

O PROCESSO DE TRANSFORMAÇÃO DO CEFET-PR EM UTFPR: FATORES AMBIENTAIS E CULTURAIS DECISIVOS

*Márcio Jacometti**

Resumo: O objetivo desta pesquisa foi identificar como o contexto institucional de referência dos dirigentes dos níveis estratégico e tático da UTFPR intensificou crenças/valores em cada um dos grupos, no período de 1996 a 2005. O trabalho utilizou como método o estudo de caso, sendo que os dados secundários foram obtidos por meio de consulta a documentos diversos e os primários mediante observação não-participante e entrevistas semi-estruturadas. O tratamento dos dados empregou procedimentos descritivo-qualitativos. Os resultados mostraram que entre os dois grupos existem diferenças em termos de significados atribuídos pela referência a diferentes níveis do contexto institucional ou pela sua interpretação distinta. Tal fator influenciou decisivamente o alcance do objetivo de transformar o Cefet-PR em UTFPR, almejado pelo grupo estratégico.

Palavras-Chave: Contexto institucional Cultura organizacional. Transformação do Cefet-PR em UTFPR.

Abstract: The objective of this research was to identify how the institutional context of reference for managers of strategic and tactical levels of UTFPR intensified beliefs/values in each of the groups, during the period 1996 to 2005. The work used the case study method, the secondary data were obtained by consulting the various documents, and the primary ones, by non-participant observation and semi-structured interviews. Data processing employed descriptive and qualitative procedures. The results showed that between the two groups there are differences in meanings assigned by reference to different levels of institutional context and its distinct interpretation. This factor has influenced decisively the scope of the objective of transforming the Cefet-PR into UTFPR, sought by the strategic group.

Keywords: Institutional Context. Organizational culture. Transformation of Cefet-PR into UTFPR.

* Professor da UTFPR, *Campus* Cornélio Procópio desde 1996, Mestre em Administração pela UFPR.
Endereço: Av. Alberto Carazzai, 1640 – CEP 86.300-000 - Centro – Cornélio Procópio – Paraná
E-mail: jacometti@utfpr.edu.br

1 INTRODUÇÃO

As organizações lidam com ambientes ordenados com base nas interpretações que se efetivam a partir das informações apreendidas pelos membros organizacionais, o que pode resultar na atribuição de diferentes significados às mesmas condições externas (WEICK, 1973; MACHADO-DA-SILVA; FONSECA, 1996; MACHADO-DA-SILVA; FONSECA; FERNANDES, 2000). Essa concepção possibilita uma análise que pode abranger tanto aspectos relativos à ação quanto à interpretação, ou seja, admite que as organizações criam uma representação de seu ambiente e que possuem a capacidade de modificá-lo, ressaltando a interdependência do ambiente e da organização (SCOTT, 1992). Tal pressuposto pode ser validado para a dimensão interna da organização, onde grupos distintos, pela referência a um mesmo contexto, podem interpretá-lo de forma diferenciada e, ao mesmo tempo, essa visão de mundo pode ser influenciada pela referência ao contexto em níveis diferentes.

Meyer e Rowan (1977) observaram que valores institucionalizados na sociedade permeiam as estruturas e formas organizacionais, destacando que a análise de aspectos instrumentais deve ser enriquecida com a presença de elementos simbólicos no estudo organizacional. Organizações são direcionadas a incorporarem as práticas e os procedimentos definidos por conceitos racionalizados predominantes sobre o trabalho e institucionalizados na sociedade. Assim, elas aumentam sua legitimidade e sua perspectiva de sobrevivência, independente da eficácia imediata das práticas e procedimentos adquiridos.

Sob esse aspecto, o processo de mudança nas organizações públicas brasileiras contém forte componente de pressão ambiental, que se sustenta em premissas econômicas relacionadas à necessidade de padrões adequados de eficiência e eficácia, diante da escassez de recursos (CRUBELLATE; MACHADO-DA-SILVA, 1998). Além disso, mudanças legislativas desencadeadas podem determinar transformações inevitáveis em organizações desse setor.

Nesse estudo, interessa-nos como as pressões ambientais oriundas do contexto institucional podem reforçar crenças/valores dos dirigentes dos níveis estratégico e tático de uma organização acadêmica na busca de objetivos. Um exemplo disso foi o esforço realizado pelo grupo do nível estratégico para a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (Cefet-PR) em Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Sob a perspectiva simbólico-interpretativa, que focaliza aspectos da interpretação dos administradores, responsáveis por determinar a forma como os contextos ambiental e organizacional são compreendidos, procura-se demonstrar de

que modo as crenças/valores dos dois grupos de dirigentes foram reforçados pela referência aos diferentes níveis do contexto institucional, no período de 1996-2005. Os delineamentos dos estudos sob a perspectiva cultural têm origem em conceitos antropológicos e sociológicos, por meio dos quais se procura identificar aspectos da vida social, a partir de uma dimensão simbólica (FEUERSCHÜTTE, 1996).

2 O PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO

Berger e Luckmann (1967) argumentam que a realidade social é uma construção humana, um produto da interação social, na qual a linguagem (sistema de símbolos) e a cognição são cruciais para a definição de ações. Eles definem este fenômeno como um processo de institucionalização. Existe muito antagonismo entre os primeiros institucionalistas quanto aos conceitos de instituições e organizações. Weber é considerado uma exceção porque sempre esteve atento aos efeitos mais gerais das forças institucionais modelando e apoiando diferentes sistemas administrativos. Para Scott (1995, p. 33), “instituições consistem de estruturas cognitivas, normativas e regulativas e de atividades que provêem estabilidade e significado ao comportamento social. Elas são disseminadas por vários veículos – culturas, estruturas e rotinas – e operam em múltiplos níveis de jurisdição”.

Scott (1995) atribui pesos iguais aos elementos institucionais – regulativo, normativo e cognitivo – e ressalta a importância de identificar as condições que caracterizam determinado tempo e lugar e que influenciam a forma, funcionamento e legitimidade das organizações. O Quadro 1 ilustra os três pilares da escola institucionalista:

Quadro 1 – Pilares institucionais e suas ênfases.

	Regulativo	Normativo	Cognitivo
Base de submissão	Obediência	Obrigação social	Admitido como certo
Mecanismos	Coercitivo	Normativo	Mimético
Lógica	Instrumentalidade	Conformidade	Ortodóxica
Indicadores	Regras, leis e sanções	Certificação e credibilidade	Predomínio e isomorfismo
Base de legitimidade	Legalmente sancionado	Moralmente governado	Culturalmente sustentado e conceitualmente correto

Fonte: Scott (1995, p. 35).

A vertente regulativa é a mais convencional e é consistente com a perspectiva realista social, em que os atores têm interesses naturais, que eles perseguem racionalmente. Esta visão de racionalidade enfatiza que os indivíduos são instrumentalmente motivados a tomar decisões de acordo com a lógica utilitarista de custo-benefício. O estabelecimento de leis e regras impõe sanções (punições ou prêmios) ao comportamento dos membros da organização, logo, o mecanismo institucional de controle é coercitivo.

O pilar normativo ressalta a importância dos valores e das normas sociais, como mecanismos institucionais, que podem dificultar a implementação de certas ações e incentivar outras, determinando, muitas vezes, metas e objetivos para a organização e a forma adequada para alcançá-los. Segue, portanto, uma lógica de conformidade orientada por uma base moral, fundamentada no contexto social e que leva à legitimidade.

