A ESTRUTURAÇÃO E A INSTITUCIONALIZAÇÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO EM CURITIBA:

Tendo já sido esboçada a trajetória recente, o cenário e a situação atual dos Cursos Superiores de Administração em Curitiba, torna-se necessário considerar a interpretação construída e mantida pelos que participam ou participaram de sua Direção.

A análise dos dados permitiu identificar valores, crenças e outros atributos culturais e padrões simbólicos compartilhados que predominam nos Cursos, delineiam sua identidade geral e indicam o seu padrão de relacionamento com o contexto institucional de referência.

O resumo dessa interpretação dos atores sociais sobre o seu contexto e o processo de estruturação do qual participam está sendo apresentado em cinco módulos principais: a importância atribuída à legislação para esse setor de ensino; a organização do setor; a competitividade e a profissionalização exercendo forte influência nas práticas organizacionais no ensino; a descrição do processo de estruturação e de institucionalização; a visão sobre o posicionamento e a atuação dos atores sociais na localidade.

Quadro 16: Principais traços descritivos e explicativos da estruturação dos cursos de administração em Curitiba.

| <p>Traços principais do contexto e da estruturação:</p> <p>Elementos para a interpretação do contexto.</p> |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Importância e essencialidade da legislação para o processo de estruturação; ▪ Disputas entre interpretações dos dispositivos normativos; ▪ Divergências na definição do propósito da Educação e dos Cursos de Administração; ▪ Apropriação dos dispositivos normativos (regras e recursos) como fator para ação estratégica por diferentes grupos organizacionais (ex.: interpretação sobre flexibilidade da habilitação); ▪ Institucionalização do Estado como autoridade e ator central; considerado um fato positivo; ▪ Crescimento estupendo das escolas mantidas por empresários do ensino; mudança das condições de relacionamento e convivência local, regional e nacional; preocupação com a formação de oligopólios no setor; grandes assimetrias e desigualdades entre escolas; ambiente competitivo; ▪ Discussão sobre o papel do Estado na Educação; disputa entre definições; interpretação predominante: atualmente o Estado exerce papel regulador; ▪ Redução da liderança e da proeminência do papel social dos professores, num contexto onde concorrem outros fatores, além dos pedagógicos; ▪ Fonte pública de financiamento do ensino é considerado tema sensível; ▪ Crescente profissionalização da Direção dos cursos de administração; ênfase nas práticas modernas de gestão escolar; ▪ Valorização das práticas de formulação de conhecimento e da Academia como fator de diferenciação e posicionamento no contexto; ▪ Há uma redução ou restrição dos horizontes estratégicos (e das condutas ousadas) na condução dos Cursos justificada pela crescente complexidade e intensidade do cotidiano escolar, que deixa pouco tempo e energia para investir nessa direção; motivo de angústia generalizada; ▪ Massificação do ensino de administração; fenômeno associado aos esforços para criar condições para ascensão, para inserção e para oportunidades sociais; crença |

de que em Curitiba o “mercado” está saturado com a quantidade de ofertas de vagas para esse curso em nível de graduação;

- “O mercado se auto regula e vai definir as IES e os cursos que sobreviverão..”
- Os cursos de Curitiba tem como cenário preferencial a própria localidade e região (ao invés de terem o plano nacional ou internacional como cenário preferencial).

Fonte: dados da pesquisa.

Essas informações justificam as inferências (resumidas no Quadro 17) a respeito desse processo de estruturação e de institucionalização, que se somam às apresentadas nas seções anteriores desse Capítulo, e que irão compor as conclusões finais.

Quadro 17: Principais Inferências sobre a interpretação e sua relação com o processo de estruturação.

| <p style="text-align: center;">Inferências adicionais sobre o processo de estruturação: características locais.</p> |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Compõem regras e recursos do contexto as interpretações e os procedimentos de interpretação, muitas vezes concorrentes para o mesmo fenômeno, fato ou práticas social; o ator social pode deles ter consciência, tendo que escolher entre essas alternativas para, mediante percepção e interpretação, à luz da situação real, integrá-los na prática social; ▪ Os atributos culturais podem auxiliar na análise do modo de integração do sistema social, principalmente em termos de totalidade nacional e situação local; |

4.5.1 A importância da legislação do ensino superior no Brasil:

A legislação é vista como elemento essencial do processo de estruturação, que reflete as instituições, os processos de institucionalização, os posicionamentos e as relações entre atores e grupos de atores, assim como, valores, crenças e interesses.

Em síntese, ela tem como normas máximas ou fundamentais a Constituição Federal (1988) principalmente os artigos 207, 208, 213 e 218. A Lei de Diretrizes e

Bases da Educação Nacional –LDB (Lei n. 9.394, de 1996) reúne as normas gerais que orientam todo o sistema de ensino no país.

Os artigos 43 a 57 dessa Lei se ocupam da educação superior. Sucessivos Decretos Presidenciais vêm pretendendo regulamentar esses dispositivos legais. Em 1997 havia sido editado o Decreto n. 2.207, sendo alterado, logo em seguida, pelo Decreto n. 2.306 do mesmo ano, e, este, alterado pelo Decreto n. 3.860, de 2001, que, por sua vez, foi alterado pelo Decreto n. 5.225, de 2004, substituído pelo Decreto n. 5.773, de 2006.

Além dessa Lei e desse Decreto há o Decreto n. 5.786, de 2006 (que substituiu o Decreto n. 4.914, de 2003), que regulamenta a criação, a transformação e o funcionamento das IES na categoria de Centro Universitário. O atual estabelece requisitos mais compreensivos que o anterior.

Alguns entendem que essas sucessivas alterações regulamentares demonstram as pressões exercidas pelos interesses de empresariamento privado do ensino. O contexto comportaria multiplicidade e diversidade de forças, atores, recursos e interpretações, numa dinâmica parcialmente regida pelos conteúdos sinalizados na legislação.

“... essa sucessão de Decretos são marchas e contra marchas em itens específicos. O pessoal do MEC sofre uma pressão violenta... você pode imaginar: o Deputado chegando com o empresário de seu distrito eleitoral para pedir ao Ministro a aprovação rápida daquela faculdade que vai transformar a situação daquela região.. e assim vai, né?”

“... ainda bem que essas mudanças na legislação admitiram a criação de Centros Universitários. Acredito que essa modalidade de Instituição de Ensino está sendo determinante para a expansão dos estabelecimentos privados e para que eles se comprometam com uma ampla ação educativa.”

“Essa legislação está admitindo uma diversidade de instituições que significa, no frigor dos ovos, em mais empresários do ensino tocando seus negócios com escolas num tipo de atuação onde não há recurso e vontade para a pesquisa e a formação humana integral. O papo é formar pessoal para a empregabilidade.”

“Essas mudanças levam o ensino a uma preocupação com os pés no chão, ligado na realidade. O que interessa é preparar o jovem para a sobrevivência, em condições de atender o mercado de trabalho.”

“Eles estão certos. Tem que obter aprovação da OAB e do Conselho Nacional de Saúde para abrir novos cursos de Direito, de Medicina, de Psicologia e de Odontologia. Do jeito que está indo, acho que iam formar advogados e médicos em cursos à distância. Devíamos fazer o mesmo com Administração.”

Há, portanto, o entendimento de que o ensino da graduação em Administração está fortemente regulamentado por dispositivos legais e regulado pelo Poder Executivo nas esferas Federal, Estaduais e Municipais.

Em Curitiba está assente que a regulação é exercida pelo Ministério da Educação através da Secretaria de Educação Superior. Essa regulação se dá principalmente através das práticas de autorização de funcionamento, de supervisão, de avaliação e de divulgação dos resultados e atividades.

A presença dessa Secretaria no cenário nacional é vista como um ator social dotado de legitimidade, de autoridade e posição dominante, a quem podem recorrer para solucionar e obter orientação sobre diversas questões de interesse comum ou particular das IES e dos cursos.

A regulamentação classifica as IES segundo a natureza jurídica das mantenedoras (públicas, quando administradas pelo poder público; privadas, quando administrada por particulares). As privadas são classificadas ainda: (a) entre as que têm fins lucrativos e as que declaram não ter fins lucrativos; e (b) entre as confessionais (ou ideológicas) e as não confessionais.

As categorias de IES serviriam tanto para descrever e identificar a realidade e essas IES quanto comporiam a definição do indispensável posicionamento desses atores no cenário nacional e local, correspondendo ao processo de articulação dos interesses e de delimitação das regras e recursos das práticas desses atores sociais.

Os dados sugerem que os Cursos de Curitiba aceitam favoravelmente que haja uma autoridade nacional (nem sempre foi assim, e isso é frequentemente lembrado) regulando o Setor e participando ativamente do contexto institucional. Interpretam que

isso significa preservar a Educação como Bem de Interesse Público social e conter a apropriação e submissão da Educação à lógica mercantil.

Os dados também sugerem que eles reconhecem que as IES privadas estão submetidas a uma lógica de mercado. A Autoridade Nacional para a Educação não interviria no sistema de ensino superior de Administração para compensar as assimetrias e as desigualdades no plano concorrencial entre as IES privadas.

O esquema interpretativo compartilhado: (a) crê na possibilidade da(s) IES(s) ter(em) competência(s) Organizacional(is) para, individualmente ou em grupo, lidar satisfatoriamente com a diversidade e a adversidade; (b) crê que o sistema de ensino, no conjunto, obteria benefício da dinâmica concorrencial entre IES privadas.

“Estou concorrendo com a UNICENP! Quando que eles vão quebrar? Mesmo que deficitários, o Curso será mantido. A manutenção do curso ali atende a outras necessidades. Não é o nosso caso, meu caro. Tenho que me virar.”

No plano pedagógico, contudo, os docentes surgem como atores sociais que, tanto individual, quanto coletivamente, desempenham as práticas pedagógicas e exercem sobre elas forte domínio.

Suas relações em Curitiba vêm sofrendo mudanças nos últimos anos. De um lado, o crescimento do número de pessoas aptas a exercerem o magistério nos cursos de graduação em Administração; de outro, o crescimento do número de cursos de graduação na Cidade. Esse quadro explica: (a) que esteja reduzindo entre os docentes da atualidade (novas gerações) a percepção de proximidade entre eles e de se constituírem um grupo dotado de capacidade de ação. (b) a ascendência das IES para tentar ampliar sua influência nas práticas pedagógicas; (c) o modo que está prevalecendo para posicionar o professor como mediador na relação IES e aluno, qual seja, a sua contratação como prestador de serviços (horista).

É possível considerar que, apesar do quadro adverso, os professores de graduação em Administração em Curitiba mantêm razoável identificação e reconhecimento recíproco, inclusive das condutas e das práticas adotadas, o que pode levar a crer que constituem comunidade de prática que, como tal, participam da estruturação do setor.

4.5.2 A organização do Ensino Superior no Brasil:

A organização do Ensino Superior no Brasil representa a definição das relações e posicionamento básicos do setor e que constroem as práticas do ensino de Administração.

Essa organização pode ser compreendida como regras e recursos necessários à validade das práticas. Alguns dos aspectos vistos como estruturais também o são como institucionalizados. Cabe à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais. Isso inclui, especificamente, formular as normas gerais sobre os cursos de graduação, realizar avaliações das Instituições, autorizar ou não a criação e o funcionamento de Cursos e Instituições de Educação Superior.

Prevêem-se três tipos de sistemas de ensino: federal, estaduais e municipais. O sistema federal compreende as instituições mantidas pela União, as instituições de Ensino Superior mantidas pela iniciativa privada e os órgãos federais de Educação.

As autoridades públicas federais para o Ensino Superior são: o Ministro de Estado de Educação; o Ministério da Educação (através dos seus órgãos: Secretaria de Educação Superior SESu; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica; e Secretaria de Educação à Distância); o Conselho Nacional de Educação – CNE; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP e Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES.

A Educação Superior compreende os seguintes tipos de cursos e programas: Cursos Sequenciais; de Graduação; de Pós Graduação; de Extensão. As Instituições de Ensino Superior (IES) podem ser credenciadas em uma das seguintes três categorias: Faculdade, Centro Universitário ou Universidade. Os cursos de ensino superior só podem ser ofertados validamente, perante a Lei, e admitir alunos se devidamente autorizados pelo órgão federal competente.

Essas normas prevêm os requisitos e os procedimentos que devem ser observados. Esses procedimentos se constituem, em linhas gerais: um de autorização (para abrir o Curso) e reconhecimento (da validade do curso e, portanto, implicando na validação dos diplomas dos concluintes). O reconhecimento é periodicamente renovado. Para muitos, os requisitos e os procedimentos são cuidadosa e formalmente atendidos pelas Instituições. Mas que a LDB seria um caminho e um conjunto de metas ideais a

serem alcançadas, pois muitas das Instituições e Cursos não conseguem ainda atender essas proposições normativas, mas apenas o básico necessário. As IES, por sua vez, são submetidas a um procedimento denominado credenciamento. Após 1996, esses credenciamentos são conferidos a título temporário. A sua renovação, portanto, é um procedimento próprio.

Além da distinção entre esferas pública e privada, as privadas são classificadas em termos de Instituições sem fins lucrativos e de com fins lucrativos. Aquela pode auferir facilidades legais, especialmente em termos de benefícios tributários e fiscais (por exemplo: isenção, imunidade e outros). É corrente, ainda, distinguir as instituições privadas entre as confessionais e as não confessionais.

No caso de Curitiba, vamos encontrar todos esses tipos e categorias. Por exemplo: a Universidade Federal como IES pública federal; o UNICENP do Grupo Positivo, como Centro Universitário, IES privada orientada para os fins lucrativos, sem vinculação confessional; Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC-PR, como Universidade, IES privada confessional e sem fins lucrativos; a ICSP/FESP (Fundação de Ensino Superior do Paraná), como Centro Universitário, IES privada comunitária e sem fins lucrativos; FACEL, como Faculdade, IES privada e de fins lucrativos; e assim por diante.

Há uma hierarquia entre Faculdades, Centros Universitários e Universidades, que é traduzida em termos de maior autonomia na criação de cursos e de definição dos seus conteúdos curriculares e, ao mesmo tempo, no crescimento dos requisitos definidos na Lei e no Decreto para a IES alcançar a categoria pretendida e nela se manter.

Como requisito para esses ritos de autorização, reconhecimento, credenciamento, renovação de reconhecimento e renovação de credenciamento, as IES também são submetidas a avaliações formais. E, ainda, a supervisões e avaliações (ou exames) periódicos e a levantamentos censitários, cujos resultados são tornados disponíveis para a comunidade.

Como explica Loch (2004), a maioria das Instituições se apóia na cobrança de mensalidades para angariar os recursos para seu funcionamento. O artigo 6 da Lei n. 9.870, de 1999 prevê que não pode haver prejuízo pedagógico ao aluno inadimplente com suas mensalidades. Ou seja, a Escola não pode impedir a frequência do aluno, a realização dos exames, o acesso às facilidades de estudo e a entrega dos seus documentos escolares.

Os alunos com dificuldades de sustentar o pagamento das mensalidades podem recorrer a três tipos de financiamento: (a) o sistema de bolsas oferecido pela própria IES, disciplinado pelo regime interno da Instituição; (b) o Fundo de Financiamento do Estudante do Ensino Superior (FIES), disciplinado pela Lei n. 10.260, de 2001, que trabalha com dotações liberadas pelo MEC e convertidos em título da dívida pública que a IES detentora pode usar para pagar ou abater suas contribuições previdenciárias ou negociar no mercado; (c) o Fundo gerido por entidade civil sem fins lucrativos e reconhecida de utilidade pública federal, formado com doações de empresas e repassados à IES com aquele propósito.

4.5.3 A profissionalização da administração e a competitividade no mundo do trabalho:

O mundo dos negócios, dos empreendimentos organizacionais e das tecnologias de gestão estaria sob transformações aceleradas. No entendimento dos entrevistados também estaria ocorrendo uma crescente profissionalização da gestão e da condução dos negócios e dos empreendimentos. A formação em Administração, que antes parecia compromissada a formar os líderes e condutores de negócios, passou a ser vista também como meio de se adquirir a profissionalização e competências necessárias para lidar com a nova realidade.

Para eles, houve uma mudança no perfil econômico e na cultura empresarial e administrativa em Curitiba a partir de 1955. A sociedade teria ficado mais complexa. O controle social, especialmente o estabelecido pelo Estado, passaram a impor crescentes encargos e deveres, com custo altíssimo pelo desatendimento. Os saberes administrativos estariam sendo valorizados e vistos como necessários para a condução dos empreendimentos, dos negócios e das atividades administrativas.

“Hoje, ter uma empresa não é brincadeira. São muitas exigências legais. Empregados, credores, tributação, códigos de postura .. se bobear, você vai só achar dívidas e obrigações não cumpridas.”

“Acho que a evolução do curso de administração é uma evolução do conhecimento. O que o curso de Direito, Engenharia e Economia oferecia não eram suficientes. A complexidade não era atendida. Por isso, aqueles professores [que fundaram o curso de administração na cidade] desenharam um currículo para o curso de administração que

aproveitava o que nós já tínhamos na Escola, apenas orientando para essa definição mais norte americana de Administrador.”

A questões estruturais e conjunturais econômicas explicariam, em parte, que a evolução da oferta de postos de trabalho venha ficando aquém do crescimento da população apta e que demanda esses postos. Esse descompasso significaria um aumento da competitividade no mundo do trabalho.

A impressão compartilhada é que a imagem do Administrador passou a estar associada à idéia de ascensão social e de melhores oportunidades de obter trabalho, especialmente a partir da década de 1980.

De fato, aquela profissionalização da mão de obra desejada pelos empresários e preconizada pela Política de Educação do Governo deixaria de ser atendida pelos cursos de formação técnica ou de profissionalização (ex.: escolas técnicas de comércio, SENAC, SENAI e outros) e passava a ser suprida por Cursos específicos do Ensino Superior de Administração. O foco do projeto didático pedagógico tinha sido ampliado para alcançar os conteúdos considerados mais tipicamente profissionalizantes. É possível que os currículos desses Cursos Superiores tenham tentado contemplar não somente matérias relativas à condução de negócios e empreendimentos privados, mas também, e com prioridade, matérias técnicas.

De qualquer modo, a maioria interpreta que o sucesso associado à imagem do Administrador e valorização social da titulação como bacharel (possivelmente acompanhada do aumento da expectativa de remuneração desse profissional), inicialmente retirou dos cursos técnicos assemelhados de Curitiba a sua capacidade de atratividade e de competição com os cursos superiores.

Os entrevistados entendem que houve um crescimento da procura pelo curso após 1980. Essa visibilidade positiva manteve ascendente a procura nos anos que se seguiram, até recentemente.

A reforma legal de 1996 na Lei de Diretrizes e Bases da Educação veio alterar esse quadro, ao abrir a possibilidade de se ter uma nova modalidade de Curso de curta duração (cursos sequenciais). Alguns se questionam se eles não estariam vindo ocupar o espaço dos antigos cursos técnicos profissionalizantes, agora “valorizados” pelo fato de serem guindados ao status de Curso de nível superior. De um lado atenderia às demandas de profissionalizar-se mais rápida e especificamente para o trabalho e proporcionaria condições de manutenção da rede privada de ensino.

“Você não está sabendo? Estão oferecendo cursos sequenciais de gestão de pessoas, gestão de almoxarifado hospitalar, gestão de contratos logísticos internacionais e sei lá mais o que... onde isso vai parar:?” [tom de perplexidade e de crítica]

A Administração, como curso de formação superior, tornou-se um caminho profissional amplo, dotado de múltiplas possibilidades de ocupação, de habilitação, de especialidade, de conhecimento. Os responsáveis acadêmicos pelos cursos procuram alinhar seus projetos didáticos pedagógicos e diretrizes curriculares a uma ou mais dessas possibilidades, para desenharem o perfil que têm como meta para a comunidade da IES: empreendedor, executivo, gestor organizacional, técnico ou especialista em certa área de atuação, ou outros.

Esse aspecto é visto como complexo e permeando o setor em vários níveis e práticas. O sentimento que transparece é o de preocupação. Aspiram que as práticas adotadas ao longo do Curso contribuam para a qualidade do ensino, da aprendizagem, do desenvolvimento das competências e da vida dos indivíduos e da coletividade. Há um esquema interpretativo e valorativo compartilhado sobre esse aspecto e as tentativas de clarificar seus significados e as possibilidades de atuação (atitude deliberativa).

4.5.4 A estruturação e a institucionalização:

O modo de estruturação do ensino superior presencial de Administração nos permite afirmar que ele é visto como parte de um sistema nacional de ensino (mais uma vez: nem sempre foi assim, e alguns recordam esse aspecto). Entendem que, nesse âmbito e contexto, estão institucionalizados:

1. o professor como agente primordial do processo educativo;
2. a aula como evento em que se dá a interação essencial desse processo educativo;
3. a Escola como o lócus privilegiado para os eventos educativos;
4. o sistema escolar como solução capaz de dar existência ao sistema de ensino e de transmitir conhecimentos e desenvolver competências para a coletividade;
5. a correspondência do Currículo com o programa de transmissão de conhecimentos e de desenvolvimento de competências;
6. a legitimidade, a autoridade e o dever do Estado de controlar e administrar o sistema escolar e o sistema de ensino;

7. a equivalência entre Ensino e Educação;
8. a Educação vista como um fator de relacionamento positivo com a produtividade do trabalho, com a transformação social e com a ascensão social.
9. a liberdade restrita de cátedra do professor (sua obediência ao Currículo e ao projeto didático pedagógico);
10. a legitimidade da ordem legal e da autoridade pública competente para delimitar o que é legítimo nas práticas organizacionais de ensino;
11. a ineficiência dos poderes públicos em proporcionar Educação necessária a cada um e a todos.

Seriam fatores importantes para essa institucionalização: a existência da pluralidade de atores e de interesses no setor; a existência de uma legislação orgânica nacional; o reconhecimento de uma autoridade pública nacional para disciplinar e controlar o setor; a organização e divisão de atribuições profissionais e ocupacionais, identificando e distinguindo o Administrador de outras profissões congêneres.

