

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SETOR DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS  
MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ESTRATÉGIAS E ORGANIZAÇÕES**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**MUDANÇA AMBIENTAL, CULTURA E IDENTIDADE ORGANIZACIONAL:  
O CASO DA UNIDADE DE CURITIBA DO CEFET-PR**

**AUTOR: PAULO APELLES CAMBOIM DE OLIVEIRA**

**CURITIBA**

**2002**

**PAULO APELLES CAMBOIM DE OLIVEIRA**

**MUDANÇA AMBIENTAL, CULTURA E IDENTIDADE ORGANIZACIONAL:  
O CASO DA UNIDADE DE CURITIBA DO CEFET-PR**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre. Curso de Mestrado em Administração do Setor de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Prof. Dr. Clóvis Luiz Machado-da-Silva

**CURITIBA**

**2002**

À Clarice, esposa e companheira de tantas conquistas.

Aos meus filhos, Vitor e Larisse, por me mostrarem a alegria de viver e suportarem a minha ausência.

Dedico

## AGRADECIMENTOS

O autor formula seus agradecimentos às pessoas e instituições que colaboraram para a realização deste trabalho.

Ao Centro de Pesquisa e Pós-Graduação em Administração (CEPPAD) da Universidade Federal do Paraná (UFPR), nas pessoas de seus professores e funcionários.

À Direção do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná - Unidade de Pato Branco (CEFET/PR-UNED/PB) e à Coordenação do Curso de Eletromecânica e seus professores, pela autorização e pela possibilidade de afastamento das atividades docentes.

À Direção do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (CEFET-PR), pela oportunidade de tornar possível a realização dessa dissertação.

Ao professor Clóvis L. Machado-da-Silva, pelo apoio e competente orientação.

Ao professor Carlos Henrique Mariano, pelo auxílio e sugestões e aos entrevistados e funcionários do CEFET-PR, pelo tempo dispensado e colaboração.

Aos amigos do curso de mestrado, pelo incentivo e companheirismo.

Aos amigos Gilson Ditzel, Elizângela Siliprandi e Adriana Auzani, pela colaboração na fase final deste trabalho.

Aos professores José Moacir de Lemos e Lúcia Farian de Lemos pelo apoio e carinho.

À Cáthia, Timotéo, Vilma e Afonso, pela compreensão e acolhida.

Aos meus irmãos Luiz Augusto e Plínio Cristiano, pelo apoio nos momentos mais difíceis.

À Alzira minha avó (em memória), pelo exemplo de vida, ao meu pai Luiz Carlos (em memória), pelo exemplo de profissionalismo e a minha mãe Eny, pelo exemplo de amor e dedicação.

## SUMÁRIO

<b>LISTA DE QUADROS</b> .....	vi
<b>LISTA DE FIGURAS</b> .....	vi
<b>LISTA DE TABELAS</b> .....	vi
<b>RESUMO</b> .....	vii
<b>ABSTRACT</b> .....	viii
<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	1
1.1 FORMULAÇÃO DO PROBLEMA.....	3
1.2 DEFINIÇÃO E OBJETIVOS DA PESQUISA.....	4
1.2.1 Objetivo Geral.....	4
1.2.2 Objetivos Específicos.....	4
1.3 JUSTIFICATIVA TEÓRICA E PRÁTICA.....	4
1.4 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO.....	6
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-EMPÍRICA</b> .....	8
2.1 TEORIA INSTITUCIONAL E O AMBIENTE.....	8
2.2 MUDANÇA AMBIENTAL.....	14
2.3 MUDANÇA ORGANIZACIONAL.....	19
2.4 CULTURA ORGANIZACIONAL.....	23
2.5 IDENTIDADE ORGANIZACIONAL.....	33
2.5.1 Concepção de Identidade.....	33
2.5.2 Identidade Organizacional.....	36
2.6 MUDANÇA AMBIENTAL, CULTURA E IDENTIDADE ORGANIZACIONAL.....	44
<b>3 METODOLOGIA</b> .....	48
3.1 ESPECIFICAÇÃO DO PROBLEMA.....	48
3.1.1 Perguntas de Pesquisa.....	48
3.1.2 Definição constitutiva (dc) e operacional (do) das categorias analíticas em estudo.....	49
3.1.3 Definição de outros termos relevantes.....	55

3.2	DELIMITAÇÃO E PERSPECTIVA DA PESQUISA.....	56
3.2.1	Delineamento da Pesquisa .....	56
3.2.2	População e Amostragem .....	58
3.2.3	Coleta de Dados .....	60
3.2.4	Facilidades e dificuldades na coleta de Dados .....	62
3.2.5	Tratamento dos dados:.....	63
3.2.6	Limitações da Pesquisa.....	65
<b>4</b>	<b>APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS .....</b>	<b>67</b>
4.1	CONTEXTO DO ENSINO TÉCNICO-PROFISSIONAL NO BRASIL .....	67
4.1.1	Breve Histórico do Ensino Técnico-Profissional no Brasil .....	69
4.1.2	Breve História do CEFET-PR. ....	87
4.2	CULTURA ORGANIZACIONAL.....	98
4.2.1	Valores não afetados pela nova LDB .....	102
4.2.2	Valores afetados pela nova LDB .....	122
4.2.3	Valores novos .....	144
4.3	IDENTIDADE ORGANIZACIONAL .....	151
4.3.1	Atributos Centrais .....	154
4.3.2	Atributos Distintivos .....	160
4.3.3	Atributos Duradouros.....	166
4.4	MUDANÇA AMBIENTAL, CULTURA E IDENTIDADE ORGANIZACIONAL	172
<b>5</b>	<b>CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES .....</b>	<b>186</b>
	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>195</b>
	<b>ANEXOS .....</b>	<b>204</b>

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 - INFLUÊNCIAS DOS AMBIENTES TÉCNICO E INSTITUCIONAL SOBRE DIFERENTES SETORES.....	13
QUADRO 02 - TIPOS DE MUDANÇA ORGANIZACIONAL.....	21
QUADRO 03 - CATEGORIAS DE FORMAS E PRÁTICAS CULTURAIS .....	26
QUADRO 04 - CATEGORIAS ANALÍTICAS DO ESTUDO.....	49
QUADRO 05 - VALORES ANTES E DEPOIS DA NOVA LDB DOS GRUPOS ESTRATÉGICO E TÁTICO.....	101
QUADRO 06 - VALORES NÃO AFETADOS PELA NOVA LDB E ACEPÇÕES CONSIDERADAS .....	102
QUADRO 07 - VALORES AFETADOS PELA NOVA LDB .....	122
QUADRO 08 - VALORES NOVOS E ACEPÇÕES CONSIDERADAS.....	144
QUADRO 09 - VALORES ANTES E DEPOIS DA LDB E SUAS EVOLUÇÕES.....	150
QUADRO 10 - IDENTIDADE ORGANIZACIONAL DO CEFET-PR - UNIDADE DE CURITIBA .....	153
QUADRO 11 – RELAÇÃO DOS VALORES APÓS LDB ALTERADOS OU NOVOS, O ESTADO E O FATOR MOTIVADOR .....	176

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01 - QUADRO CONCEITUAL DE IDENTIDADE .....	37
---------------------------------------------------	----

## LISTA DE TABELAS

TABELA 01 – RECURSOS PROVENIENTES DA INTERAÇÃO ESCOLA-EMPRESA UNIDADE DE CURITIBA DO CEFET-PR, DE 1998 A 2001.....	104
TABELA 02 – DADOS SOBRE O CRESCIMENTO DA UNIDADE DE CURITIBA DO CEFET-PR, DE 1996 A 2001 .....	112

## RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi verificar a influência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n.º 9.394/96) sobre a cultura e a identidade organizacional da Unidade de Curitiba do Centro de Educação Tecnológica do Paraná (CEFET-PR) no período de 1995 a 2001. A pesquisa caracterizou-se como um estudo de caso, com múltiplas fontes de evidência, de perspectiva seccional com avaliação longitudinal. A abordagem metodológica é predominantemente descritivo-qualitativa, realizada através da análise de conteúdo de fontes primárias e análise documental de fontes secundárias. As fontes primárias se constituíram de observações pela técnica não-participante e de entrevistas semi-estruturadas com dirigentes dos níveis estratégico e tático da organização, selecionados de forma não probabilística, intencional e conforme critérios de amostragem. As fontes secundárias englobaram documentos oficiais internos e publicações institucionais. A instituição pesquisada está inserida num ambiente marcado pelas pressões institucionais, com a nova legislação educacional, caracterizada como uma pressão institucional coercitiva. A metodologia utilizada permitiu identificar os valores compartilhados entre os dois grupos de dirigentes, em dois períodos distintos: antes e depois da vigência da nova LDB; e pelo alto grau de concordância entre os entrevistados, revelou-se que os grupos estratégico e tático configuram uma cultura integrada. Com o advento da nova legislação educacional, verificou-se que os valores que delineiam a cultura foram afetados, modificando a cultura organizacional da instituição. Constatou-se, no entanto, que a mudança foi incremental, pois não alterou valores essenciais. Concluiu-se, também, que, no período considerado, a identidade organizacional manteve-se inalterada, mesmo sendo verificado mudança na cultura. Concebeu-se que esse fato está associado a três processos de conservação ou reforço de valores essenciais, não excludentes, porém, a combinação desses é responsável pela manutenção da identidade organizacional.