O pilar cognitivo apresenta uma lógica de ação decorrente de um conjunto de conhecimentos culturalmente sustentados e socialmente aceitos, que fundamentam aquilo que os membros de uma organização concebem como realidade. A lógica de ação é a convicção de que as rotinas são seguidas por serem consideradas certas (*taken for granted*), sendo que a legitimidade decorre da adoção de um referencial comum para definir as situações.

Scott (1992) enfatiza que existem vários ambientes institucionais, uma vez que as convicções culturais variam não apenas entre as sociedades, mas também entre setores organizacionais. Estes ambientes podem ser criados por um grupo de organizações que detém o controle de recursos e a autoridade, ou ainda, por influência do Estado, de ocupações profissionais, de sindicatos e associações comerciais. Todas as organizações, em maior ou menor grau, sofrem influência de dois ambientes: o técnico e o institucional que devem ser tratados como dimensões, ao longo das quais o ambiente varia, conforme mostra o Quadro 2.

As instituições de ensino estão sujeitas a fortes pressões institucionais e a fracas pressões do ambiente técnico que se caracteriza pela troca de bens e serviços, em que o critério de avaliação é a eficiência organizacional. Já o ambiente institucional refere-se às regras e procedimentos necessários à legitimidade organizacional, em face de exigências sociais. Vale ressaltar que os ambientes técnico e institucional devem ser visualizados em diversos níveis de análise: local, regional, nacional e internacional, uma vez que os dirigentes definem suas ações de acordo com o contexto ambiental de referência. Como há vários níveis de referência, uma organização bem sucedida, no contexto nacional, pode encontrar dificuldades, quando submetida a outro mais abrangente (MACHADO-DA-SILVA, FONSECA; FERNANDES, 2000).

Quadro 2 – Influência dos ambientes técnico e institucional por setor de atividade.

		Ambiente Institucional	
		Forte	Fraco
Ambiente Técnico	Forte	Serviços de utilidade pública Farmacêuticas Bancos, Hospitais	Indústrias manufatureiras
	Fraco	Clinicas de saúde mental Escolas, Agências legais Igrejas	Restaurantes Clubes de saúde Cuidados com crianças

Fonte: Scott (1992, p. 133).

Os conjuntos de crenças/valores atuam como mediadores de adaptação organizacional, diante de pressões ambientais, uma vez que expressam necessidades reais ou potenciais, que se vinculam à aquisição ou à manutenção de recursos para o alcance de objetivos de indivíduos ou grupos (HININGS; GREENWOOD, 1988). Assim, devem ser considerados na análise do processo de interpretação da realidade ambiental e na escolha de alternativas estratégicas de atuação organizacional (CRUBELLATE; MACHADO-DASILVA, 1998; JACOMETTI, 2002).

A influência do contexto ambiental sobre as organizações pode conduzir a um fenômeno denominado de isomorfismo, que consiste na tendência de as organizações assemelharem-se a outras, dentro de uma população, quando submetidas a um mesmo conjunto de condições ambientais. DiMaggio e Powell (1983) descrevem três tipos de pressões institucionais – mecanismos institucionais, segundo Scott (1995) – que levam a mudanças isomórficas, denominadas de coercitiva, normativa e mimética. Embora se reconheça que forças isomórficas atuam sobre a organização, Machado-da-Silva e Fonseca (1996) argumentam que isso não significa que ela esteja completamente atada quanto à sua capacidade de ação. A tendência à homogeneização não exclui a competição, de modo que existe espaço para uma postura pró-ativa da organização sobre o seu ambiente. Conceber subjetivamente o ambiente implica reconhecer que indivíduos, grupos e organizações podem perceber de maneira diferente o mesmo contexto institucional; em conseqüência, podem agir de forma diversa na dinâmica de relacionamento entre a organização e o ambiente (WEICK, 1973). Em relação ao presente estudo de caso, cabe observar que a partir da transformação do Cefet-PR em UTFPR, a tendência à homogeneização é uma tendência que precisou ser monitorada pelo grupo dirigente, uma vez que a UTFPR se apresenta como a primeira Universidade Tecnológica do Brasil, ou seja, com um viés diferenciado em relação a uma

universidade tradicional do contexto de referência nacional. Esta tendência foi intensificada desde a reestruturação administrativa, que ocorreu em 2000, fazendo com que o Cefet passasse a atuar como Universidade Tecnológica e a proposta do grupo estratégico era a de trabalhar como universidade, mesmo que ainda não tivesse o nome, reforçando o objetivo da transformação. Porém, alguns dirigentes do grupo tático argumentaram que ainda existia alguma divergência sobre a conotação da palavra universidade e que essa transformação poderia fazer com que o Cefet perdesse a sua identidade como atuante na área tecnológica, passando a atuar como as outras grandes universidades de referência no país, de forma mais acadêmica.

Os dirigentes definem ações de acordo com a interpretação da situação ambiental, orientando-se pelo contexto institucional de referência que melhor se encaixa ao conjunto de crenças/valores e interesses prevalecente no grupo em questão. Nesse trabalho, a contextualização da organização investigada é efetuada a partir das alterações ocorridas na legislação educacional, no período de 1996 a 2005, levando-se em conta as pressões advindas de regras socialmente construídas, características do ambiente institucional, e os fatores ligados à relação de troca de bens e serviços, avaliados em termos de eficiência organizacional (ambiente técnico). A mudança organizacional processa-se à medida que novos valores se incorporam ao contexto institucional de referência. As regras e os significados compartilhados no interior da organização podem servir como *buffers* (amortecedores) que dificultam a assimilação de práticas emergentes em um contexto mais amplo, caso tais práticas não se coadunem com as crenças/valores vigentes (MACHADO-DA-SILVA; FONSECA; FERNANDES, 2000). Assim, é possível distinguir entre os diferentes grupos de uma organização, divergências quanto à interpretação e a que níveis do contexto institucional se referem em determinadas situações. É, portanto, de se esperar que os grupos internos das instituições universitárias possam adotar posições diferenciadas quando submetidos às mesmas pressões ambientais, em face de diferentes concepções culturais e de disputas políticas. Assim, é possível considerar crenças/valores e interesses como elementos mediadores no processo de mudança ou de manutenção de padrões de atuação já estabelecidos nessas organizações (HININGS; GREENWOOD, 1988; ENZ, 1988; MACHADO-DA-SILVA; FONSECA, 1996; JACOMETTI, 2002).

Segundo Enz (1988), as mudanças são implantadas e legitimadas na organização, dependendo do grau de convergência de valores dos seus integrantes. Assim, a mudança está sujeita a critérios de aceitação ou de resistência,

determinados pela medida da associação entre os diversos valores articulados e do grau de importância a eles atribuídos pelos indivíduos e pelos grupos. Ou seja, o processo de mudança pode vir a reforçar os valores organizacionais compartilhados, possibilitando que indivíduos e grupos reajam favoravelmente. Por outro lado, a não contemplação de valores dos integrantes de um grupo faz com que eles reajam negativamente às alterações previstas para o funcionamento da organização.

A par dessas constatações, revela-se oportuno investigar a dinâmica organizacional de uma Instituição de Ensino Tecnológico, tomando, como ponto de partida, a análise da cultura organizacional e avaliar, por meio da metodologia descrita a seguir, o grau de influência com que essa categoria analítica foi afetada pela referência aos diferentes níveis do contexto institucional.