Quadro 18: Principais fatores propostos pelos entrevistados para se compreender o processo de estruturação e de institucionalização do setor.

| Tipos de Fatores | Significados |
|-------------------------|---|
| Normativo legal | - a legislação disciplinando o ingresso e a permanência dos cursos e elegendo o projeto didático pedagógico como artefato e recurso para alinhamento dos atores com as diretrizes institucionais; |
| Econômico | - o comportamento da economia em nível nacional e local, podendo ser interpretada em termos de indicadores, tais como: crescimento da atividade econômica, da renda, do nível de desemprego/emprego e outros. - A competitividade no mundo dos negócios e do trabalho. |
| Sócio-demográfico | - as mudanças sociais e demográficas da cidade, da região e nacionais, podendo ser interpretadas através de indicadores, tais como: urbanização, perfil social, |

| | |
|--|--|
| | variação populacional, fluxos migratórios e outros; |
| Culturais | <ul style="list-style-type: none"> - as crenças, valores e outros atributos culturais compartilhados que permitem inferir a noção e a experiência de comunidade e de pólis dotada de uma história e trajetória singular; - Significado e valor atribuído à Educação Superior, particularmente em Administração, pela comunidade curitibana; - a vinculação valorizada entre a formação superior em Administração e o mercado de trabalho de administrador; - As IES como únicos atores sociais legítimos para promover o Ensino Superior, subtraindo a possibilidade de outro tipos de atores a legitimidade de proporcionarem ensino e aprendizado que pretendam equivalente ao Ensino Oficial. |
| Práticas pedagógicas institucionalizadas | - aulas expositivas; atividades de pesquisa; solução de exercício; jogos, estudo de caso; comunicação e expressão; leitura; avaliação; diálogo; dinâmica de grupo; participação em projeto; vivência em laboratório, oficinas, visitas; e outras. |

Fonte: dados da pesquisa.

A estruturação desse setor na capital paranaense parece comportar pelo menos três fases. A primeira corresponde àquela anterior à criação da profissão de Administração. Foi um período conturbado pelas Grandes Guerras e pelos conflitos políticos brasileiros, mas de importantes realizações sociais e mudanças econômicas. A evolução do mundo dos negócios e das organizações e da sua crescente complexidade exigia pessoas portadoras de conhecimentos e competências específicas. Em Curitiba, essa demanda era atendida pela formação em Comércio (nível médio, nas Escolas de Comércio; nível superior, no Curso de Comércio da Faculdade de Direito da Universidade do Paraná, criado em 1912), em Direito e em Engenharia (ambos nível superior, nas Faculdades de

Direito e de Engenharia, criados em 1912).¹⁶ O relato fala do sucesso das iniciativas de ensino superior de pessoal voltada à gestão de negócios e de organizações nesse período em Curitiba, contrariando as inferências de que a descontinuidade desse modelo de ensino tivesse por causa sua baixa aceitação social.¹⁷

Em 1937, sob a liderança do professor Oscar Joseph De Plácido e Silva, um grupo de professores – pioneiros - cria a Faculdade de Ciências Econômicas do Paraná (transformada na FESP, em 1967) e o Curso de Administração e Finanças. A ênfase desse curso estava na combinação de disciplinas econômicas, financeiras, de direito público e privado e sociologia. Destinava-se à formação de bacharéis para atividades econômicas em organizações privadas, paraestatais e em repartições públicas.

As reformas na Educação promovidas pelo Governo Federal nos anos seguintes iniciaram um processo de centralização e padronização do ensino superior. Nessa esteira foram criados legalmente os cursos de nível superior de Ciências Econômicas e de Contabilidade. As necessidades de pessoas aptas à condução dos negócios e das organizações na Cidade também passaram a serem atendidas, além dos Bacharéis em Direito e Engenharia, pelos Bacharéis em Economia e Contabilidade.

Fatores políticos, sociais e econômicos nas décadas de 1950 e 1960 trouxeram ao cenário nacional novas concepções e perspectivas. O modelo de gestão disseminado nos EUA passou a ser considerado mais valorizado e adequado para lidar com o projeto de desenvolvimento planejado e almejado para o país. Algumas Escolas (EAESP- FGV,

¹⁶ Nos Cursos de Comércio, segundo Coelho (2006), no início do Século XX, prevalecia uma concepção mecanicista para a gestão das organizações (próximas às noções de O&M, controles de processos administrativos e industriais), trazendo para as disciplinas voltadas à gestão e aos negócios muitas das “novidades” da recente e emergente visão clássica da Administração. As idéias tayloristas, fayolistas e outras assemelhadas ingressaram mais nos cursos de Engenharia do que nos cursos de Direito, Comércio, Administração e Finanças e Economia. Concorriam, com elas, influenciando o pensamento administrativo e gerencial (inclusive nos currículos de ensino) dessa época as noções de burocratização racional nas organizações. São também caudatárias dessas influências do pensamento administrativo e gerencial a criação do IDORT (Instituto de Organização Racional do Trabalho), em 1931, e do DASP (Departamento de Administração e Serviço Público), em 1938; o primeiro por iniciativa de intelectuais e empresários de São Paulo – considerado a instituição pioneira na divulgação sistemática da administração científica no Brasil -, e o segundo, pelo Governo Vargas, em seu esforço de modernização da Administração.

¹⁷ Silva (1942) informa: “No Paraná funcionou desde 1910 até 1931 o Instituto Comercial do Paraná, repartição do Estado que gozava do benefício de ser de utilidade pública, e do privilégio de nomeação para cargos públicos, independente de concurso, dos seus diplomados. Só depois dessa época [1931] é que os estabelecimentos de ensino comercial paranaenses procuraram se adaptar às exigências das leis federais para o seu regular funcionamento e nesse caráter existem no momento em Curitiba a Academia Paranaense de Comércio anexa à Faculdade de Direito do Paraná e a Faculdade de Comércio do Paraná .. Funcionam todas essas escolas com cursos propedêuticos e de contador, e a Faculdade de Ciências Econômicas do Paraná e Academia Paranaense do Comércio com todos os cursos, inclusive o superior de administração e finanças. As matrículas crescem de ano para ano graças à confiança que a mocidade em depositando nesses estabelecimentos, aliás se não completos na sua organização, pelo menos quase completos, ma todos em perfeita harmonia com as instruções em face da legislação federal, apresentando no corrente ano letivo uma matrícula que se aproxima de 1000 alunos.”

1956; FIA-USP, 1961) desenvolveram programas pioneiros de formação de pessoas para a Gestão de Negócios e de Organizações a partir desse promissor modelo. As condições existentes e os resultados obtidos tornaram evidente o sucesso da iniciativa. Passou a ser referência para as aspirações emergentes para o setor em todo o país.

Os modelos das Universidades norte-americanas (EUA) foram adotados, tão inteira e integralmente quanto possível, nas Escolas EAESP e EBAPE pela Fundação Getúlio Vargas. O intercâmbio entre os dois países, nesse particular, foi mediado pelos especialistas que compuseram as comissões técnicas responsáveis e polarizaram o movimento social que se formou em seu entorno. A interação entre o Sistema de Educação em Administração dos EUA e o Sistema que lhe seria equivalente brasileiro constituiu-se em intercâmbio que manteve, a priori, as suas autonomias e trouxe importantes contribuições para o setor no Brasil.

As condições estruturais, regras, recursos, configurações e práticas existentes no Brasil diferiam dos existentes naquele país, o que exigiu que aqueles modelos e idéias sofressem, nos anos que se seguiram, sucessivas adaptações, procurando aproximar as realidades local e internacional¹⁸. Essa dinâmica e trajetória prosseguiram até culminarem na proposta de sistematização nacional e da criação de um currículo mínimo, incluído em dispositivos legais e normativos (nas décadas seguintes, ocorreram novos ajustes nesse tipo de diretrizes).¹⁹

Curitiba, em paralelo a esses acontecimentos, também passava por um momento de grandes mudanças econômicas e sociais (em termos de industrialização, urbanização, novos modelos gerenciais e outros aspectos).

Inicia-se a segunda fase da estruturação dos Cursos Superiores destinados a atender, em Curitiba, essas necessidades de gestão e de acompanhamento das mudanças econômicas e sociais.

Em 1967, um grupo de professores (dos cursos de Engenharia, do Direito e da Economia) consegue criar o Curso de Administração da Universidade Federal do Paraná. No mesmo ano, um grupo de professores e a Direção da Associação

¹⁸ Favor ver Covre (1991) e o relatório contido no Manual de Estruturação das Escolas e Institutos de Administração, da Agência para o Desenvolvimento Internacional, de 1967, demonstrando os esforços de sistematização, internacionalização e compatibilização de orientações didáticas e pedagógicas entre países para os cursos superiores de Administração, incluindo o Brasil.

¹⁹ O núcleo elementar do ensino dedicado à formação de pessoas qualificadas para a administração de organizações, que antes era carregado pela perspectiva jurídica, passou a incorporar uma perspectiva política e econômica. Mas, na década de 1960/1970, esse núcleo recebe nova mudança, passando a estar mais fortemente orientado pelo instrumentalismo, o prescritivismo e o mecanicismo (ao invés da visão clássica humanista e literária).

Franciscana de Ensino criam o Curso de Administração (Faculdade Católica de Administração e Economia FAE). Algumas dessas pessoas já eram professores nas duas Instituições.

Em 1970 a FESP (nova denominação e forma organizacional da antiga Faculdade de Ciências Econômicas do Paraná, adotados em 1967) consegue condições, após sua reforma interna, para iniciar o Curso de Administração nos novos moldes em vigor.

Em 1974 e em 1975, dois grupos de professores, distintos e independentes entre si estabelecem, respectivamente, a Faculdade de Plácido e Silva (FADEPS) e a Faculdade de Administração e Comércio Exterior (FACE), ambos com cursos de Administração. Em 1982, o Grupo Educacional da Família Campos de Andrade assume a FADEPS. Em 1988 a Sociedade Paranaense de Estudos de Informática (SPEI), grupo constituído e dirigido por professores, cria o seu curso de Administração. Nesse mesmo ano, o Grupo Positivo (formado em Curitiba anos antes por professores,, dedicado, entre outras coisas, ao Ensino primário e secundário) decide ampliar suas atividades incorporando a FACE. Em 1994, a Sociedade Educacional Tuiuti decide abrir seu Curso de Administração. Até 1996, são esses os cursos existentes na Capital das Araucárias. São apenas 7 cursos em 30 anos.

Esses cursos mantinham uma relação de convivência respeitosa com uma concorrência discreta. Duas das razões plausíveis para isso estaria no perfil das mantenedoras e no influente papel desempenhado pelos docentes. Os docentes compunham um corpo razoavelmente estável, muitos dos quais participavam ativamente da vida de mais de uma Instituição.

Nos anos compreendidos entre 1970 e 1990, esses Cursos tiveram que aperfeiçoar seus programas de ensino. As mudanças na economia internacional, nacional e local impunham novas perspectivas, principalmente para o mundo do trabalho. Àquela orientação otimista inicial de se educar para o emprego foram acrescidas as orientações de se educar para o desemprego (a falta de postos de trabalho) e de se educar para a iniciativa empreendedora.

Na década de 1990 o Paraná está passando por um novo momento de industrialização. Cada vez mais Curitiba perdia seu caráter de capital provincial sob os influxos da globalização e da internacionalização. Novos critérios de inserção no mundo do trabalho vão concorrer com os tradicionais que se apoiavam nas redes locais de relações sociais e familiares.

“... a Cidade pode assistir muitas das empresas nativas serem adquiridas por grupos empresariais de fora...”

A reforma legal para a Educação, em 1996, estabelece condições que têm um impacto na dinâmica da área em todo o país. Os entrevistados acreditam que houve uma diversificação dos tipos de IES possíveis e uma flexibilização dos critérios para a sua criação e para a criação de cursos. Teria havido uma facilitação para a disseminação da IES, principalmente dos Centros Universitários, ao desobrigá-los da realização imediata de Pesquisa e Extensão.

Essas mudanças concorreram para a expansão sem precedentes da rede privada de ensino nos anos seguintes a 1997.

Ocorre que, em Curitiba, a procura não está acompanhando o número de vagas. Nos últimos anos o índice candidatos por vaga tem diminuído, chegando a quase 1 por 1 em algumas instituições. A taxa de evasão tem estado próxima de 50%, conforme estimativa dos entrevistados.

A impressão compartilhada é que provavelmente se esgotou a margem de expansão do setor em Curitiba. A situação admite a circulação de comentários avaliativos e que tecem prognósticos do desdobramento possível: empresários do ensino de fora do Estado estariam em consulta e negociações com duas ou três IES locais; a tendência de enxugamento, com o fechamento dos deficitários; e assim sucessivamente.

Os entrevistados sugeriram o aumento da população do Estado e de Curitiba como fatores que teriam contribuído para o crescimento desses Cursos na Cidade após 1996. Entretanto, os dados do IPARDES/IBGE não vêm ao encontro dessa crença. A população do Estado aumentou apenas 6% de 1996 a 2000 e, estima-se, 8% de 2000 a 2006. A situação de Curitiba também é de modesto crescimento: 7% de 1996 a 2000 e 12% estimado de 2000 a 2006.

Além dessas possibilidades, o setor, em Curitiba, estaria submetido a indagações (ou problemas, ou desafios, conforme a classificação adotada) que extrapolam o plano local e alcançam o nível nacional. Parece que a interpretação predominante é que as IES de Curitiba teriam baixa capacidade de atuação sobre esses problemas e seus reflexos na Cidade.

Quadro 19: Principais Problemas Gerais no Setor de Ensino de Administração:

| Problemas | Significado: |
|---|--|
| Nivelamento | como democratizar o acesso aos cursos superiores e proporcionar a melhora da formação dos alunos de forma mais homogênea |
| Crescimento acelerado das empresas educacionais | como não induzir à uma concentração para poucas Mantenedoras de grande porte |
| Incremento da desigualdade entre IES | como respeitar a diversidade com um mínimo de isomorfismo institucional que atenda às necessidades sociais |
| Processo de descaracterização das Universidades | como aperfeiçoar o processo educacional de nível superior sem descaracterizá-lo como formulador de saberes, ao invés de simples continuidade do nível médio ou disseminador de saberes |

Fonte: dados da pesquisa.

Há uma crença muito difundida de que “forças do mercado” estão agindo e redirecionarão a situação desses cursos em Curitiba. Segundo a imagem metafórica, os Cursos e as IES deveriam “estar atentas para não serem capturadas ou sucumbirem nas circunstâncias geradas pelas forças e dinâmica do mercado”.

Essa imagem (e outras similares utilizadas nos discursos) narra e descreve uma instância meta organizacional, dotando-a de capacidade para atuar sobre as situações e as organizações.

As referências a essas “forças” não esclarecem como elas operam, mas, parece, são consideradas reais, determinantes e exógenas à organização, às organizações e às relações entre as organizações.

Essa crença está associada a valores que, além de discorrer sobre o contexto e definir o posicionamento dos atores, traz um esquema interpretativo que delinea a capacidade dos agentes e influencia as condutas – institucionais ou não – que eles podem assumir.

O pensamento ou lógica que parece mais presente nas condutas desses cursos (IES privadas) é a que se orienta pelas noções valorativas de excelência individual, rentabilidade e concorrência. Daí porque todos afirmarem que não há como ter a Federal (Curso de Administração da UFPR) como referência ou concorrente.

As práticas de pesquisa medram com dificuldade num ambiente muito instável e suscetível às preocupações com custos e retornos ou benefícios imediatos. As IES vêm procurando desenvolver atividades de pesquisa e publicação, dependente, em grande parte, da atuação dos professores.

Os entrevistados são favoráveis às práticas de pesquisa – sejam elas mais ou menos orientadas às necessidades empresariais -, mas declaram que o contexto não é favorável a uma agenda ampla e substancial nessa direção.

Entretanto, alguns dos Cursos em Curitiba vêm privilegiando a firme inclusão de questões éticas e de responsabilidade social em suas práticas pedagógicas. Essas inclusões reequilibrariam as orientações utilitaristas, individualistas e consumistas existentes nos saberes administrativos correntes. Poderia significar, no seu ponto de vista, numa contribuição adicional à sociedade.

Alguns Cursos, atentos ao perfil de seus alunos, concentram seus programas em empreendedorismo, e, outros, em negócios.

É discreto, mas há um debate local subjacente a respeito das preocupações curriculares: a existência de uma dicotomia entre educação integral e educação profissionalizante.

Há, também, uma preocupação com a adequação do currículo de ensino com o evoluir e as mudanças das formas de gestão, de negócios e das ordenações organizacionais, nos moldes como salientado e analisado por Fischer (2006) e Fischer, Waiandt e Silva (2000).

A expansão dos Cursos em Curitiba após 1996 mudou a perspectiva compartilhada a respeito do contexto local. O entendimento é de que inaugurou, entre as IES, um clima mais de competição do que de colaboração. Esse clima também estaria envolvendo as IES confessionais e as IES cujas mantenedoras possuem forte cultura familiar. As práticas de divulgação dos exames oficiais estariam alimentando essa postura concorrencial.

Os docentes, por sua vez, atores tão atuantes nas fases anteriores da estruturação do setor na cidade, agora têm reduzida sua influência nas condutas dos Cursos. Da

mesma forma sua potencialidade de atuarem como veículo de parcerias informais entre os cursos.

Haveria condições de redefinir o clima, mas dependeria da iniciativa dos Coordenadores, de alguns dos professores e dos dirigentes das mantenedoras.

4.5.5 Atores Sociais: posicionamento e atuação.

Os cursos de graduação, como atores sociais, agem estrategicamente em busca de conformidade e legitimidade para si, para as IES e, também para afirmar positivamente o setor do Ensino Superior de Administração enquanto Instituição.

Os processos de comunicação e os discursos constroem e reforçam uma imagem enaltecida e dignificada da Educação, em geral, e do Ensino da Administração, em particular, constituírem um caminho natural e necessário para a ascensão social e para o saber.

Há, também, diversas avaliações e atitudes com relação às práticas organizacionais categorizadas como empresariais (por exemplo: mercadológicas, publicitárias e de captação de novos alunos). Essas avaliações ponderaram a combinação de duas dimensões: a adequabilidade e a necessidade. Por exemplo, para alguns, há práticas dessas categorias que lhes parecem inadequadas e desnecessárias, gerando o risco de vulgarizar a imagem da educação superior e prejudicando o setor em Curitiba como um todo. Para outros, elas seriam inadequadas, mas necessárias. E assim por diante.

Tabela n 1: Avaliações sobre práticas de captação de novos alunos e de publicidade:

| Lógicas de necessidade e de adequabilidade: | necessária | desnecessária | total |
|--|-------------------|----------------------|--------------|
| adequada | 4 | 2 | 6 |
| Não adequada | 10 | 7 | 17 |
| total | 14 | 9 | 23 |

Fonte: Dados da pesquisa.

“.. tem algumas poucas escolas em Curitiba, que basta o jovem passar na calçada que ele já está inscrito.”

Tem idêntica reserva e atitude para com as IES cujos vestibulares são considerados viciados ou intencionalmente falhos.

Contudo, entendem que se trata de um “problema ou escolha” de cada IES, apesar das conseqüências refletirem indiretamente nas outras da Cidade. A noção valorativa favorável ao individualismo se associa com o esquema interpretativo de “mais ampla autonomia, com a mais estrita liberdade” para condicionar a visão e agência do grupo sobre as possibilidades de ação institucional na localidade. Alguns professores têm tomado a iniciativa, com claro apoio do Conselho Regional de Administração – Paraná, para tentar articular e reunir os Coordenadores de Curso para refletirem sobre a situação dos Cursos na Cidade e as suas possibilidades de intervenção.

O intercâmbio entre as Instituições está relacionado com a atitude existente entre elas. Essa atitude está intrinsecamente dependente do entendimento que possuem de si, das suas relações, das configurações e dos posicionamentos possíveis no contexto e nas situações.

É possível inferir que os atores sociais compartilham o entendimento sobre caracteres que lhes permite traçar o perfil identitário desses Cursos e das IES. Os caracteres mais citados para se diferenciarem foram: natureza da direção da organização (administração pelo poder público; administração por pessoa ou entidade privada); antiguidade; origem do Curso/IES (histórica, cultural); perfil da mantenedora (entidade familiar; entidade confessional; patrimônio público); identidade da IES; nível percebido de comprometimento da IES com o propósito do ensino; resultados obtidos nos exames oficiais, qualidade da infra estrutura; diversidade e efetividade das facilidades proporcionadas às práticas didáticas pedagógicas; nº de candidatos por vaga.

“Não dá para nos compararmos com a Federal.”

“Não dá para nos compararmos com a UNICENP.” [referindo-se ao perfil da mantenedora]

“Não dá para sermos comparados com o Bom Jesus.” [referindo-se ao perfil da mantenedora e à sua história na comunidade]

Essas características compõem um esquema interpretativo e valorativo que lhes permite: estabelecer uma identidade básica comum; reconhecer as peculiaridades que os diferenciam entre si; proporcionar parâmetros de ordenação no espaço social.

Essa ordenação também compreende um gradiente de valorização, com a indicação dos atores sociais que ocupam, no cenário local, posição mais (ou menos) valorizada pelos pares. Frequentemente são as IES ou cursos mais citados como referência (para as avaliações positivas e para as avaliações negativas).

“De fato, esses dois cursos sempre se destacaram em Curitiba e no Paraná. Seria surpresa senão tivessem conceito máximo.”

Neste Capítulo foram analisadas e indicadas as práticas, as crenças e os elementos interpretativos compartilhados pelos dirigentes dos cursos de administração e que possibilitam analisar e descrever o processo de estruturação desses cursos em Curitiba. Verificou-se, também, que os marcos legais são considerados como fundamentais para esse processo, mas que eles não influem diretamente nas condutas dessas organizações, mas que são portadores de significados e procedimentos interpretativos e submetidos a interpretações nas práticas, considerando as situações em que são efetivadas. Pode haver multiplicidades de interpretações concorrentes para o mesmo fato, fenômeno ou situação social, o que pode implicar na existência de um espaço de disputa e de negociação. Os atores sociais se vêem como menos ativos nos processos de mudança institucional do que seus antecessores de Curitiba. Seu esquema interpretativo os define como submetidos a um contexto e situação que lhes subtrai oportunidade, tempo e capacidade para agir de modo fazer diferença nos mesmos moldes e amplitude conseguidos na primeira metade do século XX pelos professores de Curitiba. O cenário está sendo ocupado por um novo tipo de ator, o empresário do ensino, supostamente dotado de mais recurso e de maior liberdade para inovar. Contraditoriamente, o modelo fundamental do ensino de administração que inspira os projetos pedagógicos desses cursos parece ser o mesmo, apesar da flexibilização admitida pela LDB de 1996. É um forte indicador da existência de isomorfismo institucional num ambiente de alta concorrência. A pesquisa procurou, também, obter dados que pudessem verificar a existência de interpretação avaliativa: as condutas organizacionais na localidade foram apreciadas conforme uma lógica de utilidade e outra de adequação. O juízo de valor, associado a um juízo de fato, pode ser considerado expressão da capacidade de agência e ser um importante aspecto ou

elemento para se analisar a atitude, a interpretação e as práticas do ator com relação ao seu contexto.

Destacou-se a importância dada às práticas pedagógicas e sua consistência com os artefatos culturais, crenças e noções valorativas, indicando estreita correlação com os processos de construção e reconstrução da cultura e identidade dos cursos de ensino superior de Administração.