## **ABSTRACT**

The objective of this research was to verify the influence of the Law of Guidelines and Bases of the Education (Lei n. ° 9.394/96) on the organizational culture and identity of the Unidade de Curitiba of Centro de Educação Tecnológica do Paraná (CEFET-PR) in the period from 1996 to 2001. The research was characterized as a case study, with multiple evidence sources, of sectional perspective with longitudinal evaluation. The methodology is mainly descriptive-qualitative, accomplished through the analysis of content of primary sources and documental analysis of secondary sources. The primary sources were constituted of observations by the technique no-participant and of semi-structured interviews with leaders of the strategic and tactical levels of the organization, selected through non probabilistic models intentional and according to sampling approaches. The secondary sources included internal official documents and institutional publications. The researched institution is inserted, in an atmosphere marked by institutional pressures, with the new educational legislation, characterized as a coercive institutional pressure. The used methodology allowed to identification of the values shared among the two groups of leaders, in two different periods: before and after the new LDB was issued and for the high agreement degree among the interviewees, it was revealed that the strategic and tactical groups configure an integrated culture. With the new educational legislation it was verified that the values that delineate the culture were affected, modifying the organizational culture of the institution, it was verified, however, that the change was incremental, because it did not alter essential values. It was also concluded, that in the considered periods the organizational identity remained unaffected, although it was verified a change in culture aspects. It was conceived that that fact is associated whit three conservation processes or reinforcement of essential values, processes that do not exclude, but their combination is responsible for the maintenance of the organizational identity.

## 1 INTRODUÇÃO

Não se pode negar que a ênfase da sociedade contemporânea é a mudança. Basicamente, em todos os aspectos, a vida moderna torna-se, cada vez mais, suscetível a transformações e, praticamente, nenhum segmento da sociedade vem conseguindo manter-se alheio ao impacto dessa nova realidade.

Tais mudanças vêm provocando alterações profundas, inclusive no próprio papel do Estado contemporâneo, em face da diminuição da sua capacidade para manter a forte atuação interventora, característica dos anos anteriores (MACHADO-DASILVA e FONSECA, 1996; MARCOVITCH, 1995).

Em relação ao Estado brasileiro, os últimos anos são caracterizados pela busca em eliminar traços de patrimonialismo e clientelismo. O resultado desse esforço está intimamente ligado às reformas estruturais, que permitem dotar o Estado de mecanismos de atuação mais ágeis e condizentes com a nova realidade mundial (MARCOVITCH, 1995; CASTOR, 2000). Essa redefinição do Estado promove, contudo, problemas que normalmente caracterizam períodos de transição social, com impacto em diversas dimensões sobre as instituições e organizações, públicas ou privadas.

Neste contexto, de busca de eficiência pelo Estado, o governo brasileiro, a partir de 1996, promoveu uma profunda reforma no sistema educacional do país. Essa reforma se concretizou através da promulgação da Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996, denominada Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, a qual, o governo, impôs mudanças significativas, reestruturando todos os níveis de educação no Brasil (BRASIL, 1996a).

Entende-se que a nova legislação educacional, (assim como as outras) caracteriza-se como uma pressão institucional coercitiva, pois a mesma foi imposta aos membros das instituições de ensino. Conforme MACHADO-DASILVA et al. (2001), no Brasil é freqüente o uso de mecanismos coercitivo, com a finalidade de transformação ou manutenção social.

A alteração na legislação atingiu a todos participantes do sistema educacional brasileiro, provocando mudanças no ambiente das organizações que atuam nesse setor. O ambiente, por sua vez, impõe, às organizações, a necessidade de contínuo ajuste, implicando em mudanças organizacionais, que podem ser percebidas através de elementos não formais da organização, mas que fornecem subsídios para a compreensão pelo qual se dá sentido ao que se faz, ao contexto e ao que se pensa.

Neste sentido, ganham destaques os estudos de concepção da cultura, que entendem as organizações como realidades socialmente construídas, existentes, muito mais na mente dos indivíduos do que por elementos tangíveis.

Nas pesquisas dessa perspectiva, destacam-se as escolas cognitivas e simbólicas, que buscam compreender os aspectos de institucionalização, a ação social e sua relação com as organizações. Dentro dessas abordagens as concepções de crenças e valores são os aspectos mais aceitos para se delinear a cultura de uma organização.

Uma cultura estabelece uma identidade, uma marca reconhecível pelos que participam de uma estrutura social e pelos que com ela interagem, uma identidade, por sua vez, corresponde a uma visão de mundo, a um modo único de fazer as coisas, de interagir e de ser.

Nesse sentido, a identidade organizacional é considerada como a resultante compartilhada dos membros e não-membros de uma organização, permitindo compreender o sentido de suas ações e natureza de sua relação com a estrutura maior que se insere, ela está assentada na percepção que os indivíduos têm sobre os aspectos essenciais, distintivos e duradouros da organização, revelando, dessa forma, os aspectos mais arraigados cultura da organização.

Nesse sentido, este estudo procura analisar a relação entre a mudança ambiental – representada pela implantação da nova legislação do sistema educacional – e os elementos que caracterizam a cultura organizacional e que delineiam a identidade organizacional.

Para efetivação desse objetivo, buscou-se estudar as mudanças ambiental e organizacional, com base na teoria institucional, a qual percebe o ambiente, não somente visualizando-o em termos técnicos, mas também, com componentes sócio-culturais.

Com o intuito de identificar a cultura organizacional e delinear a identidade da organização, optou-se pela abordagem cultural, com ênfase na cultura como metáfora, que permite compreender as organizações como realidades socialmente construídas por parte de seus membros (BERGER e LUCKMANN, 1985), enfatizando os aspectos simbólicos e os significados compartilhados.

A organização eleita para o estudo de caso é o Centro de Educação Tecnológica do Paraná (CEFET-PR) – Unidade de Curitiba, instituição de ensino federal, a qual vem vivenciando a reforma promovida pelo governo no sistema educacional. O CEFET-PR possui um leque de atuação bastante abrangente em sua área, pois, ministra, desde cursos de doutorado, até curso de nível médio, passando pela graduação e cursos de qualificação de trabalhadores. Vale ressaltar, que a nova legislação extinguiu o curso técnico de 2º grau integrado, o qual era considerado o principal curso da instituição.

Diante do exposto, este projeto de dissertação, orienta-se pelo seguinte problema de pesquisa:

## 1.1 FORMULAÇÃO DO PROBLEMA

**Qual a influência da Lei de Diretrizes e Base da Educação (Lei nº 9394/96) na cultura e na identidade organizacional do CEFET-PR – Unidade de Curitiba, no período de 1995 a 2001?**

## 1.2 DEFINIÇÃO E OBJETIVOS DA PESQUISA

### 1.2.1 Objetivo Geral

Verificar a influência da Lei de Diretrizes e Base da Educação (Lei nº 9394/96) sobre a cultura e a identidade organizacional do CEFET-PR – Unidade de Curitiba, no período de 1995 a 2001.

### 1.2.2 Objetivos Específicos

- Identificar os componentes fundamentais da cultura organizacional da Unidade de Curitiba do CEFET-PR, antes e depois da implementação da nova LDB.
- Identificar os fatores que delinham a identidade organizacional da Unidade de Curitiba do CEFET-PR, antes e depois da implementação da nova LDB.
- Verificar se houve transformação significativa na cultura e na identidade organizacional da Unidade de Curitiba do CEFET-PR, diante da implementação da nova LDB.

## 1.3 JUSTIFICATIVA TEÓRICA E PRÁTICA

Os estudos voltados às mudanças organizacionais raramente acontecem no mesmo instante em que elas são sistematizadas; esse processo também é uma constante na maioria dos demais segmentos sociais, deixando à comunidade científica, a tarefa de analisar o impacto de tais transformações à humanidade para que essa avance interruptamente nas mais diversas áreas do conhecimento.