3 A SITUAÇÃO EM ESTUDO

Com uma tradição de um século, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná é uma autarquia de regime especial, vinculada ao Ministério da Educação, que tem por finalidade formar e qualificar profissionais nos vários níveis e modalidades de ensino, para os diversos setores da economia, bem como realizar pesquisa e desenvolvimento tecnológico de novos processos, produtos e serviços, em estreita articulação com o setor produtivo.

A partir de 1990, o então Cefet-PR, além de sua sede em Curitiba, foi expandindo-se e hoje, como UTFPR, conta com mais dez *Campi* localizados nas cidades de Apucarana, Campo Mourão, Cornélio Procopio, Dois Vizinhos, Francisco Beltrão, Londrina, Medianeira, Pato Branco, Ponta Grossa e Toledo. Em 2005, contava com aproximadamente 15 mil estudantes e 2,3 mil servidores (entre docentes e técnicos-administrativos). O *Campus* Curitiba, objeto da presente pesquisa, está situado na avenida Sete de Setembro, número 3.165, ocupando um terreno de 25.096 m² com 46.983 m² de área construída e, em 2005, contava com cerca de mil servidores e oferecia quatro cursos de engenharia, nove cursos superiores de tecnologia, três cursos de mestrado e um de doutorado, além de vários cursos de pós-graduação *lato sensu* e o ensino técnico de nível médio.

A história da UTFPR teve início em 23 de setembro de 1909, quando foi autorizada, pelo então Presidente da República, Nilo Peçanha, a criação, nas capitais dos Estados, de Escolas de Aprendizes Artífices para o ensino profissional primário e gratuito. Em Curitiba, capital do Paraná, a implantação foi realizada num modesto prédio na Praça Carlos Gomes, sendo a Escola inau-

gurada no dia 16 de janeiro de 1910, contando, inicialmente, com 219 alunos que recebiam aulas de feitura, de vestuário, fabrico de calçados e ensino elementar, destinado, inicialmente, às camadas menos favorecidas e aos menores marginalizados (FONSECA, 1961; QUELUZ, 2000). O Decreto n.º 7.566, de 23 de setembro de 1909, retrata claramente, em seu preâmbulo, a discriminação existente na sociedade brasileira da época com relação ao trabalho das oficinas, associada à necessidade de qualificação de mão-de-obra para a crescente industrialização do país (BRASIL, 1961).

Em 1937, a escola passou a ministrar o ensino de 1º grau, em consonância com a realidade da época, sendo então denominada de Liceu Industrial de Curitiba. A mão-de-obra especializava-se nas atividades de alfaiataria, sapataria, marcenaria, pintura decorativa e escultura ornamental. Já com um ambiente insuficiente, o Liceu ganhou uma área maior, na confluência da avenida Sete de Setembro com a rua Desembargador Westphalen, onde funciona até hoje, com outra denominação.

No ano de 1942, o ensino industrial foi unificado em todo território nacional. A nova orientação atribuía-lhe a preparação profissional dos trabalhadores da indústria, dos transportes, das comunicações e da pesca. O ensino passou a ser ministrado em dois ciclos. No primeiro, incluía-se o industrial básico, o de mestria, o artesanal e a aprendizagem. No segundo, o técnico e o pedagógico. Funcionando paralelamente ao ensino secundário, o ensino industrial começou a vincular-se ao conjunto da organização escolar do país com a possibilidade de ingresso dos formandos nos cursos técnicos em escolas superiores diretamente relacionadas à sua formação profissional. Instituíam-se a rede federal de escolas de ensino industrial, denominadas de Escolas Técnicas e o Liceu passou, então, a chamar-se Escola Técnica de Curitiba. Em março de 1944, foi criado o primeiro curso de 2º ciclo na Instituição: o de Mecânica (A INSTITUIÇÃO, 2009).

Em 1946, como resultado da I Conferência de Ministros e Diretores de Educação das Repúblicas Americanas, surgiu uma comissão especial, integrante do Ministério da Educação, denominada Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial – CBAI, que passou a atuar como órgão executivo na aplicação do Programa de cooperação educacional entre o Brasil e os Estados Unidos, no campo do ensino industrial. Entre suas atividades, podemos destacar o desenvolvimento de um programa de treinamento e aperfeiçoamento de professores, instrutores e administradores e o estudo e a revisão do programa de ensino industrial brasileiro.

Em 1957, a CBAI transferiu parte de suas instalações para Curitiba, onde fundou um Centro de Pesquisas e Treinamento de Professores destinado à orientação, formação e o treinamento de professores da então Escola Técnica de Curitiba. Uma das maiores contribuições que a CBAI trouxe à causa do progresso industrial de nosso país foi a introdução do chamado método *TWI – Training Within Industry* (Treinamento dentro da Indústria), destinado a habilitar mestres, supervisores ou industriais a substituírem noções errôneas relativas ao trabalho, por atitudes mais metódicas e racionais, conseguindo uma harmonia mais perfeita nas relações humanas que decorrem das próprias condições do trabalho, de maneira a obter uma eficiência maior no processo produtivo. Além disso, elevou-se o padrão de qualidade do ensino técnico, particularmente da Escola Técnica de Curitiba, que sediou a CBAI (FONSECA, 1961).

Em 1959, com a reforma do ensino industrial, a legislação unificou o Ensino Técnico no Brasil, que até então era dividido em ramos diferentes. A Escola ganhou autonomia, bem como nova alteração no nome: passou a chamar-se Escola Técnica Federal do Paraná e a ser considerada como unidade escolar padrão no Estado. A partir de 1973, passou a ofertar os cursos de Engenharia de Operação na área de Construção Civil e Elétrica (A INSTITUIÇÃO, 2009).

A Lei n.º 6.545, de 30 de junho de 1978, transformou a escola em Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (BRASIL, 1978). A partir disso, a área de abrangência do ensino evoluiu gradativamente: ensino de segundo grau e superior, pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado), curso de extensão, aperfeiçoamento, além de realizar pesquisas na área industrial. Em 1988, iniciou seu Programa de Mestrado com o Curso de Pós-Graduação em Engenharia Elétrica e Informática Industrial (CPGEI) que vem apresentando singular crescimento. Em 1995, iniciou o seu segundo Programa de Mestrado, através do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia (PPGTE) e, em 2000, o Programa de Mestrado em Engenharia Mecânica e de Materiais (PPGEM), sendo que, em 1999, o CPGEI iniciou o Curso de Doutorado. Neste mesmo ano, também foram lançados os Cursos Superiores de Tecnologia, ampliando a atuação da Instituição na graduação.

Forças novas como as transformações nas relações sociais e políticas; a rápida expansão da informação em quase todos os campos e o aumento da capacidade de armazená-la, recuperá-la e transmiti-la; a globalização e a mudança da natureza do trabalho em todo o mundo passam a exigir posturas inovadoras na área educacional. Adequar-se às transformações históricas e sociais, de forma a preparar seus educandos para atuarem produtivamente

no meio em que vivem e contribuem positivamente para a sua constante transformação e melhoria, tem sido a linha mestra da atuação educativa do Cefet-PR ao longo de sua história (CEFET EM REVISTA, 1998).

