



Revista de Administração da Unimep

E-ISSN: 1679-5350

gzograzian@unimep.br

Universidade Metodista de Piracicaba

Brasil

Maganhotto Coraiola, Diego; Assis Baratter, Marystela; Wünsch Takahashi, Adriana Roseli
A INSTITUCIONALIZAÇÃO DOS CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA (CST's) DA OPET: A
ADOÇÃO PIONEIRA E A RECURSIVIDADE DO PROCESSO

Revista de Administração da Unimep, vol. 11, núm. 1, enero-abril, 2013, pp. 104-133

Universidade Metodista de Piracicaba

São Paulo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=273726324001>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

A INSTITUCIONALIZAÇÃO DOS CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA (CST's) DA OPET: A ADOÇÃO PIONEIRA E A RECURSIVIDADE DO PROCESSO

THE INSTITUTIONALIZATION OF THE VOCATIONAL TECHNOLOGY COURSES (VTC's) OF OPET: THE EARLY ADOPTION AND THE RECURSIVENNES OF THE PROCESS

Diego Maganhotto Coraiola (Universidade Federal do Paraná) *dcoraiola@gmail.com*

Marystela Assis Baratter (Universidade Federal do Paraná) *marystela.baratter@gmail.com*

Adriana Roseli Wünsch Takahashi (Universidade Federal do Paraná) *adrianarwt@terra.com.br*

Endereço Eletrônico deste artigo: <http://www.raunimep.com.br/ojs/index.php/regen/editor/submissionEditing/501>

Resumo

O presente artigo tem o objetivo de analisar a adoção pioneira da modalidade de ensino superior tecnológico pelo Grupo Educacional OPET, de Curitiba – PR, e sua contribuição para o processo de institucionalização daquela modalidade de ensino no País. A pesquisa foi desenvolvida à luz da teoria institucional de base sociológica, tratando especificamente de pressões e respostas institucionais. No entanto, a proposta clássica de análise estanque do fenômeno é ampliada pela substituição da lógica funcionalista embutida na visão de pressões e respostas por outra lógica oriunda da conversação entre a proposta institucional e a teoria da estruturação giddensiana. Este estudo de caso de natureza qualitativa descritiva, corte seccional com avaliação longitudinal, usou análise de conteúdo temática para analisar os dados obtidos por meio de entrevistas e análise documental. A análise realizada permitiu evidenciar a existência de processo de institucionalização do ensino tecnológico no País, o qual sugere o alinhamento institucional do Brasil – no que concerne à educação profissional tecnológica – em relação às práticas desenvolvidas mundo afora. O fato de a Opet estar imersa nos principais centros de debate e decisão sobre as mudanças, a centralidade da posição ocupada pela empresa na oferta de cursos técnicos, as redes de relacionamento mantidas pelos seus principais executivos com outras instituições de relevo nacional e com os principais tomadores de decisão no campo organizacional e sua participação ativa na construção do setor, contribuiu fundamentalmente para o seu destaque como primeira instituição particular do sul do Brasil a oferecer cursos tecnológicos de graduação.

Palavras-chave: institucionalização, pressões institucionais, recursividade, cursos tecnológicos.

Abstract

This article aims to analyze the early adoption the vocational technological education modality by the Educational Group Opet, in Curitiba – PR, and its contribution to the process of institutionalization of that education modality in this country. The research was developed

in the light of the sociological-based institutional theory, specifically depicting the institutional pressures and responses. However, the classic proposal of static analysis is amplified by the substitution of the functionalist logic inbuilt in the view of pressures and responses by another logic resulting from the conversation between the institutional proposal and the giddensian theory of structuring. This case study is qualitative and descriptive, with a transversal approach with longitudinal evaluation; it used thematic content analysis in order to analyze the data obtained by means of interviews and documental research. The analysis conducted made it possible to evidence the institutionalization process of the vocational technological education in the Country, which suggests the institutional alignment of Brazil – regarding vocational technological education – in relation to the practices developed abroad. The fact that Opet is embedded in the main centers of debate and decision on the changes, the centrality of the position occupied by the company in the technology courses offering, the networks maintained by their main executives with other institutions in the nation landscape and with other main decision makers in the organizational field and its active participation in the construction of the sector, fundamentally contributed so that it was pioneer in the offering of high vocational technology courses, distinguishing itself as the first private institution in the south of Brazil.

Keywords: institutionalization, educational pressures, recursivennes, vocational technology courses.

Artigo recebido em: 24/07/2012

Artigo aprovado em: 28/01/2013

1 Introdução

A perspectiva institucional de análise de base sociológica tornou-se nos últimos anos uma abordagem amplamente utilizada nos estudos organizacionais, boa parte em função da sua capacidade em oferecer explicações alternativas às teorias até então vigentes no campo. Diferentemente da maioria das análises realizadas, o quadro teórico institucionalista minimiza o peso atribuído à volição humana e ao cálculo de consequências na compreensão dos fenômenos organizacionais, principalmente aqueles relacionados à adoção de práticas e estruturas e ao funcionamento das organizações (JEPPESON, 1991; SUDDABY, 2010).

Em função da possibilidade de ganhos analíticos oriundos do desenvolvimento de pesquisas em organizações baseadas na estrutura teórica institucionalista, no presente trabalho os autores revisitaram um dos casos analisado em Takahashi (2007) com o objetivo de lançar novas luzes interpretativas sobre o estudo. A autora estudou a implantação da oferta de Cursos Superiores de Tecnologia (CSTs) no Grupo Educacional Opet, de Curitiba – PR, a partir da ótica da Visão Baseada em Recursos (VBR) e com

o foco no desenvolvimento de competências e aprendizagem organizacional. Com base na revisão e releitura das entrevistas transcritas e dos demais documentos secundários empregados na pesquisa, este artigo oferece uma interpretação alternativa do caso a partir da perspectiva institucional de análise de base sociológica.

No presente trabalho, a estrutura conceitual de pressões e respostas institucionais é utilizada para se analisar o processo de surgimento da modalidade de ensino superior tecnológico e sua adoção pioneira pela Opet, a primeira instituição de ensino do sul do País a ofertar essa modalidade. No entanto, ao invés de se empregar a visão clássica e de certo modo estanque que caracteriza boa parte dos estudos realizados sobre pressões institucionais, o presente trabalho explora em maiores detalhes a recursividade envolvida no processo e o caráter de construção social que o permeia (MACHADO-DA-SILVA, FONSECA, CRUBELLATE, 2005; MACHADO-DA-SILVA; GRAEFF, 2008). Essa ampliação é possibilitada pela substituição da lógica funcionalista embutida na visão de pressões e respostas por outra lógica oriunda da conversação entre a proposta institucional e a teoria da estruturação giddensiana (GIDDENS, 1984, 2009). Nesse sentido, observa-se a configuração recursiva entre as práticas legítimas e a introdução de novas práticas no campo organizacional.

A análise adota como marco inicial do processo em escala nacional a promulgação da Lei 9.394/96, também conhecida como nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Considerando a publicação da LDB como pressão de natureza coercitiva sobre as organizações atuantes no setor do ensino técnico, o trabalho mostra que as instituições de ensino que precisariam se ajustar àquelas pressões ambientais não necessariamente o fazem de maneira mecânica, em processo similar à ideia de causalidade linear, mas possuem amplo espaço para a realização de manobras, mudanças e ajustes que envolvem a própria reformulação das pressões que as afetam, na medida em que estão imersas e participam da definição das redes de atores e significações partilhadas no campo organizacional e na sociedade em geral.

Necessário explicitar também que ao se considerar o caráter coercitivo da promulgação da nova LDB, não se está negando a existência de processo social anterior de construção da norma e o envolvimento de atores relevantes na negociação dos elementos que nela seriam incorporados. Essa escolha é feita, primeiramente por razões

metodológicas, como forma de estabelecimento de um evento como marco analítico conforme sugere Giddens (2009), mas também devido à natureza da realidade analisada, qual seja uma característica cultural brasileira peculiar. Diferente da lógica jurídica que impera na Europa e nos Estados Unidos, em que a emergência da lei normalmente se segue ao estabelecimento de um padrão social normativo, no Brasil muitas vezes a criação da lei precede certas práticas dos atores sociais, quando não é mesmo empregada como recurso para que certas mudanças se efetivem e determinadas práticas se estabeleçam (MACHADO-DA-SILVA; GUARIDO FILHO; NASCIMENTO; OLIVEIRA, 2003).

2 Institucionalismo Organizacional

A área dos estudos organizacionais passou por amplo desenvolvimento nos últimos cinquenta anos. Ao longo desses anos, diversas teorias foram estudadas com a intenção de compreender diferentes facetas das organizações. Dentre as diversas perspectivas de análise, o institucionalismo organizacional (comumente chamado de teoria institucional de base sociológica) vem ganhado destaque na área, por se tornar dominante em estudos macro organizacionais (GREENWOOD; OLIVER; SAHLIN; SUDDABY, 2008). O conceito central do institucionalismo organizacional visa entender como as organizações adotam e justificam práticas que não são racionais ou que são distintamente separadas de motivações econômicas (SUDDABY, 2010), voltando sua atenção para a relação de mútua influência entre organizações e campos organizacionais, por um lado, e estruturas normativas e culturais mais amplas por outro (GUARIDO FILHO; MACHADO-DA-SILVA; GONÇALVES, 2009).