Nesse contexto organizacional, encontra-se o Centro de Educação Tecnológica do Paraná (CEFET-PR), Unidade de Curitiba, a qual não fica imune às normas ditadas pela nova legislação educacional. A mudança mais significativa, na

instituição, refere-se à extinção do curso técnico de 2º grau integrado, que há 26 anos era referência de ensino técnico no Brasil e que gerava sua imagem, enquanto instituição de ensino profissionalizante de excelência.

Com o novo contexto educacional, devido à nova legislação, a instituição viu-se obrigada a se redefinir e se adequar às novas diretrizes da educação. Essa situação promoveu mudanças de toda ordem na instituição, desde a identificação de novos objetivos, que buscam sua legitimidade perante a sociedade, até a obtenção de novos recursos, procurando manter determinado grau de autonomia para desempenhar suas atividades.

Oficialmente, os estabelecimentos de ensino possuem como objetivo público a formação educacional, no entanto, existem outros objetivos declarados ou latentes; no caso de uma instituição pública, a busca pelo reconhecimento da sociedade, confere-lhe sua legitimidade e é dessa forma que ela se distingue de outros modelos organizacionais existentes. Porém, tal distinção, ainda que limitante, não inviabiliza sua análise por abordagens correntemente utilizadas nas ciências sociais (CRUBELLATE, 1998).

Entretanto, o estudo de instituições de ensino superior não deve ocorrer a partir de tratamento estritamente empresarial, (ZAJDSZNAJDER, 1984; FACHIN e BRITO, 2001) sob risco de graves distorções, do mesmo modo, não se pode conceber a organização de ensino como isenta das mesmas (ou semelhantes) pressões que se colocam às demais organizações, tanto privada quanto públicas, resultantes do contexto ambiental, cada vez mais instável e turbulento (CRUBELLATE, 1998).

Parte-se do pressuposto que uma pressão ambiental coercitiva, pode influenciar a cultura e a identidade organizacional. Porém, constata-se que há necessidade de investigações mais pontuais, que procurem avaliar em que medida e como essas pressões ambientais, em sua dimensão institucional, podem alterar ou reafirmar a cultura e a identidade de uma organização.

No que se refere à teoria, sobre a relação entre pressão ambiental, cultura e identidade organizacional, a contribuição deste estudo dá-se enquanto pesquisa empírica que contribua para a acumulação de conhecimento nessa área de pesquisa. Portanto, essa pesquisa, através de uma abordagem simbólica e cognitiva da cultura organizacional e com a perspectiva institucional sobre as pressões ambientais, busca o entendimento dessa relação e dos fenômenos organizacionais que os provocaram.

O pesquisador, por conhecer a fundo a organização, bem como participar, do momento da implementação das reformas referentes à nova legislação, pôde realizar um trabalho adequado de interpretação dos fatos e da realidade, identificando os elementos que delineiam a cultura e a identidade organizacional da instituição pesquisa.

Dessa forma, os resultados, obtidos no presente estudo, podem contribuir para que os vários agentes envolvidos na administração dessa instituição de ensino, principalmente os seus gestores, possam melhor compreendê-la e gerenciá-la em situações de mudanças, especialmente nos casos em que o ambiente se torne turbulento conhecendo os elementos que constituem a cultura e a identidade organizacional e que são passíveis de transformações.

Esse conhecimento contribui, em termos específicos, para a elaboração de estratégias ou políticas futuras e, em termos mais abrangentes, para uma maior compreensão do contexto social e das interações que se formam no interior da instituição.

#### 1.4 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Este trabalho está estruturado em seis seções, Nessa primeira seção, apresentou-se uma visão global desta pesquisa, definindo o problema e os objetivos a serem alcançados, além de descrever a justificativa teórica e prática do estudo.

Na segunda seção, apresenta-se a fundamentação teórica-empírica, onde se faz a revisão dos principais aspectos referentes às categorias analíticas que compõem esse estudo e as suas relações.

A terceira seção constitui os procedimentos metodológicos que orientaram este estudo, apresentando as perguntas de pesquisa, as definições constitutivas e operacionais das categorias, o delineamento da pesquisa, a população e amostra, além dos métodos de coleta e análise dos dados.

A quarta seção destina-se a apresentação e análise dos dados obtidos. Primeiramente, contextualiza o ensino técnico-profissional no Brasil e a relação dele com a Unidade de Curitiba do CEFET-PR. A partir desse referencial, encaminha-se esta pesquisa, à apresentação e discussão dos valores que delineiam a cultura e a identidade organizacional da instituição, em dois períodos: antes e depois da implementação da nova LDB. Tendo a teoria institucional como pressuposto, analisa-se as mudanças que ocorreram na referida organização, bem como a consequência da nova Lei no perfil cultural e na identidade do CEFET-PR.

Na quinta seção, apresenta-se as conclusões e recomendações para estudos futuros, bem como, sugestões para os dirigentes da organização estuda. Finaliza-se o trabalho com a sexta seção onde relaciona-se as referências bibliográficas utilizadas neste estudo.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-EMPÍRICA

A realidade contemporânea, especialmente para as organizações, parece caracterizar-se por contínuas e profundas mudanças fazendo com que as teorias tradicionais sobre elas sejam questionadas quanto à eficiência para interagir com esta crescente complexidade, resultando, dessa forma, em uma reflexão sobre como as organizações atuam.

Nesse contexto, têm recebido especial destaque as análises realizadas pelas perspectivas institucional e cultural. A primeira, possibilita o entendimento dos processos de concepção e mudança que vêm ocorrendo nas organizações, tanto na dimensão interna, quanto em relação ao contexto na qual elas se inserem.

A abordagem cultural, através do enfoque cognitivo e simbólico, permite compreender as organizações como culturas, identificando-lhes os elementos essenciais e possibilitando delinear a identidade organizacional.

Dessa forma, neste capítulo apresenta-se os principais aspectos da perspectiva institucional e sua relação com os processos de mudança e pressões ambientais. Em seguida, procura-se examinar os aspectos vinculados à cultura organizacional e as características teóricas relacionadas com o conceito de identidade organizacional. Por último, faz-se uma análise entre as relações das diversas variáveis abordadas.

### 2.1 TEORIA INSTITUCIONAL E O AMBIENTE

Os primeiros teóricos – representantes da teoria clássica da administração científica – conceituavam a organização como um sistema fechado, considerando que era possível atingir um modelo ideal de organização, ao se desenvolver técnicas mecanicistas de operações e princípios gerais administrativos que serviriam a qualquer tipo de organização.

A partir do conceito de organização, enquanto sistemas abertos, o ambiente passou a representar um fator importante na análise organizacional, uma vez que é visto como elemento que influencia e afeta as organizações.

No entanto, existem diferentes concepções quanto à natureza do ambiente em que as organizações se inserem sendo que, o estudo dele, depende da perspectiva que o cientista concebe a realidade social. Os pesquisadores BURRELL e MORGAN (1994), ao analisarem os teóricos que dominaram a ciência social, verificaram que os mesmos apresentam, num *continuum*, posições extremas entre o objetivismo e subjetivismo,

Ontologicamente, o enfoque subjetivo (nominalista) pressupõe que o mundo social, externo ao conhecimento individual, é feito apenas de nomes, conceitos e rótulos usados para estruturar a realidade, enquanto o enfoque objetivo (realista) pressupõe que o mundo social, externo ao conhecimento individual é real, feito de estruturas tangíveis, concretas e relativamente imutáveis; para os realistas, o mundo social existe independente da apreciação individual e o indivíduo não pode criá-lo. Outra dimensão, em que há diferenças, refere-se à concepção da natureza humana na visão determinista, considera-se o homem e sua atividade como completamente limitados pelas situações sociais ou pelo ambiente onde ele se insere. No outro extremo, tem-se o voluntarismo que vê o homem como autônomo e livre. (BURRELL e MORGAN, 1994).

Diante desse debate em torno da concepção do ambiente, WILSON (1995) apresenta-o sob três enfoques. O primeiro como *fenômeno objetivo*, considerando-o de forma concreta, independente e tangível, passível de definição e descrição; a ênfase é reconhecer o que já existe, buscando a previsibilidade e o controle. O segundo como *fato subjetivo*, considerando nesta formulação, que o ambiente só pode ser compreendido através de um conjunto de interpretações subjetivas, não havendo nenhuma realidade objetiva, definida a priori. No terceiro enfoque, o ambiente não é nem objetivo nem subjetivamente determinado, mas construído ou ordenado pelos indivíduos, o que significa que o ambiente, ao mesmo tempo que influencia as pessoas, é também “redefinido por eles” (WILSON 1995, p.35).