O próximo capítulo pretende sintetizar todas essas inferências numa visão que as integre e apresente uma apreciação crítica dos resultados alcançados neste estudo de caso.

V - CONCLUSÕES:

O processo de estruturação e de institucionalização, em particular dos cursos de ensino de administração, é um tópico importante para os estudos sobre a Teoria Institucional e sobre a Teoria da Estruturação. Esperamos ter demonstrado a adequação do projeto e da estratégia de pesquisa ao problema proposto, tendo em vista ter se referido a fenômeno relevante, mas com quase nenhuma produção de pesquisa nacional específica, e que conseguiu, assim, reunir algumas evidências para tentar contribuir modestamente para o desenvolvimento teórico e para descrever os complexos processos nele implicados.

Demonstramos, ainda, que uma cidade com características semelhantes à da adotada nesta pesquisa, no caso Curitiba, pode ser um referencial válido para o recorte da unidade de análise, pois ela é entendida não só como uma área delimitável em termos geográficos e políticos, dotada de traços sociais distintos e uma história, mas como uma localidade, uma cidade, uma base espaço-temporal importante para definir os cenários e a contextualidade dos atores sociais. O que serviu para procurarmos analisar como o contexto contribui para ligar os componentes das interações do ambiente imediato (e cotidiano) entre os atores sociais com os princípios e propriedades muito mais amplas de institucionalização, conforme proposto por Giddens (2003).

Essa análise também vem ao encontro da proposição de Machado-da-Silva, Guarido Filho & Rossoni (2006), que entende que, enquanto arena institucional recursivamente definida, o campo representa parâmetros para a ação, ou um sistema de referências em constante elaboração, significativo para os atores sociais. Campo, para eles, é um fenômeno histórico e sua localização espaciotemporal é relevante para a compreensão longitudinal de processos de institucionalização, reconhecendo que neles estão associadas a criação de ordens simbólicas e modelos de relacionamento social.

Na apreciação do contexto, dois outros aspectos, além da localidade, ganharam destaque no estudo. A percepção e o entendimento que os atores têm sobre o seu posicionamento e a situação específica da prática social. Isso implica em verificar as instituições consideradas relevantes e que proporcionam conhecimento sobre as relações e os desenvolvimentos possíveis das interações, contingencialmente consideradas pelo posicionamento e pela situação. Esses aspectos podem ajudar a entender os modos de coordenação das ações (dos atores mutuamente relacionados) por meio dos quais

desdobram as instituições sociais nas práticas de atividades complexas e interdependentes.

Esses aspectos podem, também, estar relacionados com as apreciações que descrevem ou interpretam graus de razoabilidade ou de senso comum e os processos de negociação e formulação do sentido. Essa visão parece estar consoante a conceituação de agência como residindo no processo interpretativo por meio do qual as escolhas são imaginadas, avaliadas e contingencialmente reconstruídas pelos atores em seu contínuo diálogo com as situações (Emirbayer & Mische, 1998: 966).

Há uma interação entre fatores contextuais, interpretação e ações dos atores sociais. Os dispositivos legais, por exemplo, são conhecidos como básicos para os padrões e outros tipos de prescrições considerados institucionais. O ator social não age ou reage a ela diretamente, mas, sim, à interpretação que realiza desses dispositivos, padrões e prescrições legais.

Os dispositivos legais, vinculados com outros de natureza idêntica ou afim, podem estar institucionalmente associados a significados e a modos de interpretação nem sempre coincidentes entre si. Esses significados e modos de interpretação podem ser vistos como recursos e regras com os quais o ator social terá que lidar nas suas práticas sociais. A divergência entre eles é solucionada com o apoio da sua interpretação e significação desses dispositivos, padrões e prescrições legais. A interpretação adotada na prática provavelmente estará considerando a apreciação da situação e das expectativas de resultado.

Tais observações vêm ao encontro da hipótese de que a contextualidade da ação implica em coerção estrutural às práticas e aos atores, mas a coerção não opera independentemente dos motivos e das razões dos agentes.

Por outro lado, sugerem que os artefatos culturais (ex.: leis, projetos didático-pedagógicos e outros) participam dos sistemas simbólicos e das práticas sociais. Eles são portadores de significados e refletem interesses sociais, conforme foram definidos, classificados e negociados pelos atores sociais.

De fato, a estruturação e o direcionamento do campo assume grande importância para os que dele participam. Verificamos que os atores sociais neles depositam os fatores para a delimitação e o entendimento compartilhado a respeito: (a) de quem são eles, individual e coletivamente; (b) de onde estão e para onde se dirigem; (c) como agem e como deveriam agir; (d) das regras sobre quem e como pode ingressar nesse campo; (e) como nele podem se manter; (f) como podem ser valorizados e

recompensados; (g) como podem ter acesso a recursos, e outros aspectos considerados relevantes.

No caso em estudo, entendem que diferem entre si fortemente graças às características e orientações prescritas pela Mantenedora ou pelo tipo de IES, apesar da identidade comum fundada na atividade da educação. Localmente, adicionam outros critérios (ex.: antiguidade, corpo docente, localização e outros) para definir posicionamento recíproco e as relações com outros atores e condições estruturais locais. A sua visão da trajetória do conjunto indica que seguem “naturalmente” na direção de um ambiente favorável à formação de oligopólios e à massificação e vulgarização do ensino de graduação em administração, com currículos orientados à capacitação para ingresso no mercado de trabalho. O crescimento do número de escolas mantidas por empresários do ensino proporciona um contexto com lógica competitiva que pode implicar em facilitação de acesso dos candidatos ao curso superior, em aprimoramento das técnicas de ensino e em padronização e direcionamento dos programas às necessidades do mundo do trabalho. Crêem que as “forças de mercado”, combinadas com as desigualdades e assimetrias entre cursos e IES, levam à sobrevivência apenas das maiores ou mais aptas. Contudo, se revelam preocupados com a perda de diversidade que isso pode implicar. Olham com reserva as práticas empresariais no ensino que lhe parecem incompatíveis com as esperadas ou desejáveis para os propósitos educacionais, mas pensam que esse aspecto não seja o mais influente para a sua legitimidade e sobrevivência bem sucedida. Em linhas gerais não criticam o modelo da concepção do curso de administração ou o modelo do processo de ensino e aprendizagem dominantes. Quanto ao programa curricular, discutem entre orientações generalizantes e especializantes, mas, não, sobre aspectos substanciais de seu conteúdo. Fica evidente a atenção e a preocupação com o mundo econômico (no aspecto do emprego/trabalho e do empreendimento, da efetividade e eficiência empresarial, e da importância da ética e da responsabilidade social) e com a segurança e o desenvolvimento dos alunos. Paralelamente também estão atentos às condições de sobrevivência do curso e da IES. Entendem que as regras desse contexto estão postas, inclusive os critérios de obtenção de sucesso, e que lhes faltam condições para mudar as regras e os critérios. Isso seria possível se as mudanças não implicassem em desvantagem competitiva. Exibem uma visão compreensiva do processo de estruturação, admitindo a convivência de IES com interesses diferentes, e que a análise desse processo deve recuperar as origens das categorias que representam e definem essa

organização e dinâmica do ambiente, motivo porque a explanação remete a momentos anteriores à 1966, quando da criação por Lei da profissão de Administrador.

Os dirigentes dos cursos se posicionam no contexto como tendo o propósito e a missão de gerar condições de oportunidade (para os alunos), sabendo que outros cursos (escolas) fazem o mesmo e acreditando estarem competindo entre si para as mesmas e escassas vagas de trabalho e pelo acesso aos poucos recursos de sobrevivência disponíveis. O isomorfismo institucional no âmbito das práticas pedagógicas parece justificar a estabilidade do campo desses cursos em Curitiba. Contudo, a abertura de novos cursos e a diminuição do número de candidatos por vaga indicam que a estabilidade é meramente aparente.

A estruturação e a institucionalização não são explicadas exclusivamente pela forças institucionais do contexto (pelo nível supra organizacional), pelo mercado (pelo nível inter organizacional) ou pelas escolhas dos atores. Para se compreender esses processos há que se considerar, além da conjugação dos elementos estruturais e interpretativos, a configuração e o posicionamento dos atores e desses elementos nas situações e nas práticas.

Do presente estudo surgiu a possibilidade de se analisar o processo de estruturação e institucionalização do curso superior de Administração em Curitiba considerando outros fatores que não somente os marcos legais. Nessa perspectiva, torna-se plausível propor que, nesse processo, esse tipo de Curso tem suas origens e raízes nos Cursos Superiores de Comércio do início do Século XX.

Dele participaram atores sociais privados e públicos, formando cursos independentes de organizações universitárias no sentido contemporâneo. As atividades de pesquisa nessa área, portanto, nem sempre estiveram inseridas num contexto organizacional exclusivamente de poder público.

A evolução do curso pode ser analisada como concorrente e interdependente com as mudanças ocorridas em diversas esferas e dimensões sociais, tais como: na divisão social e profissional do trabalho, na econômica (ex.: com a crescente competitividade e as novas formas de divisão social de produção e de acesso e uso tecnologia), dos planos dos negócios e dos empreendimentos (ex.: com a sua crescente complexidade e amplitude), do plano didático (por ex.: com a crescente especialização dos saberes técnicos administrativos e a internacionalização dos padrões e diretrizes curriculares e pedagógicas), no plano dos modelos de gestão organizacional (ex.: com a expansão da

burocracia especializada nas organizações), no plano do ensino (ex.: com a escolarização do processo de formação) e outros.

Podemos inferir que o sistema de ensino superior em Administração, como instituição, parece atuar em múltiplos níveis: acima das organizações, nas relações entre as organizações, internamente nas organizações. E que as IES e os cursos são considerados atores sociais inseridos num contexto caracterizado por assimetrias, diversidades e desigualdades (de entendimentos, de acesso a regras e recursos, de posições, de propósitos).

O sistema de ensino superior em Administração pode ser visto como um sistema nacional, mas do qual fazem parte subsistemas locais, com dinâmicas próprias e com interações e diferentes posicionamentos recíprocos.

As práticas organizacionais não são entendidas como reação mecânica às alterações e pressões contextuais, mas resultantes e parte dos processos de interpretação e significação do contexto conjugados com as regras, recursos e o posicionamento possíveis naquele espaço e momento.

O contexto de referência dos Cursos em Curitiba é predominantemente local. A estruturação em termos de mercado competitivo e aberto entre as IES privadas vêm alterando esse cenário, levando os cursos a ampliarem seu referencial.

Essa referência ao local merece ser mais detalhado. Nas práticas, os atores podem adotar como referência algum objeto que é externo ao seu cenário de atuação. Esses atores transporiam o entendimento e representação desse objeto para seu nível de referência, sem necessariamente descaracterizar que o seu horizonte de ação permanece local. No caso, por exemplo, a Academia de Comércio do Rio de Janeiro (ou de Paris), ou as propostas pedagógicas de Dewey na Escola Nova, ou a Escola de Administração da FGV, ou outros objetos, despertaram a atenção e o interesse desses atores e se tornaram modelos e serviram para suas iniciativas na localidade.

Mas esses atores não se vêem, na sua maioria, como atores que individualmente estariam participando imediata e primariamente de um cenário nacional ou internacional. Eles se vêem como uma comunidade ou localidade que, como ator coletivo, estaria, ela, contracenando no cenário nacional. Entretanto, contraditoriamente, sugerem que, nas primeiras décadas do século XX, os atores locais atuavam tendo como referência o cenário nacional e internacional.

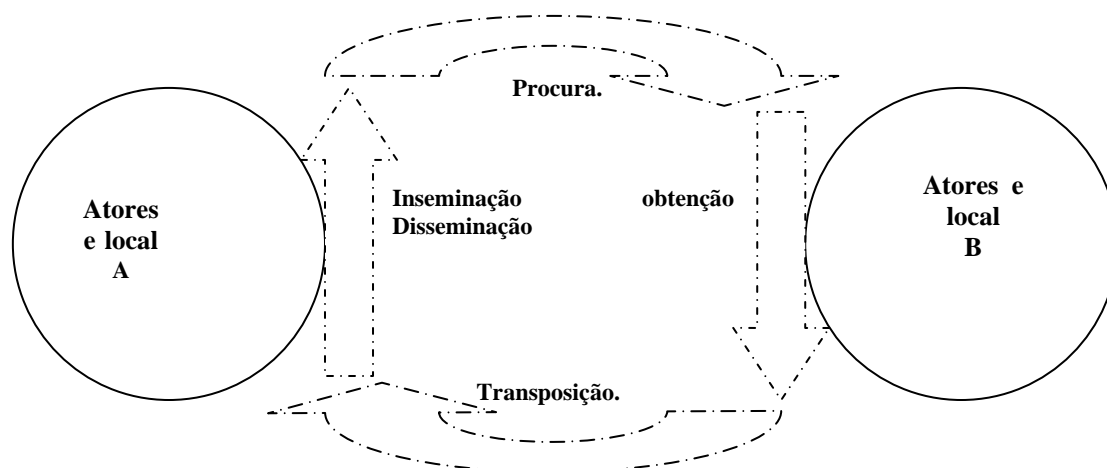
As regras e recursos que compõem as práticas desses atores e ajudam a delimitar o entendimento do seu cenário, configurações e posicionamentos elegem Curitiba como

primeira referência espacial, temporal, contextual. As noções de espaço identificadas nos dados sugerem uma imagem de insularidade ou de polarização (regional). Haveria uma interpretação que Curitiba estaria separada de outras Capitais próximas, que haveria uma distância entre elas.

Essa interpretação nos permite conceber que haja relação e interação entre sistemas (locais ou nacionais) da qual resultam intercâmbios e reposicionamentos que influem nas suas práticas organizacionais e propriedades estruturais.

As iniciativas bem sucedidas da criação das Escolas de Administração (EAESP FGV e outras que lhe sucederam) podem ser vista como resultante do intercâmbio entre sistemas de educação, trazendo novos fatores aos processos de estruturação e de institucionalização nos cursos de formação de pessoas voltadas ao exercício profissional da condução de negócios, empreendimentos, organizações e atividades administrativas. Os Cursos concebidos desde então teriam incorporado, aos modelos existentes no país, a transposição dos resultados daquele intercâmbio. Afinal, o que existe não surgiu do nada.

Esquema 9: relação entre contextos locais, em que um deles mantém-se com referência local.



Os limitadores legais de cunho nacional e a presença do Estado como ator social dominante limitam e constroem, em parte, as práticas e a capacidade de agência das IES, das Mantenedoras e dos Cursos de Graduação na localidade.

Mas os dispositivos legais não são vistos somente sob um prisma determinista. A dimensão legal do contexto, apesar de ter um caráter coercitivo fundamental, comporta

interpretação, negação, contestação, aquiescência e outros tipos de interação por parte dos atores sociais.

Levantamos a hipótese de que a adesão de alguns cursos e IES às prescrições legais constitui mais uma adesão formal do que uma aceitação dessas prescrições sem reservas ou na crença positiva de que elas são válidas para inteiro, espontâneo e irrestrito acolhimento. Parece que, para alguns, a adesão é a ação possível para não serem desautorizados ou descredenciados. As organizações compartilhariam interpretação de que a conformidade de alguns, nesses modos, é atendimento e alinhamento às configurações, interesses e atores dominantes.

O Projeto Didático Pedagógico, contudo, apesar de poder estar atendendo a uma formalidade, parece ter adquirido outro significado e valor entre os atores em Curitiba. Ele resume o discurso das lideranças da IES quanto ao Curso e às suas diretrizes didáticas pedagógicas. Compõe regras e recursos para as práticas na IES, bem como para as configurações, relações e posicionamentos entre os atores desse contexto. Conjugado com o Regimento Interno (ou equivalente na IES) impõe um código técnico de controle e orientação, provavelmente reduzindo ou descaracterizando os conflitos de interesses.

Podemos identificar, nos discursos, a crença de que o projeto didático pedagógico é um importante componente da estruturação da atuação desses Cursos, servindo, inclusive, para se justificarem diante dos critérios de legitimação e de ação aceitos como necessários para participar da dinâmica desse contexto institucional.

De modo análogo ao entendimento proposto por Fischer (2006), para quem organizações e currículos são construções coletivas e reflexos de práticas sociais, o projeto didático pedagógico é artefato submetido à reconstrução coletiva cotidiana, refletindo as e sendo refletido pelas práticas sociais.

Esses discursos indicam que esses atores se vêem como submetidos às mesmas pressões institucionais gerais, mas que cada um procura se diferenciar dos seus pares. Essa diferenciação positiva é recurso estratégico para a convivência no cenário curitibano. Mas não basta estabelecer diferenciação, também (e talvez mais importante, segundo a opinião de alguns) é necessário que outros a percebam dessa forma. Daí a necessidade de comunicação organizacional nessa direção; agir para criar e sustentar o entendimento de que elas possuem diferenças entre si (em termos do que podem oferecer a seus alunos e professores e à comunidade).

Essas inferências sugerem que as respostas das organizações às mesmas pressões institucionais podem buscar criar diferenças entre si, como uma escolha estratégica para definição de seu posicionamento e de sua identidade nesse contexto.

A narrativa da trajetória da estruturação do setor nessa localidade propõe a importância das relações pessoais e das ações intencionais (professores criando a Universidade do Paraná em 1912, a Faculdade de Ciências Econômicas e curso de Administração em 1937, cursos de Administração em 1967; com nomes tais como Victor Ferreira do Amaral, De Plácido e Silva, Heriberto Arns, Nivaldo Maranhão e outros), além da estruturação cognitiva, para se ampliar as possibilidades das análises de institucionalização e de estruturação de práticas organizacionais. Os dados sugerem, entretanto, que a valorização desses aspectos não implica, para eles, em rejeitar que a dinâmica social também contenha fatos e efeitos não previstos, não desejados ou inesperados.

Os discursos refletem a crença de que há crescente distanciamento da comunidade local com relação aos centros de decisões com repercussão nacional. Entendem que está reduzindo a capacidade dos atores locais influírem nas decisões nacionais, como acreditam representar e ter ocorrido nos episódios das iniciativas dos professores paranaenses ao longo do Século XX (fundação da Universidade sem participação do Estado; Movimento Escola Nova 1932; e outros).

As narrativas enaltecem as iniciativas individuais, tanto dentro e a partir de uma organização específica, quanto num contexto social mais amplo, que ativamente propõem conteúdos cognitivos e valorativos e articulam-se para ampliar sua influência e disseminar esses conteúdos. Esse processo de gradual amplitude de referência e de participantes (ou simpatizantes) poderia prosseguir e resultar no entendimento da sua legitimidade e da sua institucionalização para certos setores sociais ou para a sociedade.

Não se trata de simplesmente buscar o individualismo ou o voluntarismo, mas de recuperar a noção de atitude deliberativa, tal qual como analisada por Emirbayer e Mische (1998), qual seja: a capacidade de apreensão das condições da conduta futura a partir do que se podemos encontrar nas respostas que construímos e formamos, e dessa forma irmos construindo nosso passado em antecipação daquele futuro, percebido ou concebido.

Essa noção de agregação de atores que interagem, se articulam e agem com propósito, interesses e interpretação afins ou comuns pode ser considerada um movimento social.

A concepção de movimento social pode ajudar a explicar a participação dos atores no processo de estruturação e difusão de práticas sociais. Essa visão estaria concordante com a proposta por Greenwood e Hinings (1996) de que a dinâmica interna das organizações pode ser capaz de exercer influência de modo que algumas organizações respondam diferentemente de outras, a despeito de estarem todas inseridas em um mesmo contexto institucional e submetidas às mesmas forças.

Não haveria necessidade de consenso ou homogeneidade. As disputas e diferenças podem proporcionar maior visibilidade a elas e, com isso, contribuir para a promoção de maior propagação e mobilização.

Essa noção, ou conceito, pode vir a ser um elemento a mais para compreendermos a interconexão entre contexto institucional e práticas organizacionais, através da apreciação das relações e interações entre grupos organizacionais ou entre grupos de atores promovendo a difusão de práticas sociais.

As condutas organizacionais podem, assim, ser analisadas dentro de um contexto (com dimensões diversas, por exemplo: jurídica, econômica, geográfica, social e outras), dotado de um sistema político (onde coexistem atores com diferentes níveis de dominação e poder) e relacionadas às condutas daqueles que compõem essas organizações. Elas, individual ou coletivamente, poderiam formular lógicas próprias que atenderiam a seus interesses, mais ou menos alinhados com o entendimento que detêm de quais seriam as lógicas e sistemas mais amplo em que se inserem (ex.: nacional ou internacional). Nesse espaço local e situacional, portanto, não reproduzem necessariamente os níveis superiores do contexto.

Ademais, os elementos reunidos nessa pesquisa indicam a importância de se considerar as lógicas institucionais, os posicionamentos e as estruturas de governança nos estudos sobre a capacidade de agência.

Essa verificação pode ser buscada tanto internamente na organização, quanto nas relações entre as organizações. Focando, por exemplo, no fator Estruturas de Governança, entendidas como os dispositivos que definem atribuições, competências, papéis, rotinas, regras e atores para assunto ou situação específicas, podemos supor que:

- A capacidade de agência da direção do Curso de Administração é contingenciada pela estrutura de governança da IES e da Mantenedora.
- A capacidade de agência do curso de Administração (e da IES) é contingenciada pela estrutura de governança definidas ao setor pela ordem legal e pela autoridade dominante do contexto.

- A capacidade de agência do Curso e da IES é contingenciada pelas regras, recursos e posicionamento possível entre os seus pares no contexto de co-presença.

Vem ao encontro dessa apreciação a institucionalização do currículo e do planejamento didático pedagógico como símbolos, como artefatos culturais, como recursos e regras estruturantes e estratégicos, parte dessas estruturas de governança.

Há entendimento de que múltiplos e distintos tempos podem caracterizar as práticas organizacionais. A confluência desses tempos compõe e contingencia a capacidade de agência.

Finalmente, a coexistência de diferentes lógicas institucionais, diretrizes e valores pode ser interpretada como estabelecendo divergências ou conflitos entre elas. Os dados nos permitem sugerir a hipótese de que o ator social pode procurar fazer uma ponderação entre essas orientações para realizar a prática social na situação. Essa ponderação teria por base esquemas interpretativos e avaliativos. O processo de coleta e análise dos dados identificou os atores emitindo juízos a respeito de suas condutas e da de terceiros, especialmente quando acreditavam haver tensão entre diretrizes institucionais divergentes. Esses juízos formulavam ponderações usando os critérios de necessidade e adequabilidade e seriam expressões da sua capacidade de agência para significar a prática e sua contextualização.

Certamente é inevitável que reconheçamos a necessidade e a possibilidade de novos estudos para esse tema e problema de pesquisa, inclusive privilegiando a ótica dos estudos organizacionais.