Ao considerar a influência de componentes estruturais na adoção de práticas pelas organizações, faz-se necessário o entendimento do significado de instituições, que, segundo Giddens (2009) são práticas que possuem a maior extensão espaço-temporal, dentro das totalidades sociais. Assim, instituição pode ser considerada uma prática perene, compartilhada pelos membros do campo organizacional como guia de conduta social e “uma vez estabelecidas, as instituições, pelo simples fato de existirem, controlam a conduta humana, ao conduzirem por meio de seus padrões, para uma direção em oposição a muitas outras teoricamente possíveis” (GONÇALVES; FONSECA; AUGUSTO, 2010, p. 3).

A institucionalização de uma prática envolve o processo de difusão e formalização das instituições, que as tornam dadas como certas (*taken for granted*) e que

fazem com que atores sociais (indivíduos, grupos, organizações ou movimentos sociais) as percebam como realidade objetiva ao invés de socialmente construídas (TOLBERT; ZUCKER, 1983; VAN DE VEN; HARGRAVE, 2006). Para Scott (2008), as instituições são sistemas compostos por elementos regulativos, normativos e cultural-cognitivos, denominada como os “pilares das instituições”. Cada pilar é associado a diferentes bases de ordem, motivos para conformidade, lógica de ação e fonte de legitimidade (SCOTT, 2003) que permitem o entendimento da influência das instituições sobre o comportamento dos atores sociais.

O pilar regulativo, envolve a capacidade de estabelecer regras e mecanismos de controle como a sanção e a coerção, na tentativa de influenciar o comportamento de atores sociais. Este pilar está relacionado ao mecanismo coercitivo proposto por DiMaggio e Powell (1983, 1991) e traz como elementos centrais a força, o medo e a conveniência, que são ajustados pela existência de regras morais ou formais e de leis. Embora o conceito de regulação pressuponha repressão e restrição, alguns tipos de regulações conferem aos atores sociais direito, poder e benefícios. Porém, Weber (1913, 1994) destaca que poucas regras têm capacidade para fundamentar seu regime somente na força, pois necessitam cultivar a crença em sua legitimidade.

O segundo pilar das instituições, o pilar normativo, introduz uma dimensão prescritiva, avaliativa e obrigatória na vida social e está associado ao mecanismo normativo tratado por DiMaggio e Powell (1983, 1991). As pressões normativas advêm, principalmente, do resultado da profissionalização manifestadas a partir do processo dinâmico das trocas de experiências e ensinamentos oriundos da movimentação ativa de profissionais, de consultores, de universidades e de dirigentes inseridos em um campo organizacional. Estes atuariam de forma a disseminar o que há de mais apropriado para a condução das organizações e para a solução de problemas dentro e entre as organizações (SCOTT, 1994; COSER; MACHADO-DA-SILVA, 2004).

E por fim, no pilar cultural-cognitivo, as concepções compartilhadas constituem a natureza da realidade e a estrutura por meio do qual o significado é atribuído, não se restringindo apenas às regras e expectativas normativas, mas destacando as crenças compartilhadas e dadas como certas, como constitutivas da lógica de ação que permeia a ordem social (SCOTT, 2003; 2008). A atenção à dimensão cultural-cognitiva é

característica do institucionalismo organizacional, e inclui símbolos, palavras e significados que são atribuídos a objetos e a atividades.

Nesse pilar, para entender e explicar a ação leva-se em conta não só as condições objetivas, mas o seu componente subjetivo, que é a interpretação. Nesse sentido, a noção de esquemas interpretativos torna-se necessária. Por esquemas interpretativos entende-se o conjunto de ideias, valores e crenças formado pelo sistema cognitivo a partir da elaboração de percepções dos componentes da realidade, que operam como quadros de referência, compartilhados e freqüentemente implícitos, mas com capacidade de orientar as ações em uma organização (MACHADO-DA-SILVA; FONSECA, 1993; GONÇALVES et al, 2010).

Deste modo, aceita-se que os esquemas interpretativos são moldados por meio de estruturas culturais externas, ou seja, a própria atribuição de significado é construída socialmente (SCOTT, 2003). O mecanismo mimético, ressaltado por DiMaggio e Powell , (1991), é relacionado ao pilar cultural-cognitivo. Os processos miméticos decorrem de organizações que são motivadas a imitar outras organizações que, na sua interpretação, são bem sucedidas ou legítimas, ou seja, considera-se uma resposta às incertezas inerentes ao seu contexto.

Instituições, dependendo dos seus elementos institucionais, são conduzidas ou transportadas por vários tipos de *carriers* ou condutores (JEPPESEN, 1991). Scott (2008) identifica quatro tipos de *carriers*: sistemas simbólicos, sistemas relacionais, rotinas e artefatos, e os evidencia em cada um dos três pilares. A importância desses *carriers* está em se perceber a mudança das instituições, seja de maneira divergente ou de maneira convergente, ou seja, essa classificação analítica permite compreender um leque de mecanismos pelo qual idéias se movem através do tempo e do espaço e ainda quem ou o que está transportando-as.

Cabe destacar que na maioria das formas institucionais não é observado apenas um único elemento, mas combinações variadas desses elementos (SCOTT, 2008) e que cada um dos pilares, evidencia diferentes bases para a legitimidade. Segundo Scott (2008, p.59) “organizações precisam mais do que recursos materiais e informação técnica se desejarem sobreviver e se desenvolver no seu ambiente social. Também precisam de aceitação e credibilidade social”. Nesse sentido, o institucionalismo organizacional chama a atenção para aspectos relacionados à legitimidade, entendida como a percepção ou

suposição generalizada de que as ações de uma entidade são desejáveis, próprias ou apropriadas dentro de algum sistema de normas, valores, convicções e definições socialmente construídas (SUCHMAN, 1995).

Portanto, a fim de buscar legitimidade, as organizações são levadas a adotar práticas socialmente aceitas e a considerá-las como racionais (MEYER; ROWAN, 1977, 1991). Isso acontece porque a própria noção de racionalidade que permeia o contexto que as organizações estão inseridas é resultado de um processo social. A noção do que é racional leva as organizações a promovem o encaixe (*fit*) com o contexto com o qual estão inseridas (MEYER; ROWAN, 1977, 1991). Em consonância com esses aspectos, DiMaggio e Powell (1983, 1991) desenvolveram a tese de que organizações do mesmo segmento e inseridas no mesmo ambiente institucional (GUARIDO FILHO; MACHADO-DA-SILVA, 2001) são influenciadas pelas instituições a tornarem-se mais homogêneas entre si.

Segundo DiMaggio e Powell (1983, 1991), o conceito que melhor representa o fenômeno de assemelhamento organizacional é o isomorfismo institucional, e este apresenta-se por meio de três mecanismos; o coercitivo, o normativo e o mimético. Por meio desses mecanismos, os efeitos institucionais são difundidos nos campos organizacionais. Em outras palavras, tais mecanismos são os caminhos para induzir institucionalmente o isomorfismo (GREENWOOD; MEYER, 2008). Os mecanismos isomórficos servem como base para a análise da institucionalização de ideias e práticas (GREENWOOD; OLIVER; SAHLIN; SUDDABY, 2008) e ainda, Scott (2001; 2008) usa esses mecanismos como um dispositivo analítico para entender as instituições.

Nesse sentido, a institucionalização representaria “um processo condicionado pela lógica da conformidade às normas socialmente aceitas, implicando aceitação e credibilidade” (GUARIDO FILHO, 2008, p.19), reconhecendo a ação dos componentes estruturais na adoção de práticas pelas organizações. Porém, tal conformidade exacerbada levou ao entendimento de que as organizações seriam “recipientes passivos dos elementos e das pressões advindas do seu ambiente institucional” (SUDDABY, 2010, p. 15). E como resposta, diversos estudos foram conduzidos com o intuito de mostrar que a perspectiva institucional de análise também reconhece que a conformidade dos atores sociais às pressões institucionais não determinam completamente a sua capacidade de agir

(DIMAGGIO, 1988; FRIEDLAND; ALFORD, 1991; OLIVER, 1991; BARLEY; TOLBERT, 1997; MACHADO-DA-SILVA et al, 2005), reconhecendo, portanto, a sua capacidade de agência.

2.1 Respostas Organizacionais

O campo organizacional tem sido considerado cada vez mais como ambíguo e heterogêneo, com múltiplas pressões institucionais que freqüentemente resultam em pressões conflitantes por conformidade (BOXENBAUM; JONSSON, 2008). Portanto, pode-se inferir que as organizações podem ser vistas como atores sociais que respondem diferentemente, dentro de certos limites, às pressões institucionais, formulando ações estratégicas em acordo com a sua interpretação (OLIVER, 1991). Considerando as respostas estratégicas que as organizações apresentam diante de pressões ambientais, Oliver (1991) propõe uma tipologia de respostas estratégicas colocando que a escolha organizacional é possível dentro do contexto de limitações externas e que as ações dependem do poder dado à organização, bem como de seus interesses. A tipologia possui cinco tipos de respostas estratégicas: aquiescência, compromisso, esquivança, desafio e manipulação.

A aquiescência (conformidade) está relacionada ao hábito, a imitação e a concordância. O hábito refere-se à adesão inconsciente a regras ou valores dados como certos (*taken for granteded*). A imitação está relacionada ao conceito de isomorfismo mimético. Concordância, por sua vez, é a obediência consciente da incorporação de valores, normas e procedimentos institucionais (OLIVER, 1991).