Por esse último enfoque, SMIRCICH e STUBBART (1985) entendem que o ambiente deixa de ser algo concreto e exterior, ou algo de simples percepção por parte dos membros organizacionais e se torna uma entidade construída e que, simultaneamente, interage com a organização. Esse ponto de vista intermediário, entre os enfoques objetivo e subjetivo, adota-se neste estudo.

O ambiente, por sua vez, sofre continuamente transformações. O complexo relacionamento ambiente-organização pode ser delimitado pela perspectiva da teoria institucional, como assinala PERROW (1990), a ênfase no ambiente é a principal contribuição da escola institucional.

Para SCOTT (1995), a ascendência da teoria institucional representa uma continuação e extensão da revolução intelectual iniciada durante metade dos anos 60 que introduziu o conceito de sistemas abertos aos estudos organizacionais. No entanto, esse autor considera que existem muitas controvérsias dentro da escola institucionalista, principalmente, no que diz respeito ao conceito de *instituição* e *processo de institucionalização*.

Segundo SCOTT (1987), um dos precursores dessa concepção, que seria denominada Teoria Institucional foi SELZNICK (1971), que via a estrutura organizacional, como um meio adaptável reativamente às características e compromisso dos participantes e às influências e limitações procedentes do ambiente externo. A institucionalização se referiria essencialmente a esse processo adaptativo.

Ainda, para esse mesmo autor, a institucionalização é um processo que ocorre ao longo do tempo, havendo uma instilação de valores à própria organização, atribuindo-os intrinsecamente a ela. Além disso, haveria uma essencial correlação entre esses valores e a missão específica dessas organizações.

Outra contribuição importante para a perspectiva institucional é de BERGER e LUCKMANN (1985), na qual, os autores, entendem que a ordem social seria, fundamentalmente, um compartilhamento social da realidade, uma formulação humana criada em interação social.

Ela (ordem social) existe na medida em que os indivíduos agem, interpretam essas ações e compartilham com outros essas interpretações. O compartilhamento dessas interpretações permite uma categorização comum de comportamentos e significados, habilitando os indivíduos a agirem coerentemente entre si. O processo pelo qual as ações tornam-se repetidas ao longo do tempo e adquirem significados e interpretações compartilhados é definido como institucionalização (SCOTT, 1987).

A institucionalização estaria fundamentada numa conformidade baseada em aspectos aceitos no dia-a-dia e a institucionalização operaria para produzir entendimentos comuns, a respeito de qual é o comportamento apropriado e o seu significado (ZUCKER, 1983).

Outra concepção de institucionalização é oriunda da sociologia clássica, a qual define instituições sociais, como duradouros sistemas de crenças sociais e de práticas organizadas, tais como religião, família e outros.

Nessa abordagem, os estudiosos, vêem as instituições sociais como sistemas simbólicos (cognitivo e normativo) e comportamentais, dotados de estabilidade e continuada existência ao longo do tempo, desempenhando uma importante função nos mecanismos de continuidade social e de institucionalização.

Uma última versão apontada por SCOTT (1987), sobre institucionalização, propõe que o sistema de crenças institucionalizadas constitui uma classe distinta de elementos que pode explicar a existência da estrutura organizacional.

A forma organizacional seria atribuída, além da complexidade da rede de relações e dos processos de intercâmbio, a crenças compartilhadas e de “mitos organizacionais” que criam e sustentam as diversas formas organizacionais.

Entretanto, segundo SCOTT (1995), a divergência mais freqüente e profunda entre os institucionalistas, encontra-se na ênfase atribuída aos elementos institucionais que dividem a perspectiva em três alternativas analíticas, denominadas de pilares regulativo, normativo e cognitivo.

No pilar regulativo o processo institucional volta-se para o estabelecimento de regras e normas que conquistam a sua conformidade de forma coercitiva, mediante sanções. Prevalece a lógica utilitarista de custo-benefício. A legitimidade é alcançada pela organização, na medida que ela reconhece a existência de um sistema de regras e sua validade, na forma de exigências legais e quase-legais (SCOTT, 1995).

O pilar normativo ressalta a importância das regras normativas, ou seja, normas e valores que impõem obrigações ao comportamento social. Sistemas normativos definem metas, objetivos e caminhos apropriados. Trata-se da lógica da conveniência, que leva o indivíduo a questionar o que é esperado dele em face do seu papel em cada situação. A organização obtém legitimidade pela aceitação das obrigações sociais (SCOTT, 1995).

O pilar cognitivo salienta a importância da identidade social: “nossa concepção de quem nós somos e que formas de ação têm sentido para nós em uma dada situação” (SCOTT, 1995, p. 44). Padrões socialmente estabelecidos dão sentido a escolha de ações significativas. A legitimidade da organização é decorrente da adoção desses padrões comuns de significados. O que o pilar cognitivo da teoria institucional propõe é que ademais das condições objetivas, sejam valorizadas também as interpretações subjetivas das ações, somando as representações que os indivíduos fazem de seus ambientes.

Diferente do paradigma regulativo que dá prioridade a normas, leis e sanções, e do normativo que indica a aceitação da obrigação social, como mecanismo de funcionamento da organização, a versão cognitiva considera que a lógica da ação na organização advém do conjunto de conhecimentos culturalmente difundidos e socialmente aceitos.(CARVALHO, VIEIRA e LOPES, 1999)

Dessa forma, percebe-se a inclusão de novos elementos na formação dos ambientes organizacionais. Aspectos culturais e a aceitação social apresentam-se agora como características de vulto no ambiente; a ênfase foi desviada dos aspectos técnicos para os aspectos institucionais do ambiente (SCOTT, 1992).

Desta forma, estabeleceu-se uma distinção conceptual entre ambiente técnico e ambiente institucional, sendo que o primeiro controla os produtos gerados pelas organizações; local em que se dá a troca do serviço ou produto, é o mercado, sendo que o retorno depende da eficiência e da eficácia como se deu o processo. O ambiente institucional é elaborado por normas e exigências, as quais a organização se adapta para obter legitimidade e apoio do ambiente. Assim, enquanto no ambiente técnico é o racional que permite a organização ser eficiente, no institucional são os procedimentos que representam o racional e irão conferir a legitimidade à organização. A legitimidade está relacionada com o grau de aceitação cultural que a organização tem na sociedade. A esse conjunto formado pelo ambiente técnico e institucional denomina-se contexto institucional de referência.

SCOTT (1992) ressalta que as organizações sofrem pressões tanto do ambiente técnico, quanto do institucional, porém os tipos de pressões e os tipos de respostas requeridas pelo ambiente variam entre esses dois. Apesar dessa separação os ambientes interagem quando pressionam, variando a intensidade de cada um de acordo com os tipos de organizações, conforme ilustra-se no quadro 01.

QUADRO 01 - INFLUÊNCIAS DOS AMBIENTES TÉCNICO E INSTITUCIONAL SOBRE DIFERENTES SETORES

AMBIENTES TÉCNICOS		AMBIENTES INSTITUCIONAIS	
		Forte	Fraco
	Forte	Serviços de utilidade pública Bancos Hospitais	Indústrias em geral
Fraco	Clínicas de saúde mental, Escolas, Órgãos públicos, Igrejas	Restaurantes Clubes de lazer Cuidados infantis	

FONTE: SCOTT (1992)

Enquanto as indústrias tendem a se orientar mais pelo ambiente técnico, os estabelecimentos de ensino buscam valorizar mais o ambiente institucional, uma vez que as pressões sociais controlam e moldam as formas e processos organizacionais (CRUBELLATE e MACHADO-DA-SILVA, 1998).

ECK e TUBAKI (1994), ao analisarem a administração estratégica no setor público federal, ressaltam que, enquanto organizações privadas vivem em ambiente competitivo, com base na conquista e manutenção de mercado, as empresas públicas têm seu desenvolvimento baseado no alcance de seus objetivos sociais, que justificam sua existência na sociedade, ou seja, prevalece o ambiente institucional. Dessa forma, entende-se que o CEFET-PR, na condição de uma instituição federal de ensino público, recebe uma forte pressão institucional.

As perspectivas aqui consideradas enfatizam a proposição de SCOTT (1995), de que há, entre o ambiente e as organizações, uma interdependência em termos de sistemas de informações, dos processos cognitivos e, também, em termos de efeitos ambientais sobre os resultados da organização. Essa inter-relação varia de acordo com o tipo de organização e, mesmo para uma única organização podem acontecer diferenças entre subunidades por enfrentarem diferentes condições ambientais. (MACHADO-DA-SILVA, FONSECA e FERNANDES, 1999; CRUBELLATE e MACHADO-DA-SILVA, 1998).