Acompanhando a evolução das idéias filosóficas que têm presidido ao desenvolvimento do ensino de ofícios, desde suas origens, quando era olhado como humilhante e desprezível, até aos dias de hoje, em que se encontra valorizado e em pé de igualdade com os outros ramos da educação, sente-se não terem ainda chegado ao seu término as transformações constantes por que tem passado, principalmente quando se leva em conta o fato de dever ele acompanhar as correntes econômicas e filosóficas próprias de um mundo, como o de hoje, em contínua e acelerada mutação. (FONSECA, 1961, p. 667).

O período compreendido entre 1996 e 2005 não foi diferente e importantes transformações continuaram sendo desencadeadas na Instituição, a partir de pressões institucionais internas e externas, que intensificaram alguns aspectos da cultura organizacional e das relações de poder. Entre estas pressões estão as mudanças legislativas e as transformações sociais. No entanto, tais pressões foram percebidas de maneira diferenciada pelos grupos de dirigentes investigados, conforme a interpretação do contexto institucional e pela referência a diferentes níveis desse contexto.

4 METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso seccional, com avaliação longitudinal, uma vez que investiga as categorias analíticas, a partir de seus aspectos evolutivos, traçando a sequência de eventos ao longo do tempo, a partir de um momento pré-determinado (1996). O estudo é descritivo-qualitativo, no nível organizacional de análise, tendo como unidades de análise os grupos de dirigentes dos níveis estratégico e tático da então Unidade de Curitiba do Cefet-PR. A população abrangida pelo estudo compreende cinco dirigentes do nível estratégico e dez do nível tático, basicamente relacionados com a atividade-fim da Instituição de Ensino. Para Yin (2001), estudos de caso envolvem essencialmente pesquisa qualitativa, ainda que empreguem técnicas quantitativas como forma de confirmar, modificar e estender as observações.

As categorias analíticas investigadas nesse estudo foram: cultura organizacional (em termos de crenças e valores) e contexto institucional de referência. A visão simbólico-interpretativa inicia-se a partir do conceito de que culturas são realidades socialmente construídas (SMIRCICH, 1983). Dessa

maneira, cultura é o conjunto de pressupostos básicos, como crenças, valores e aspectos simbólicos compartilhados e aceitos coletivamente, que se manifesta no contexto organizacional e norteia a ação de indivíduos, permitindo-lhes a interpretação e a construção da realidade (SCHEIN, 1985). Foi operacionalizada por meio de crenças/valores e configuração cultural. Os valores foram identificados a partir de padrões de preferência, racionalizados e compartilhados entre os integrantes da organização, em termos do que seja desejável como procedimentos a serem seguidos e enquanto resultados a serem alcançados. As crenças foram observadas a partir de declarações dos dirigentes para justificar as ações de maior importância relativa adotadas para a organização. A configuração cultural envolve duas perspectivas: a de integração, que se refere ao consenso de crenças/valores entre grupos; e a de diferenciação, em que se verifica a existência de divergências.

O contexto institucional de referência, por sua vez, traz à tona a distinção analítica entre ambientes técnico e institucional em diferentes níveis de análise, em relação ao que convém para cada grupo investigado na intersecção entre esse contexto e o conjunto de crenças/valores delimitado.

Os dados foram coletados por meio do uso de fontes primárias e secundárias. Os documentos permitiram identificar crenças/valores predominantes na organização, subsidiando a elaboração do roteiro de entrevista semi-estruturada, bem como os mapeamentos dos itens de cada categoria analítica, gerados na análise documental. O roteiro de entrevista e os mapeamentos foram validados mediante a realização de um pré-teste. As entrevistas semi-estruturadas foram realizadas com os dirigentes para confirmar ou refutar os itens identificados na análise documental para cada uma das categorias analíticas.

Os dirigentes avaliaram, por meio de fichas de avaliação, as crenças/valores identificados, atribuindo uma nota entre 1 e 10 para cada item. Embora a escala utilizada nas fichas tenha sido intervalar, na análise dos dados usou-se a escala de forma ordinal, adotando-se a mediana para atribuir a importância relativa. Para se verificar diferenças significativas entre as avaliações dos dirigentes dos níveis estratégico e tático, foi utilizado o teste não-paramétrico de Mann-Whitney para medianas (SPSS, 1993). Assim, foi possível identificar os itens das categorias analíticas que apresentaram diferenças ao nível de significância $p < 0,05$.

O reforço dos diferentes níveis de referência do contexto institucional sobre as crenças/valores foi verificado mediante análise qualitativa, que utilizou os mapeamentos de relação entre as categorias analíticas, gerados na análise documental, a análise de conteúdo das entrevistas e as informações obtidas

por meio de observação não-participante e as fichas de relação entre as categorias analíticas preenchidas pelos entrevistados. Essa inter-relação entre as fontes de dados configurou o uso exaustivo da técnica de triangulação. Dessa maneira, determinou-se como as crenças/valores e interesses foram reforçados pelo contexto institucional de referência, segundo a visão dos dois grupos de dirigentes investigados, possibilitando, assim, a análise de congruência entre os mesmos.

5 RELAÇÃO ENTRE O CONTEXTO INSTITUCIONAL DE REFERÊNCIA E O CONJUNTO DE CRENÇAS/VALORES

Os elementos simbólicos identificados nos grupos de dirigentes dos níveis estratégico e tático, bem como a relação entre esse constructo e o contexto institucional de referência, são apresentados na seqüência. A análise dos grupos permite identificar qual a intensidade de importância relativa de cada item, verificar a relação de influência entre eles e, conseqüentemente, o grau de congruência.

No Quadro 3 (consultar ao longo deste tópico) observa-se que existe uma congruência quanto à intensidade de importância atribuída, entre os dirigentes dos grupos estratégico e tático, com relação às seguintes crenças/valores: verticalização do ensino, flexibilidade e transparência, que obtiveram maior importância relativa. Inovação e empreendedorismo obtiveram menor importância relativa. Por outro lado, foi constatada uma incongruência, quanto à intensidade de importância atribuída, com relação à sustentabilidade, qualidade, interação escola-empresa, expansão, responsabilidade social, disciplina e desenvolvimento humano. Essa aparente falta de consenso de crenças/valores entre os dois grupos de dirigentes, assim como a natureza incongruente de boa parte desses elementos simbólicos, pode estar relacionada com uma interpretação diferenciada do contexto institucional de referência e/ou com a referência a diferentes níveis deste contexto.

A análise é feita no sentido de verificar qual é a natureza dessa incongruência. As mudanças impostas pela legislação (pressões coercitivas) associadas às pressões sociais configuram as pressões institucionais. Tais pressões podem estar afetando o posicionamento estratégico da organização, contudo, boa parte delas são interpretadas de forma diferenciada pelos dois grupos de dirigentes investigados na presente pesquisa.

Quadro 3 – Intensidade de importância relativa das crenças/valores para os dirigentes dos grupos estratégico e tático do *Campus* Curitiba da UTFPR.