O compromisso relaciona-se com o início da resistência das organizações às pressões institucionais, considerando táticas de balancear, pacificar e barganhar. Nessas pressões, percebe-se o esforço do agente em buscar uma posição mais confortável para sua atuação. A esquivança é a tentativa de não buscar a conformidade, ocultando a sua não conformidade e eximindo-se das pressões institucionais ou escapando das regras ou expectativas institucionais.

O desafio é a forma mais ativa de resistência. Para Oliver (1991) despistar ou ignorar as regras e os valores institucionais é utilizado quando as pressões institucionais são percebidas como fracas ou divergentes dos objetivos da organização ou conflitam fortemente com seus valores institucionais. A manipulação é a resposta mais ativa às pressões institucionais (OLIVER, 1991), pois representa a busca pela mudança. Para a

autora, a manipulação é caracterizada por tentativas de cooperar, influenciar ou controlar as pressões institucionais. A cooperação tem a intenção de neutralizar a oposição institucional e a busca por legitimidade. A influência busca direcionar valores e crenças institucionalizados ou definições e critérios de práticas ou desempenhos aceitáveis. O controle tem como objetivo buscar domínio e poder sobre os constituintes externos que influenciam as pressões ambientais (OLIVER, 1991).

Para Tolbert e Zucker (1996 *apud* Machado-da-Silva et al, 2005) Oliver (1991) conclui, com sua tipologia, que, dependendo do grau de institucionalização, haverá maior ou menor margem para estabilidade e mudança institucional. Nesses termos, a tipologia proposta Oliver (1991) apresenta uma visão funcionalista e com conotação determinista. Considerando as limitações dessa visão funcional para a compreensão dos fenômenos sociais e para o estudo das organizações, outros autores (GIDDENS, 1984, 2009; MACHADO-DA-SILVA et al, 2005; SCOTT, 2008) buscam oferecer perspectivas de análises alternativas para explicar a mudança institucional.

Percebe-se que as organizações não são capazes de replicar perfeitamente uma estrutura ou prática institucionalmente sancionada (BOXENBAUM; JONSSON, 2008). Isso decorre do fato das organizações não vivenciarem as pressões da mesma forma e assim, podem responder de maneiras diferentes (SCOTT, 2008; GREENWOOD et al, 2011). Embora os processos institucionais pareçam ser estáveis, esta suposta estabilidade não é perene, pois as fronteiras dos campos organizacionais não são estáveis, conflitos entre os atores aparecem e a estruturação não produz a perfeita reprodução (HOLM, 1995).

Scott (2008) afirma que, embora pressões institucionais ‘idênticas’ (grifo do autor) possam ocorrer em um determinado campo, muitas vezes os resultados apresentam-se divergentes e não convergentes, conforme a bibliografia sugere. O autor apresenta como fontes de divergências, que desencadeiam a mudança, a inovação e a não conformidade aos padrões institucionais, os seguintes mecanismos e processos: (1) variados condutores institucionais (sistemas simbólicos, sistemas relacionais, rotinas e artefatos) cujas características ou modos de transmissão alteram a mensagem; (2) variadas traduções das regras institucionais; (3) desentendimentos ou erros na aplicação das regras; (4) variadas exposições ou susceptibilidade das regras institucionais; (5) variados atributos ou conexões relacionais que afetam o conhecimento ou resposta a pressões institucionais; (6) adaptação

ou inovação pelo uso de formas organizacionais; (7) modelos competidores sendo combinadas dentro de variadas formas híbridas; (8) respostas estratégicas de organizações individuais para pressões institucionais; (9) respostas estratégicas para redes de relacionamentos ou associações individuais.

2.2 Recursividade e Mudança Institucional

Machado-da-Silva et al (2005) tratam a institucionalização como um processo recursivo, ressaltando que as noções de estrutura, agência e interpretação são mais apropriadamente tratadas quando definidas como elementos fundamentais da institucionalização como processo recorrente, que limita mas também possibilita sua a mudança. Tais ideias vão ao encontro das afirmações de Meyer e Jepperson (2000) sobre os atores sociais que mediante sua capacidade de agência, participam do processo de construção social da realidade, mas sob a condição serem são agentes em função dos padrões racionalizados e universalmente construídos.

Para Machado-da-Silva et al (2005) a noção de que as instituições são compostas pelas práticas mais perenes enquanto fatores duradouros que proporcionam estabilidade a vida social (GIDDENS, 1984, 2009) sugerem que, ao invés de serem entendidas como determinantes e condicionantes da ação, as instituições são, de fato, condição para manifestação dos componentes estruturais e da capacidade de agência, princípios estes da teoria da estruturação de Giddens (1984, 1991). A teoria da estruturação visa justamente demonstrar esse processo recursivo e sobreposto entre estrutura e agência, que reproduz e simultaneamente recria a estrutura social, ao mesmo tempo em que atores sociais se constituem enquanto agentes (MACHADO-DA-SILVA et al, 2005).

Portanto, a interpretação torna-se o mecanismo operacional de natureza cultural-cognitiva, que permite a recursividade da institucionalização, que pode ser assim explicada:

Qualquer ator social, em qualquer situação diária de resolução de problemas, por exemplo, necessita de referências para agir. Tais referências se apresentam em termos de orientação do passado, ou hábitos, orientações para o presente, ou julgamentos, e orientações para o futuro, ou projeções, de acordo com a definição de Emirbayer e Mische (1998), e são delineadas e consolidadas por instituições como o Estado, a indústria, associações profissionais, entre outras, conforme DiMaggio e Powell (1983, 1991). Logo, acessar tais referências é interpretar estímulos contemporâneos que sobrevêm no fluxo cotidiano das práticas instauradas por estruturas sociais" (MACHADO-DA-SILVA, et al, 2005, p. 26).

A recursividade do processo de institucionalização permite que a mudança institucional aconteça, justamente por considerar que os atores sociais são capazes não só de reproduzir, mas de produzir novos padrões de interação, provocando a heterogeneidade institucional (GIDDENS, 1984, 2009; MACHADO-DA-SILVA; et al, 2005). Esse entendimento é relevante na explicação da possibilidade de ação dos atores sociais, indo assim de encontro com a visão determinista que muitas vezes é subjacente ao institucionalismo organizacional.

3 Procedimentos Metodológicos

Esta produção acadêmica é uma releitura, à luz do institucionalismo organizacional, do caso da implantação da modalidade de ensino superior tecnológico na OPET. O trabalho original focava no desenvolvimento de competências e na aprendizagem organizacional, a partir da visão baseada em recursos. A releitura buscou compreender os processos ocorridos no objeto de estudo com uma amplitude maior e voltada para a análise institucional de vertente sociológica do comportamento da instituição de ensino. O objeto de estudo deste trabalho é o processo de implantação dos Cursos Superiores de Tecnologia (CSTs) em uma instituição de ensino superior (IES) localizada em Curitiba-PR.

A natureza do trabalho é essencialmente qualitativa por tratar-se de uma pesquisa que visa explorar e entender o significado que os indivíduos ou grupos atribuem a um problema ou fenômeno social (CRESWELL, 2010), no caso desta produção, refere-se ao processo de institucionalização da modalidade de curso superior em tecnologia. A estratégia de pesquisa adotada consistiu-se em um estudo de caso único, de caráter descritivo (STAKE, 2005) em função da exposição da sequência de ações ao longo do tempo. O estudo foi realizado por meio de corte temporal seccional com avaliação longitudinal, compreendendo o período de 2005 até 2007, e buscando elucidar de que maneira foram desenvolvidos os cursos tecnológicos na OPET a partir das mudanças da lei de diretrizes e bases da educação de 1996.

Os dados analisados foram apreendidos segundo a releitura de 17 entrevistas semiestruturadas com os seguintes atores: acionista do Grupo da IES; corpo dirigente da IES, entre eles: diretor geral, diretores acadêmicos de cada unidade do grupo, diretores administrativos, secretária geral, secretaria acadêmica, coordenadores de curso; e

professores da instituição. Cabe ressaltar que todos os entrevistados participaram do processo de criação e implantação dos CSTs na IES. As entrevistas tiveram duração média de uma hora e meia, e uma vez gravadas e transcritas, totalizaram 333 laudas.

Além dos dados primários obtidos nessas fontes, foram relidos também os documentos contendo os dados secundários da pesquisa, que incluíam artigos científicos, teses e legislação específica sobre a educação superior. O método escolhido para a apreciação do conteúdo das entrevistas e da análise dos documentos secundários foi a análise de conteúdo (BARDIN, 2002), buscando entender a mensagem quanto ao significado transmitido e aquilo que pode estar implícito (DELLAGNELO; SILVA, 2005). A técnica utilizada nesta pesquisa pode ser chamada de temática, pois objetivou descobrir núcleos de sentido (categorias) que compõem a comunicação e cuja presença pode significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido (BARDIN, 2002).

Nesta produção as categorias foram estabelecidas a priori, com o objetivo de sistematizar a pesquisa, e utilizadas como guias para a exploração do campo. Porém, cabe ressaltar que tais categorias não pretendem ser exaustivas, pois a riqueza da pesquisa qualitativa está além da exploração de categorias previamente definidas. Dessa forma, buscou-se também deixar emergir novos desdobramentos analíticos, um processo híbrido, em que categorias prévias foram estabelecidas e novos desdobramentos analíticos surgiram a partir dos dados analisados (DELLAGNELO; SILVA, 2005). Os constructos de análises previamente propostos foram: pressões de natureza institucional (coercitiva, normativa e mimética); respostas estratégicas (aquietância, compromisso, esquivança, desafio e manipulação); legitimidade; mudança institucional. Tais constructos permitiram reconstruir o processo de implantação da modalidade de cursos superiores de tecnologia pela Opet e sua contribuição para a institucionalização no campo.