A partir dessas considerações sobre o ambiente, salientando o contexto institucional de referência, discorre-se, a seguir, sobre de que forma o ambiente pode afetar a organização.

## 2.2 MUDANÇA AMBIENTAL

SCOTT (1995), ao descrever as mudanças ocorridas na concepção de ambiente organizacional, considera que o mais importante é que a noção de ambiente organizacional foi ampliado ao se considerarem em sua análise, além de aspectos econômicos, elementos sociais, culturais e cognitivos.

As relações entre as organizações são regulamentadas pelo ambiente em que elas agem e interagem. O estabelecimento desses limites de ação pode ser fixado pelo próprio Estado, através de suas leis e comissões reguladoras, combinadas com as necessidades da sociedade e as condições da economia.

Nesse sentido, percebe-se que as organizações estão expostas às alterações ambientais e precisam estabelecer relação com elas (ETZIONI, 1984).

A compreensão do ambiente, por parte das organizações, está relacionada com a forma como seus membros o interpretam. Por esse motivo, vários estudos vêm sendo realizados com a perspectiva cognitiva. MACHADO-DA-SILVA, FONSECA e FERNANDES (1999), entendem que o sistema cognitivo comum em uma organização é o seu modo próprio de fazer as coisas, de entender e interpretar o mundo.

No entanto, as pressões ambientais sobre as organizações podem provocar-lhes um processo de homogeneização das ações, na busca, não de somente recursos técnicos, mas, também, pela legitimidade institucional. Segundo DiMAGGIO E POWEL, (1983), o conceito que consegue captar melhor esse processo é o isomorfismo. Esses autores o identificam por meio de mudanças de ordem coercitiva, mimética e normativa, ocasionadas por pressões institucionais.

O isomorfismo coercitivo resulta de pressões formais e informais exercidas nas organizações por outras organizações, das quais elas são dependentes e por expectativas culturais da sociedade. Em relação aos ambientes legal e político, a ação da organização pode restringir-se a uma simples resposta a diretrizes governamentais. O isomorfismo coercitivo, entretanto, pode não ocorrer de forma consciente, uma organização, para manter a legitimidade, pode somente efetuar ações conforme as normas sugeridas ou requeridas pela sociedade (DiMAGGIO E POWEL, 1983).

O isomorfismo mimético baseia-se na cópia, por parte de uma organização, de procedimentos, tecnologia, entre outros fatores implementados por outras organizações, com a finalidade de reduzir a incerteza do ambiente, devido ao sucesso de organizações concorrentes ou não (MACHADO-DA-SILVA e FONSECA, 1993).

Para DiMAGGIO E POWEL, (1983), o isomorfismo normativo está relacionado à profissionalização. Entende-se que esta envolve o compartilhamento

de um conjunto de normas e rotinas de trabalho pelos membros de uma determinada ocupação e neste sentido, as entidades de ensino contribuem, transmitindo regras normativas de conduta profissional. O isomorfismo normativo conduz a formas comuns de interpretação e ação, diante dos problemas e exigências organizacionais institucionalizadas (MACHADO-DA-SILVA e FONSECA, 1993).

De acordo com EDELMAN (1992), a legislação pode representar uma forma de pressão isomórfica coercitiva, quando estabelece a estrutura e o comportamento das organizações e principalmente, quando conquista apoio social expressivo.

Considerando que todas as organizações de ensino são regulamentadas pelo Ministério da Educação, supõe-se que muitas das mudanças efetivadas e implantadas por essas organizações, visam à conformação aos aspectos técnicos e legais estipulados pelos órgãos competentes. Neste sentido, a nova LDB (assim como toda legislação educacional anterior), pode ser caracterizada como uma pressão isomórfica coercitiva.

TOLBERT e ZUCKER (1983) salientam que muitas mudanças na estrutura formal são adotadas em função da legitimação social da organização, podendo encontrar resistências ou outro tipo de complicações. Isso, muitas vezes, se justifica pela complexidade envolvida na adoção de nova legislação e das alterações que ela pode provocar na sua estrutura, bem como, em outras dimensões na organização.

No entanto, MACHADO-DA-SILVA e FONSECA (1993), reconhecem que estruturas organizacionais sujeitas a pressões isomórficas, não eliminam a possibilidade de ação por parte da organização, no sentido de exercer certo grau de autonomia e controle sobre as condições do ambiente, visando à manutenção de seus interesses.

Mudanças no ambiente podem provocar mudanças nas organizações, simplesmente por responder a uma pressão ambiental ou em função de manter e/ou obter recursos e legitimidade. Entender como a nova LDB, caracterizada aqui como pressão institucional coercitiva, afetou o CEFET-PR, é o objetivo desse estudo.

A história do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná tem início em 1909, quando foi implantada a Escola de Aprendizes e Artífices do Paraná, em função de um decreto presidencial do mesmo ano, sendo que este decreto orientava a ação do governo no campo do ensino profissional.

Em 1937 a escola passou a ministrar o ensino do primeiro grau, sendo então denominado Liceu Industrial de Curitiba. Em 1942, com nova reforma do governo, instituía-se a rede federal de estabelecimentos de ensino industrial e, nesse momento, passou a ser chamada de Escola Técnica de Curitiba.

Em 1959, com nova reforma do ensino industrial, a escola ganhou autonomia, bem como uma nova alteração no nome, vindo a se chamar Escola Técnica Federal do Paraná. Com a autonomia, ganhou força e identidade própria logo sendo considerada referência para outras escolas do estado e da nação. Aconteceram outras mudanças que culminou com a transformação da escola em Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná em 1978, quando iniciou a ministrar ensino superior na área de Engenharia com duração plena.

A partir de 1986, com o programa de expansão do ensino técnico pelo governo federal, o CEFET-PR implantou cinco Unidades de Ensino Descentralizadas no interior do Paraná, nas cidades de Medianeira, Pato Branco, Ponta Grossa, Cornélio Procópio e Campo Mourão.

Atualmente, o CEFET-PR é definido como uma autarquia de regime especial vinculada ao Ministério da Educação, com autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didática e disciplinar. Tem como finalidade formar e qualificar profissionais nos vários níveis e modalidade de ensino, ofertando cursos de doutorado, mestrado, especialização, superior e ensino médio, além de vários cursos de qualificação e requalificação de trabalhadores.

Antes da nova legislação no sistema educacional, a instituição possuía um amplo reconhecimento pela sociedade, conquistado, principalmente, pelo curso técnico integrado, onde o aluno ao concluir o curso, recebia simultaneamente a diplomação do 2º grau e a certificação de técnico em diversas áreas ofertadas pela

instituição; esse, reconhecido pelas empresas e sociedade de forma vigorosa e pública. A instituição possuía também uma privilegiada e incomparada supremacia em relação às outras entidades co-irmãs, com reconhecimento nacional no ensino profissional.

Com a implantação da nova LDB, pelo governo, a instituição se deparou com uma outra realidade, na qual o seu principal curso se extinguiu. Desta forma, para manter sua imagem e aceitação social, teve de procurar novas alternativas, o que provocou mudanças substanciais na sua linha de atuação, culminando na oferta de cursos superiores de tecnologia e do ensino médio.

Os cursos superiores de tecnologia, atendem ao nível da educação superior na modalidade da Educação Profissional e conferem diploma de Tecnólogo. Esses cursos foram inspirados em modelos educacionais de outros países, sendo que no Brasil, existe uma restrição muito grande desses profissionais pela sociedade.

A decisão e formatação desses novos cursos ocorreram em clima bastante turbulento, dentro da instituição, com vários focos de resistências às mudanças. Vale salientar que esses cursos são superiores, contudo, a maioria dos docentes da instituição são de carreira de professor de 1º e 2º grau<sup>1</sup>, sem haver decisão sobre esse e outros aspectos legais, a instituição começou a ofertar os novos cursos, gerando questionamento sobre a missão e os objetivos da instituição.

Simultaneamente a nova LDB possibilitou todas as Escolas Técnicas Federais (ETF) se transformassem em CEFET, e redefiniu o papel social dessas instituições, incumbindo-lhes a missão de atuar somente na Educação Profissional, o que representou para o CEFET-PR uma ameaça à sua expansão.

Diante do exposto, faz-se necessário o entender a intensidade das mudanças que ocorrem no CEFET-PR, assunto este a ser abordado no próximo tópico.