Grupo	Crenças/Valores	
Estratégico	Sustentabilidade ⁽¹⁾ Qualidade ⁽¹⁾ Interação escola-empresa ^{(1)(a)} Verticalização do ensino ⁽¹⁾ Flexibilidade ⁽¹⁾ Transparência ⁽¹⁾ Expansão ⁽¹⁾	Responsabilidade social ⁽²⁾ Disciplina ⁽²⁾ Desenvolvimento humano ⁽²⁾ Inovação ⁽²⁾ Empreendedorismo ⁽²⁾
Tático	Responsabilidade social ⁽¹⁾ Disciplina ⁽¹⁾ Desenvolvimento humano ⁽¹⁾ Verticalização do ensino ⁽¹⁾ Flexibilidade ⁽¹⁾ Transparência ⁽¹⁾	Sustentabilidade ⁽²⁾ Qualidade ⁽²⁾ Interação escola-empresa ^{(2)(a)} Inovação ⁽²⁾ Empreendedorismo ⁽²⁾ Expansão ⁽²⁾

(1) Maior importância relativa

(2) Menor importância relativa

(a) Apresentou diferença ao nível de significância $p < 0,05$ no teste não-paramétrico de Mann-Whitney.

Fonte: Elaborado com base na análise das medianas das notas atribuídas e na análise de conteúdo das entrevistas.

Pelas evidências documentais e declarações dos dirigentes do grupo estratégico, percebe-se que este grupo está mais sintonizado com os acontecimentos do ambiente externo e com um contexto de referência de natureza internacional. Esta preocupação parece estar influenciando a maior valorização de determinados elementos simbólicos e interesses. O grupo tático, por sua vez, estaria mais envolvido com a dimensão interna da organização e com um contexto de referência predominantemente regional e nacional, afetando a sua forma de ver o mundo. Ficou claro que existem pontos comuns entre as visões de cada um dos grupos, bem como posicionamentos diferentes. A forma como os mecanismos de pressões institucionais são interpretados pela referência ao contexto explica as diferentes maneiras de justificar crenças/valores.

As mudanças impostas pela nova LDB (BRASIL, 1996) desencadearam uma série de alterações na educação tecnológica no Brasil. A principal delas, inicialmente, foi a extinção do ensino técnico em nível de 2º grau. Esta mudança afetou todo o Sistema Cefet-PR, que passou a se articular para assimilar essa nova realidade. O ensino técnico integrado era oferecido em todas as Unidades do Cefet-PR e tinha a duração de quatro anos. Diante deste novo quadro, a Instituição (por ação de seu grupo estratégico), baseada no art. 52 da LDB, que faculta a criação de universidades especializadas por campo do saber, elaborou um projeto para criar os Cursos Superiores de Tecnologia. Assim, passou a ofertar, em 1998, o ensino médio, interrompendo as entradas para os cursos técnicos e, a partir de 1999, iniciou a implementação das Tec-

nologias. Tais ações de transição foram adotadas para adequar a Instituição à nova legislação.

Este posicionamento reflete, para o grupo estratégico, a valorização da verticalização do ensino. O grupo tático, por outro lado, apesar de também valorizar a verticalização do ensino, considera que a organização se precipitou ao lançar Cursos Superiores de Tecnologia, quando poderia ter diversificado as Engenharias e lançado alguns Cursos de Licenciatura e Bacharelado. É, portanto, de se esperar que os grupos internos das instituições universitárias possam adotar posições diferenciadas quando submetidas à mesma pressão ambiental (HININGS; GREENWOOD, 1988; ENZ, 1988; MACHADO-DASILVA; FONSECA, 1996).

Essa postura, diante das mudanças decorrentes da nova LDB e dos documentos que a regulamentaram (Decretos 2.207/97 e 2.208/97 e Portaria Ministerial 646/97), ficou caracterizada na mensagem do então Diretor-Geral, Prof. Paulo Alessio (1997) à comunidade cefetiana, divulgada no Cefet Jornal:

Diante da nova realidade, a partir de 1998, novos cursos serão oferecidos pelo Cefet-PR e, para tanto, já desenvolve, em 1997 e no próximo ano, um processo intenso de planejamento e adaptação curricular envolvendo todos os setores acadêmicos, a saber:

- a) Continuidade do ensino técnico nos moldes anteriores, até a conclusão dos que nele ingressaram no 2º semestre de 1997;
- b) Ofertar, a partir de 1998, o ensino médio, conforme proposta aprovada pelo Conselho de Ensino e homologada pelo Conselho Diretor;
- c) Ofertar, a partir de 1998, cursos de educação profissional de nível básico, com duração de 120 a 170 horas e destinados à qualificação e requalificação de trabalhadores;
- d) Ofertar, a partir de 1999, cursos técnicos nas áreas de atuação dos já existentes a alunos egressos do ensino médio;
- e) Criação de novos Cursos Superiores de Tecnologia, com um modelo de organização curricular inovador, flexível e atento às mudanças do mercado de trabalho e às inovações tecnológicas;
- f) Manutenção do ensino superior na forma já ministrada e realização de estudos sobre a viabilidade de abertura de novos cursos.

Após essas deliberações, começaram a surgir pressões institucionais, como as do MEC, para que o Cefet-PR voltasse a atuar mais intensamente no ensino técnico. Contudo, a Instituição procurou reduzir a atuação no ensino profissional básico e técnico para atuar, predominantemente, no profissional tecnológico, com os Cursos Superiores de Tecnologia e Pós-Graduação e,

a partir disso, preparar-se para transformar-se numa Universidade Tecnológica. Esse objetivo esbarrou na cefetização das escolas técnicas federais, promovida pelo MEC, que se manifestou contrário a essa intenção, pois não pretendia transformar escolas técnicas num modelo que também estaria se transformando.

Segundo os dirigentes, o projeto de transformação do Cefet-PR em Universidade Especializada foi sendo assimilado pela comunidade cefetiana e defendido como uma causa comum. A nova natureza da Instituição lhe permitiu ampliar a autonomia, obter maior reconhecimento junto à comunidade científica, aprofundar sua credibilidade junto ao setor produtivo e expandir sua área de atuação no ensino, na pesquisa e na extensão. Contudo, apesar da entrega do projeto ao MEC, em 1998, ficou registrada a preocupação da então Diretoria com relação à não possibilidade de atingir, pelo menos até 2002, a transformação em Universidade, tendo em vista a posição do MEC em manter os Cefets subordinados à Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec) e não incluí-los no projeto de autonomia universitária (CEFET-PR, 1999). Com a cefetização, os Cefets do PR, MG, RJ, BA e MA, que também estavam ligados à SESu (Secretaria de Educação Superior), passaram a fazer parte somente da Semtec. Assim, estas Instituições deixariam de receber recursos da SESu.

Assim, o governo federal, mediante o Decreto 5.154/2004, exerce nova pressão institucional, ao restabelecer o ensino técnico integrado ao ensino médio, para ampliar o número de vagas que deveriam ser oferecidas a quem já havia concluído o ensino fundamental. O novo curso integrado foi planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno (BRASIL, 2004). Assim, a Instituição voltou a ofertar o ensino técnico em 2005, interrompendo novas entradas no ensino médio. Apesar disso, o Cefet-PR continuou priorizando a oferta do ensino superior e articulando a transformação em UTFPR, no MEC e nas esferas de poder do Congresso Nacional.

O objetivo da transformação em Universidade Tecnológica finalmente foi atingido em outubro de 2005, quando o Presidente Luís Inácio Lula da Silva sancionou a Lei 11.184, que criou a Universidade Tecnológica Federal do Paraná mediante a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (BRASIL, 2005). Isto somente foi atingido após uma intensa articulação, conduzida pelo grupo estratégico, que fora iniciada em 1998.