4 Análise e Discussão dos Dados

O Grupo Opet é uma empresa privada e familiar atuante na cidade de Curitiba - PR. As atividades do grupo tiveram início em 1973, com a fundação de uma escola de datilografia destinada a atender as necessidades do mercado local em termos de qualificação profissional para atuação em escritórios. A empresa aproveitou o grande crescimento da informática e o barateamento dos equipamentos para iniciar a oferta de cursos na área técnica. O sucesso da Opet na oferta desse curso foi o suficiente para que

durante muitos anos o nome da instituição fosse diretamente associado à oferta de cursos de informática na cidade. Com a mudança na LDB, a Opet tornou-se a primeira instituição particular do sul do País a oferecer Cursos Superiores de Tecnologia.

A análise do processo de implantação de Cursos Superiores de Tecnologia na Opet foi realizada considerando-se como estrutura teórica para compreender as mudanças parte da lógica oferecida por DiMaggio e Powell (1983) e Hoffman (1997) quanto ao seqüenciamento entre as pressões coercitivas, normativas e miméticas. No entanto, no presente trabalho considera-se a existência de sobreposição e simultaneidade entre elas, pressupondo que não se sucedam ou antecedam de maneira estanque e simplista, mas antes, se pronunciem e exerçam maior ou menor influência em determinadas fases ou períodos do processo sob análise.

4.1 Evolução dos Cursos Superiores de Tecnologia

No desenvolvimento do ensino profissional e tecnológico no Brasil é possível perceber a existência de movimento social que se destaca desde a imposição ou o decreto de determinada legislação e caminha em direção à consolidação de nova prática ou modalidade de ensino correlacionada à sedimentação e legitimação social de todo um conjunto de pressupostos definidores dos elementos que caracterizam e definem o que seja um curso tecnológico, como deve ser realizado, quem são os profissionais por ele formados, a quais demandas ele atende e de que maneira ele se enquadra e se relaciona com os demais cursos médio e superiores existentes, levando as organizações a promoverem o *fit* com o contexto com o qual estão inseridas (MEYER; ROWAN, 1977; DIMAGGIO; POWELL, 1983; MEYER, 2008).

Apesar de algumas iniciativas pioneiras com relação à educação profissional datarem de meados do século XIX, o fenômeno de crescimento e disseminação do modelo de educação profissional em nível global seria verificado somente à metade do século seguinte, com a implantação das universidades francesas de tecnologia e das Fachhochschules (FHS) alemãs, em 1972. Antes mesmo desses países, em 1959, a Universidade Tecnológica Nacional havia sido criada na Argentina. Estas instituições foram, em sua maioria, bem-sucedidas no atendimento aos propósitos para os quais foram criadas, mas em função de uma série de mudanças sociais, políticas e tecnológicas ocorridas nos últimos anos, a estrutura da educação profissional em diversos países vem sendo

reformulada.

Nos últimos anos, verifica-se grande aproximação da educação profissional com a educação acadêmica e o lastro que as vem unindo é normalmente considerado aquele das demandas de formação do mercado de mercado. Dentre os países que tem desenvolvido ações nesse sentido é possível destacar: Inglaterra, Estados Unidos, Japão, França, Alemanha, Suécia, Nova Zelândia, entre outros. Os programas desenvolvidos compreendem desde a modificação e criação de currículos até a criação de novos graus e diplomas e a possibilidade de os estudantes aplicarem o conhecimento na prática enquanto ainda estão estudando (STERN, 1996). As mudanças efetuadas em países como Inglaterra, Estados Unidos, França e Alemanha tiveram grande influência nas recentes transformações verificadas na estrutura da educação profissional brasileira (HENRIQUES, 1999).

No Brasil, o conceito de educação tecnológica começou a ser empregado em 1970, mas trouxe consigo o preconceito existente com relação à educação profissional. A promulgação da Lei nº 5.540/68, que fixou as normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, alteraria essa situação. Essa lei propõe a organização de "cursos profissionais de curta duração, destinados a proporcionar habilidades intermediárias de grau superior", permitindo que os cursos profissionais possam "apresentar modalidades diferentes quanto ao número e à duração, a fim de corresponder às condições do mercado de trabalho" e sejam ofertados por universidades e outros estabelecimentos isolados. A flexibilização dos critérios em relação às unidades responsáveis pelo fornecimento dos cursos possibilitou o surgimento dos centros de educação tecnológica no Brasil (Parecer CNE/CP 29/2002).

Após a promulgação da Constituição Nacional de 1988, a primeira LDB foi considerada superada e foi demanda sua revisão e adequação à nova legislação. Foram tomados quase oito anos para debates e discussões sobre a nova Lei, que teve sua redação final apresentada em 1996. Apesar de todo o tempo em formulação, o texto final da Lei 9.394/96 regulamentava a educação profissional, mas não discorria sobre a educação tecnológica. A Lei 8.948 havia já instituído o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, em 1994, mas foi somente depois da promulgação da segunda LDB e do Decreto 2.208/97, que o ensino tecnológico ganharia nova dimensão no ensino brasileiro (ANET, 2003).

A promulgação da Lei nº 9.394/96 e do Decreto 2.208/97 podem ser considerados os grandes marcos institucionais da mudança na estrutura do ensino superior brasileiro, principalmente no caso do ensino profissional. Com o objetivo de solucionar os mesmos problemas e dificuldades enfrentados por outros países como a necessidade de geração de emprego e renda para a população e mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho e baseado nas principais práticas adotadas e disseminadas por países centros de referência em ensino, o direcionamento definido pelo governo Fernando Henrique consistia no alinhamento da estrutura educacional brasileira às principais políticas educacionais adotadas internacionalmente, em movimento similar a processo de isomorfismo institucional (MEYER; BOLI; THOMAS, 1987; DIMAGGIO; POWELL, 1983, 1991).

Nesse sentido, a decisão governamental formalizada na promulgação da nova LDB e do decreto que posteriormente a regulamentou pode ser compreendida a partir da noção de alinhamento institucional do Brasil em relação a práticas legitimadas em centros de referência mundiais, tal qual a noção de Suchman (1995) em relação a se praticar aquilo se entende por uma ação desejável e/ou apropriada dentro de um sistema de valores e normas. Além disso, verifica-se também padrão formalista que caracteriza o mecanismo de mudança social privilegiado nacionalmente (MACHADO-DA-SILVA; GUARIDO FILHO; NASCIMENTO; OLIVEIRA, 2003). Esse marco institucional da mudança impeliu a transformação e adequação das práticas adotadas pelas instituições ofertantes do ensino técnico integrado ao ensino médio, acarretando a expansão e a mudança nos padrões de relacionamento e significação no campo do ensino superior brasileiro (FRIEDLAND; ALFORD, 1991).

4.2 Mudanças na legislação e o Grupo OPET

Com a promulgação do Decreto 2.208/97, e a proibição quanto à continuidade da oferta do ensino técnico vinculado ao ensino médio, o Grupo Opet teve que se reestruturar para adequar-se aos novos preceitos da legislação. Essa modificação na legislação funcionou como pressão ambiental de natureza coercitiva, alterando todo o mercado e a dinâmica das organizações ofertantes do ensino técnico (DIMAGGIO; POWELL, 1983, 1991). A partir da data fixada de 1997 não seria mais possível que as instituições de ensino continuassem oferecendo os cursos como havia feito até o ano anterior. No caso da Opet essa mudança gerou várias preocupações internas, pois a

instituição destacava-se como a maior escola privada de curso técnico no estado do Paraná, contando com mais ou menos 1.500 alunos no ensino técnico e outros 700 alunos no ensino fundamental, conforme relato do entrevistado:

[...] Em 1996 aproximadamente, veio uma lei, no governo Fernando Henrique, para desvincular o ensino técnico do ensino médio. E nossa maior representação, na época, era o ensino técnico. Nós tínhamos por volta mais ou menos uns 1500 alunos no ensino técnico, e tínhamos aproximadamente uns 700 alunos no ensino fundamental. Mas o que realmente nós tínhamos maior expertise era no curso técnico. Então quando veio esta lei ela nos preocupou bastante. Quando surgiu esta situação, nós ficamos bastante preocupados porque nós éramos a maior escola do Paraná, privada, de curso técnico [...]. E aí nós tivemos o fechamento dos cursos técnicos no estado do Paraná, depois seguido por Minas Gerais, Bahia, e daí praticamente o Brasil inteiro fechou os cursos técnicos, nesse modelo que a Opet estava trabalhando. Era o carro chefe da Opet. E ainda o Cefet também fecha. Então, com isso cai o curso técnico na sociedade, praticamente acabou o curso técnico. E também caiu a procura pelos cursos da Opet.