Considerando o que foi identificado e o que foi analisado nos dados coletados, assim como as afirmativas e proposições indicadas na base teórico-empírica, sugerimos a realização de novos estudos que permitam considerar a existência de isomorfismo no arranjo estrutural e nos processos organizacionais entre as IES e os Cursos de Administração de diferentes Capitais ou Regiões Metropolitanas, incluindo a possibilidade da replicação do presente estudo de caso em outra Capital de porte semelhante.

Seria proveitoso para compreender o processo de estruturação no nível inter-organizacional estudar o padrão de relacionamento entre as culturas (organizacionais) das IES confessionais e não confessionais e, também, entre as com fins lucrativos e as sem fins lucrativos.

Considerando a história e participação dos Docentes no processo de institucionalização do ensino de Administração, parece-nos fundamental avaliar o papel, influência e importância dos docentes formados em Administração, única fonte de pessoal a ocupar os principais postos administrativos e daqueles que cumprem as atividades tipicamente pedagógicas, na formação dos valores e crenças do Sistema Ensino de Administração, e sua contribuição para a configuração atual das respectivas culturas das IES. Nesse sentido, essa abordagem pode ser complementada com uma análise do regime de contratação dos docentes e sua relação com a qualidade de ensino.

Por outro lado, analisar a influência e o papel das imagens a respeito da profissão de Administrador sobre o Sistema de Ensino Superior em Administração (referentes à concepção do que é ideal, ou desejável, ou utópico a ela) na percepção presente e compartilhada da sua identidade pode trazer inestimável contribuição para os estudos de efetividade e correspondência dos currículos e das práticas pedagógicas, sob um prisma de estudos organizacionais.

A partir da análise empreendida, podemos, ainda, tecer e sugerir algumas recomendações, em termos de ações administrativas, que possam auxiliar os dirigentes e demais participantes das IES e dos Cursos de Ensino Superior de Administração em Curitiba na complexa missão em que estão engajados.

Primeiramente, o desenvolvimento de ação estratégica que procure ampliar a consciência do patrimônio institucional que o Ensino em Administração representa e que procure focalizar as práticas de gestão para aproveitar a cultura organizacional (ou corporativa) que a permeia em favor das necessidades da sociedade, ou seja, mais engajamento com os valores e interesses comunitários e sociais.

Também criar e fortalecer práticas facilitadoras da propagação da experiência internacional, como modo de aprofundar criticamente o isomorfismo institucional e permitir, por comparação e experiência, o aperfeiçoamento das habilidades e conhecimentos que compõem suas atividades pedagógicas, ou seja, mais internacionalização e ampliação do horizonte estratégico.

Nesse sentido, dar condições aos dirigentes dos Cursos e das IES, no âmbito dos interesses da Educação, para que possam acompanhar e dar à dimensão internacional não menor consideração do que a dedicada ao contexto de referência local, regional e nacional. Certamente essa ampliação de contexto, acompanhada de recursos e capacitação organizacional, proporcionar melhores oportunidades para se captar

transformações importantes e críticas na Educação Superior que estejam ocorrendo pelo mundo.

O estudo é a base da pesquisa; e a pesquisa é o alimento do estudo. Sem pesquisa a educação não evolui. Daí se crer nos benefícios da criação de mecanismos de disseminação (interna e externa) que correlacione os esforços para realização dos propósitos da atividade de pesquisa com os ganhos sociais por ela proporcionados. Seria necessário, para estender os resultados desses mecanismos estratégicos, desenvolver e divulgar a compreensão do papel institucional da Pesquisa e sua adesão aos valores e interesses superiores da sociedade.

Em termos de práticas pedagógicas, espera-se mais experimentação e ousadia. Os professores, as lideranças e os responsáveis pela Educação e formação dos Administradores podem, por exemplo, avaliar a adoção sistemática e continuada (intra e entre instituições de ensino) de simuladores empresariais mais robustos, com o propósito de incrementar as práticas didático-pedagógicas com melhores recursos para a aprendizagem (cognitiva, relacional, emocional e instrumental).

Por fim recomendamos o desenvolvimento de iniciativas e sistemas de diálogo e parceria ativa com outras IES, lideranças políticas e segmentos especializados da sociedade, buscando a formulação e aperfeiçoamento dos meios e recursos utilizados no domínio da Educação em Administração em Curitiba para realizar seus propósitos sociais e econômicos, em geral, e contribuir para fortalecer a Cidade como pólo de Educação e desenvolvimentos humano e profissional de projeção.

VI REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1970.

AGÊNCIA PARA O DESENVOLVIMENTO INTERNACIONAL. **Estruturação das Escolas e Institutos de Administração**: um manual sobre planejamento, melhoramento e administração de centros de educação, pesquisa e serviços de consultoria em Administração e Desenvolvimento Público e Administração de Empresas. Washington/ Recife: MEC USAID, 1969.

AMARAL FILHO, Ricardo Gomes do & MACHADO-DA-SILVA, Clóvis L. Estratégia e teoria institucional: uma proposta discursiva de integração. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPAD ENANPAD, XXX, Salvador, 2006. **ANAIS ...** Salvador: ANPAD, 2006, 1 CD.

ANDRADE, Rui Otávio Bernardes de e AMBONI, Nério. **Gestão de cursos de administração**: metodologia e diretrizes curriculares. São Paulo: Prentice Hall, 2004.

ANDRADE, Rui Otávio Bernardes de, LIMA, Manolita Correia e TORDINO, Cláudio Antonio. **O que podemos aprender com os cursos 5 A?**. São Paulo? Makron Books & Pearson Education do Brasil, 2001.

ANDRADE FILHO, José Campos de & MACHADO-DA-SILVA, Clovis L. Mudança ambiental e posicionamento estratégico em organizações. In: **RAE Eletrônica**. vol.4, nº.1, São Paulo, janeiro – junho 2005.

ANDRICH, Emir Guimarães. A Educação superior no Brasil: uma análise dos aspectos da legislação relacionados à privatização do sistema e à qualidade do ensino, 1990 – 2006. Curitiba, 2006. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação – Universidade Federal do Paraná – UFPR.

ARAÚJO, C.R, Vieira. **História do pensamento econômico** - abordagem introdutória. São Paulo: Atlas, 1988.

ARMSTRONG, J. S. e SPERRY, T. Business Scholl prestige – research versus teaching. **INTERFACES**, 24, p. 13- 43. 1994.

ASHFORTH, Blake E. e MAEL, Fred A . Organizational identity and strategy as a context for the individual. **Advances in Stratategic Management**. Volume 13, New York: Jai Press, 1996, p. 19-64.

ASHFORTH, Blake e MAEL, Fred. Social identity and the organization. **Academy of Management Review**. v. 14, pp 20-39, 1989.

ASSOCIAÇÃO FRANCISCANA DE ENSINO SENHOR BOM JESUS. **História e estórias do Bom Jesus**. Curitiba: Associação de Ensino Senhor Bom Jesus, 1980.

AUGUSTO, Paulo Otavio Mussi. Diversidade organizacional e novo institucionalismo: proposta de um modelo conceitual. São Paulo, 2006. **Tese** (Doutorado em Administração) – Escola de Administração EAESP – Fundação Getúlio Vargas FGV.

BANGERT S. J., Willian. **Historia da Companhia de Jesus**. Porto e São Paulo: Livraria Apostolado da Imprensa & Edições Loyola, 1985.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BECKER, Howard S. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: HUCITEC, 1993.

BERGER, P. L. e LUCKMANN, T. **A Construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. Petropolis: Editora Vozes, 15 ed., 1998.

- BERTERO, Carlos Osmar. **Ensino e pesquisa em administração**. São Paulo: Thomson Learning, 2006.
- BERTERO, Carlos Osmar, VASCONCELOS, Flávio Carvalho e BINDER, Marcelo Pereira. Estratégia empresarial: a produção científica brasileira entre 1991 e 2002. **Revista de Administração de Empresas – RAE**, vol. 43 (4), outubro-dezembro 2003.
- BERTERO, Carlos Osmar. Estratégia empresarial: a produção científica brasileira entre 1991 e 2002. In: BERTERO, Carlos Osmar, CALDAS, Miguel & WOOD JR, Thomas (orgs) **Produção Científica em Administração no Brasil**. São Paulo: Atlas, 2005.
- BLUMER, H. Sociedade concebida como interação simbólica. In: BIRNBAUM, P. e CHAZEL, F. (orgs) **Teoria Sociológica**. São Paulo: HUCITEC, 1977.
- BOUDON, R. e BOURRICAUD, F. **Dicionário crítico de sociologia**. São Paulo: Editora Ática, 1993.
- BRASIL, Ministério da Educação., Secretaria de Educação Superior – SESu. **Relatório do Grupo de Trabalho instituído pela Portaria Ministerial n. 4.034, de 8 de dezembro de 2004**.
- BRINT, Steven e KARABEL, Jerome. Institutional origins and transformations: the case of american community colleges. In: POWELL, W.W. e DIMAGGIO, P. J. (eds.). **The new institutionalism in organizational analysis**. London: The University of Chicago Press, 1991. pp 337-360.
- BRUYNE, Paul de; HERMAN, Jacques e SCHOUTHEETE, Marc de. **Dinâmica da pesquisa em ciências sociais**. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1991.
- CALDEIRA, Jorge, **O Banqueiro do Sertão**. São Paulo: Mameluco, 2006.

- CARVALHO, José Murilo de. **Histórias de Dom Pedro II**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- CHANTIER, Roger. **A História cultural** – entre práticas e representações. Rio de Janeiro/Lisboa: Editora Bertrand Brasil e DIFEL. 1988, pp.1-119.
- CHATELET, F. et al. **História das idéias políticas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1985.
- CINTRA, Erica Piovam de Ulhôa. Ensino profissional feminino em Curitiba: a escola técnica de comércio São José (1942 – 1955). Curitiba, 2005. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação – Universidade Federal do Paraná – UFPR.
- COELHO, Fernando de Souza. Educação superior, formação de administradores e setor público: um estudo sobre o ensino de administração pública – em nível de graduação – no Brasil. São Paulo, 2006. **Tese** (Doutorado em Administração) – Escola de Administração EAESP – Fundação Getúlio Vargas FGV.
- CONSELHO FEDERAL DE ADMINISTRAÇÃO. **Manual do Administrador**. Brasília: Conselho Federal de administração, 2005
- CONSELHO REGIONAL DE ADMINISTRAÇÃO DO PARANÁ – CRA PR. **Anuário dos Administradores do Século XX**. Curitiba: CRA PR, 2000.
- COOPER, D. J., HININGS, Bob, GREENWOOD, R. e BROWN, J. L. Sedimentation and transformation in organizational change: the case of canadian law firms. In: **Organization Studies**, v. 17, n. 4, 1996. pp. 623-648.
- CORAIOLA, Diego Maganhoto. Agência e discurso no processo de mudança de projeto gráfico do jornal gazeta do povo. Curitiba, 2006. **Dissertação** (Mestrado em Administração) – Programa de Pós Graduação em Administração CEPPAD – Universidade Federal do Paraná – UFPR.

- COVALESKI, Mark A . e DIRSMITH, Mark W. An Institutional perspective on the rise, social transformation, and fall of a University budget category. **Administrative Science Quartely**, 33 (1988): 562 – 587.
- COVRE, Maria de Lourdes Mannzini. **A formação e a ideologia do administrador de empresa**. São Paulo: Cortez Editora, 1991, 3 ed.
- CRUBELLATE, João Marcelo. Parâmetros de qualidade de ensino superior: análise institucional em IES privadas do Estado de São Paulo. São Paulo, 2004. **Tese** (Doutorado em Administração) – Escola de Administração EAESP – Fundação Getúlio Vargas FGV.
- CRUBELLATE, J. M. Cultura organizacional e adaptação ambiental: estudo comparativo de caso na UEM. Curitiba, 1998. **Dissertação**(Mestrado em Administração) - Setor de Ciências Sociais. UFPR.
- CRUZ, Carlos Fernando. Os motivos que dificultam a ação empreendedora conforme p ciclo de vida das organizações: um estudo de caso: Pramp's Lanchonete. **Dissertação** ... (Mestrado) Universidade Federal de Santa Catarina UFSC, Florianópolis, 2005.
- CURADO, Isabela Baleeiro. O Desenvolvimento dos saberes administrativos em São Paulo: uma abordagem histórica. São Paulo, 2001. **Tese** (Doutorado em Administração) – Escola de Administração de Empresas EAESP FGV Fundação Getúlio Vargas.
- CZARNIAWSKA-JOERGES, Barbara. **Exploring complex organizations**: a cultural perspective. New Bury Park, California: 1992.
- DEWEY, John. **Vida e Educação**. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1967.
- DIMAGGIO, P.J. e POWELL, W.W. The iron cage revisited: institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. **American Sociological Review**, vol 48, n. 2, april, pp. 147-160, 1983.

- DIMAGGIO, P.J. e POWELL, W.W. The iron cage revisited: institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. In: POWELL, W.W. e DIMAGGIO, P. J. (eds.). **The new institutionalism in organizational analysis**. London: The University of Chicago Press, 1991. pp.63-82. (.)
- EISENHARDT, Kathleen M. Building theories from case study research. **The Academy of Management Review**. **October**, 1989, 14 (4), p. 532-550.
- EISENHARDT, Kathleen M. e GRAEBNER, Melissa E. Theory building from cases opportunities and challenges. **Academy of Management Journal**, 2007, 50 (1), p. 25-32.
- ELSBACH, K. D. e SUTTON, R. I. Acquiring organizacional legitimacy through illegitimate actions: a marriage of institutional and impression management theories. **Academy of Management Journal**. 1992, v. 35, n. 4, pp. 699-738.
- EMIRBAYER, Mustafa e MISCHKE, Ann. What is agency?. **The American Journal of Sociology**, vol. 103, n. 4 (jan, 1998), 962 – 1023.
- ENGELS, J.F., BLACKWELL, R.D. e MINIARD, P.W. **Consumer behavior**. 8. ed. New York: The Dryden Press, 1995.
- ENZ, Cathy. The role of value congruity in interorganizational power. **Administrative Science Quarterly**, vol. 33, junho, pp. 284-304, 1988. (.)
- ENZ, Cathy. **Power and shared values in the corporate culture**. Ann Arbor, Michigan: Umi Research Press, 1986. (.)
- FERNANDES, Bruno H. Rocha e BERTON, Luiz Hamilton. **Administração Estratégica**: da competência empreendedora à avaliação de desempenho. Curitiba: Posigraf, 2004.

FINE, G.A. e ROSS, N.L. Symbolic meaning and cultural organizations. In: **Research in the Sociology of Organizations**, v. 3, pp. 237-256, 1984.

FIOL, C.M. Managing culture as a competitive resource: an identity-based view of sustainable competitive advantage. In: **Journal of Management**, v. 17, n. 1, pp. 191-211, 1991.

FISCHER, Tânia, A Difusão do conhecimento sobre organizações e gestão no Brasil: seis propostas de ensino para o decênio 2000-2010. (2006: Porto Alegre) **ANAIS: ENEO**, IV. Porto Alegre, 2006.

FISCHER, Tânia, WAIANDT, Cladiani e SILVA, Manuela Ramos da. Estudos Organizacionais e estudos curriculares; trajetórias simétricas e convergências inevitáveis. (2000: Curitiba) **ANAIS: ENEO**, I. Curitiba, 2000.

FLECK, Denise Lima. Institucionalização, sucesso e fracasso organizacional. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPAD ENANPAD, XXX, Salvador, 2006. **ANAIS ...** Salvador: ANPAD, 2006, 1 CD.

FREITAS, Carlos Alberto Sampaio & GUIMARÃES, Tomás de Aquino. Isomorphism, institutionalization, and legitimacy: operational auditing at the Court of Auditors. In: **Brazilian Administrative Review BAR**, v. 4, n. 1, p 35-50, jan-april 2007

FRIEDLAND, R. e ALFORD, R. R. Bringing society back in: symbols, practices and institutional contradictions. In: POWELL, W. W. e DIMAGGIO, P. J. (eds.) **The new institutionalism in organizational analysis**. Chicago: The University of Chicago Press, pp. 232-260, 1991.

FUKUYAMA, F. **Trust**. London: Hamish Hamilton. 1995

GARFINKEL, Harold. **Studies of ethnomethodology**. Englewood Cliff, New Jersey: Prentice Hall, 1967.

GARZUZE, Rosala. Metodologia. In: GARZUZE, Rosala. **Introdução aos Estudos Filosóficos**. Curitiba: INP, 2007.

GARZUZE, Rosala. Introdução. In: VELLOZO, Dario. **Obras I**. Curitiba: INP, 1969.

GAZZOLI, Patrícia. O Neoinstitucionalismo abre espaço para o ator social: uma exigência da investigação empírica. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPAD ENANPAD, XXIX, Brasília, 2005. **ANAIS ...** Brasília: ANPAD, 2005, 1 CD

GHIRARDELLI JR, Paulo. História da Educação brasileira. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

GIDDENS, Anthony. **A Constituição da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GIDDENS, Anthony. Entrevista. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro: FGV. Vol. 8 (16), 1992.

GIDDENS, Anthony. **A Constituição da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

GIDDENS, Anthony. **New Rules of Sociological Method**. Londres: Hutchinson, 1976.

GIDDENS, Anthony. **Central Problems in Social Theory**. Londres: MacMillan, 1979.

GIOIA, Dennis A. Symbols, scripts and sensemaking - creating meaning in the organizational experience. In: SIMS, H.P., GIOIA, D.A. et al. (eds.). **The Thinking Organizations**: dynamics of organizational social cognition. San Francisco, Ca: Jossey-Bass, pp. 49-74, 1986.

GIOIA, D. e THOMAS, J. Identity, image and issue interpretation: sensemaking during a strategic change in academia. **Administrative Science Quarterly**, v. 41, pp. 370-403, 1996.

GOFFMAN, E, **Interaction ritual**: essays on face to face behavior. New York: Anchor Books, 1967.

GOFFMAN, E. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petropolis: Vozes, 1985. (.)

GONÇALVES, Sandro Aparecido. Formação e dinâmica de campos organizacionais: um estudo exploratório de IES privadas em Curitiba – PR. São Paulo, 2006. **Tese** (Doutorado em Administração) – Escola de Administração EAESP – Fundação Getúlio Vargas FGV.

GONÇALVES, Sandro A.; MACHADO-DA-SILVA, Clovis L. Mudança organizacional: institucionalização e cognição na análise do caso da companhia paranaense de energia. (1999: Foz do Iguaçu) **ANAIS**, 23. ENANPAD, Foz do Iguaçu, 1999.

GOODRICK, Elizabeth & SALANCIK, Gerald. Organizational discretion in responding to institutional practices: hospital and cesareans births. **Administrative Science Quarterly**, v. 41, p. 1-28, 1996.

GRAEFF, Julia Furlaneto e MACHADO-DA-SILVA, Clóvis L. Institucionalização de práticas sociais: o caso da tecnologia de plantio direto no Paraná – Brasil. In: ENCONTRO DE ESTUDOS ORGANIZACIONAIS, IV, 2006, Porto Alegre. **ANAIS ... Porto Alegre**: UFRGS,: ANPAD, 2006, 1 CD.

GREENWOOD, R. e HININGS, C.R. Understanding radical organizational change: bringing together the old and the new institutionalism. **Academy of Management Review**. 1996. 21 (4), p. 1022-154

HERACLEOUS, Loizos; HENDRY, John. Discourses and the study of organization; toward a structural perspective. **Human Relations**: October 2000, 53, 10, pp. 1.251 – 1.286.

HERACLEOUS, Loizos and BARRET, Michael. Organizational Change as discourses: communicative actions and deep structures in the context of information technology

implementation. **Academic of Management Journal**. August 2001; 44, 4; pp. 755 – 780.

HERACLEOUS, Loizos e MARSHAK, Robert. Organizational discourse as situated symbolic action: application through an od intervention. **Academy of Management Best Conference Paper 2004**, ODC: D1.

HERACLEOUS, Loizos Th. Interpretativist Approaches to organizational discourses. In: **The SAGE Handbook of Organizational Discourse**. Eds: Grant, D., Hardy, C, Oswick, C. & Putnam, L. London: SAGE, 2004.

HININGS, C.R. e GREENWOOD, Royston. **The dynamics of strategic change**. New York: Basil Blackwell, 1989.

HOBSBAWN, E.J. **Da revolução industrial inglesa ao imperialismo**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1969, pp. 13-53.

HOBSBAWN, E.J. **A Era das revoluções: 1789-1848**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1977, pp. 151-160, pp. 255-274.

HOBSBAWN, E.J. **Sobre história**. São Paulo: Cia das Letras, 1997, pp. 7-48.

HOFFMAN, A J. Institutional evolution and change: enviromentalism and the US Chemical Industry. **Academy of Management Journal**. Vol. 36 (2), 1999.

HOLMER-NADESAN, Majia. Organizational identity and space of action. In: **Organizational Studies**, v. 17, n.1, 1996, pp. 49-81, New York.

IPARDES. **Paraná: economia e sociedade**. Curitiba: IPARDES, 2006.

IPARDES – FUNDAÇÃO EDISON VIEIRA. **A Estrutura da economia paranaense segundo o enfoque de complexos industriais**. Curitiba: IPARDES, 1987.

- JACOMETTI, Márcio. Influência do contexto institucional de referência sobre a cultura organizacional e as dependências de poder numa instituição de ensino superior tecnológico. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPAD ENANPAD, XXIX, Brasília, 2005. **ANAIS ...** Brasília: ANPAD, 2005, 1 CD
- JEPPERSON, R.L. e MEYER, J.W. The public order and the construction of formal organizations. In: POWELL, W.W. e DiMaggio, P.J. (Eds.). **The New Institutionalism in Organizational Analysis**. Chicago: The University of Chicago
- JUNQUILHO, Gelson Silva. Condutas gerenciais e suas “raízes”: uma proposta de análise à luz da teoria da estruturação. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPAD ENANPAD, XXV, 2001, Campinas, SP. **ANAIS ...** Campinas: ANPAD, 2001, 1 CD.
- KERLINGER, Fred Nichols. **Metodologia da pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: EPU, 1980.
- KIRSCHBAUM, Charles. Campos organizacionais em transformação: o caso do Jazz americano e da Música Popular Brasileira. São Pulo, 2006. **Tese** (Doutorado em Administração). Escola de Administração de Empresas EAESP – Fundação Getúlio Vargas – FGV.
- LACOMBE, Beatriz Maria Braga e TONELLI, Maria José. O paradoxo básico da administração de recursos humanos: o discurso versus a prática de gestão de pessoas nas empresas. In: VASCONCELOS, Flávio C. De e VASCONCELOS, Isabella F. G. De. (orgs) **Paradoxos Organizacionais: uma visão transformacional**. São Paulo: Thompson, 2004.
- LALANDE, André. **Vocabulário técnico e crítico da filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2ª ed., 1996.