---

<sup>1</sup> Atualmente Unidade de Curitiba possui 492 docentes de carreira de 1º e 2º grau e 214 de carreira de ensino superior, incluindo nesses números professores substituto e visitante. Fonte: Departamento de Recursos Humanos

### 2.3 MUDANÇA ORGANIZACIONAL

A sociedade contemporânea caracteriza-se pela intensidade e rapidez com que as mudanças ambientais ocorrem, fazendo com que o estudo da mudança organizacional, obtenha um papel relevante dentro da teoria das organizações.

Para WOOD Jr. (1995), as publicações sobre o tema mudança organizacional, têm sido expressivas nos últimos anos, sendo realizadas sobre diversas perspectivas de análise, o que provoca uma grande dificuldade em entender o referido tema. Segundo o mesmo autor, mudança organizacional é “qualquer transformação de natureza estrutural, estratégica, cultural, tecnológica, humana ou de qualquer outro componente capaz de gerar impacto em partes ou em conjunto na organização”.

WOOD Jr. (1995), ainda classifica as mudanças como: a) *referente à natureza*: relacionando a qualquer mudança nas características da organização, tais como, mudanças estruturais, mudanças estratégicas, mudanças tecnológicas ou mudanças relacionadas a recursos humanos; b) *referente a relação entre a organização e o ambiente*: podendo ser uma resposta a mudanças ocorridas (mudança reativa) ou uma antecipação da mudança, baseada na expectativa e percepção (mudança voluntária); c) *referente à forma de implementação*: que pode ser reeducativa, coercitiva ou racional.

SHIRLEY, PETERS e EL-ANSARY (1981), compreendem as organizações como conjunto de partes interligadas e interdependentes, definindo mudança organizacional como a alteração de uma ou mais partes desse sistema considerado complexo. Sendo que para esses autores, as organizações podem ser analisadas considerando cinco dimensões, a saber: ambiental, estratégia, estrutural, programas próprios e comportamentais, sendo que essas dimensões envolveriam as relações interpessoais e intergrupais desenvolvidas no seu interior, e a mudança organizacional seria entendida por qualquer alteração em uma dessas dimensões.

HININGS e GREENWOOD(1989) salientam a importância das mudanças para uma organização. No entanto, não se pode reduzir mudança a simples ajustamento a pressões externas, mesmo que elas solicitem uma resposta. Mas cada fator contextual deve ser reconhecido e respondido pelos membros da organização. Para esses autores é fundamental a interpretação do ambiente pela organização e a determinação de uma ação.

Segundo WILSON (1995), o conceito de mudança é relativo quando se fala em mudança organizacional. A intenção é tratar do grau das mudanças adotadas e não assumir que mudança significa a antítese de alguma estabilidade. Para esse autor, todo o fenômeno está sujeito a mudanças, apesar de sua aparência natural de estabilidade.

WILSON (1995) sugere que as mudanças ocorrem de duas formas: uma planejada e a outra surge na organização. Na primeira, existe a visão antecipada da mudança pretendida, no sentido de viabilizar sua implementação. Na segunda, como o processo de mudança não é planejado, ele surge como resultante de diversos fatores combinados. WILSON (1995), como vários outros autores, alertam para a influência do poder organizacional na mudança, além dos aspectos históricos e de contexto.

BRETAS PEREIRA (1988) destaca três fatores que caracterizam as mudanças: a) velocidade ou rapidez da mudança; b) ansiedade, ou defasagem entre a velocidade das mudanças e a capacidade humana de se adaptar a ela; c) ambigüidade, configurado pela necessidade da mudança versus resistência à mudança. Esse autor, também atribui as mudanças nas organizações, como sendo planejadas e naturais.

Ainda tendo como parâmetro a dimensão de intensidade da mudança, NADLER e TUSHMAN (1990) caracterizam as mudanças como incrementais ou como estratégicas. Pela primeira, entende-se como aquela que afeta certos componentes da organização, sem alterar dimensões essenciais estratégicas e de valores predominantes. Já a mudança estratégica se propõe alterar, redefinir de

forma profunda e significativamente, as dimensões essenciais da organização, tais como: estrutura, estratégia, processos, valores centrais, entre outras.

Conjugando-se as dimensões de intensidade da mudança incremental e estratégica com o seu horizonte de tempo, ou seja, em que momento a organização responde ao ambiente, designado por reativo e antecipatório, os autores NADLER e TUSHMAN (1990) apresentam a tipologia de mudança organizacional conforme ilustra-se no Quadro 02.

QUADRO 02 - TIPOS DE MUDANÇA ORGANIZACIONAL

MUDANÇA	INCREMENTAL	ESTRATÉGICA
ANTECIPATÓRIA	Sintonia	Reorientação
REATIVA	Adaptação	Recriação

FONTE: NADLER E TUSHMAN (1990).

Entende-se por caráter *reativo* as respostas às pressões já existentes; por *antecipatório*, as mudanças provocadas pela análise de cenários futuros prováveis com que a organização visualiza.

A mudança *incremental de sintonia* refere-se a modificações potenciais em componentes específicos da organização, considerando as tendências ambientais em previsão de eventos futuros. A mudança *incremental de adaptação* é aquela que a organização não pretende se antecipar à mudança, mas apenas adaptar-se a ela e responder a eventos ambientais já ocorridos.

As mudanças do tipo *estratégica de recriação* são caracterizadas como complexas e profundas, geralmente envolvendo transformação em valores essenciais, ocasionando, na maioria das vezes, resistência por parte das pessoas. Por último, as mudanças de *reorientação* estão relacionadas a casos bem sucedidos. O fator tempo é o adequado e o planejamento da mudança possibilita a formação de coalizões e a preparação das pessoas.

LEVY (1986), por sua vez, classifica a mudança organizacional, como sendo de *primeira* ou de *segunda ordem*. Por mudança de *primeira ordem*, entende-se aquela que exige ajustamentos menores, decorrente do crescimento ou

desenvolvimento, que não atingem partes centrais ou essenciais da organização. Ela ocorre naturalmente, abrange poucas dimensões e é incremental, racional, lógica e reversível.

A mudança de *segunda ordem* envolve modificações em aspectos essenciais para a organização. Representa uma transformação, uma modificação na visão, na forma de agir e de pensar; afeta os processos centrais, nos propósitos, na missão e na cultura (LEVY, 1986). Há uma alteração na lógica da organização: "A mudança de segunda ordem implica, por sua vez o rompimento da reciprocidade entre arranjos estruturais e padrões de significado organizacionais" (MACHADO-DASILVA e FONSECA, 1993, p. 155).

HININGS e GREENWOOD(1989) também sugerem uma classificação para análise das mudanças organizacionais. Para esses autores, uma organização pode sofrer uma mudança *radical* ou *convergente* . Pela primeira entende-se que existe um rompimento com a orientação existente, alterando o esquema interpretativo dos membros da organização. Mudança convergente compreende o retorno à orientação existente, apesar da mudança, mantém-se os valores centrais da organização.

Conforme BEATRIZ (1998), os aspectos de uma instituição pública: tais como a sua missão, as formas de gerenciamento, as ações políticas e estratégicas, a produção e o comportamento sofrem alterações quando atingidos por uma intervenção, geralmente legislativa.

BRETAS PEREIRA (1988) considera que "a mudança é um fenômeno delicado e doloroso para indivíduos, grupos e sociedades, mas, no caso específico das instituições, ele se torna ainda mais complexo, porque elas tendem a resistir peremptória e sistematicamente, a toda e qualquer mudança que afete a sua identidade" (p.46).

Nota-se, que uma organização, durante sua existência, passa por processos contínuos de mudança organizacional de maior e de menor intensidade, conforme as transformações do ambiente exterior.

A forma com que as organizações interpretam e reagem às exigências do ambiente externo, varia de organização a organização. Nesse sentido, esse estudo procurou em verificar a intensidade das mudanças organizacionais no CEFET-PR mediante o estudo da cultura e da identidade organizacional.

O conceito de identidade está relacionado com o que valorizamos, entendendo valores como concepções do desejável. Por sua vez, valores têm forte dependência cultural, ou seja, valores são dependentes da cultura onde estão inseridos. Desta forma, para qualquer análise dos valores é necessário abordar esse conceito junto com a análise cultural (AUGUSTO e MACHADO-DA-SILVA, 1999), tópico que será abordado a seguir.