Como não havia definição clara quanto à maneira como deveriam ser promovidas as mudanças e não estavam estruturados os elementos que deveriam ser modificados, ou seja, na medida em que somente algumas diretrizes e pressupostos norteadores haviam sido estabelecidos, remanescia grande incerteza quanto à forma como deveriam ser ofertadas as novas modalidades de ensino. Em função disso, havia também amplo espaço aberto para que as IES desenvolvessem novas propostas e projetos articulados com o direcionamento governamental, abrindo caminho assim para variadas interpretações e traduções das regras institucionais e até mesmo a capacidade de inovar no campo (DIMAGGIO, 1988; SCOTT, 2008), conforme pode ver percebido nas palavras do entrevistado:

[...] Teve a consultoria minha e do Shibata, porque na época éramos da Paraná TEC, e só depois que fomos contratados. Mas não tinha como fazer benchmarking porque ninguém ofertava ainda (os cursos tecnológicos). Era novidade. Fomos os primeiros do sul do Brasil, privados, a ofertar. Nem em SP não tinha ainda quase nada. [...] A primeira visita (de autorização de funcionamento dos cursos) não trouxe muitos benefícios porque era uma novidade para o CET e para o MEC, estava todo mundo começando e aprendendo. Teve uma visita que foi a de reconhecimento dos primeiros cursos, que veio uma comissão (do MEC) e chamou a atenção para a questão da titulação, porque nós estávamos mais voltados para a contratação de professores voltados para o mercado. Eles questionaram isso, e isso fez com que reposicionasse essa questão de titulação. Hoje nós temos 30% de docentes mestres e 66% de especialistas, até porque nosso foco não é acadêmico.

Faz-se importante enfatizar esse ponto, posto que a mudança institucional nunca seja totalmente unidirecional ou determinante (SCOTT, 2008), ou seja, os próprios atores são ativos e participantes e não apenas recipientes passivos de novas regras institucionais (DIMAGGIO, 1988; FRIEDLAND; ALFORD, 1991; OLIVER, 1991; BARLEY; TOLBERT, 1997; MACHADO-DA-SILVA et al, 2005), reconhecendo, portanto, a sua

capacidade de agência. Apesar de as estruturas e pressões institucionais sempre compreenderem o condicionamento das práticas e a tendência de elas serem reproduzidas e isomorfisadas pelas organizações (MEYER; ROWAN, 1977; DIMAGGIO; POWELL, 1983), vários são os espaços abertos para a exploração de possibilidades alternativas, ainda que somente algumas ganhem legitimidade (SUCHMAN, 1995) e escopo suficientes para se tornarem institucionalizadas. Além disso, há de se lembrar que as próprias estruturas institucionais existentes constituem a base sobre a qual se assenta a possibilidade de realização das novas práticas (BARLEY; TOLBERT, 1997; GIDDENS, 1984, 2009; MEYER; ROWAN, 1977, 1991).

Nesse sentido, na mesma medida em que proibia a continuidade da oferta dos cursos técnicos associados ao ensino médio, o Decreto 2.208/97 compreendia pelo menos quatro possibilidades alternativas de mudança para as organizações educacionais: a primeira seria a extinção dessa modalidade de ensino na instituição; a segunda, a concentração na oferta de cursos técnicos de nível básico; a terceira envolvia manter a oferta dos cursos técnicos em nível médio, ofertados em caráter seqüencial ou concomitante ao ensino médio; e a quarta opção seria a migração das instituições para a oferta de cursos superiores na área tecnológica; além da própria possibilidade de serem exploradas duas ou mais dessas alternativas concomitantemente.

As incertezas surgidas com a nova regulamentação dos cursos e a falta de diretrizes claras para a continuidade do processo contribuíram para que a Opet, em conjunto com outras organizações, desenvolvesse estratégias integradas de compromisso e desafio para lidar com as pressões institucionais (OLIVER, 1991). Os dirigentes estavam preocupados com o futuro da organização e buscavam minimizar a necessidade de mudanças em modelo que há anos vinha funcionando, oferecendo certa resistência à nova legislação. Isoladamente, no entanto, os interesses e anseios particulares da organização não possuíam legitimidade ou relevância suficientes para que fosse possível combater ou modificar a influência e o desdobramento das pressões institucionais.

Em razão das estruturas e rotinas já estabelecidas para a oferta dos cursos técnicos e do reconhecimento social da instituição como líder na oferta de cursos técnicos, quando confrontados com a impossibilidade de continuar a oferta do ensino técnico integrado, a resposta que pareceu mais adequada e que demandaria o menor esforço em termos de

adequação à pressão coercitiva governamental e manutenção da quantidade de alunos foi a oferta da modalidade de cursos pós-médio. Assim, percebe-se que as decisões foram tomadas em base daquilo que parece apropriado no momento, dada a forma como os gestores percebem a organização e sua relação com o ambiente institucional. Ou seja, os gestores tomariam as decisões em base daquilo que é legítimo (SUCHMAN, 1995; SCOTT, 2008; MEYER, 2008). Se nesse primeiro momento a estratégia da Opet buscava equilibrar as demandas mais urgentes e acomodar os elementos institucionais da nova política governamental, essa alternativa seria descartada poucos anos depois em função da baixa adesão da população e da emergência de nova interpretação quanto à estrutura e as possibilidades do ensino superior brasileiro.

Ao mesmo tempo em que acenavam ao governo e ao mercado com estratégias de compromisso, algumas instituições passaram a desenvolver também estratégias de manipulação (OLIVER, 1991). Para conseguir fazer com que suas necessidades e interesses chegassem até os responsáveis pelo governo, a Opet desenvolveu vários trabalhos conjuntos com outras instituições de ensino, além de ter obtido o apoio de um deputado federal que levou suas reivindicações até o Ministério da Educação. Nesse período, outras escolas que também ofertavam ensino técnico, associaram-se à Opet a fim de desenvolver um movimento conjunto. O presidente da Opet ficou à frente do grupo, realizando frequentes viagens à Brasília que lhe possibilitaram participar de diversos debates, sugerir várias ideias e desenvolver forte relacionamento com escolas de outras localidades como São Paulo, Minas e Rio de Janeiro. Em face deste movimento conjunto, o Ministério da Educação montou uma comissão de doze pessoas, de escolas públicas e privadas, posteriormente reduzida a oito, para participar, sugerir e analisar propostas. Este grupo teve a oportunidade de conhecer outras realidades internacionais de cursos profissionalizantes em algumas cidades da América do Sul, da França, dos Estados Unidos, Portugal, Espanha, entre outros. As informações obtidas eram passadas para o grupo técnico do MEC, que procurava acomodar as diretrizes dos cursos tecnológicos. Esse trabalho foi desenvolvido entre 1996 e 1999 e subsidiou várias das políticas e ações daquele Ministério com relação ao ensino técnico e tecnológico.

O estabelecimento dessa comissão demarca uma fase em que os aspectos normativos e cultural-cognitivos são mais pronunciados (SCOTT, 2008). A presença nesses debates

e a participação no grupo responsável pela coleta de informações e modelos de oferta de ensino técnico e tecnológico oriundos de outros países fomentou o desenvolvimento de grupo profissional especializado nessa nova modalidade de ensino e possibilitou que algumas instituições participassem diretamente da estruturação do próprio setor no qual atuavam, desenvolvendo esquemas interpretativos comuns entre os participantes com relação aos requisitos, demandas e oportunidades de desenvolvimento futuro da educação profissional no Brasil e estabelecendo laços de cooperação e fortalecimento mútuo entre as instituições e entre elas e o Governo Federal. Dentre as iniciativas, destaca-se a criação da Associação Nacional das Escolas Técnicas e Tecnológicas (ANETT), constituída com o objetivo de desenvolver projetos de interesse comum a todos os associados, e a criação do Fórum Nacional de Educação Profissional e Tecnológica em 2003. O relato do entrevistado corrobora com essa afirmação:

[...] o fato da Opet participar da ANETT, isso faz com que a Opet tenha uma vinculação forte com o Ministério da Educação, com pessoas chave do Ministério da Educação que puderam passar esse conhecimento que elas tinham, que não é um conhecimento muitas vezes que está nas diretrizes entendeu? É o sentimento que eles tinham de visitar outros países, de conhecer outras realidades que eles, e a Opet, o fato de ser a primeira, então a gente participou muito da experiência do próprio Ministério da Educação, nessa educação tecnológica. Então mobilizou muito essa questão da rede de relacionamentos, pessoas chave dentro da Opet para fazer isso.

Em paralelo com a discussão nacional sobre o ensino profissional e tecnológico, a Secretaria da Educação do Paraná (SEED) iniciou um estudo pioneiro sobre a educação profissional no estado, que teve grande influência no desenvolvimento do modelo de curso tecnológico pós-médio que foi implantado nas demais regiões do País. As principais pessoas envolvidas nesse trabalho foram as mesmas que em 2000 e 2001 fariam a implantação dos primeiros cursos tecnológicos na Opet. A proeminência do trabalho desenvolvido pelo Paraná com relação à implantação da modalidade dos cursos pós-médio colocou a equipe da SEED em contato com as equipes do MEC e com toda a discussão sobre o ensino profissional que estava sendo realizada à época.

A presença nessas redes de relacionamento que se estabeleceram após a mudança na legislação de ensino garantiram grande participação da Opet nos discursos nacionais sobre o desenvolvimento da educação profissional e tecnológica, ampliando seu acesso e capacidade de mobilização de recursos e informações, não disponíveis para a maioria das instituições de ensino do País. Além disso, possibilitaram que a instituição se

envolvesse na definição da própria noção do que seria o ensino profissional e tecnológico e amadurecesse uma compreensão comum com o governo e outras instituições líderes na área que seriam responsáveis pela materialização do conceito de ensino profissional tecnológico nos anos seguintes. Tal ação está em acordo com o indicado por Scott (2008) quando este se refere às redes de relacionamento como um condutor institucional.