- LAWRENCE, P. R. The challenge of problem-oriented research. **Journal of Management Inquiry**, 1, p. 139 – 142, 1992.
- LAWRENCE, Thomas B. Institutional strategy. **Journal of Management**. V. 25 (2), p. 161-187; March – April, 1999.
- LAWRENCE, P. R. e LORSH, J. W. **As empresas e o ambiente**: diferenciação e integração administrativas. Petrópolis: Vozes, 1973.
- LEÃO JÚNIOR, Fernando Pontual de Souza. Formação e estruturação do campo organizacional dos museus da Região Metropolitana do Recife. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPAD ENANPAD, XXVI, 2002, Salvador, SP. **ANAIS ...** Salvador: ANPAD, 2002, 1 CD.
- LEÃO JÚNIOR, Fernando Pontual de Souza. Formação e estruturação de campos organizacionais: um modelo para análise de campo cultural. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPAD ENANPAD, XXV, 2001, Campinas, SP. **ANAIS ...** Campinas: ANPAD, 2001, 1 CD.
- LOCH, João Matias. Desafios para a gestão de faculdades privadas frente à expansão do ensino superior: um estudo em Curitiba e Região Metropolitana. Curitiba, 2004. **Dissertação** (Mestrado em Tecnologia) – Programa de Pós Graduação em Tecnologia do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná.
- LOUNSBURY, Michael. Institutional sources of practical variation: staffing college and university recycling programs. **Administrative Science Quartely**, 46 (2001) 29-56.
- LOURENÇO, Gilmar Mendes. **A Economia paranaense nos anos 90**: um modelo de interpretação. Curitiba: Edição do Autor, 2000.

LOVERIDGE, Ray. Institutional approaches to business strategy. Chapter 5. In: **The Oxford Handbook of Strategy**. FAULKNER, D. O and CAMPBELL, A . New York: Oxford University Press. 2002. pp 98 – 131.

LYMAN, Stanford M. & SCOTT, Marvin B. Territoriality: a neglected sociological dimension. **Social Problems**, vol. 15 (2) – autumn, 1967, pp 236-249.

MACHADO-DA-SILVA, Clóvis L. Respostas estratégicas da administração e contabilidade ao Sistema de avaliação da CAPES. **Organizações e Sociedade**, v. 10, n. 28, p. 63-77, 2003.

MACHADO-DA-SILVA, Clóvis L e BARBOSA, Solange de Lima. Estratégia, fatores de competitividade e contexto de referência das organizações: uma análise arquetípica. **Revista de Administração Contemporânea – RAC**, v. 6, n. 3, set/dez. 2002. 07-32.

MACHADO-DA-SILVA, Clóvis e CRUBELLATE, João Marcelo. **Valores/crenças e interesses como mediadores de adaptação organizacional à mudança ambiental**: estudo comparativo de casos. (1998: Foz do Iguaçu) **ANAIS**, 22. ENANPAD, Foz do Iguaçu, 1998.

MACHADO-DA-SILVA, C.L. e GONÇALVES, S. A. Nota técnica: a teoria institucional. In: CLEGG, S.R., HARDY, C. e NORD, W. (Orgs. ed. original); CALDAS, M., FACHIN, R. e FISCHER, T. (Orgs. ed. bras.). **Handbook de Estudos Organizacionais** - modelos de análise e novas questões em estudos organizacionais, Vol. I. São Paulo: Atlas, pp. 220-226, 1999.

MACHADO-DA-SILVA, Clóvis e FONSECA, Valéria Silva. Competitividade organizacional: uma tentativa de reconstrução analítica. (1995: Angra dos Reis) **ANAIS**, 20. ENANPAD, Angra dos Reis, 1996, pp. 206 - 304.

MACHADO-DA-SILVA, Clóvis e FONSECA, Valéria Silva. Configuração estrutural da indústria calçadista de Novo Hamburgo. In: Fensterseifer, J. (org.) O

Complexo Calçadista em Perspectiva: tecnologia e competitividade. Porto Alegre: Ortiz, 1995.

MACHADO-DA-SILVA, Clovis L. e FONSECA, Valéria da S. Homogeneidade e diversidade organizacional: uma visão integrativa. (1993: Salvador) **ANAIS**, XVII. ENANPAD, Salvador, 1993, pp. 147-159.

MACHADO-DA-SILVA, Clóvis L., FONSECA, léria Silva da e CRUBELLATE, João Marcelo. Estrutura, agência e interpretação: elementos para uma abordagem recursiva do processo de institucionalização. **Revista de Administração Contemporânea – RAC**, 1ª edição especial 2005, p. 09 – 39, 2005.

MACHADO-DA-SILVA, Clóvis, FONSECA, Valéria Silva e FERNANDES, Bruno H. R. **Mudança e estratégia nas organizações:** perspectivas cognitiva e institucional. (1998: Foz do Iguaçu) **ANAIS**, 22. ENANPAD, Foz do Iguaçu, 1998.

MACHADO-DA-SILVA, Clovis L.; FONSECA, Valéria da S.; FERNANDES, Bruno H.R. Um modelo e quatro ilustrações: em análise a mudança nas organizações. (1999: Foz do Iguaçu) **ANAIS**, 23. ENANPAD, Foz do Iguaçu, 1999.

MACHADO-DA-SILVA, C.L. e GONÇALVES, S. A. Nota técnica: a teoria institucional. In: CLEGG, S.R., HARDY, C. e NORD, W. (Orgs. ed. original); CALDAS, M., FACHIN, R. e FISCHER, T. (Orgs. ed. bras.). **Handbook de Estudos Organizacionais** - modelos de análise e novas questões em estudos organizacionais, Vol. I. São Paulo: Atlas, pp. 220-226, 1999.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Análise da conversação**. São Paulo: Editora Ática, 2003.

MEAD, George H. **Espiritu, persona y sociedad:** desde el punto de vista del conductismo social. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1953.

- MEGLINO, B. M. e RAVLIN, E. C. Individual values in organizations: concepts, controversies, and research. **Journal of Management**, 1998, v. 24, n. 3, pp. 351-389.
- MENDONÇA, Maí Nascimento. **Cidade Industrial de Curitiba: 25 anos bem empregados**. Curitiba: Prefeitura Municipal de Curitiba, 1998.
- MEYER, J.W. e ROWAN, B. Institutionalized organizations; formal structure as myth and ceremony. In: POWELL, W.W. e DiMaggio, P.J. (Eds.). **The New Institutionalism in Organizational Analysis**. Chicago: The University of Chicago Press, pp. 41-62, 1991.
- MEYER, John W., BOLI, J. e THOMAS, G. M. Ontology and rationalization in the western cultural account. In SCOTT, W.R. (org.) **Institutional environments and organizations** - structural complexity and individualism. Thousand Oaks, California: SAGE, 1994.
- MINTZBERG, Henry. Ten ideas designed to rile everyone who cares about management. **Harvard Business Review**, p. 61 –68, july – august 1996.
- MINTZBERG, Henry e GOSLING, Jonathan. Educando administradores além das fronteiras. **Revista de Administração de Empresas – RAE**. Vol. 43, n. 2 (abril, maio e junho de 2003), 29 – 43.
- MOURA, Rosa. Paraná: meio século de urbanização. In: **R. RA'E GA**. Curitiba, n. 8, pp 33 –44, Editora UFPR, 2004.
- NICOLINI, Alexandre. O futuro administrador pela lente das novas diretrizes curriculares: cabeças “bem feitas” ou “bem cheias”? In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPAD ENANPAD, XXVI, Salvador, 2002. **ANAIS ...** Salvador: ANPAD, 2002, 1 CD
- NICOLINI, Alexandre. A Trajetória do ensino de administração analisada por um binóculo institucional: lições para um novo caminho. . In: ENCONTRO NACIONAL DA

ANPAD ENANPAD, XXVIII, Curitiba, 2004. **ANAIS ...** Curitiba: ANPAD, 2004, 1 CD

NICOLINI, Alexandre. Qual será o futuro das fábricas de administradores? **Revista de Administração de Empresas – RAE**. Vol. 43, n. 2 (abril, maio e junho de 2003), 44 – 54.

NUNES, Mauricio Emerson. Ambiente, agência e ação estratégica: o caso da COPEL. Curitiba, 2006. **Dissertação** (Mestrado em Administração) – Programa de Pós Graduação em Administração CEPPAD – Universidade Federal do Paraná – UFPR.

OLIVEIRA, Ricardo Costa (Org.), SALLES, Jefferson de Oliveira & KUNHAVALIK, José Pedro. **A Construção do Paraná Moderno: políticas e políticos do Paraná de 1930 a 1980**. Curitiba: SETI, 2004.

OLIVER, C. Strategic responses to institutional processes. **Academy of Management Review**. 16, n. 1, p. 145 – 179, 1991.

PARSONS, T. **Sociedades: perspectivas evolutivas e comparativas**. S. Paulo: Pioneiras, 1969.

PARSONS, T. O Conceito de sistema social. In: Cardoso, F.H. e IANNI, O **Homem e sociedade: leituras básicas de sociologia geral**. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1970, pp. 47-55.

PARSONS, T. Componentes dos sistemas sociais. In: Cardoso, F.H. e IANNI, O **Homem e sociedade: leituras básicas de sociologia geral**. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1970, pp. 56-59.

PADIS, Pedro Calil. **Formação de uma economia periférica: o caso paranaense**. Curitiba: IPARDES, 2006.

- PECI, Alketa. A Nova Teoria Institucional em estudos organizacionais: uma abordagem crítica. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPAD ENANPAD, XXIX, Brasília, 2005. **ANAIS ...** Brasília: ANPAD, 2005, 1 CD
- PECI, Alketa e VIEIRA, Marcelo Milano Falcão. Discursos e a construção do real: um estudo do processo de formação e institucionalização do campo de biotecnologia. In: GESTÃO.Org. **Revista Eletrônica de Gestão Organizacional**, 5, pp. 4-19; 2007.
- PECI, Alketa. Estrutura e ação nas organizações: algumas reflexões sobre as perspectivas prevaletentes na teoria organizacional. In: ENCONTRO DE ESTUDOS ORGANIZACIONAIS, II, 2002, Recife. **ANAIS ...** Recife: Observatório da Realidade Organizacional: PROPAD/UFPE: ANPAD, 2002, 1 CD.
- PECI, Alketa e VIEIRA, Marcelo Milano Falcão. A construção do real e práticas discursivas: integrando a dimensão do poder nos processos de institucionalização. In: **Revista de Administração Contemporânea (RAC)**, 10 (3), pp. 51-72; 2006.
- PENTLAND, Brian T. Building process theory with narrative: from description to explanation. **Academy of Management Review**. 1999.vol 24. n. 4. pp 711-724.
- PEREIRA, Maria Cecília, BARRA, Geraldo Magela Jardim, SILVA, Paulo José e SANTOS, Antonio Carlos dos. Contribuições e limitações do novo institucionalismo sociológico para a análise das redes organizacionais. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPAD ENANPAD, XXVIII, Curitiba, 2004. **ANAIS ...** Curitiba: ANPAD, 2004, 1 CD
- PFEFER, Jeffrey e FONG, Christina T. O Fim das escolas de negócio? **Revista de Administração de Empresas – RAE**. Vol. 43, n. 2 (abril, maio e junho de 2003), 11 – 28.
- PINOCHET, Luis Hernan Contreras, ALBERTIN, Alberto Luiz, VASCONCELOS, Isabella Francisca Freitas Gouveia de, MASCARENHAS, André Ofenhejm e SILVA, Alandey Severo Leite da. A Adoção de ferramentas de governança em TI

por parte do Conselho de Profissionais de Saúde do Nordeste: uma análise crítica com base na teoria neo-institucional. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPAD ENANPAD, XXVIII, Curitiba, 2004. **ANAIS ...** Curitiba: ANPAD, 2004, 1 CD

PINTO, Murilo Sérgio Lucena & OLIVEIRA, Rezilda Rodrigues. Análise do momento crítico do setor elétrico brasileiro e suas variações institucionais. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPAD ENANPAD, XXVI, 2002, Salvador, SP. **ANAIS ...** Salvador: ANPAD, 2002, 1 CD.

PORTER, L. W. e MCKIBBIN, L. E. **Management education and development: drift or thrust into the 21 st century.** New York: McGraw-Hill, 1988.

POWELL, Walter W. The New institutionalism. **International Encyclopedia of Organizations Studies.** Sage Publishers, 2007.

POWELL, W.W. e DiMaggio, P.J. (Eds.). **The New Institutionalism in Organizational Analysis.** Chicago: The University of Chicago Press, pp. 01-38, 1991.

PREDEBON, Eduardo Angonesi e SOUSA, Paulo Daniel Batista. Estratégia, contexto ambiental e interpretação: um estudo multicaso na AICSUL. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPAD ENANPAD, XXIX, Brasília, 2005. **ANAIS ...** Brasília: ANPAD, 2005, 1 CD

PROSSER, Elizabeth Serafim. **Cem anos de sociedade, arte e educação em Curitiba: 1853 a 1953:** da Escola de Belas Artes Indústrias, de Mariano de Lima, à Universidade do Paraná e a Escola de Música e Belas Artes do Paraná. Curitiba: Imprensa Oficial, 2004.

PROTIL, Roberto Max e FISCHER, Helger. Utilização de simuladores empresariais no ensino de ciências sociais aplicadas: um estudo na República Federal da Alemanha. (2003: Itaituba, São Paulo) **ANAIS: ENANPAD, 22.** Itaituba, São Paulo, 2003.

- RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1985.
- RICOUER, Paul. **Teoria da Interpretação**; o discurso e o excesso de significação. Lisboa: Edições 70, 1976.
- RUAS, Roberto. Mestrado modalidade profissional: em busca da identidade. **Revista de Administração de Empresas – RAE**. Vol. 43, n. 2 (abril, maio e junho de 2003), 55 – 63.
- SAVIANI, Dermeval. **Da Nova LDB ao FUNDEB**. Campinas: Autores Associados, 2007.
- SCHEIN, Edgard. **Organizational culture and leadership**. San Francisco: Jossey-Bass, 1997.
- SCOTT, W. Richard. The adolescence of institutional theory. **Administrative Science Quarterly**, v. 32, n. 4, 1987, pp. 493- 511.
- SCOTT, W. Richard. **Organizations - rational, natural and open systems**. New Jersey: Prentice Hall, 1995, 3 ed.
- SCOTT, W. E. **Institutions and organizations**. Thousand Oaks: Sage Publications Inc., 1995.
- SCOTT, W. E. **Institutions and organizations**. Thousand Oaks: Sage Publications Inc., 2001.
- SCOTT, W. Richard e MEYER, John W. e Associados. **Institutional environments and organizations - structural complexity and individualism**. Thousand Oaks, California: SAGE, 1994.
- SELZNICK, Philip. **A liderança na administração**. Rio de Janeiro: FGV, 1971.]

- SILVA, Arion Niepce da. **Páginas da História**. Curitiba: Editora Guaíra, 1943.
- SILVA, Arion Niepce da. **O Ensino Comercial no Brasil**. Curitiba: Editora Guaíra, 1942.
- SIMON, H. **Comportamento administrativo**. Rio de Janeiro: 1965.
- SIMON, H. e MARCH, J. G. **Teoria das organizações**. Rio de Janeiro: FGV, 1972.
- SIQUEIRA, Márcia Dalledone. **Setor de Ciências Aplicadas: 60 anos de história**. Curitiba: UFPR, 2006.
- SLACK, Trevor e HININGS, Bob. Institutional pressures and isomorphic change: an empirical test. **Organizations Studies**, n. 15, v. 6, 1994, pp. 803-827.
- SMIRCICH, L. Concepts of culture and organizational analysis. **Administrative Science Quarterly**, v. 28, n. 3, pp. 339-358, 1983.
- SPINK, Peter. Resgate da parte, o. **Revista de Administração**, S.Paulo, v. 26, n. 2, pp. 22-31, abril/junho 1991.
- STAKE, Robert E. Case studies. In: DENZIN, Norman K. e LINCOLN, Yvonna S. (eds.). **Handbook of Qualitative Research**, 2ª ed., 2000. Thousand Oaks: Sage, 2000.
- SUCHMAN Mark C. Managing legitimacy: strategic and institutional approaches. **Academy of management Review**. 1995, 20 (3), p. 571-610.
- TEIXEIRA, Anísio. A Pedagogia de Dewey. In: DEWEY, John. **Vida e Educação**. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1967.
- TEIXEIRA, Anísio. **Ensino Superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1989.

- THOMPSON, James D. **Dinâmica organizacional** - fundamentos sociológicos da teoria administrativa. São Paulo: McGrawHill, 1976.
- TOLBERT, P. S. e ZUCKER, L. G. Institutional sources of change in the formal structure of organizations: the diffusion of civil service reform, 1880-1935. **Administrative Science Quartely**, 28(1983): 22-39.
- TOLBERT, P. S. e ZUCKER, L. G. A Institucionalização da teoria institucional. In: CLEGG, S.R., HARDY, C. e NORD, W. (Orgs. ed. original); CALDAS, M., FACHIN, R. e FISCHER, T. (Orgs. ed. bras.). **Handbook de Estudos Organizacionais** - modelos de análise e novas questões em estudos organizacionais, Vol. I. São Paulo: Atlas, pp. 196 - 219, 1999.
- TURNER, B. A. Sociological aspects of organizational symbolism. **Organizational Studies**, v. 7, n. 12, pp. 101-115, 1986. (.)
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Comissão Universidade XXI. **Universidade XXI**: fundamentos para uma nova política de ensino superior. Zaki Akel Sobrinho (Presidente da Comissão Universidade XXI): Curitiba, UFPR, 2003.
- VASCONCELOS. Flávio Carvalho de. A Institucionalização das estratégias de negócios: o caso das start-ups na internet brasileira em uma perspectiva construtivista. **Revista de Administração Contemporânea – RAC**, vol. 8 (2), abril-junho, 2004, pp. 159-179.
- VASCONCELOS, Isabella Freitas Gouveia de e VASCONCELOS. Flávio Carvalho de. ISO 9000 – consultants and paradoxes: a sociological analysis of quality assurance and human resource techniques. **Revista de Administração Contemporânea – RAC**, vol. 7 (1), janeiro-março, 2003.
- VENTURA, Elvira Cruvinel Ferreira & VIEIRA, Marcelo Milano Falcão, Banks and Social Responsibility: incorporating social practices in organizational structures, **Social Responsibility Journal**, 3 (1), pp. 74-89; 2007.

- VENTURA, Elvira Cruvinel Ferreira. Dinâmica da institucionalização de práticas sociais: construindo e justificando ações socialmente responsáveis no campo das organizações bancárias. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPAD ENANPAD, XXIX, Brasília, 2005. **ANAIS ...** Brasília: ANPAD, 2005, 1 CD
- VENTURA, Elvira Cruvinel Ferreira. Institucionalizando a responsabilidade social: arranjos estruturais no campo das organizações bancárias. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPAD ENANPAD, XXIX, Brasília, 2005. **ANAIS ...** Brasília: ANPAD, 2005, 1 CD
- VIEIRA, Marcelo Milano Falcão e CARVALHO, Cristina Amélia, org., **ORGANIZAÇÕES, INSTITUIÇÕES E PODER NO BRASIL**. Rio de Janeiro: Editora FGV. 2003.
- VIEIRA, Saulo Fabiano Amâncio, ICHIKAWA, Elisa Yoshie e SANTOS, Érgio Messias dos. O Processo de criação do parque tecnológico de Londrina: uma análise à luz da teoria institucional. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPAD ENANPAD, XXIX, Brasília, 2005. **ANAIS ...** Brasília: ANPAD, 2005, 1 CD
- VIEIRA, Marcelo Milano Falcão e MISOCZKY, Maria Ceci Araújo, Instituições e poder: explorando a possibilidade de transferências conceituais. IN: Carvalho, Cristina Amélia & Marcelo Milano Falcão Vieira org. **ORGANIZAÇÕES, CULTURA E DESENVOLVIMENTO LOCAL: A AGENDA DE PESQUISA DO OBSERVATÓRIO DA REALIDADE ORGANIZACIONAL**. Recife, Editora UFPE. 2003.
- VOESE, Ingo. **Análise do discurso e o ensino de língua portuguesa**. São Paulo: Editora Cortez, 2004.
- WEBER, M. **A Ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1967.
- WEBER, M. **Ensaio de sociologia**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan S A, 1982.

WEBER, M. **Economia e sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1991.

WEBER, M. **História geral da economia**. São Paulo: Ed. Mestre Jou, 1968.

WEICK, Karl. **Sensemaking in organizations**. Thousand Oaks: Sage, 1995.

WEICK, K. E. Theory construction as disciplined imagination. **Academy of Management Review**, 14, p. 516 – 531. 1989.

WEICK, Karl. **A psicologia social da organização**. São Paulo: EUSP, 1973

WEYMAR, Alex Sandro Quadros e MACHADO-DA-SILVA, Clóvis L. Relações interorganizacionais no setor portuário de Rio Grande – RS: uma análise institucional. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPAD ENANPAD, XXIX, Brasília, 2005. **ANAIS ... Brasília: ANPAD, 2005, 1 CD**

WHITE, Leslie. Os símbolos e o comportamento humano. In: Cardoso, F.H. e IANNI, **O Homem e sociedade**: leituras básicas de sociologia geral. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1970, pp. 180-192.

WILLIANS, Oliver. **Markets and Hierarchies**. New York Press, 1982.

WILSON, David C. **A strategy of change**. GB: Routledge, 1995.

YIN, R. K. **Case study research**: design and methods. Bervelly Hills: SAGE, 1984.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2^a ed., 2003.

ZILBER, Tammar B. Institutionalization as an interplay between actions, meanings and actors: the case of a rape crisis center in Israel. **Academy of Management Journal**, 2002, 45 (1), p. 234-254.

ZUCKER, Lynne G. Organizations as institutions. In: Samuel B. Bacharach (ed.) **Research in the sociology of Organizations**, n. 2, pp.1-47, Greenwich: JAI Press, 1983.

ZUCKER, L.G. The role of institutionalization in cultural persistence. In: POWELL, W.W. e DiMaggio, P.J. (Eds.). **The New Institutionalism in Organizational Analysis**. Chicago: The University of Chicago Press, pp. 83-107, 1991.

ANEXO I

Quadros, Tabelas, Mapas e Gráficos.