Durante as entrevistas, ficou evidente a preocupação do grupo estratégico em ressaltar a qualidade do ensino ofertado pela Instituição, comparado ao

de instituições de renome internacional. A exaltação constante à Instituição foi interpretada como sendo uma necessidade de reconhecimento e legitimação perante as demais Instituições de Ensino. O grupo tático, por outro lado, apesar de apoiar a transformação em Universidade Tecnológica, por acreditar na verticalização do ensino, considerava que a Instituição deveria manter e ampliar os cursos técnicos, por ser uma questão de responsabilidade social para com a comunidade. A valorização maior da responsabilidade social e da disciplina influenciou o grupo tático a pressionar o grupo estratégico para acatar as determinações do MEC, bem como as solicitações do mercado.

A valorização da expansão, da verticalização do ensino e da flexibilidade parecem ter atuado como fatores determinantes, que mobilizaram o grupo estratégico a levar adiante o projeto de transformação do Cefet-PR em Universidade Tecnológica, apesar das pressões ambientais de natureza nacional contrárias. Isso vem ao encontro do que Machado-da-Silva e Fonseca (1996) colocam sobre o fato de forças isomórficas que atuam sobre a organização não inibirem a sua capacidade de ação, ou seja, a tendência à homogeneização não anula a postura pró-ativa da organização sobre o seu ambiente, visando ao alcance de objetivos.

Desde a sua criação, em 1909, a Instituição vem adotando uma política de expansão e diversificação de suas atividades e, atualmente, conta com mais dez *Campi* no interior do Paraná, além de Curitiba. O próximo passo desta expansão, determinada pelo grupo estratégico, é construir o *Campus* Ecoville em Curitiba, para possibilitar um crescimento considerado necessário, do *Campus*.

Já a criação dos Cursos Superiores de Tecnologia² na instituição tem que ser contextualizada como uma resposta e uma solução às mudanças verificadas num cenário mais amplo, em que se conjugam mudanças legislativas, educacionais e econômicas. As mudanças na LDB alteraram radicalmente as diretrizes educacionais brasileiras, definindo dois níveis de educação: básica e superior. Esta se flexibiliza, oferecendo modalidades profissionais, voltadas para o mundo do trabalho, almejando a empregabilidade para o egresso. O aumento do número de egressos (cerca de 400 mil, em 1998) do ensino médio da rede pública e privada no Estado do Paraná tem criado uma demanda³ maior para o ensino superior. O setor produtivo, em um novo contexto de organização e de globalização, passou a requerer um perfil mais versátil, flexível e gerencial do egresso, exigindo que as instituições de ensino alterassem a formatação da graduação. Assim, esses três fatores conjugados deram suporte para a implantação dos novos Cursos Superiores de Tecnologia que respondem a essas necessidades e anseios legítimos da sociedade brasileira (ROMANO, 1999).

A par de todas as determinações legais, a Diretoria do então Cefet-PR elaborou o Plano de Implantação do novo modelo de educação profissional, conforme prescrito pela Portaria 646/97 (BRASIL, 1997c). Entretanto, a estratégia adotada, além de atender a essas determinações, levou em conta o contexto de referência internacional, ao considerar modelos de outros países como o *Baccalauréat*, na França, os *Community Colleges*, nos Estados Unidos e Inglaterra, o *College Degree*, no Canadá e as *Fachhochschulen*, na Alemanha. A formatação curricular flexível visa permitir o aumento da produtividade na formação de novos profissionais, pois o curso proporciona uma formação tecnológica para atender às novas tendências do mercado de trabalho, aproximando-se da prática já vivenciada em países desenvolvidos. Percebe-se que o contexto institucional de natureza internacional afeta a valorização da qualidade e da flexibilidade na busca pela legitimação social, conforme preconiza Scott (1995).

Contudo, os dirigentes do grupo tático, diante da menor demanda apresentada pelos Cursos Superiores de Tecnologia, desde quando foram lançados em 1999, comparada aos de Engenharia, vêm reforçando sua posição para se rever a viabilidade de alguns daqueles cursos. Conforme demonstram as análises, existe uma congruência quanto à crença na verticalização do ensino, mas não necessariamente com relação às ações que procuram efetivar essa crença, diante do contexto institucional de referência, de natureza nacional. Essa necessidade por maior flexibilidade, na organização de cursos e determinada pela nova LDB, pode estar afetando a maior importância relativa atribuída a esse valor pelos grupos de dirigentes investigados. É evidente a necessidade de uma revisão da tradição que burocratiza e revela-se incongruente com as tendências contemporâneas de boa formação na graduação.

Outro fator que vinha dificultando a implementação desses cursos foi a ausência de uma regulamentação específica da carreira dos docentes envolvidos com a educação profissional e que não eram do nível superior. Desde 1999, a maioria dos docentes que atuava nos cursos técnicos, em nível de 2º grau passou a atuar nos cursos de tecnologia de nível superior, conforme definido pelos Decretos 2.207 (BRASIL, 1997a) e 2.208 (BRASIL, 1997b). Essa questão agravou-se com a criação, pelo MEC, de gratificações diferenciadas para as duas carreiras de docentes. Com isso, o professor contratado para lecionar no ensino médio e técnico, teria mais um argumento para não lecionar nos Cursos Superiores de Tecnologia. Esta situação perdurou até junho de 2008, quando os professores de 1º e 2º graus tiveram a opção de alterar sua carreira para a de professor do ensino básico, técnico e tecnológico, agregando novos benefícios à carreira (BRASIL, 2008).

Com relação à concorrência no mercado, não existe uma forte preocupação, por parte dos dirigentes, nos dois níveis investigados. A pressão do ambiente técnico em instituições de ensino, conforme foi ressaltado por Scott (1992), é considerada fraca e isso também foi constatado na instituição pesquisada. A concorrência não tem preocupado tanto quanto a questão da avaliação e do reconhecimento dos cursos ofertados pela Instituição, conforme as exigências do MEC, que se caracteriza como uma pressão institucional normativa. A influência da relação com o setor empresarial, por sua vez, é um fator que tem afetado a valorização da sustentabilidade da Instituição, bem como a qualidade do ensino ofertado (interação escola-empresa), segundo o grupo estratégico. O grupo tático, por outro lado, considera que o governo deveria investir mais na infra-estrutura das instituições de ensino e melhorar os salários dos professores.

Diante do cenário internacional, o grupo estratégico procurou se antecipar às mudanças impostas pela nova legislação, aguardando que se oficializassem, para então implementar os ajustes necessários, procurando transformar ameaças em oportunidades. As análises indicam que os principais valores que nortearam esse grupo, para implementar estas mudanças, foram a qualidade, a interação escola-empresa e a expansão. Já o grupo tático atribuiu menor importância relativa a esses fatores. A Reestruturação Administrativa, por exemplo, implementada em 2000, significou, para o grupo estratégico, maior autonomia administrativa, pois a Direção da Unidade de Curitiba, que se confundia com a do Sistema, foi separada da Direção-Geral do Cefet-PR, induzindo a necessidade administrativa de um Reitor. Isso dificultava a distinção das ações, uma vez que as diretrizes eram as mesmas. O grupo tático, contudo, atribuiu menor importância relativa a essa ação.