Em 1998, surgiu a possibilidade de a Opet adquirir o Colégio Lins de Vasconcelos. O Colégio era uma organização confessional, que à época estava com problemas de gestão e de resultados. A aquisição foi efetivada em julho de 1998, permeada por vários conflitos e dificuldades no processo de transição. As grandes diferenças existentes na estrutura, funcionamento e nos modelos de gestão adotados nas duas instituições acarretaram uma série de embates, desligamentos, incertezas e complicações no estabelecimento da nova unidade (CASAGRANDE; PROHMANN; 2001). Mesmo assim, com o fechamento dos cursos técnicos integrados e a aquisição do colégio, era grande a oportunidade para a Opet entrar na educação superior.

A rede de contatos em Brasília seria de grande valia para a obtenção da autorização de funcionamento da Faculdade Opet, que em 1999 iniciou a oferta de cursos superiores de graduação em Administração e em Comunicação Social. O próprio processo de obtenção da autorização de funcionamento da faculdade contribuiu para o aumento e fortalecimento dos contatos da Opet com as pessoas do Ministério da Educação. Durante esse período o presidente da Opet conheceu a equipe responsável pelo projeto de reformulação dos cursos tecnológicos, liderada pelo Prof. Paulo de Tarso, que recomendou a ele que a Opet optasse por oferecer essa modalidade de ensino, ao invés dos cursos sequenciais.

A faculdade estava com uma base crescente de alunos, enquanto os problemas relacionados ao desenvolvimento das atividades do Colégio eram cada vez maiores e sua participação e importância no Grupo Opet decrescia ano a ano. Além das dificuldades associadas à oferta da nova modalidade de cursos pós-médio, a instituição também havia diversificado suas operações e se distanciado do modelo de cursos com o qual era identificada pela comunidade, e não estava conseguindo promover a desejada evolução dos cursos de nível básico que haviam sido adquiridos. Esse conjunto de dificuldades operacionais associado ao conhecimento das possibilidades de desenvolvimento do ensino tecnológico e a proximidade entre os dirigentes da Opet com os responsáveis pela

reformulação do ensino superior em Brasília foram grandes elementos que a impeliram ao pioneirismo no setor.

Nesse sentido, não foram somente os elementos técnicos e relacionados à consecução das tarefas organizacionais os responsáveis pelas pressões para a mudança. As alterações no ambiente institucional (GUARIDO FILHO; MACHADO-DA-SILVA, 2001) acarretaram modificações na própria dinâmica das operações e serviços prestados pela instituição, demandando o estabelecimento de novos procedimentos, rotinas e padrões de funcionamento e atuação que seriam identificados como modelo de oferta de uma nova modalidade de ensino. Nesse sentido, a nova configuração da empresa surge no seio das próprias transformações institucionais ocorridas no ensino profissional e o seu pioneirismo no sul do Brasil corresponde ao primeiro modelo cujo ajuste se estabelece como prática socialmente legítima (BERGER; LUCKMANN, 1967, 2008; SCOTT, 2008; GREENWOOD et al, 2008).

No entanto, como à época a possibilidade de oferta de Cursos Superiores de Tecnologia era ainda prática incipiente e pouco definida, antes de a instituição decidir pelo investimento nessa modalidade, fez necessário grande trabalho voltado à consolidação de esquemas interpretativos comuns entre os dirigentes e profissionais da empresa. O período que se inicia com a publicação da Portaria 1.647 do MEC e com a decisão da Opet em desenvolver o Centro de Educação Tecnológica (CET) é marcado por grande ênfase no pilar cognitivo (SCOTT, 2008) e no estabelecimento interno e externo de um conjunto de práticas e significados que caracterizassem e distinguissem a Opet e os CSTs em relação às outras instituições e modalidades de ensino existentes.

Em 1999 é publicada a Portaria Ministerial 1.647, que dispõe sobre o credenciamento de centros de educação tecnológica e sobre a autorização de cursos de nível tecnológico da educação profissional. O documento estabelece que as instituições interessadas em credenciarem-se Centros de Educação Tecnológica deveriam encaminhar projeto com a relação de cursos profissionais de nível técnico já autorizados, bem como dos cursos os quais estaria interessada em implantar. A Lei Federal nº 10.172/01, que aprovou o Plano Nacional de Educação, no capítulo dedicado à educação tecnológica, expõe a visão e os objetivos governamentais para o futuro da modalidade de ensino no País, que pretende a ampliação da capacidade instalada e da oferta de vagas para a

população.

A partir desse mesmo ano de 1999, o Grupo Opet organiza-se para criar o Centro de Educação Tecnológica (CET) Opet, a fim de oferecer os cursos tecnológicos. Essas mudanças não foram simples, demandando grandes esforços simbólicos e materiais na construção de uma proposta de oferta de ensino de graduação tecnológica. Inicialmente fez-se necessário a realização de trabalho interno de desenvolvimento de interpretações compartilhadas entre os envolvidos no projeto, pois vários eram aqueles reticentes quanto à possibilidade de os cursos serem vistos como similares a supletivos ou a cursos práticos de baixo valor.

A percepção quanto à possibilidade de os cursos serem mal-vistos, associada ao crescimento no número de alunos da faculdade, poderia ter inviabilizado os investimentos no projeto de cursos tecnológicos, mas o potencial identificado por algumas pessoas com base no envolvimento com os responsáveis pelo projeto no MEC e a relevância dos dirigentes em termos de legitimidade e poder formal, com destaque para o próprio presidente da instituição, foram determinantes na decisão pela implantação. Tomada a decisão, o desenvolvimento do projeto ficou a cargo de dois consultores externos, um deles responsável pelo projeto dos cursos técnicos na SEED e o outro ex-diretor da Agência para o Desenvolvimento do Ensino Técnico do Paraná – Paranatec.

Os dois tinham grande articulação com o MEC e participaram de toda a discussão do projeto durante 1999, quando ficou clara a possibilidade da oferta dos cursos tecnológicos. Além disso, participavam também da Anett, em contato com as informações sobre o desenvolvimento do setor. A proximidade com o MEC e a experiência profissional anterior foi fundamental para a definição de um sistema de ensino para o qual não havia modelo ainda desenvolvido no Brasil. Trabalhando em conjunto com a equipe do MEC, eles foram responsáveis pelo desenvolvimento da sistemática de ensino por competências, sistema de avaliação, quantidade de disciplinas, perfil do curso e dos professores entre todos os outros elementos necessários para a oferta do curso.

Uma vez lançados os cursos, eles registraram crescimento contínuo durante os anos seguintes. De 2001 a 2004 a Opet foi praticamente a única instituição de ensino a ofertar cursos tecnológicos em Curitiba, com exceção do CEFET/PR cujos cursos não concorriam com aqueles ofertados pela Opet. Em existindo ainda grandes incertezas e

indefinições para a maioria das instituições atuantes no setor, a segurança obtida pela empresa com base nos relacionamentos mantidos com os responsáveis pelas decisões em órgãos governamentais e o profundo conhecimento e envolvimento na área das pessoas envolvidas no desenvolvimento do projeto de curso tecnológico podem ser apontados como fatores de extrema relevância no estabelecimento dessa supremacia temporária da empresa.

Outro fator que precisa ser levado em consideração é a própria participação da organização na construção dos discursos e significados envolvidos no estabelecimento dessa nova prática. A instituição teve acesso e participação ativa nos principais fóruns e áreas de debate e definição das políticas nacionais voltadas à educação tecnológica e por certo os utilizava não somente como fonte de informações, mas também a eles agregava perspectivas e ideias que serviram de base para a construção do que posteriormente foi identificado como elementos próprios do curso de bacharelado em educação tecnológica. Além disso, o fato de ter sido uma das primeiras instituições a adotar o modelo contribuiu para que posteriormente o seu sistema fosse adotado e copiado por outras instituições atuantes na cidade e no estado, fortalecendo a legitimidade atribuída àquela forma de se fazer ensino tecnológico e contribuindo para a institucionalização daquele modelo de curso (MEYER; ROWAN, 1977, 1991; DIMAGGIO; POWELL, 1983, 1991).

Nesse sentido, pode-se considerar que a Opet não ficou simplesmente sujeita às pressões exercidas pelas mudanças institucionais, como o imaginam algumas versões mais clássicas da teoria institucional (OLIVER, 1991; DIMAGGIO; POWELL, 1983, 1991), mas participou ativa e recursivamente na construção dos próprios padrões simbólicos e materiais associados ao desenvolvimento da nova modalidade de ensino, consolidando seu empreendimento ao mesmo passo em que contribuía para a legitimação e do ensino superior tecnológico na sociedade e para a institucionalização dessa modalidade como prática educacional distinta (GIDDENS, 1984, 2009; DIMAGGIO, 1988; MACHADO-DA-SILVA et al, 2005).

Essa participação fica patente principalmente quando considerada a grande influência exercida pela Opet perante os demais concorrentes, servindo principalmente de modelo no processo de isomorfismo mimético (DIMAGGIO; POWELL, 1983, 1991) desencadeado com o desenvolvimento dos CSTs nessas outras instituições. Um dos elementos que permite visualizar claramente esse processo mimético entre as instituições

educacionais de Curitiba é a contratação dos responsáveis pela implementação do projeto de cursos tecnológicos na Opet por outras instituições de ensino da cidade, que possuíam interesse em agregar essa modalidade de ensino aos cursos por elas já ofertados, atuando como condutores institucionais por meio da profissionalização (SCOTT, 2008).