Tabela n. 2: Distribuição de IES com Curso de Administração em Curitiba conforme tipo de organização acadêmica:

| Organização acadêmica | Pública | Privada | Total |
|---|----------------|----------------|--------------|
| | | | |
| Faculdades Isoladas, Integradas e Institutos. | - [0%] | 21 [75%] | 21 [75%] |
| Centros universitários | - [0%] | 4 [15%] | 4 [15%] |
| Universidades | 1 [4%] | 2 [6%] | 3 [10%] |
| Total | 1 [4%] | 27 [96%] | 28 [100%] |

Tabela n. 3: Distribuição de IES com Curso de Administração em Curitiba conforme propósito (finalidade ou não de lucro) e ser ou não confessional:

| critérios | confessional | Não confessional | Total |
|---------------------|---------------------|-------------------------|--------------|
| | | | |
| Com fins lucrativos | - [0%] | 19 [68%] | 19 [68%] |
| Sem fins lucrativos | 07 [25%] | 02 [7%] | 09 [32%] |
| Total | 07 [25%] | 20 [75%] | 28 [100%] |

Quadro n. 20: Comparativo das disciplinas exigidas nos Cursos de Administração e Finanças (1931) e de Administração (1966)

| Estrutura curricular do curso de Administração e Finanças, criado em 1931. | Estrutura curricular do curso de Ciências Econômicas, criado em 1945.. | Currículo Mínimo do Curso de Administração, 1966. |
|---|---|--|
| Contabilidade de transportes E Contabilidade pública | Contabilidade geral | contabilidade |
| Matemática financeira | | matemática |
| Geografia econômica | Geografia Econômica | |
| Direito Constitucional e Civil | Instituições de Direito Público e de Direito Privado I e II | Instituições de Direito Público e de Direito Privado e Ética |
| Economia Política | Economia Política | Teoria econômica |
| Finanças e Economia Bancária e Estrutura das organizações econômicas | Ciências das Finanças. e Estrutura das organizações econômicas | Administração financeira e orçamento |
| Direito Internacional Comercial | Comércio Internacional e Câmbio | |
| Ciência da Administração | Ciência da Administração | Teoria geral da administração |
| Legislação Consular | | |
| Psicologia, Lógica e Ética | | Psicologia aplicada |
| Direito Administrativo | | |
| Política Comercial e regime aduaneiro comparado | | Legislação tributária |

| | | |
|--|---|---------------------------|
| Historia Econômica da América e fontes de riqueza nacional | História Econômica | Economia brasileira |
| Direito Industrial e operário | | Legislação social |
| Direito Internacional – Diplomacia História | | |
| Sociologia | Sociologia aplicada à Economia | Sociologia aplicada |
| | Complementos de matemática | |
| | Valor e formação de preços I e II | |
| | Moeda e crédito | |
| | Estrutura e análise de balanços | |
| | Repartição da renda social | |
| | Estatística metodológica | Estatística. |
| | Evolução da conjuntura econômica financeira | |
| | Estudo comparado dos sistemas econômicos | |
| | Estatística econômica | |
| | História das doutrinas econômicas | |
| | | Administração de pessoal |
| | | Administração de Material |

Fonte: Decreto n. 20.158, de 1931; Decreto-lei n. 7.988, de 1945; e Parecer MEC/CNE n. 307, de 1966.

Quadro 21: Elementos para se descrever a existência de três fases no processo de estruturação e institucionalização do ensino superior de Administração (Negócios, Gestão, Administração, Empreendimento).

| 1ª fase: 1912 a 1966 | 2ª fase: 1967 a 1996 | 3ª fase: 1997 a 2007 |
|---|--|---|
| <p>2 Cursos Superiores de Comércio; 1 Curso Superior de Administração e Finanças</p> <p>Entidades pública e privada; iniciativas dos professores. Poder público estadual; federalização da legislação na década de 1930 e da Universidade em 1951.</p> <p>Configuração: gradual substituição do pioneirismo nos espaços de oportunidade pela sistematização legal; inexistência de concorrência; importância das relações, iniciativas e movimentos sociais; transposição de modelos externos para concepção de Cursos; pequena comunidade de professores atuando nível entre Instituições e dentro das Instituições.</p> | <p>7 Cursos Superiores de Administração.</p> <p>1 entidade pública federal; 1 entidade privada confessional; 5 entidades privadas não confessionais.</p> <p>Configuração: sistematização legal das iniciativas de criação de cursos; comunidade de professores atuando nível entre Instituições e dentro das Instituições; existência de baixa concorrência entre IES; importância das relações e iniciativas Institucionais; institucionalização dos modelos didáticos e pedagógicos.</p> | <p>20 novos Cursos Superiores de Administração;</p> <p>1 entidade pública federal; 7 entidades privadas confessionais; 20 entidades privadas não confessionais.</p> <p>Configuração: flexibilização da sistemática e dos critérios legais para a criação de cursos; comunidade de professores atuando fracamente nível entre Instituições e dentro das Instituições; existência de alta concorrência entre IES; importância das relações e iniciativas empresariais; institucionalização dos modelos estratégicos concorrenciais.</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Escolarização do ensino superior; ▪ Nacionalização e federalização do ensino superior; ▪ Expansão da burocracia especializada; | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Aceleração da urbanização do Estado; ▪ Mudança do perfil econômico do Paraná; ▪ Impacto da micro eletrônica e da | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Estabilidade na economia brasileira, com crescimento moderado; ▪ Política de ensino flexível; ▪ Pluralidade de perfis e níveis para o |

| | | |
|---|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Criação das profissões de Economista e Contador em 1946 e de Administrador em 1965; ▪ Importação e divulgação dos modelos norte americanos de ensino em Negócios e Gestão; ▪ Industrialização do Paraná; ▪ Modernização da economia agrícola paranaense; ▪ Substituição dos cursos técnicos em Comércio pelos cursos superiores de Administração. | <p>telemática na economia e nos negócios: ex.: nova divisão internacional do trabalho e da produção; novos padrões financeiros internacionais;</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Instabilidade e mudanças na economia brasileira; ▪ Política de ensino restritiva. ▪ Valorização da profissão de administrador; | <p>Administrador;</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Tecnificação do saber administrativo. ▪ Estabilização do total populacional do Estado e redução do crescimento da população de Curitiba. |
|---|---|---|

QUADRO N.º 22: NÍVEIS ESTRUTURAIS DOS DISCURSOS E DAS NARRATIVAS:

| Nível | Definição | Exemplo 1 | Exemplo 2 |
|-------|---|---|---|
| Texto | Modo particular de contar uma estória por um específico narrador. | <p>“Tentou-se, tentou-se... contratou-se, uma consultoria, outra consultoria, muito menos para dar ajuda na estruturação do reconhecimento, por que isso a gente sabia que tinha condições de fazer ... a gente estava fazendo era um trabalho serio, um trabalho bom, mas, nem sempre ... é levado em consideração. por que a própria direção tem dificuldade de acreditar, de bancar a coisa por si só, Ela [a Diretoria] precisava de alguém para acreditar,... a gente falava alguma coisa, eles não prestavam atenção. Então se contratou essa consultoria. E, ate, a gente, teve problemas com essas consultorias,</p> | <p>“Então, houve essa explosão de concorrência [de cursos] ao mesmo tempo, trouxe o beneficio de atender os jovens mas houve uma notória diferença, pois curso de Administração, tinha uma mensalidade de R\$ 160,00, R\$ 170,00 e, você analisa o programa, o currículo dos professores, e não consegue entender como aquilo pode acontecer. E, isso contamina o mercado, porque as faculdades particulares, embora uma ou outra não vise lucro, elas têm que se sustentar. no final dos anos 80, 90 ... precisávamos de um laboratório, completo e moderno.... isso custa muito caro, dois anos depois, ele</p> |

| | | | |
|---------|---|--|--|
| | | <p>porque eles não conseguiam em tese, cumprir o que era para cumprir, o que era para fazer, para passar pelo reconhecimento. E, cobraram a mais.”</p> | <p>continua custando muito caro. Então, tem que refazer, reconstruir, atualizar. São custos que não se tinham antes. Com a concorrência, que nos temos hoje. Eu, não posso, estar competindo em termos de preço. A diferença..., tem que ser na educação. Eu, francamente, não me sinto à vontade..... pensando em concorrência, A educação é mais que dar esse produto nosso. Não é um produto tangível, fechado, empacotado. O aluno não pode ser visto assim, e, nem tratado assim então o dilema, esta ai.”</p> |
| Estória | Versão da fábula de acordo com um específico ponto de vista ou perspectiva. | Uma versão de como uma IES ou um Curso pode sofrer para conseguir legitimidade legal e como os responsáveis pela IES podem não prestigiar o seu pessoal interno. | Uma versão de como uma IES ou um Curso pode sofrer para conciliar seus ideais e valores com a necessidade de conviver competitivamente e obter resultados financeiros compensadores. |
| Fábula | Descrição genérica de um | Como o Curso ALFA foi reconhecido e | Como o Curso BETA está interpretando e |

| | | | |
|-----------------------|---|---|---|
| | conjunto ou série de eventos e de suas relações. | certas pessoas foram contratadas para auxiliar nesse processo: o que aconteceu e quem fez o que. | agindo com relação ao seu contexto local e afirmando sua orientação institucional. |
| Mecanismos ativadores | Estruturas subjacentes que facilitam ou constroem a fábula. | Processo de autorização e de reconhecimento: modos de Cursos e IES se estabelecerem atendendo as autoridades e as prescrições legais. | Processos de gestão escolar e de práticas pedagógicas diante da lógica de empreendimento privado. |

Fonte: Elaborado pelo autor com os dados coligidos.

Curytiba d'outro tempo

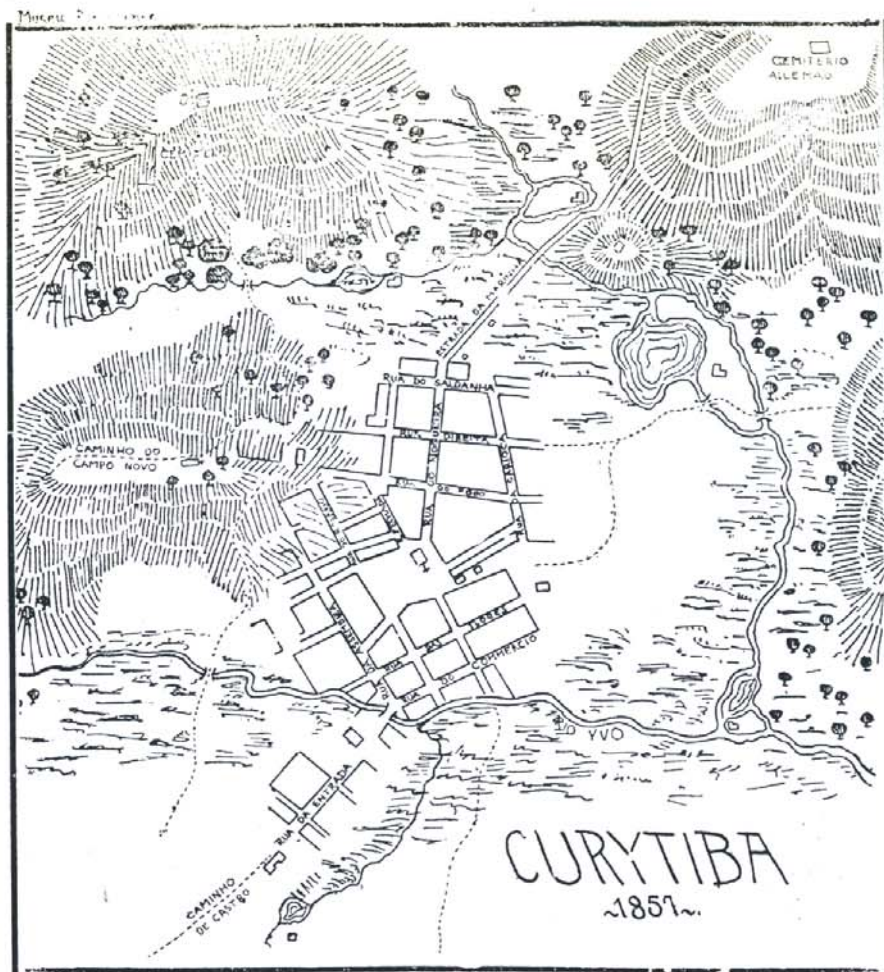
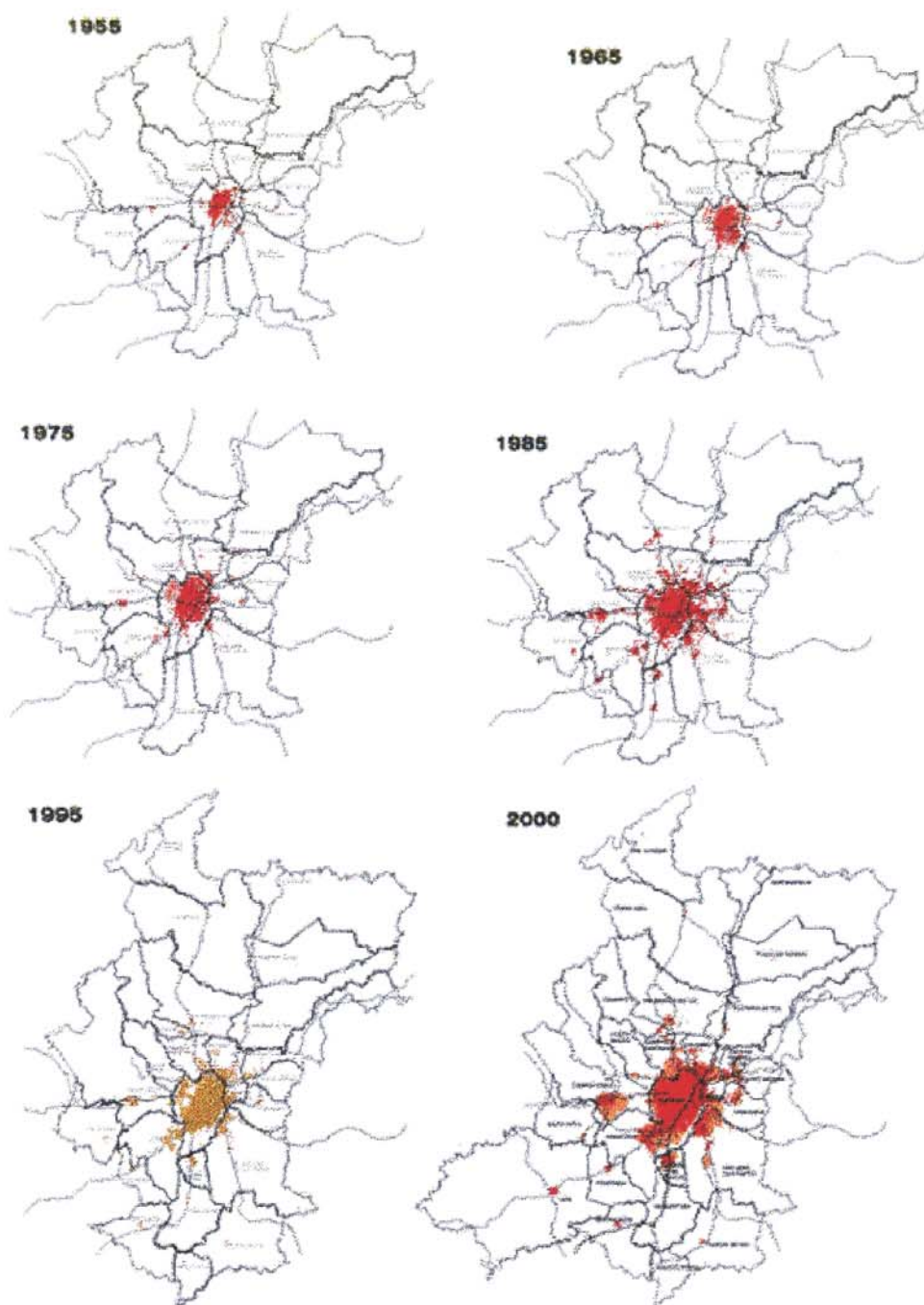


Figura 1

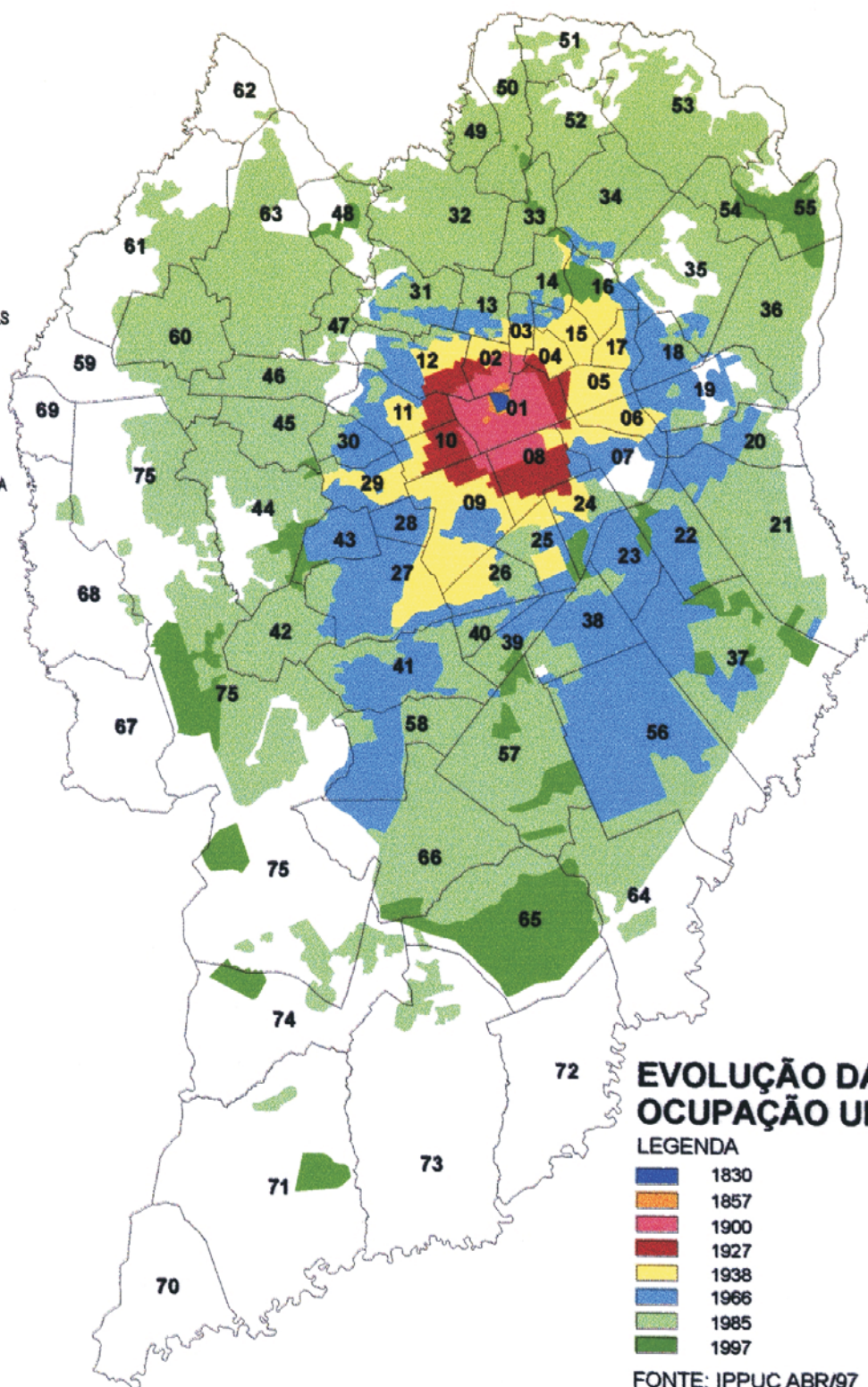
EVOLUÇÃO DA MANCHA URBANA - RMC



fonte: COMEC, Diagnóstico e Tendências. 2000. site: www.pr.gov.br/comec.