Além disso, a nova estrutura administrativa reflete a preocupação com a cooperação escola-empresa, estendendo a todas as Unidades o *status* de gerência a essa área, fazendo prevalecer o conjunto de crenças/valores do grupo estratégico. O grupo tático, por sua vez, não considera esta uma ação importante, pois, na sua opinião, prioriza excessivamente as atividades de extensão. Para o grupo estratégico, a interação tecnológica com o setor produtivo é altamente benéfica para a Instituição, a exemplo do que acontece em escolas americanas, pois dentre outras vantagens traz a realidade industrial para o âmbito acadêmico, que pode, no seu desdobramento, gerar pesquisa e desenvolvimento de produtos ou processos inovadores e propiciar treinamento a docentes e discentes, gerando recursos financeiros complementares para a manutenção das atividades de ensino e pesquisa.

Pelas análises efetuadas, podemos inferir que, diante das pressões ambientais decorrentes, aumentou a necessidade do grupo estratégico em adequar a estrutura à nova realidade. O contexto de referência, adotado para tanto, é de natureza predominantemente internacional, no qual se buscou observar o comportamento das instituições de ensino estrangeiras que atuam na área tecnológica e aproveitar idéias e procedimentos que foram bem sucedidos. Na tentativa de reduzir a incerteza, a reestruturação administrativa buscou melhorar a gestão, configurando a Instituição, que tinha um perfil de escola técnica, a um formato universitário. Apesar de o órgão mantenedor, na ocasião, sinalizar que a Instituição deveria se conformar enquanto Cefet, os dirigentes do grupo estratégico acreditaram no modelo universitário.

O grupo tático, contudo, ainda não havia assimilado essa reestruturação como uma ação necessária. Apesar de o grupo concordar com a transformação da instituição em Universidade Tecnológica, as distorções existentes dificultavam a aceitação do novo modelo administrativo. O grupo tático parecia se preocupar mais com as pressões ambientais de natureza local, regional e nacional, decorrentes das solicitações da sociedade. Portanto, a maneira como o grupo percebe as pressões contextuais, sendo influenciado por elas, associadas às crenças/valores compartilhados, interfere na forma que ele se posiciona diante dessa realidade. Meyer e Rowan (1977) observaram que valores institucionalizados na sociedade permeiam as estruturas e formas organizacionais, em função da busca pela legitimidade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A metodologia utilizada permitiu identificar como o contexto institucional de referência contribuiu para reforçar a diferenciação cultural entre os grupos de dirigentes investigados, levando-se em conta a intensidade de importância relativa. A identificação de valores como sustentabilidade, qualidade, interação escola-empresa e expansão, considerados de maior importância relativa pelo grupo estratégico, indica o esforço implementado para se viabilizar o crescimento da Instituição diante das pressões ambientais. Por outro lado, a identificação de valores, como responsabilidade social, disciplina e desenvolvimento humano, considerados de maior importância relativa pelo grupo tático, indicou a maior preocupação desse grupo com a dimensão interna da organização. Constatou-se também, que a verticalização do ensino e a transparência são crenças compartilhadas, em termos de intensidade de importância relativa, pelos dois grupos investigados. Da mesma forma, a flexibilidade foi caracterizada como um valor congruente.

A diferenciação observada na intensidade de importância relativa de tais elementos simbólicos entre os grupos indica que os dirigentes interpretam um mesmo contexto de referência de forma diferenciada e/ou adotam níveis de contexto diferentes. As respostas às pressões sociais são no sentido de ofertar Cursos Superiores que atendam às necessidades da comunidade, mediante currículos cada vez mais flexíveis, mas não necessariamente da mesma forma, segundo cada um dos grupos. A transparência nas ações decorre da exigência da sociedade por maiores resultados da organização, em função do repasse de recursos tanto do órgão mantenedor como da comunidade empresarial. No entanto, o grupo tático exige mais recursos do órgão mantenedor e o grupo estratégico, uma maior interação escola-empresa.

Outra consideração pertinente é sobre a questão do empreendedorismo e da inovação, que foram considerados como de menor importância relativa pelos dois grupos de dirigentes, havendo o consenso de que são valores que estão em ascensão na organização, principalmente quando se coloca que a organização está passando por uma transição de formadora de mão-de-obra qualificada, para uma Instituição que desenvolve e transfere tecnologia e forma empreendedores.

Essa configuração diferenciada de crenças/valores explica os diferentes posicionamentos dos dois grupos diante das mesmas pressões ambientais. As análises indicaram que a natureza incongruente de boa parte desses elementos simbólicos e de poder decorre de diferentes interpretações do contexto em que se insere a organização, no período considerado pela pesquisa. Para essa interpretação, os dirigentes recorreram a diferentes níveis desse contexto. Enquanto o grupo tático enfatiza a busca da legitimação social mediante a idealização de ações baseadas em valores como desenvolvimento humano, responsabilidade social e disciplina, o grupo estratégico busca essa mesma legitimação por meio de estratégias que reforçam valores como expansão, interação escola-empresa, sustentabilidade e qualidade, procurando satisfazer os interesses por maior autonomia, reconhecimento profissional e complementação salarial.

A leitura das cenas organizacionais indica que a Instituição pesquisada tem um sistema social pluralista, oriundo da complexidade de sua estrutura acadêmica e de crenças/valores e interesses complexos, que alimentam as divergências. Conforme Baldrige *et al.* (1982) e Machado-da-Silva (1991), no esquema político da Academia existe uma complexa estrutura social que gera múltiplas pressões, muitas fontes e formas de poder, além de um cenário legislativo que traduz estas pressões em políticas que potencializam conflitos novos.

Dessa forma, o escopo da pesquisa demonstrou que o impacto do ambiente sobre as organizações não ocorre de forma direta e homogênea, mas é percebido seletivamente e interpretado com base em padrões simbólicos compartilhados para cada um dos grupos e de acordo com o nível do contexto institucional de referência.

Salientamos que as constantes mudanças internalizaram a crença de que inovações administrativas desencadeiam a expansão da Instituição investigada. A própria história da UTFPR impõe aos seus membros o sentimento de incerteza com relação ao futuro da Instituição e que ela evoluirá como consequência das mudanças. O processo de transformação do Cefet-PR em UTFPR, que mobilizou toda a instituição por quase uma década, é um bom exemplo disso. Diante deste fator histórico, os dirigentes do grupo estratégico têm mobilizado a Instituição em direção a transformações significativas. Constatou-se que a pressão exercida para a reestruturação administrativa é percebida como estando vinculada ao interesse por maior autonomia do grupo estratégico, além de ter preparado a Instituição para a transformação em Universidade Tecnológica. Ou seja, é muito mais uma tensão interna, decorrente da referência ao contexto institucional de natureza internacional, que faz esse grupo acreditar mais na expansão e na sustentabilidade, do que pressões de grupos externos desejosos de imprimir novos padrões de atuação à Instituição.

É de se ressaltar que a configuração cultural observada entre os dois grupos de dirigentes investigados é predominantemente diferenciada. Segundo Meyerson e Martin (1987), esta é uma visão que compreende a cultura pela diversidade, denotando-se atenção às inconsistências e à falta de consenso. Tal constatação pode ser reforçada pela referência a níveis distintos do contexto institucional e, também, pela interpretação distinta do mesmo contexto de referência, como o presente artigo mostrou. Isso permite uma melhor compreensão da complexa dinâmica cultural na organização estudada e em outras similares.

REFERÊNCIAS

A INSTITUIÇÃO: histórico. **De Escola de Aprendizizes à Universidade Tecnológica**. Disponível em: <<http://www.utfpr.edu.br/materia.php?page=historico&tipo=estatico>> Acesso em: 30 jun. 2009.