[...] Quando eu saí da Opet eu conversava com o presidente, porque ele era do sindicato, representante do sindicato das escolas técnicas no sindicato. Então eu tinha o contato como membro, como dirigente do programa da secretaria, e o contato com o sindicato era com o presidente da Opet que era meu antigo chefe, que me conhecia daqui. E aí, instantemente, eu recebi o convite pra voltar, porque eu participava de... eu fazia palestras, fazia atividades mais de implantação de novos cursos e acabei viajando o Brasil inteiro porque eu tive a oportunidade de, do Paraná ser o primeiro estado a fazer essa mudança e o MEC então colocou, se projetou, colocou um holofote no Paraná para verificar o Paraná como piloto. E como eu era gerente do programa, coordenador geral do programa, eu passei a ter contato direto com a equipe do ministério e depois a fazer palestra pelo ministério, fiz palestras no Brasil inteiro, pelo ministério também, difundido a proposta do Paraná e do Ministério que era a mesma [...].

Essas considerações sugerem que o estabelecimento da oferta dos Cursos Superiores de Tecnologia na Opet consistiu em evento partícipe do início do desenvolvimento de grande processo de isomorfismo institucional de amplitude nacional, que não consistiu simplesmente no cumprimento das obrigações estabelecidas por determinada lei. Ao invés disso, aquilo que poderia ser considerado como processo de isomorfismo coercitivo envolveu a consolidação de uma série de regras e recomendações de caráter normativo estabelecidas entre participantes do governo e instituições de ensino privado, além de representar a construção de toda uma nova arena de ensino e negócios, o desenvolvimento de processo de institucionalização da oferta de nova modalidade de ensino que demandou a criação de uma identidade própria frente às outras modalidades existentes e a definição de práticas e significados legitimamente aceitos socialmente.

A afirmação quanto à existência desse processo isomórfico está embasada nos dados oficiais do setor, a partir dos quais é possível perceber que desde o surgimento dessa nova modalidade de ensino no Brasil existe progressivo aumento tanto na quantidade de instituições de ensino que se dedicam à oferta de cursos tecnológicos quanto na quantidade de alunos matriculados nas mais diversas regiões do País. Para citar dados objetivos, o último Censo da Educação Superior produzido pelo INEP informa que os cursos tecnológicos tiveram crescimento de 26,1%, de 2008 para 2009, representando 11,4% do total de matrículas realizadas nas modalidades presencial e a distância do ensino de graduação. Foram registradas 680.679 matrículas só em 2009, número que era de 539.651 em 2008 e de apenas

69.797 a 10 anos (INEP, 2010).

5 Conclusão

A análise realizada permitiu evidenciar a existência de processo de institucionalização do ensino tecnológico no País, o qual sugere o alinhamento institucional do Brasil – no que concerne à educação profissional tecnológica – em relação às práticas desenvolvidas mundo afora, permitindo que estes atores percebem tais práticas como realidade objetiva, racionais, ao invés de uma construção social (BERGER; LUCKMANN, 2008; TOLBERT; ZUCKER, 1983; VAN DE VEN; HARGRAVE, 2006) . Com base na participação do País nesses discursos sobre os principais problemas e questões relacionados ao futuro da educação e os modelos mais adequados para fazer frente aos desafios encontrados nos últimos anos, foram realizadas mudanças nas estruturas do ensino profissional e tecnológico, promovendo a transformação da dinâmica de relações e significações existente no campo da educação de ensino médio e superior, bem como a emergência de novas modalidades de oferta e a alteração das práticas adotadas pelas instituições de ensino.

Em função de todo o histórico no setor, da capacidade instalada e dos investimentos realizados, as alternativas de abandonar a oferta de cursos técnicos ou reformulá-los para concentrar-se na modalidade de ensino básico não foram consideradas como possibilidades relevantes pelas instituições de ensino. A percepção comum quanto à influência da mudança na legislação e da necessidade de ajustar-se às novas regulamentações teria desencadeado a busca por modelos e alternativas de oferta para os cursos técnicos, concentrados nas modalidades do pós-médio e do ensino tecnológico de graduação, acarretando o desenvolvimento de processo de isomorfismo institucional entre as instituições de ensino.

O fato de a Opet estar imersa nos principais centros de debate e decisão sobre as mudanças, a centralidade da posição ocupada pela empresa na oferta de cursos técnicos, as redes de relacionamento mantidas pelos seus principais executivos com outras instituições de relevo nacional e com os principais tomadores de decisão no campo organizacional e sua participação ativa na construção do setor contribuiu fundamentalmente para que ela fosse pioneira na oferta de cursos tecnológicos de graduação, destacando-se como a primeira instituição particular do sul do Brasil. Do mesmo modo que a modalidade de

ensino tecnológico foi se consolidando e os cursos foram ganhando legitimidade perante a sociedade, a Opet foi se estabelecendo socialmente como principal instituição de Curitiba a ofertar cursos na área tecnológica, em um processo de dualidade (GIDDENS, 2009) por meio do qual a atuação da Opet contribui para a sedimentação da prática na comunidade curitibana e paranaense da mesma forma como essa progressiva consolidação da prática reforça a atuação da Opet nessa modalidade, demonstrando assim que os atores não apenas reproduzem as estruturas sociais, ou seja, as regras impostas, mas também participam ativamente da sua configuração, atuando como agentes neste processo de interação (GIDDENS, 1984, 2009; MACHADO-DA-SILVA; et al, 2005), conferindo dinamicidade ao processo de institucionalização, que por sua vez afasta as críticas de uma perspectiva de análise determinista, comumente atribuída ao institucionalismo organizacional.

As IES também tiveram participação ativa na construção do conceito dos cursos tecnológicos no campo da educação superior brasileira. Inicialmente criticados por oferecer modalidades de cursos de dois anos, que teriam direito a titulação similar àquela oferecida pelos cursos de quatro anos, esses empreendimentos foram vistos como banalização do ensino superior. No entanto, por influência das ações governamentais, do papel ativo das organizações ofertantes na divulgação e diferenciação dos cursos tecnológicos e do próprio amadurecimento do mercado, é possível admitir a institucionalização da modalidade tecnológica de ensino no Brasil. Outros dados que corroboram essa análise são a crescente quantidade de instituições investindo nessa modalidade e o aumento exponencial na quantidade de alunos graduados em cursos de tecnologia.

Partindo do pressuposto de que correntes teóricas diversas podem ofertar possibilidades alternativas de compreensão que contribuem para ampliar o conhecimento sobre dado fenômeno organizacional, reduzindo as limitações associadas com determinada visão específica, a utilização do quadro teórico de referência da teoria institucional permitiu o desenvolvimento de interpretação alternativa que contribui para a expansão do entendimento sobre o pioneirismo do Grupo Educacional Opet na oferta da modalidade de cursos superiores em tecnologia. Além disso, suscitou várias possibilidades para o desenvolvimento futuro de pesquisas na área que envolvem desde a análise das conjunturas anteriores à definição da nova legislação de ensino no Brasil até a apreciação

A Institucionalização dos cursos superiores de tecnologia (cst's) da opet: a adoção pioneira e a recursividade do processo

Diego Maganhotto Coraiola, Marystela Assis Baratter, Adriana Roseli Wünsch Takahashi

compreensiva da concretização das tendências isomórficas prenunciadas pelas primeiras instituições de ensino que se dedicaram a explorar essa nova dimensão no campo da educação superior.

Como contribuição para a continuidade das pesquisas, sugere-se a condução de novas análises dedicadas a investigar a evolução da educação profissional e tecnológica no campo do ensino superior a partir de perspectiva institucional de análise. Nessa linha, indica-se a possibilidade de investigar em profundidade as mudanças nas práticas das novas instituições ofertantes de CSTs, em paralelo e correlacionadas com as transformações ambientais ocorridas no setor. O setor educacional tem passado por transformações significativas nos últimos anos, principalmente em nível regional (sul e sudeste), e sua importância e abertura para a realização de pesquisas o torna bastante relevante para a realização de pesquisas longitudinais dedicadas a analisar elementos como mudanças de recursos, processos de aprendizagem, desenvolvimento de competências, agência e estrutura, empreendedorismo, além de outros fatores relacionados ao ambiente como pressões para conformidade, posicionamento, estratégias corporativas, isomorfismo e trabalho institucional.

Referências

- ANET. **Educação profissional de nível tecnológico.** Associação Nacional da Educação Tecnológica. ANET: São Paulo, maio, 2003.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Lisboa : Edições 70, 2002.
- BARLEY, S. R.; TOLBERT, P. S. Institutionalization and structuration: studying the links between action and institution. **Organization Studies.** Vol. 18, n. 1, p. 93-117, 1997.
- BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. A Construção Social da Realidade: tratado de sociologia do conhecimento. 28^a Edição. Ed. Vozes. RJ,[1967] 2008.
- BOXENBAUM, E.; JONSSON, S. Isomorphism, Diffusion and Decoupling. IN: GREENWOOD, R.; OLIVER, C.; SAHLIN, K.; SUDDABY; R. (org.) **Handbook of Organizational Institutionalism.** 1. ed. Sage. P. 78-98. 2008.
- CASAGRANDE, R. J.; PROHMANN, J. I. The influence of the acquisition in the subcultures: the case of acquisition of an education organization. In: **CONFERENCE OF THE BUSINESS ASSOCIATION OF LATIN AMERICAN STUDIES – BALAS.** Anais. San Diego, Califórnia: BALAS, 2001.
- COSER, C.; MACHADO-DA-SILVA, C. L. Isomorfismo na rede de relacionamentos do espaço social de Videira-SC. In: **XXIIIV Encontro Anual da ANPAD.** Curitiba/PR, 2004.