BAIRROS

01-CENTRO
02-SÃO FRANCISCO
03-CENTRO CÍVICO
04-ALTO DA GLÓRIA
05-ALTO DA RUA XV
06-CRISTO REI
07-JARDIM BOTÂNICO
08-REBOUÇAS
09-ÁGUA VERDE
10-BATEL
11-BIGORRILHO
12-MERCÊS
13-BOM RETIRO
14-AHÚ
15-JUVEVÊ
16-CABRAL
17-HUGO LANGE
18-JARDIM SOCIAL
19-TARUMÃ
20-CAPÃO DA IMBUIA
21-CAJURU
22-JARDIM DAS AMÉRICAS
23-GUABIROTUBA
24-PRADO VELHO
25-PAROLIN
26-GUAÍRA
27-PORTÃO
28-VILA IZABEL
29-SEMINÁRIO
30-CAMPINA DO SIQUEIRA
31-VISTA ALEGRE
32-PILARZINHO
33-SÃO LOURENÇO
34-BOA VISTA
35-BACACHERI
36-BAIRRO ALTO
37-UBERABA
38-HAUER
39-FANNY
40-LINDÓIA
41-NOVO MUNDO
42-FAZENDINHA
43-SANTA QUITÉRIA
44-CAMPO COMPRIDO
45-MOSSUNGUÊ
46-SANTO INÁCIO
47-CASCATINHA
48-SÃO JOÃO
49-TABOÃO
50-ABRANCHES
51-CACHOEIRA
52-BARREIRINHA
53-SANTA CÂNDIDA
54-TINGUI
55-ATUBA
56-BOQUEIRÃO
57-XAXIM
58-CAPÃO RASO
59-ORLEANS
60-SÃO BRAZ
61-BUTIATUVINHA
62-LAMENHA PEQUENA
63-SANTA FELICIDADE
64-ALTO BOQUEIRÃO
65-SÍTIO CERCADO
66-PINHEIRINHO
67-SÃO MIGUEL
68-AUGUSTA
69-RIVIERA
70-CAXIMBA
71-CAMPO DE SANTANA
72-GANCHINHO
73-UMBARÁ
74-TATUQUARA
75-CIDADE INDUSTRIAL



EVOLUÇÃO DA OCUPAÇÃO URBANA

LEGENDA

| | |
|---|------|
| ■ | 1830 |
| ■ | 1857 |
| ■ | 1900 |
| ■ | 1927 |
| ■ | 1938 |
| ■ | 1966 |
| ■ | 1985 |
| ■ | 1997 |

FONTE: IPPUC ABR/97
ELABORAÇÃO: NOV/01
ESCALA: 1:150.000

1000 0 1000 2000 3000 Metros

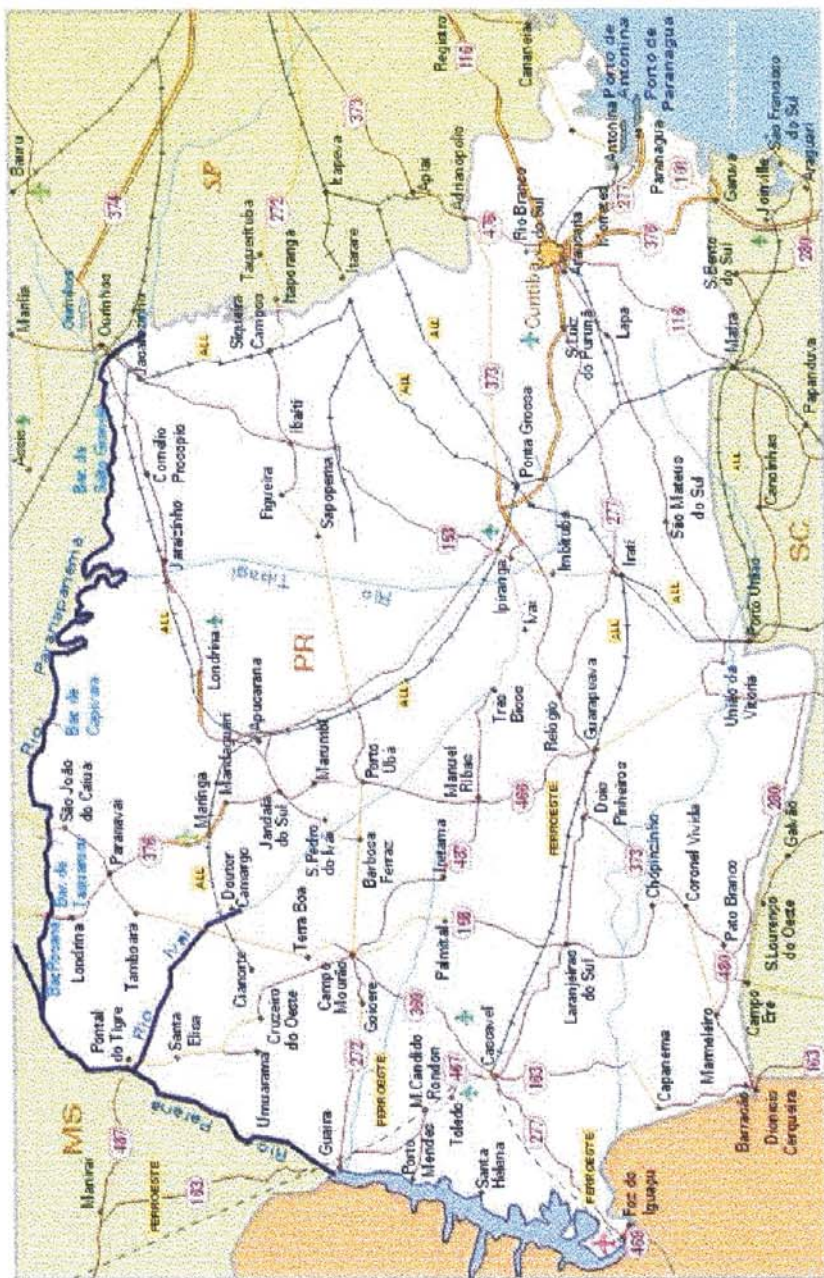


IPPUC - INSTITUTO DE PESQUISA E PLANEJAMENTO URBANO DE CURITIBA

SUPERVISÃO DE INFORMAÇÕES

Rua Bom Jesus, 669 - Cabral - Curitiba - Paraná - CEP 80.035-010 - Fone: (55 41) 3250-1414 - Fax (55 41) 3 252-6679 - E-Mail: geo@ippuc.org.br

CE



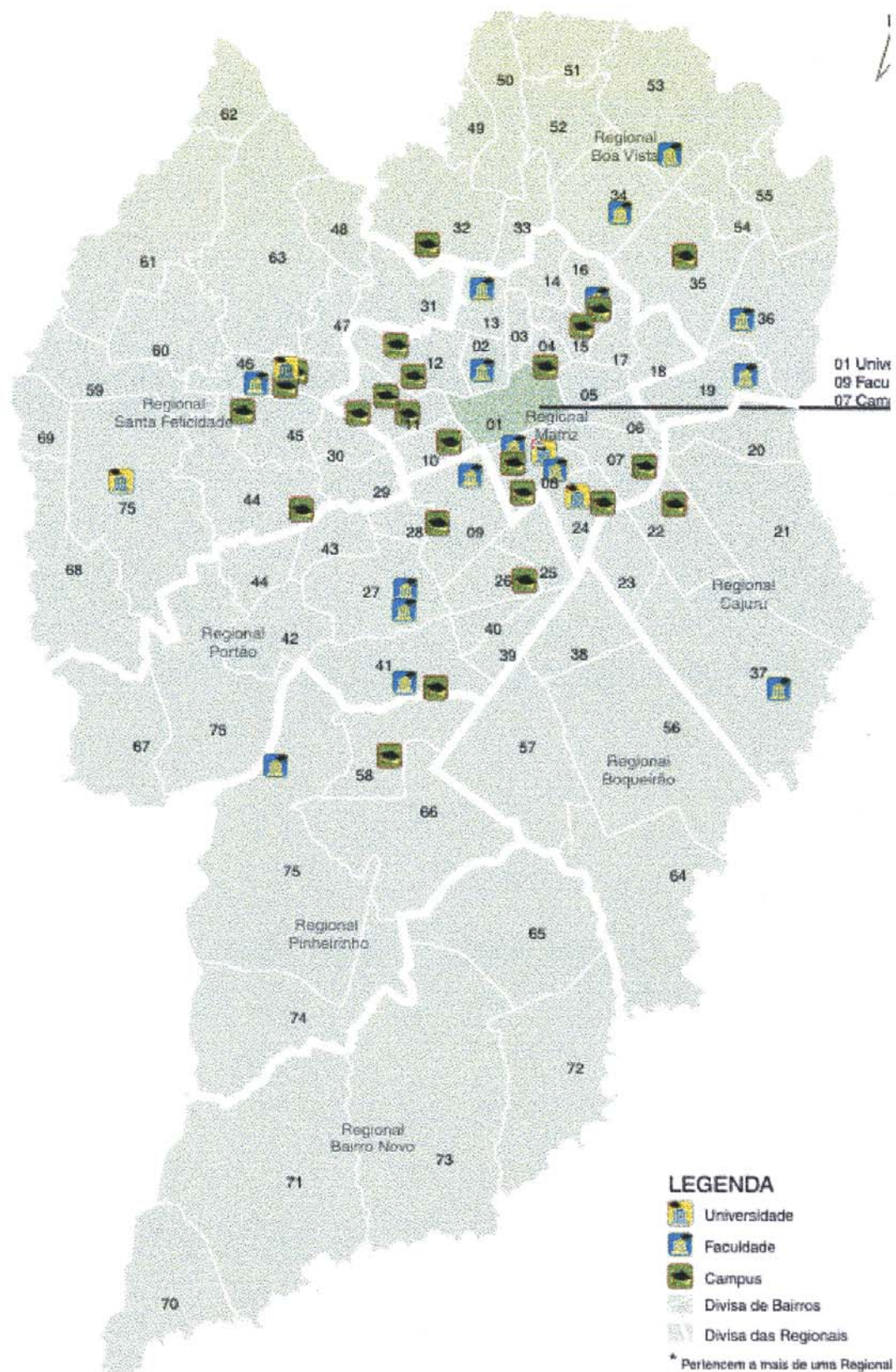




Instituições de Ensino Superior - 2004

BAIRROS

- 01 - Centro
- 02 - São Francisco
- 03 - Centro Cívico
- 04 - Alto da Glória
- 05 - Alto da Rua XV
- 06 - Cristo Rei
- 07 - Jardim Botânico
- 08 - Rebouças
- 09 - Água Verde
- 10 - Batel
- 11 - Bigorrinho
- 12 - Mercês
- 13 - Bom Retiro
- 14 - Anú
- 15 - Juvevê
- 16 - Cabaí
- 17 - Hugo Lange
- 18 - Jardim Social
- 19 - Tarumã
- 20 - Capão da Imbuia
- 21 - Cajuru
- 22 - Jardim das Américas
- 23 - Guabirotuba
- 24 - Prado Velho
- 25 - Parolim
- 26 - Guaíra
- 27 - Portão
- 28 - Vila Isabel
- 29 - Seminário
- 30 - Campina do Siqueira
- 31 - Vista Alegre
- 32 - Pilarzinho
- 33 - São Lourenço
- 34 - Boa Vista
- 35 - Bacacheri
- 36 - Bairro Alto
- 37 - Uberaba
- 38 - Hauer
- 39 - Fanny
- 40 - Lindóia
- 41 - Novo Mundo
- 42 - Fazendinha
- 43 - Santa Quitéria
- 44 - Campo Comprido*
- 45 - Mossunguê
- 46 - Santo Inácio
- 47 - Cascatinha
- 48 - São João
- 49 - Taboão
- 50 - Abranches
- 51 - Cachoeira
- 52 - Barreirinha
- 53 - Santa Cândida
- 54 - Tingui
- 55 - Atuba
- 56 - Boqueirão
- 57 - Xaxim
- 58 - Capão Raso
- 59 - Orleans
- 60 - São Braz
- 61 - Butiatuvinha
- 62 - Lamenha Pequena
- 63 - Santa Felicidade
- 64 - Alto Boqueirão
- 65 - Sítio Cercado
- 66 - Pinheirinho
- 67 - São Miguel
- 68 - Augusta
- 69 - Riveira
- 70 - Caximba
- 71 - Campo de Santana
- 72 - Ganchinho
- 73 - Umbará
- 74 - Tatuquara
- 75 - Cidade Industrial*



LEGENDA

- Universidade
- Faculdade
- Campus
- Divisa de Bairros
- Divisa das Regionais

* Pertencem a mais de uma Regional
 Fonte: Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior/IPPUC/Banco de D
 Elaboração: IPPUC/Banco de Dados e Geoprocessamento.

Escala: 1:150.000

1 0 1 2 3 4



ANEXO II

Roteiro de Entrevista

Parte Geral do roteiro de entrevista

1. identificação

1.1 Trabalha ou estuda no Curso (e/ou na IES e/ou na Mantenedora)?

Há quanto tempo? Qual a relação ou vínculo de trabalho?

Em que função?

Ocupa algum cargo atualmente?

Já ocupou algum cargo anteriormente?

Há quanto tempo?

Se trabalhou ou estudou:

Por quanto tempo?

Em que períodos?

Com que função ou atividade ou responsabilidades?

Se não trabalhou:

Natureza da atividade:

Natureza do relacionamento com a organização:

2. *Questões Centrais*

Elementos para Entrevista Não Estruturada Dirigida:

1. Missão e propósito da Instituição e da Faculdade para o Curso de Administração.
2. Diretrizes do Projeto Didático Pedagógico.
3. Estrutura e diretrizes Curriculares do Curso.

4. Variáveis quantitativa e qualitativa: número de turmas, vagas, candidatos, alunos, habilitações, formandos, data de fundação, data de estabelecimento das turmas, data de reconhecimento do MEC, resultados das Avaliações Oficiais, número de horas/créditos, e outros. Perfil dos alunos.
5. Como foi o processo de autorização e de reconhecimento do Curso?
6. Qual a contribuição do processo de reconhecimento para o projeto didático pedagógico?
7. O que significa a LDB?
8. Comentar a Governança da Instituição e do Curso de Administração. Quais são as práticas de governança?
9. Idem a respeito da relação entre o Curso de Administração e a Instituição Máter.
10. Na atividade de Coordenar o Curso de Graduação em Administração: o que toma mais tempo? O que é mais importante?
11. Quais são os principais atores para o Curso de Graduação? Como eles se relacionam com o Curso?
12. Quais são os fatores mais importante que exercem influencia na realização e efetividade do Curso de Administração?
13. O que é o Ideal do Curso?
14. O que é possível?
15. Como ele está atualmente?
16. Onde deveria estar?
17. Por que a distância ou diferença entre o ideal, o possível e o real?

18. Como é a convivência com as congêneres? Quais são as práticas mantidas entre elas em suas inter relações? Como elas se posicionam reciprocamente? Há referências positivas ou negativas?
19. Quais são as práticas nas relações mantidas entre a Coordenação e os Professores? E entre os professores e os alunos? E entre a Coordenação e os alunos?
20. Qual a situação do ensino de administração no país? E em Curitiba?
21. Para onde vamos?

esn.eros@gmail.com

2007. versão 1.2.

Parte 3 do roteiro de entrevista:

1. Que eventos marcaram mudanças significativas nos Cursos em Curitiba?
2. Que aspectos específicos os Cursos na Cidade se mantiveram antes, durante e após esses eventos?
3. Ocorreram mudanças quanto às práticas sociais do Curso nesses momentos?
4. Qual o passado do seu Curso? O que ele lhe significa?
5. Qual o presente?
6. Qual o futuro?
7. Os dirigentes se propõem (a si mesmos) metas relacionadas à missão ou objetivos da Educação em Administração?
8. Quais têm sido os conhecimentos e as habilidades considerados mais importantes?
9. Que áreas ou campos de atuação do ensino superior em Administração são considerados mais importantes nos dias atuais? Eram os mesmos antes dos eventos antes referidos?
10. Houve mudanças na aprendizagem com esses eventos ou a partir deles?
11. Como são tratadas as demandas por serviços e decisões no dia a dia?

ANEXO III

Lista de IES com Curso de Administração em Curitiba:

LISTAS DAS IES COM CURSOS SUPERIORES DE ADMINISTRAÇÃO EM CURITIBA:

- 1 - FACULDADE OPET 3028-2800/3352-1551
Prof. Norton Mello
R Nilo Peçanha, 1585 – Curitiba/PR
CEP: 80520-000
www.opet.com.br
- 2 - FACULDADE SANTA CRUZ 3248-0311
Prof. Carlos Nagao/ Hugo Eduardo Meza Pinto/ José Adélio Andrade
administracao@santacruz.br
R Pedro Bonat, 103 – Curitiba/PR
CEP: 81110-040
www.santacruz.br
- 3 - UNIANDRADE 3223-8919
Prof. Ana Maria
R João Negrão, 1285 – Curitiba/PR
CEP: 80230-150
www.uniandradre.br
- 4 - UNIVERSIDADE TUIUTI 3331-7700
Prof. Paulo Colli
R Sydnei Antonio Rangel Santos, 238 – Santo Inácio – Curitiba/PR
CEP: 82010-330
www.utp.br
- 5 - UNICENP 3312-1500/3317-3001
Prof. Gilmar (gilmar@unicenp.br)
Rua Prof. Pedro Viriato Parigot Souza, 5300 – Campo Comprido – Curitiba/PR
CEP: 81280-330
www.unicenp.br
- 6 - FACEL 3324-1115
Prof. Emidio Zirhut/ Marcelo René Teixeira de Oliveira
administracaoexterior@facel.com.br
Av. Vicente Machado, 156/317 – Curitiba/PR
CEP: 80420-010
www.facel.com.br
- 7 - FACULDADE DE CIÊNCIAS ADMINISTRATIVAS DE CURITIBA 3333-8778
Prof. Ivan Carlos Vicentin
R Chile, 1678 – Rebouças – Curitiba/PR

CEP: 80220-181
www.faculdaDESCURITIBA.br

8 - PUC
1300

3310-1515/3271-

Prof. Carlos Augusto Candêo Fontanini

c.fontanini@pucpr.br

Rod Imaculada Conceição, 1155 – Curitiba/PR Caixa Postal 16210

CEP: 80215-901

www.pucpr.br

9 - FESP
3311

3264-

Prof. Sandro Andrion (sandro@fesppr.br) / Irineu (Irineu@fesppr.br)

R General Carneiro, 216 – Curitiba/PR

CEP: 80060-150

www.fesppr.br

10 - FAE-CDE
3000

3310-

Prof. Daniel Rossi

R 24 de Maio, 135 – Curitiba/PR Caixa Postal 6045

CEP: 80230-080

www.fae.edu

11 - FACET
6860

3223-

Prof. Cristiano

R Marechal Floriano Peixoto, 470 – Curitiba/PR

CEP: 80010-130

www.facet.br

12 - SPEI/Hoyler
8433

3321-3131/3223-

Prof. Dayse Mendes/ Lorena Carmen Gramms

lorena@spei.br

Al Dr. Carlos de Carvalho, 256 – Curitiba/PR

CEP: 80410-080

www.spei.br

13 - UNIBRASIL
2889

3365-

Prof. Renato ou Alessandro

administracao@unibrasil.com.br

Rua Konrad Adenauer, 442 – Curitiba/PR

CEP: 82820-540

www.unibrasil.com.br

14 - FACINTER
3300

3233-0044/3231-

Rosane Lissa
admemp@facinter.br
Rua Saldanha Marinho, 131 – Curitiba/PR
CEP: 80410-150
www.facinter.br

15 - Faculdade Cenecista Presidente Kennedy 392-
2211
R Rui Barbosa, 541 – Campo Largo/PR Caixa Postal 912
CEP 86601-140
www.presidentekennedy.br

16 - Faculdade Anchieta de Ensino Superior do Paraná (FAESP) 3346-4548/3222-
8573
Prof. Izidro/ Chrysthian Renan Barcelos 3312-3006 Financeiro Hospital Santa Cruz
(faesp@faesprr.edu.br)
R Pedro Gusso, 4150 – CIC – Curitiba/PR
CEP: 81315-400
www.faesprr.edu.br

17 - Faculdade Radial (ex-Pitágoras) 3238-
8000
Prof. José Bernardoni Filho
R Santa Madalena Sofia Barat, 809 – Bairro Alto
CEP 82820-490
www.faculadepitagoras.com.br

18 - Unidade de Ensino Superior Expoente (UniExp) 3312-
4150
Prof. Luiz Fernando Campos
R Carlos de Campos, 1090 – Curitiba/PR
CEP 82560-430
www.uniexp.edu.br ou www.expoente.com.br

19 - Faculdade Padre João Bagozzi 3329-
2144
Prof. Edelvino (razzolini@bagozzi.com.br)
Rua João Bettega, 1 Caixa Postal 8963 – Curitiba/PR
CEP 80611-970
www.bagozzi.com.br

20 - Faculdade Dom Bosco 3213-
1700
Prof. Valmor (administracao-faculdade@dombosco.com.br)
faculdade@dombosco.com.br ou secretaria-marumby@dombosco.com.br
Av. Manoel Ribas, 2181 – Curitiba/PR
CEP 80010-000
www.dombosco.com.br

- 21 - Escola Superior de Gestão Comercial e Marketing (ESIC) 3376-2337
 Prof. Michela Semioni/ Jacir Erthal jacir.ertal@esic.br
 Rua Padre Dehon, 1814 Caixa Postal 16186 – Curitiba/PR
 CEP 81611-970
www.esic.br
- 22 - Faculdades Camões 3233-8805/ 352-1661
 Prof. Sérgio Cachel
 Rua Muricy, 707 – Curitiba/PR
iescamoes@yahoo.com.br
- 23 - Faculdade de Pedagogia Dr. Leocádio José Pereira (FALEC) 3256-5717
 Prof. Sérgio/ José Bueno da Silva/ Antonio Bueno falec@falec.br
 Rua José Antônio Leprevost, 331 – Curitiba/PR - Caixa Postal 2914
 CEP 82640-070
www.falec.br
- 24 - Faculdade Martinus (ex- Evangélica Luterana de Curitiba - FELC) 3027-9191/3027-9186/322-0558
 Prof. Rosane (rosaner@martinus.com.br) / Arno arnog@martinus.com.br / Isalda Celestina Geronimo isacg@martinus.edu.br
 R 13 de maio, 982 - Centro
www.imec.br
- 25 - FAPAR 3015-4601
 Prof. Soares/ Tomás tomas.cp@unip.br / June junewcruz@hotmail.com
 Rua Alameda D. Pedro II, 432 - Curitiba
 CEP
www.unilist.com.br/fapar
26. - Faculdade Modelo FACIMOD3226-4545
 Rua Engenheiro Benedito Maria da Silva, 95, Curitiba.
- 27 - UFPR
 Prof. Osmar Rocha
 Campus do Jardim Botânico. Curitiba.
- 28 – Faculdades CBES
 Rua Dr. Muricy, 380 Curitiba.