#### 2.4 CULTURA ORGANIZACIONAL

A expressão “cultura” é utilizada para designar aquilo que ajuda a explicar as grandes diferenças de comportamento entre o homem e os animais. Compreende, ainda, a “herança social” de um determinado grupo que, apesar de não transferida intacta, de geração a geração, parece abranger as idéias, padrões de significações e regras de comportamento de todas as pessoas de uma determinada comunidade. Contudo essa herança não é fixa ou imutável (NOGUEIRA, 2000).

As características principais de uma cultura, segundo KROEBER (1993), são suas formas e padrões, as inter-relações destes numa organização e o modo como estas partes e o todo funcionam, enquanto um grupo vive sujeito a essas coisas. A cultura seria a maneira habitual de agir, sentir, pensar, canalizada por uma sociedade a partir de um número e variedade infinitos de modos potenciais de viver.

Para NOGUEIRA (2000) a enorme influência da cultura no comportamento individual ou de grupos tem sido plenamente reconhecida, muito embora a cultura seja condicionada por fatores sociais e psicossomáticos.

Os seres humanos são causas de acontecimentos culturais; essas, por sua vez, são o resultado de situações de culturas antecedentes, que sofreram adaptações ou foram incorporadas às que lhes são posteriores. De certa forma, pode-se afirmar existir uma continuidade de causação indireta de acontecimento da cultura para acontecimento da cultura, por meio dos seres humanos. Os aspectos culturais podem ser identificados em qualquer segmento da atividade humana social. As organizações não poderiam constituir exceção a esse universo cultural, pois elas próprias são referência dos acontecimentos culturais (NOGUEIRA, 2000).

Segundo MORGAN (1996), a atenção aos estudos sobre cultura no âmbito organizacional foi despertada, principalmente, na década de 80, devido ao avanço de empresas oriundas de países orientais, principalmente o Japão, que passaram a vencer a competitividade do mercado ante as organizações ocidentais. A necessidade de entender os fatores que concebiam vantagem competitiva às empresas japonesas fez com que muitas pesquisas se dirigissem para os componentes simbólicos, principalmente valores sociais e religiosos, que aparentemente distinguem a vida nessas organizações em relação ao contexto das demais (CRUBELLATE e MENDES, 2000).

A partir de então, surgem várias abordagens para o estudo de cultura organizacional e várias perspectivas buscam o entendimento do aspecto simbólico dentro das organizações. De acordo com essa pluralidade de abordagens e perspectivas, várias definições são cunhadas para tentar descrever o fenômeno “cultura organizacional”, porém, sem consenso entre os autores.

Conforme SACKMANN (1992), a falta de consenso e as definições correntes de cultura organizacional variam de acordo com o conceito assumido, pelos pesquisadores, como central para a sua compreensão, destacando-se ideologia, crenças, pressupostos básicos, valores compartilhados, entre outros.

SCHEIN (1991) considera que as definições correntes se referem a uma gama de fatores entre os quais: normas, valores, comportamentos observáveis e regulares, filosofia, sentimento etc., e que esses aspectos refletem a cultura organizacional, mas nenhum deles é a essência dessa cultura.

Propõe, esse autor, que a cultura seja um produto assimilado em grupo; portanto, ela só pode ser encontrada onde haja um grupo com uma significativa história ou experiência compartilhada. Esse foi um dos motivos pelo qual, o presente estudo recaiu sobre a unidade de Curitiba da instituição pesquisada, pois a mesma possui mais de noventa anos de atividade educacional, ao contrário das outras unidades que são mais recente.

Para SCHEIN (1991, p.09), a cultura pode ser entendida como: “... um conjunto de pressupostos básicos – concebidos, descobertos ou desenvolvidos por determinado grupo que aprendeu como um meio de resolver seus problemas de adaptação externa e integração interna, que tem funcionado bem o suficiente para ser considerado válido e, portanto, para ser ensinado a novos membros como forma correta de perceber, pensar e sentir em relação àqueles problemas”.

Ainda para o autor, a cultura de organização se manifesta em três níveis:

- a) *o nível dos pressupostos básicos e crenças*, que refere-se às percepções, sentimentos e crenças que residem no pré-consciente ou inconsciente, não são questionáveis pois são aceitos como verdade da realidade, mas que provoca impacto e reflexo sobre os demais níveis;
- b) *o nível dos valores e normas*, refere-se às preferências, filosofias, objetivos, estratégias dos membros da organização. Os valores constituem a base para o julgamento sobre o que é certo ou errado e residem num nível consciente, sendo que esse julgamento é compartilhado, porém, passível de questionamento. As normas são regras não escritas que permitem aos membros de uma cultura conhecerem o que está sendo esperado em determinada situação;
- c) *o nível dos artefatos*, corresponde a parte visível, tangível e audível do comportamento baseado em crenças, valores e normas. São os processos, estruturas e outros fenômenos facilmente observáveis, tanto de natureza física e material, quanto da natureza social. Os membros de uma cultura podem ou não estar conscientes de seus artefatos, mas os mesmos em si podem ser observados por qualquer indivíduo.

TRICE e BEYER (1993) consideram que a cultura pode ser estudada em termos das suas formas ou práticas (linguagem, símbolos, etc.) e da sua substância ou conteúdo. O conteúdo da cultura poderia ser descrito como conjunto de crenças, valores e normas, qualificados como aspecto ideológico pelos autores, sendo que esses fatores, emergiriam, principalmente e espontaneamente, dos processos sociais informais, transitando dentre vários níveis ou ambientes. Para esses autores, as crenças se referem às relações de causa e efeito que explicam como as coisas funcionam, os valores expressam preferências por comportamentos e resultados e as normas indicam o que é esperado e aceitável para comunidade.

Para TRICE e BEYER (1993), as formas culturais são manifestações concretas da cultura; são entidades e atributos observáveis por meio das quais os indivíduos expressam, afirmam e comunicam o conteúdo para outros, no Quadro 03 procura-se codificar essas práticas em categorias.

QUADRO 03 - CATEGORIAS DE FORMAS E PRÁTICAS CULTURAIS

CATEGORIAS	EXEMPLOS
Símbolos	Objetos, atores, papéis, cenários ou composições naturais ou manufaturadas.
Linguagem	Gestos, sinais, signos, canções, piadas, provérbios, metáforas, slogans e outros.
Narrativas	Estórias, lendas, saga, mitos.
Práticas	Rituais, tabus, cerimônias, ritos.

FONTE: Adaptado de TRICE E BEYER (1993) por NOGUEIRA (2000)

Por poderem ser visualizados e delimitados, os artefatos (SCHEIN, 1991) ou formas (TRICE e BEYER, 1993), que representam a cultura, possuem melhor entendimento, ao contrário, de crenças e valores, neste sentido, aborda-se mais algumas considerações sobre esses conceitos e sua relação.

Para ENZ (1988), valores são preferências do indivíduo ou de grupos que canalizam os meios, as ações e fins, considerando-os como mais desejáveis em comparação com outros alternativos. Os valores estariam essencialmente

relacionados com as opções feitas pelo indivíduo ou grupo e com a atribuição ou reconhecimento de significado a esses meios, ações e fins. Valor, para essa autora, está tanto relacionado com o sentimento sobre o que é desejável (ou não), como, também, com o processo de justificação das escolhas. Eles (os valores) tratam da noção de como a realidade deve ou deveria ser.

O entendimento de valor como preferência permite inferir que crença pode ser conceituada como estruturas mais implícitas que delineiam as opções dos indivíduos e que servem de fundamento à racionalização. Elas (as crenças) representam a noção de como a realidade é (ENZ, 1988).

Segundo MYRDAL (1965), crenças é a noção que as pessoas têm a respeito de como a realidade é ou foi. Já valores dizem respeito à idéia das pessoas em relação de como a realidade deveria ser ou ter sido. O autor sugere que os valores expressam as opiniões que as pessoas sustentam, mas que as crenças e os valores emergidos como motivos para a ação, são selecionados de acordo com a conveniência para cada situação. Desta forma, o valor assume o papel de racionalizar as escolhas realizadas (AUGUSTO e MACHADO-DA-SILVA, 1999).

Para efeito deste estudo, adota-se *crenças* como sendo pressupostos inconscientes, tidos como verdade inquestionável na organização. Refere-se às preferências e representam o que os membros acreditam ser ou ter sido a realidade, refletindo no que os membros percebem, pensam e sentem em relação ao mundo e à organização (SCHEIN, 1991; MYRDAL, 1965; MACHADO-DA-SILVA, FONSECA e FERNANDES, 1999). *Valores* será concebido como preferências racionalizadas do indivíduo ou de grupos, que indicam padrões de julgamento de procedimentos para a consecução de determinados propósitos e objetivos, manifestando a idéia de mais desejáveis, comparadas com outras alternativas e representando o que os membros acreditam de como deve ou deveria ser a realidade (ENZ, 1988; MYRDAL, 1965). Os artefatos ou formas serão denominados como *atributos culturais* e serão constituídos de manifestações concretas da cultura, tanto de natureza física e

material, quanto de natureza social, sendo facilmente observáveis, por meio dos quais as pessoas afirmam, comunicam e expressam seu conteúdo (TRICE e BEYER, 1993; SCHEIN, 1991).