CRESWELL, J. W. Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Tradução de Magda Lopes; consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição Dirceu da Silva. 3 ed. Porto Alegre: Artmed. 2010.

DELLAGNELO, E., H., L.; SILVA, R., C. Análise de conteúdo e sua aplicação em pesquisa na administração. In: VIEIRA, M., M., F.; ZOUAIN, D., M. **Pesquisa qualitativa em administração: teoria e prática**. Ed. FGV. 2005.

DIMAGGIO, P.J. Interest and agency in institutional theory. In L. Zucker (Ed.) **Institutional Patterns and Organizations**. Cambridge, MA: Ballinger, 1988.

DIMAGGIO, P. J.; 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**. Chicago: University of Chicago Press, p. 63-82, [1983] 1991.

EMIRBAYER, M.; MISCHE, A. What is agency? **The American Journal of Sociology**, v. 103, n. 4, p. 962-1023, 1998.

FRIEDLAND, R.; ALFORD, R. Bringing Society Back In: symbols, practices, and institutional contradictions. In: POWELL, W.W. e DIMAGGIO, P.J. **The new institutionalism in organizational analysis**. London: University of Chicago Press. p.232-263, 1991.

GIDDENS, A. **A constituição da sociedade**. 3^a Ed. São Paulo: Martins Fontes, [1984] 2009.

GONÇALVES, S. A.; FONSECA, V. S.; AUGUSTO, P. O. M. delimitação das fronteiras dos campos organizacionais: pressupostos e proposições acerca da interpretação, ambiente técnico e institucional e o contínuo coesão-fluidez. In: anais do **XXXIV Encontro da Anpad**, Rio de Janeiro/RJ, 2010.

GREENWOOD, R.; MEYER, R. Influencing Ideas: A celebration of DiMaggio and Powell (1983). **Jurnal of Management Inquiry**. V. 17, n. 4, p. 258-264, 2008.

GREENWOOD, R.; OLIVER, C.; SAHLIN, K.; SUDDABY, R. Introduction. IN: GREENWOOD, R.; OLIVER, C.; SAHLIN, K.; SUDDABY, R. (org.) **Handbook of Organizational Institutionalism**. 1. ed. Sage. p. 1-46, 2008.

GREENWOOD, R., RAYNARD, M., KODEIH, F., MICELOTTA, E. R., & LOUNSBURY, M. Institutional Complexity and Organizational Responses. **The Academy of Management Annals**, v. 5, n. 1, p. 317-371, 2011.

GUARIDO FILHO, E. R.; MACHADO-DA-SILVA, C. L. A influência de valores ambientais e organizacionais sobre a aprendizagem organizacional na indústria alimentícia paranaense. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 5 n° 2, maio/ago, p.33-63, 2001

GUARIDO FILHO, E. R. **A construção da Teoria Institucional nos Estudos Organizacionais no Brasil**: O período 1993 – 2007. Tese (Doutorado em Administração) – Centro de Pesquisa e Pós Graduação em Administração da Universidade Federal do Paraná, 2008.

A Institucionalização dos cursos superiores de tecnologia (cst's) da opet: a adoção pioneira e a recursividade do processo

Diego Maganhotto Coraiola, Marystela Assis Baratter, Adriana Roseli Wünsch Takahashi

GUARIDO FILHO, E. R., MACHADO-DA-SILVA, C. L.; GONÇALVES, S. A. A institucionalização da Teoria Institucional. **XXXIII Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração**, São Paulo, 2009.

HENRIQUES, P.T.C. **Changing of paradigm**: developing a contemporary strategy for technological education in Brazil. Oklahoma, 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Oklahoma State University.

HOFFMAN, A. **From heresy to dogma**: an institutional history of corporate environmentalism. San Francisco: The New Lexington Press, 1997.

HOLM, P. The dynamics of institutionalization: transformation processes in Norwegian fisheries. **Administrative Science Quarterly**. Vol. 40, n. 3, p. 398-422, 1995.

INEP - **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Resumo técnico: censo da educação superior de 2009. Ministério da Educação: Brasília, 2010.

JEPPERSON, R. L. Institutions, institutional effects, and institutionalism. In: W. W. POWELL; P. J. DIMAGGIO, **The new institutionalism in organizational analysis**. Chicago: The university of Chicago Press. P. 143-163, 1991.

MACHADO-DA-SILVA, C. L.; FONSECA, V. S. Configuração estrutural da indústria calçadista de Novo Hamburgo. In J. E. FENSTERSEIFER (Org.). **O complexo calçadista em perspectiva: tecnologia e competitividade**, Porto Alegre: Ortiz, 1993.

MACHADO-DA-SILVA, C. L., GUARIDO FILHO, E. R., NASCIMENTO, M. R., OLIVEIRA, P. T. Institucionalização da mudança na sociedade brasileira: o papel do formalismo. In M. M. F. VIEIRA ; C. A. CARVALHO (Orgs.). **Organizações, instituições e poder no Brasil** (Vol. 1, p. 179-202). Rio de Janeiro: Editora FGV. 2003.

MACHADO-DA-SILVA, C. L.; FONSECA, V. S.; CRUBELLATE, J. M. Estrutura, agência e interpretação: elementos para uma abordagem recursiva do processo de institucionalização. **Revista de Administração Contemporânea**, 1^a ed. esp., v. 9, p. 09-39, 2005.

MACHADO-DA-SILVA, C. L.; GRAEFF, J. F. Desenvolvimento e institucionalização de práticas em espaços socioterritoriais: a região dos Campos Gerais. **Organizações & Sociedade**, v. 15, n. 45, abr./jun., 2008.

MEC - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Catálogo nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/index.php?option=content&task=view&id=583&Itemid=717&sistemas=1>>. Acesso em: 16 fev. 2011.

MEYER, J. W. E ROWAN, B. Institutionalized organizations: formal structure as myths and ceremony. In: POWELL, W.W. e DIMAGGIO, P.J. **The new institutionalism in organizational analysis**. London: University of Chicago Press, p.41-62, [1977] 1991.

MEYER, J. W.; BOLI, J.; THOMAS, G. M. Ontology and rationalization in the western cultural account. In: THOMAS, G. M.; MEYER, J. W.; RAMIREZ, F. O.; BOLI, J. (Eds). **Institutional structure**: Constituting state, society, and the individual. Newbury Park: Sage, 1987. p. 12-37.

A Institucionalização dos cursos superiores de tecnologia (cst's) da opet: a adoção pioneira e a recursividade do processo

Diego Maganhotto Coraiola, Marystela Assis Baratter, Adriana Roseli Wünsch Takahashi

MEYER, J. W.; JEPERSON, R. L. The “actors” of modern society: the cultural construction of social agency. **Sociological Theory**, v. 18, n. 1, p. 100-120, 2000.

MEYER, J. W. Reflections on Institutional Theories of Organizations. In: GREENWOOD, R.; OLIVER, C.; SAHLIN, K.; SUDDABY, R. (org.) **Handbook of Organizational Institutionalism**. 1. ed. Sage. p. 790-813, 2008.

OLIVER, C. Strategic Responses to Institutional Process. **Academy of Management Review**. V.16, n.1, p. 145-179, 1991.

SCOTT, R. Conceptualizing Organizational Fields: linking organizations and societal systems. In: DERLIEN, Hans-Ulrich, GERHARDT, Uta; SCHARPF, Fritz W. **Systems Rationality and Parcial Interests**. Baden: Nomos, 1994.

SCOTT, R. Institutional carriers: reviewing modes of transporting ideas over time and space and considering their consequences. **Industrial and Corporate Change**. Vol. 12, n. 4, p. 879-895, 2003.

SCOTT, R. **Institutions and Organizations**: Ideas and Interests. 3a. ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2008.

STAKE, R. E. Qualitative case studies. In: DENZIN, N. K. ; LINCOLN, Y. S. **Handbook of Qualitative Research**. 3rd. ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2005, p. 443-466.

STERN, D. Human resource development in the knowledge-based economy: roles of firms, schools, and governments. In: **Employment and growth in the knowledge-based economy**. Paris: OECD Documents, p.189 a 206, 1996.

SUCHMAN, M. Managing legitimacy: Strategic and institutional approaches. **Academy of Management Review**. Vol. 20, n. 3, p. 571-610, 1995

SUDDABY, R. Challenges for Institutional Theory. **Journal of Management Inquiry**. Vol. 19, n.1, p. 14-20, 2010.

TAKAHASHI, A. R. W. **Descortinando os processos de aprendizagem organizacional no desenvolvimento de competências em instituições de ensino**. Tese (Doutorado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo – SP, 2007.

TOLBERT, P. S.; ZUCKER, L. G. Institutional Sources of Change in the Formal Structure Organizations: the diffusion of civil service reform, 1880-1935. **Administrative Science Quarterly**. V. 28, p 22-39, 1983.

VAN DE VEN, A. H.; HARGRAVE, T. J. Social, technical and institutional change: a literature review and synthesis. In: M.S. POOLE; A.H. VAN DE VEN. **Handbook of Organizational Change and Innovation**. Oxford University Press. pp. 259-303, 2006.

WEBBER, M. **Economia e Sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva, Brasília, Editora da UnB, [1913] 1994.