Faculdades das Cidades contíguas a Curitiba:

| | |
|---|---------------|
| Faculdade de Campina Grande do Sul (FACSUL) Rua Juscelino Kubitschek de Oliveira, 791 – Campina Grande do Sul/PR CEP 83430-000 www.facsul.edu.br | 679-1022 |
| Faculdade Educacional de Colombo (FAEC) 6565 Rua Venâncio Trevisan, 330 Colombo/PR CEP 83414-020 www.unimetro.edu.br | 656- |
| Centro Técnico Educacional Superior da Lapa (CETEL) Rodovia do Xisto Km 60 Caixa Postal 151 Lapa/PR CEP 83750-000 faelapa@uol.com.br | 622-2270 |
| Faculdade São Judas Tadeu de Pinhais (FAPI) Av. Camilo Di Léllis, 1151 Pinhais/PR CEP 83320-010 fapi@onda.com.br | 667-6000 |
| Faculdade Pilares 1661 Prof. Ernesto/ Gaspar 9989-2740 gasparcp@bol.com.br R Paulino Siqueira Cortes, 1450 São José dos Pinhais/PR CEP 83030-730 www.ideal.g12.br | 382- |
| Faculdade Educacional de Araucária (FACEAR) 4598 Prof. Everton Rua Luís Franceschi, 963 – Araucária/PR CEP 83707-070 www.facear.edu.br | 643-1551/643- |
| FAMEC 1200 Prof. Sônia Av Rui Barbosa, 5881 – Afonso Pena – São José dos Pinhais/PR CEP: 83040-550 www.famec.com.br | 3283- |

EDUCAÇÃO SUPERIOR CURSOS E INSTITUIÇÕES

CADASTRO DAS INSTITUIÇÕES
DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

MINISTÉRIO
DA EDUCAÇÃO

INEP
Instituto Nacional de Estudos
e Pesquisas Educacionais

 [Busca Curso](#)  [Busca Instituição](#)  [Fale Conosco](#)

Quinta-Feira, 29 de Novembro de 2007

Orientação

Resultado da busca - Foram localizados 59 cursos/habilitações

A Educação Superior

☐ Tipos de Instituição

Páginas de Resultado: 1 2

☐ Tipos de Cursos

☐ Situação Legal

Avaliação

☐ Cursos

☐ Instituições

Formas de Acesso

Financiamento

| Curso / Habilitação | Instituição | Cidade/UF |
|-------------------------------|---|-------------|
| Administração | Universidade Federal do Paraná - UFPR | CURITIBA-PR |
| Administração | Centro Universitário Franciscano do Paraná - UNIFAE | CURITIBA-PR |
| Administração | Faculdades Integradas Santa Cruz de Curitiba - FARESC | CURITIBA-PR |
| Administração | Universidade Tuiuti do Paraná - UTP | CURITIBA-PR |
| Administração | Faculdades SPEI - FACSPEI | CURITIBA-PR |
| Administração | Centro Universitário Campos de Andrade - Uniandrade | CURITIBA-PR |
| Administração | Faculdade Opet - FAO | CURITIBA-PR |
| Administração | Faculdades Integradas Santa Cruz de Curitiba - FARESC | CURITIBA-PR |
| Administração | Instituto de Ciências Sociais do Paraná - ICSP | CURITIBA-PR |
| Administração | Faculdade de Ciências Sociais e Aplicadas do Paraná - FACET | CURITIBA-PR |
| Administração | Centro Universitário Positivo - UNICENP | CURITIBA-PR |
| Administração | Faculdade Radial Curitiba - | CURITIBA-PR |
| Administração | Unidade de Ensino Superior Expoente - UNIEXP | CURITIBA-PR |
| Administração | Faculdades SPEI - FACSPEI | CURITIBA-PR |
| Administração | Faculdades SPEI - FACSPEI | CURITIBA-PR |
| Administração | Faculdade Modelo - FACIMOD | CURITIBA-PR |
| Administração | Universidade Tuiuti do Paraná - UTP | CURITIBA-PR |
| Administração | Centro Universitário Curitiba - UNICURITIBA | CURITIBA-PR |
| Administração | Instituto de Ensino e Cultura do Paraná - Iecp - IECP | CURITIBA-PR |
| Administração | Faculdade Doutor Leocádio José Correia - FALEC | CURITIBA-PR |
| Administração | Faculdade Anchieta - FAESP | CURITIBA-PR |
| Administração | Faculdade Dom Bosco - FDB | CURITIBA-PR |
| Administração | Faculdade Padre João Bagozzi - Faculdade Bagozzi | CURITIBA-PR |
| Administração | Centro Universitário Franciscano do Paraná - UNIFAE | CURITIBA-PR |
| Administração | Instituto de Ensino Superior de Curitiba - IESC | CURITIBA-PR |
| Administração | Instituto de Ensino e Cultura do Paraná - Iecp - IECP | CURITIBA-PR |
| Administração | Faculdade Internacional de Curitiba - FACINTER | CURITIBA-PR |
| Administração | Faculdade Radial Curitiba - | CURITIBA-PR |
| Administração | Faculdade Anchieta - FAESP | CURITIBA-PR |
| Administração | Escola Superior de Gestão Comercial e Marketing - ESIC | CURITIBA-PR |
| Administração | Faculdades SPEI - FACSPEI | CURITIBA-PR |
| Administração | Faculdades SPEI - FACSPEI | CURITIBA-PR |
| Administração | Faculdade CBES - CBES | CURITIBA-PR |

| | | |
|---|---|----------------|
| Administração | Universidade Federal do Paraná - UFPR | CURITIBA-PR |
| Administração | Universidade Federal do Paraná - UFPR | CURITIBA-PR |
| Administração | Escola Superior de Gestão Comercial e Marketing - ESIC | CURITIBA-PR |
| Administração | Faculdade Internacional de Curitiba - FACINTER | CURITIBA-PR |
| Administração | Centro Universitário Positivo - UNICENP | CURITIBA-PR |
| Administração | Centro Universitário Campos de Andrade - Uniandrade | CURITIBA-PR |
| Administração | Faculdades Integradas do Brasil - UNIBRASIL | CURITIBA-PR |
| Administração | Faculdade Internacional de Curitiba - FACINTER | CURITIBA-PR |
| Administração | Faculdade Camões - IESC | CURITIBA-PR |
| Administração | Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR | CURITIBA-PR |
| Administração | Faculdade de Administração, Ciências, Educação e Letras - FACEL | CURITIBA-PR |
| Administração - Ctb | Universidade do Contestado - UnC | CURITIBANOS-SC |
| Administração de Empresas | Centro Universitário Positivo - UNICENP | CURITIBA-PR |
| Administração de Empresas | Instituto de Ciências Sociais do Paraná - ICSP | CURITIBA-PR |
| Administração de Empresas | Faculdade Modelo - FACIMOD | CURITIBA-PR |
| Administração de Empresas | Instituto de Ensino e Cultura do Paraná - Iecp - IECp | CURITIBA-PR |
| Administração de Empresas | Faculdade Doutor Leocádio José Correia - FALEC | CURITIBA-PR |

Páginas de Resultado: 1 2



Busca Curso



Busca Instituição



Fale Conosco

Quinta-Feira, 29 de Novembro de 2007

Orientação

A Educação Superior

☐ Tipos de Instituição☐ Tipos de Cursos☐ Situação Legal

Avaliação

☐ Cursos☐ Instituições

Formas de Acesso

Financiamento

Resultado da busca - Foram localizados 59 cursos/habilitações
Páginas de Resultado: 1 2

| Curso / Habilitação | Instituição | Cidade/UF |
|---|--|----------------|
| Administração de Empresas | Faculdade Internacional de Curitiba - FACINTER | CURITIBA-PR |
| Administração de Empresas | Faculdade Padre João Bagozzi - Faculdade Bagozzi | CURITIBA-PR |
| Administração de Empresas e Marketing | Unidade de Ensino Superior Expoente - UNIEXP | CURITIBA-PR |
| Administração (EAD) | Universidade Federal do Paraná - UFPR | CURITIBA-PR |
| Administração Geral com Ênfase em Informática | Faculdades SPEI - FACSPEI | CURITIBA-PR |
| Administração Hospitalar | Instituto de Ciências Sociais do Paraná - ICSP | CURITIBA-PR |
| Administração Hospitalar | Universidade do Contestado - UnC | CURITIBANOS-SC |
| Administração Internacional de Negócios | Universidade Federal do Paraná - UFPR | CURITIBA-PR |
| Administração Pública | Faculdades Integradas do Brasil - UNIBRASIL | CURITIBA-PR |

Páginas de Resultado: 1 2

ANEXO IV

Apêndice.

APÊNDICE:

A contribuição da análise do discurso e da narrativa para se estudar o processo de estruturação:

Os dados coletados trouxeram a esta investigação explicações e explanações formuladas pelos atores sociais a respeito da situação em estudo. A explicação ou explanação é essencial para a teoria e a prática. A explanação responde aos porquês. A explicação ou explanação pode ser entendida como uma história que descreve o processo ou a sequência de eventos que estabelecem a conexão entre causa e efeito. Podemos acolher o argumento que, no âmbito da teoria, histórias são construtos, que proporcionam indicadores a respeito dos fatores subjacentes ao campo estudado.

Debruçar-se sobre o processo de estruturação implica em estarmos usando fundamentos da teorização sobre processo, principalmente sua lógica de identificação e reconhecimento de padrões típicos de eventos (tais como a variação, a retenção seletiva). Os padrões que podemos perceber na aparência do objeto ou situação sob estudo podem ser explicados por outros padrões menos evidentes e subjacentes. Esses padrões menos evidentes ou subjacentes são, geralmente, categorizados como histórias ou fábulas. Elas refletem as estruturas mais profundas da narrativa e são usadas para interpretar os aspectos mais evidentes ou aparentes (que são denominados texto ou discursos). História seria um modelo conceitual abstrato usado na explanação dos dados observados; e as narrativas compreenderiam todos os tipos de dados que são relevantes para um amplo espectro do fenômeno organizacional.

Narrativa, portanto, é muito mais que um simples reflexo do plano social. Ela possui dimensões cognitiva e cultural que tanto permeiam como vitalizam tudo que existe no plano da experiência humana. As pessoas não só elaboram o sentido de seu mundo em termos de narrativas, mas proativamente planejam e desempenham narrativas que são consistentes com suas expectativas e valores (Czarniawska, 1997; Weick, 1995; Scott & Lyman, 1968).

Uma questão crítica surgida para este estudo com relação às narrativas identificadas nos dados foi saber como ir além do plano aparente dos dados obtidos (alcançando, para além do objetivo, o subjetivo, o múltiplo, o conflitante), sem perder validade e confiabilidade. Revelou-se útil o esquema conceitual proposto por

Czarniawska (1997) a respeito dos níveis estruturais das narrativas para que os trabalhos nelas baseados não permaneçam somente no plano descritivo, mas alcancem o explanativo. (favor ver Quadro n. 12).

A análise dos dados permitiu identificar narrativas dotadas de propriedades que puderam ser mapeadas e usadas para se tratar conceitualmente. Os discursos (ou textos das narrativas) possuíam aspectos constituintes, tais como: (a) descreviam uma seqüência de eventos em progressão (b) descreviam uma seqüência temporal (começo, meio e fim; e similares); (c) identificaram personagens, atores, objetos, relações, que proporcionaram a trama que ligou os eventos em uma narrativa; (d) estabeleceram um ou mais que narram o que ocorreu e podiam estar apresentando sua versão; (e) trouxeram e ofereceram um conjunto esquemático de significados e valores que puderam ser usados nos julgamentos, nas decisões e nas apreciações valorativas e avaliativas; (f) continham outros elementos usados como recursos para se definir tempo, lugar, condições, situações, relações e etc.

A tentativa de codificar os eventos de forma objetiva, talvez como se fossem “simples ocorrências”, provavelmente removeria elementos (tais como identificação dos atores e de suas relações) que estariam oferecendo mais validade e confiabilidade aos resultados. O recurso metodológico da análise dos discursos (e das narrativas) possibilitou se preservar os indicadores sobre os personagens, papéis, estrutura social, relações e outros que poderiam ser perdidos ou desconsiderados se a perspectiva se circunscrevesse apenas a tratar os dados como eventos. Além disso, os discursos, em seu conjunto, informam tanto pelo que se diz no que é narrado, como pelo que não está sendo dito (os silêncios, as omissões, etc). O contexto avaliativo pode ser considerado através de suas várias expressões.

Por exemplo, as imagens metafóricas e o tom do discurso comunicam uma apreciação valorativa (“... basta o jovem passar na calçada em frente àquela Faculdade para ele se considerado inscrito no curso de administração..”; “.. não somos como outras escolas, estamos antenados com o mercado; não temos dificuldade de assumirmos nosso lado empresário....”; “... educação é o que há de mais sagrado, é a possibilidade de redenção e libertação, é um direito social...”; “... as forças do mercado vão selecionar as que permanecerão...”). Os mitos (Educação redentora; individualismo triunfante; liderança empresarial; forças de mercado) ensinam sobre o que é sagrado (“ensinar é educar”) e o que é profano (“comercializar o ensino”); as anedotas, sobre o que é valorizado.

Esse contexto, essencialmente de dimensão moral, conduz os processos inibindo ou constringindo certas opções e eventos e aprovando e apoiando outros, influenciando as decisões aparentemente racionais. Esses elementos estruturais talvez possam ser reunidos de forma a se reescrever a história e criar alternativas, com possibilidade de se alcançar resultados bem diferentes e constituírem oportunidades. Seria a perspectiva de se encarar esses componentes dos discursos e das narrativas como elementos que poderiam favorecer as mudanças.

As narrativas seriam mais que simplesmente dados ou histórias contadas. Elas constituiriam o mundo social. As pessoas não só relatariam suas narrativas, elas as viveriam e as desempenhariam. As histórias não só refletiriam, mas moldariam os processos.

A contribuição da análise do discurso e da narrativa para se estudar a capacidade de agência

Ademais, a análise dos dados através dos recursos metodológicos oferecidos pela análise de discurso e de narrativa também proporcionou elementos para se considerar a capacidade dos atores, conforme se pretende explicar a seguir.

Sewell (1992) define agência como a capacidade de se reinterpretar e de mobilizar recursos consoante determinados esquemas culturais, mas que diferem da ordem existente.

Emirbayer e Mische (1998) entendem agência humana como o engajamento temporalmente construído pelos atores de diferentes contextos estruturais (contextos tempo-relacionais da ação) que, através da interação de hábito, julgamento e imaginação, reproduz e transforma essas estruturas em respostas interativas às situações em que estão inseridos.

Com propósito analítico, eles propõem que a agência humana estaria composta de três dimensões: interação, projetividade e avaliação prática. Essas dimensões estariam sempre presentes, mas, conforme as situações, poderiam: (a) não estar em consonância entre si; (b) terem diferenças de predominância entre si; (c) variarem em formas de expressão e em conteúdo.

A agência humana seria um fenômeno intrinsecamente social, relacional e historicamente situado. Imerso nas mutáveis concepções teóricas e práticas de tempo e ação, os modos como as pessoas entendem suas próprias relações para com o passado, o

presente e o futuro acabam por produzir diferença no agir desses atores. As mudanças nas concepções a respeito das possibilidades de agência em relação com os contextos estruturais influenciariam em como esses atores, em diferentes períodos e lugares, vêm seu mundo como mais ou menos responsivo ao esforço, imaginação e propósito humanos.

O discurso, como ação comunicativa, se assenta sobre bases cognitivas e reflete tanto as dimensões projetiva, avaliativa e interativa, quanto as concepções temporais (passado, presente, futuro), vistas como elementares no exercício da agência.

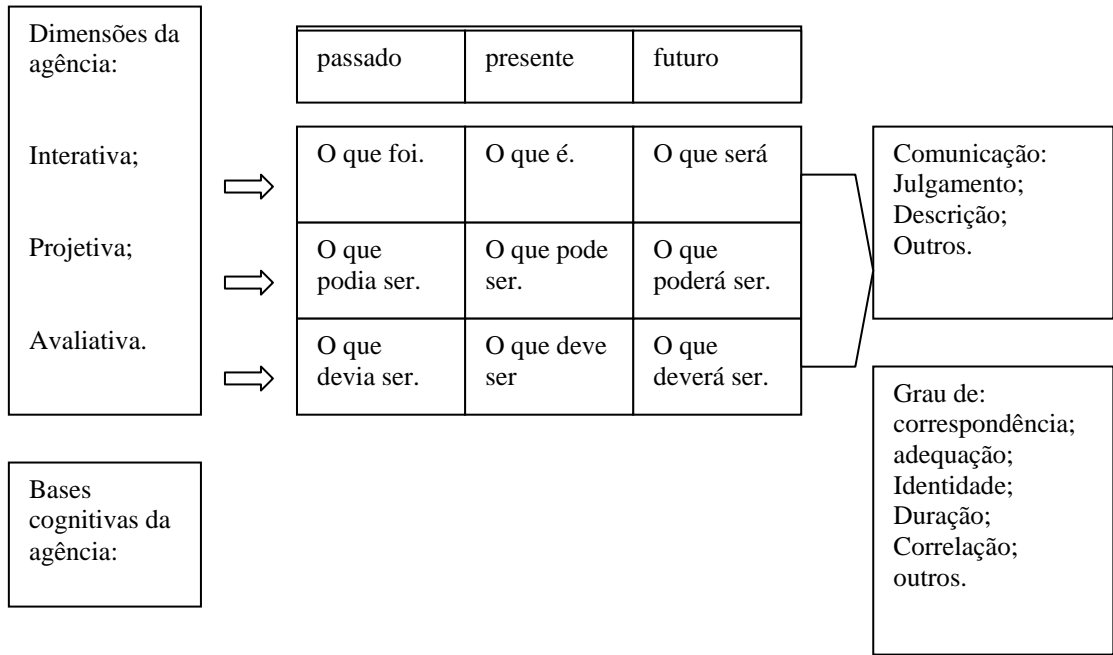


Figura n. 8 - Esquema que sintetiza a combinação dos conceitos de dimensão da agência, de noção de tempo e de modularidades do discurso para se obter manifestações discursivas que contenham descrições e julgamentos.

O conteúdo do discurso, como podemos depreender nessa resumida abordagem inicial, pode oferecer informações a respeito da descrição e do julgamento que os atores fazem da realidade passada, presente e futura, assim como das condições de sua inserção nos acontecimentos que compõem o desenrolar dessa realidade ao longo do tempo. As conjecturas também podem ser apresentadas e desvelar as características do exercício de avaliação e reconfiguração dos esquemas de pensamento e de ação, oferecendo alternativas de conhecimento e de capacitação ao agente.

Esse arcabouço teórico metodológico, portanto, contribuiu para se estudar: (a) como se processa a institucionalização e a estruturação da educação em administração e como os atores sociais dela participam; e (b) quais fatores influenciam o exercício da agência nessa situação, na percepção desses atores.

A intersubjetividade, interação social e comunicação seriam componentes críticos desse processo de agência. O quadro n. 13 a seguir procura resumir a apreciação analítica desses autores sobre as dimensões da agência:

Quadro n. 13 – Dimensões da Agência Humana na visão de Emirbayer e Mische:

| Dimensões: | Interacional | Projetiva | Prática Avaliativa |
|---------------------------|---|--|---|
| Lócus | <u>Esquematização</u> da experiência social | “Hipotetização” da experiência (<u>conjeturar</u>) | <u>Contextualização</u> da experiência. |
| Conceitos chave | <u>Esquemas</u> – padrões cognitivos, afetivos e corporais; categorias, práticas e configurações sociais. <u>Recursividade</u> – recriação das propriedades sociais. | <u>Conjectura</u> – reconfiguração das propriedades estruturais através das alternativas possíveis de resposta às situações problemáticas. <u>Reflexividade</u> – cognoscitividade das diferenças entre os esquemas postos e a relação entre a situação e a conjectura. | <u>Contextualizar</u> – apreciação das expectativas pragmáticas e normativas (valores e padrões) das situações. <u>Reflexividade</u> - cognoscitividade das diferenças entre os esquemas postos e a relação entre a situação e a expectativa social. <u>Processo de comunicação e interação.</u> <u>Composição e coordenação entre atores.</u> |
| Conotação corrente | Rotinas Predisposições Pré-conceitos Competências Padrões Esquemas Tipificações Tradições. | Necessidades Desejos Aspirações, sonhos, esperanças, temores, ansiedades. | Julgamento, Conhecimento tácito, Prudência, Tato, Improvisação, Discrição, Inteligência situacional. |
| Estrutura interna | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Atenção seletiva; ▪ Reconhecimento | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Transposição e alocação temporal (identificação | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Problematização ▪ Caracterização (percepção e |

| | | | |
|--|--|---|---|
| | de tipos; ▪ Transposição e atribuição de categorias; ▪ Manobra e manejo entre repertórios; ▪ Expectativa de permanência e continuidade. | retrospectiva e antecipatória); ▪ Construção de narrativas; ▪ Representações e recomposição simbólica; ▪ Modelagem de soluções hipotéticas; ▪ Experimentação. | interpretação); ▪ Análise e avaliação; ▪ Decisão; ▪ Execução efetivação do decidido. |
|--|--|---|---|

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da compreensão da obra citada.

Esta perspectiva mantém razoável afinidade com a proposição teórica de estruturação. Os conceitos de consciência discursiva, consciência prática e consciência subliminar, de rotina, de estratificação dos modelos de ação e de segurança ontológica, conforme presentes nas obras de Giddens, assim parecem demonstrar.

Ele procurou refinar a conceituação de agência de forma que ela não fosse confundida com intencionalidade. Haveria atos que não produziriam efeitos, apesar das intenções; e haveria efeitos provindos de atos praticados sem essa intenção.

A teoria da estruturação considera estrutura o conjunto de regras e recursos implicados, de modo recursivo, na produção/reprodução social. São aspectos das regras os elementos normativos e os códigos de significação. Os recursos podem ser impositivos, que derivam da coordenação das atividades humanas, ou alocativos, que procedem do controle dos elementos materiais. A estrutura estaria fora do tempo e do espaço. “Os sistemas sociais em que a estrutura está recursivamente implicada, pelo contrário, compreendem as atividades localizadas de agentes humanos, reproduzidas através do tempo e do espaço” (op.cit. p. 29).

Essas práticas e regras estão inseridas: (a) em estruturas de significado e esquemas de interpretação que as explicam e legitimam, assim como as identidades com elas associadas; (b) em circunstâncias e recursos que as contingenciam.

Para esse autor, recursividade da vida social designa a recriação constante das propriedades estruturais da atividade social a partir dos próprios recursos que as constituem (Giddens, 2003, p. XXV). A rotinização lhe corresponde, em grande medida, mas não a abrange, e está primordialmente contida na consciência prática. Por sustentar e patrocinar a estrutura social, proporciona um sentimento de segurança e controla a ansiedade. A reflexividade, por sua vez, é o caráter monitorado do fluxo

contínuo da vida social (por exemplo: o monitoramento de si, dos outros, das práticas, das interações, dos cenários).

A reificação é uma forma ou estilo de discurso, no qual as propriedades dos sistemas sociais são vistas como tendo fixidez e qualidade como as que se atribui às leis da natureza.

Por isso, instituição pode ser conceituada como uma relativamente estável (numa percepção de longa duração) coleção de práticas e regras que definem, para grupos específicos de atores em situações específicas, padrões e comportamentos.

Institucionalização se referiria ao processo em que se dá a emergência das instituições e dessas propriedades estruturais, passando serem vistas como fundamentais e duráveis, acompanhadas, naturalmente, dos correspondentes códigos de significação, alternativas de racionalização e condições de contextualização.

Assim, estudar estruturação de sistemas sociais significa estudar as condições e os modos como esses sistemas são produzidos e reproduzidos em interação e como estão fundamentados nas atividades cognoscitivas de atores e em regras e recursos contingencialmente determinados.

Deduzimos, a partir do que foi obtido nesse estudo, que nessa esfera de atividade e nessa localidade participam, individual e coletivamente, vários tipos de atores (ex.: instituições de ensino privadas laicas e confessionais, instituições de ensino públicas, professores, alunos, órgãos profissionais e de classe, membros da *management industry*, entre outros), compondo cenários e contextos de referência que se superpõem, se completam e concorrem entre si, com regras e recursos determinados para o desenvolvimento das muitas práticas que consubstanciam esse domínio institucional.

Pelo que relatam, deduzimos, ainda, que há a confluência e a intersecção de várias lógicas institucionais sustentando, influenciando e desafiando o exercício da agência e o desdobrar das interações, dos sistemas sociais e dos processos de estruturação e de institucionalização.

Esses programas de formação estão sob pressão, principalmente pelo fato de terem que: (a) competir entre si e com os programas de outras atividades profissionais, para conseguir recursos, alunos e professores; (b) se submeter aos escrutínios: público (em geral), recíproco dos pares e dos setores especializados (ex.: Academia, Associações de Classe e Profissionais, Agências Governamentais, grupos de organizações públicas e privadas, e outros).

A história desses cursos em Curitiba tem, em 1996, um episódio importante, qual seja, a vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBE (Lei n. 9.394, de 20/12/1996), que encerrou a exigibilidade dos currículos mínimos profissionalizantes e ofereceu às Instituições de Ensino Superior (IES) maior flexibilidade para a criação dos cursos e certa autonomia para formularem seus projetos pedagógicos. Mas esse episódio não foi considerado o principal para se compreender o processo de estruturação local. Outros fatores emergiram dos dados, indicando dimensões sociais e a necessidade de se buscar o período anterior a 1996.