ALESSIO, Paulo A. Mensagem do Diretor-Geral à comunidade a respeito das mudanças decorrentes da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação. **Cefet Jornal**, Curitiba, nov. 1997. n. 12, Reportagem, p. 15. Entrevista.

_____. Entre o proposto e o executado, ultrapassaram-se as metas. **Cefet Jornal**, Curitiba, mar. 2000. n. 1, Entrevista, p. 10.

BALDRIDGE, J.V.; CURTIS, D.V.; ECKER, G.; RILEY, G.L. **Estructuración de políticas y liderazgo efectivo en la educación superior**. México: Noema Editores S.A., 1982.

BERGER, P.L.; LUCKMANN, T. **The social construction of reality: a treatise in the sociology of knowledge**. New York: Doubleday Anchor Book, 1967.

BRASIL. Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizizes e Artífices para o ensino profissional primário e gratuito. *In*: FONSECA, Celso Suckow da. **História do ensino industrial no Brasil**. v. 1. Rio de Janeiro: Escola Técnica Nacional, p. 163, 1961.

BRASIL. Lei n. 6.545, de 4 de julho de 1978. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica. **Diário Oficial da União**, 4 jul. 1978.

BRASIL. Lei n. 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Dispõe sobre as atribuições do Ministério da Educação e do Desporto. *In*: **Ministério da Educação**. Legislação Educacional. [<http://prolei.cibec.inep.gov.br/navega/informa.asp?Tip=19&Ttip=Lei>].

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, seção 1, p. 27.839, 23 dez. 1996.

BRASIL. Decreto n. 2.207, de 15 de abril de 1997a. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas nos art. 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, § único, 54 e 88 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. In: **Ministério da Educação**. Programa de Legislação Educacional Integrada. [<http://prolei.cibec.inep.gov.br/navega/informa.asp?Tip=18&Ttip=Decreto>].

BRASIL. Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997b. Regulamenta o parágrafo 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 referentes à Educação Profissional da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. In: **Ministério da Educação**. Legislação educacional. [<http://www.mec.gov.br/semtec/educprof/Legislacomum.shtm>].

BRASIL. Ministério de Estado da Educação. Portaria n. 646, de 14 de maio de 1997. Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da lei n. 9.394/96 e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, n. 91, Brasília, 15 maio 1997c.

BRASIL. Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o parágrafo 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. In: **Presidência da República**. [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm].

BRASIL. Lei n. 11.184, de 07 de outubro de 2005. Dispõe sobre a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná e dá outras providências. In: **Presidência da República**. [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11184.htm].

BRASIL. Medida Provisória n. 431, de 14 de maio de 2008. Dispõe sobre a reestruturação do Plano Geral de Cargos do Poder Executivo e dá outras providências. In: **Presidência da República**. [<http://www.cntssc.org.br/download/MP-431-08-CPST.pdf>].

CEFET EM REVISTA. Curitiba: Divisão de Recursos Didáticos do Cefet-PR, 1998. Especial.

CEFET-PR. Conselho Diretor, Curitiba. **Ata da 144.^a sessão ordinária**. 23 abr. 1999.

CEFET-PR. Diretoria-Geral. **Cursos Superiores de Tecnologia**: o desafio de uma nova proposta. Curitiba: Gráfica do Cefet-PR, 2000.

CRUBELLATE, J.M.; MACHADO-DA-SILVA, C.L. Mudança ambiental e adaptação organizacional: estudo comparativo de casos departamentais na UEM. **Organizações e Sociedade**, Salvador, v. 5, n. 13, p. 37-60, set./dez., 1998.

DIMAGGIO, P.J.; POWELL, W. The iron cage revisited: institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. **American Sociological Review**, v. 48, n. 2, p. 147-169, 1983.

ENZ, C.A. The role of value congruity in intraorganizational power. **Administrative Science Quarterly**, v. 33, p. 284-304, 1988.

FEUERSCHÜTTE, Simone Ghisi. **Cultura organizacional e dependências de poder**: a mudança estrutural no Centro de Informática e Automação do Estado de Santa Catarina S.A. – CIASC. Florianópolis, 1996. 121 f. Dissertação (Mestrado em Administração). Centro Sócio-Econômico, Universidade Federal de Santa Catarina.

FONSECA, Celso Suckow da. **História do ensino industrial no Brasil**. v. 1. Rio de Janeiro: Escola Técnica Nacional, 1961.

HININGS, C.R.; GREENWOOD, R. **The dynamics of strategic change**. Oxford: Basil Blackwell, 1988.

JACOMETTI, Márcio. **Influência da cultura organizacional e das dependências de poder sobre os objetivos e estratégias da Unidade de Curitiba do Cefet-PR**. Curitiba, 2002. 319 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Setor de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Paraná.

MACHADO-DA-SILVA, Clóvis L. Modelos burocráticos e políticas e estrutura organizacional de universidades. **Temas de administração universitária** – Núcleo de Pesquisa e Estudos em Administração NUPEAU, Curso de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: UFSC, p. 78-90, 1991.

MACHADO-DA-SILVA, C.L.; FONSECA, V.S. Competitividade organizacional: uma tentativa de reconstrução analítica. **Organizações e Sociedade**, Salvador v. 4, n. 7, dez., p. 97-114, 1996.

MACHADO-DA-SILVA, C.L.; FONSECA, V.S.; FERNANDES, B.H.R. Cognição e institucionalização na dinâmica organizacional da mudança em organizações. In: RODRIGUES, S.B.; CUNHA, M.P. (Orgs.). **Estudos organizacionais: novas perspectivas na administração de empresas** (uma coletânea luso-brasileira). São Paulo: Iglu, 2000.

MEYER, J. W.; ROWAN, B. Institutional organizations: formal structure as myth and ceremony. **American Journal of Sociology**, v. 83, n. 2, p. 340-363, 1977.

MEYERSON, D.; MARTIN, J. Cultural change: an integration of three different views. **Journal of Management Studies**, v. 24, n. 6, p. 623-647, 1987.

PROVIS, C. Unitarianism, pluralism, interests and values. **British Journal of Industrial Relations**, v. 34, n. 4, p. 473-495, 1996.

QUELUZ, Gilson Leandro. **Concepções de ensino técnico na República velha**: estudo dos casos da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná, do Instituto Técnico Profissional de Porto Alegre e do Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico (1909-1930). São Paulo, 2000. 274 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – Centro Simão Mathias de Estudos em História da Ciência, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

ROMANO, Cezar A. Vice-diretor analisa a educação superior como processo continuado e vinculado ao mundo do trabalho. **Cefet Jornal**, Curitiba, maio 1999. n. 3, Gerais, p. 9. Entrevista.

SCHEIN, E.H. **Organizational culture and leadership**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1985.

SCOTT, W. R. **Organizations**: rational, natural and open systems. 3 ed. Englewood Cliffs, New Jersey : Prentice Hall, 1992.

_____. **Institutions and organizations**. Thousand Oaks: Sage Publications Inc. 1995.

SMIRCICH, L. Concepts of culture and organizational analysis. **Administrative Science Quarterly**, v. 28, n. 3, p. 339-358, 1983.

SPSS. **SPSS for Windows**: base system user's guide & professional statistics. Release 6.0. Ontario, SPSS, 1993.

WEICK, K.E. **A psicologia social da organização**. São Paulo: Edgard Blücher, USP, 1973.

YIN, R.K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.