Alguns estudos salientam que a distinção entre crenças e valores é tênue, em vista disso, ao tentarmos captar valores, estaremos também, acessando as crenças que subjazem às preferências e opções dos indivíduos.

Para HATCH (1993), a relação entre valores e crenças é interativa. De um lado, as crenças sustentam os valores. Aquilo que as pessoas assumem como verdadeiro influencia o que valorizam e, por outro lado, os valores podem originar crenças, à medida que os valores são reafirmados em comportamentos eficazes, são internalizados gradativamente como verdade e passam a ser pressupostos subjacentes.

SANTOS (2000) entende que “crença é aquilo que as pessoas acreditam ser verdadeiro em suas mentes. Valor representa aquilo que é importante para as pessoas. Ambos fornecem as justificativas por que as pessoas e as organizações comportam-se de formas diferentes”; embora muitas vezes o uso das palavras crenças e valores seja intercambiável, existem diferenças entre elas.

SCHEIN (1991) argumenta que toda cultura tem pressupostos que se expressam em muitos aspectos da vida organizacional. Ao mesmo tempo em que as crenças e valores se expressam através de artefatos, estes, por outro lado, podem estar sendo interpretados de modo a instilar valores e pressupostos que se tornarão seus mantenedores. Assim é que os artefatos e as normas são usados pelos membros de uma cultura para expressar sua identidade (NOGUEIRA, 2000).

SMIRCICH (1983), por sua vez, enfatiza a diversidade dos estudos sobre cultura e organizações, depositando nos pressupostos básicos dos pesquisadores essa grande variedade. Sugere, no entanto, que o estudo de cultura nas organizações vem sendo desenvolvido a partir de dois enfoques distintos: cultura como variável e cultura como metáfora.

No primeiro caso compreende a cultura como uma variável no contexto da organização. Nessa visão a cultura é semelhante em categoria as outras variáveis organizacionais, tais como, estrutura, tamanho, tecnologia, centralização, etc., apenas se distinguindo por ser mais subjetiva que as anteriores.

Conforme CRUBELLATE e MENDES (2000), nesse enfoque, a ênfase principal no estudo de cultura organizacional recai, geralmente, sobre o papel da liderança e das políticas de recursos humanos, na criação, manutenção ou mudança de padrões culturais e impactos nas estratégias de produção ou no desempenho das organizações. A visão de cultura como variável é uma abordagem funcionalista baseada na crença sobre a possibilidade de controle, por parte da alta cúpula, de todos os processos organizacionais.

A cultura como metáfora é interpretada, essencialmente, como um contínuo e dinâmico processo de construção da realidade por meio da interação social. Considera a organização como um modo de expressão da consciência humana, de suas idéias e aspectos simbólicos. Nessa concepção, a organização não possui uma cultura, a organização é a própria cultura. Baseada em pressupostos antropológicos, essa perspectiva de entendimento dos estudos culturais é desdobrada em três abordagens distintas: estrutural, cognitiva e simbólica, construída a partir de diferentes concepções do que seja cultura e, conseqüentemente, a partir de quais elementos o fenômeno cultural pode ser capturado e entendido.

A abordagem estruturalista entende cultura como resultado de projeções inconscientes da mente humana e o estudo da estrutura social, da linguagem, dos mitos, dos signos, e outros aspectos, podem desvelar os princípios que as originam.

A abordagem cognitiva conceitua cultura como um conjunto de cogações funcionais organizadas dentro de um sistema de conhecimento que contém tudo o que é necessário ao indivíduo conhecer ou acreditar, para agir de maneira aceitável ante os membros do seu grupo de referência. A organização é resultado dos processos cognitivos compartilhados por seus membros (GOODENOUGH, 1971; NOGUEIRA, 2000).

A abordagem simbólica compreende cultura referindo-se a significados compartilhados pelos indivíduos em suas interações e esforços para interpretar a realidade e agirem.

ALLAIRE e FIRSIROTU (1984), ao se referirem à concepção de cultura como distinta do sistema social, consideram que a escola cognitiva a compreende como um sistema de conhecimentos, de padrões de percepção, de crenças e de modelos de avaliação aprendidos, norteando os indivíduos a agirem de modo aceitável para a sua sociedade.

A escola simbólica, refere-se a símbolos e significados compartilhados, resultantes das interações sociais como respostas à necessidade de interpretar a realidade e de estabelecer critérios orientadores para o agir.

Segundo SMIRCICH (1983), a análise organizacional, nessas perspectivas, focaliza a maneira como indivíduos interpretam e entendem as suas experiências e como essas interpretações e entendimentos se relacionam com a ação dos membros da organização.

Como o objetivo deste estudo é compreender por meio de crenças, valores e outros atributos culturais a concepção e a ação dos membros internos da unidade de Curitiba do CEFET-PR, sobre o que eles pensam da própria organização, o que julgam que outros pensam a respeito da organização e o que eles supõem ser aceito na sociedade, optou-se pela abordagem de cultura como metáfora, com perspectivas simbólica e cognitiva.

Para TRICE e BEYER (1993), SCHEIN (1991), MARTIN (1992), as organizações são multiculturais. A maioria, exceto as pequenas, possuem subculturas. As ideologias e outras manifestações permitem distingui-las entre si e distingui-las da cultura abrangente da organização onde elas se inserem. Há muitos fatores que podem estar justificando o desenvolvimento das subculturas como, por exemplo: experiências compartilhadas, características pessoais similares, tipo de interação que os membros mantêm entre si e outros.

Nesses termos, é relevante no estudo de cultura se reportar ao grau de integridade ou de “unicidade” da manifestação cultural dentro das organizações.

Teóricos, alinhados à perspectiva metafórica, freqüentemente reconhecem que a organização, enquanto constituída por membros oriundos de vários ambientes sociais e, cada vez mais, culturalmente distintos, dificilmente apresentará um conjunto de valores e crenças que se manifeste, incondicionalmente, entre todos os seus membros. Desse modo, a concepção de que uma organização possua uma cultura unificada é extremamente remota (CRUBELLATE, 1998).

Nesse aspecto, os estudos de cultura organizacional vem se desenvolvendo sob três perspectivas: de integração, diferenciação e fragmentação (TRICE e BEYER, 1993; MARTIN, 1992).

MARTIN (1992) propõe que essas perspectivas são definidas a partir de três dimensões, que consiste em: a) a relação entre as várias manifestações culturais na organização (consistência, inconsistência ou complexidade entre as manifestações); b) a orientação em relação à ambigüidade (excluindo-a, canalizando-a ou tratando-a como essencial); c) a orientação ao consenso ou homogeneidade entre as manifestações culturais (amplo consenso organizacional, consenso subcultural e multiplicidade de visões não consensuais).

Os estudos realizados, a partir de um enfoque de *integração*, trabalham com essas três características: as manifestações culturais são entendidas como reforçando os mesmos temas, os membros da organização possuem uma atitude amplamente consensual e a cultura é descrita como homogênea, onde não existe ambigüidade.

As pesquisas conduzidas, sob um enfoque de *diferenciação*, descrevem as manifestações culturais como trazendo, muitas vezes, inconsistências. O consenso ocorre dentro das subculturas, mas, entre as subculturas, há dissenso e conflitos. A ambigüidade é tratada nas fronteiras entre subculturas, preservando as características intra-subcultura e canalizando as diferenças para as relações com outra subculturas.

Os estudos que consideram o enfoque de *fragmentação* dão destaque às ambigüidades e as consideram como essência da cultura organizacional. Consenso e dissenso ocorrem em situações específicas, e sua existência e configuração estariam fluindo constantemente. São raras as consistências e as inconsistências são claramente definidas e permanentes.

Cada uma dessas três perspectivas possui seus defensores e críticos. TRICE e BEYER (1993), reconhecem que todas elas têm aspectos válidos; no entanto, nenhuma isoladamente explica, por completo, a cultura em uma organização. A utilização de uma abordagem que compreenda as três perspectivas é amplamente defendida por MARTIN (1992) e MEYERSON e MARTIN (1987) como estratégia para estudar o fenômeno cultural, por permitir melhor captura da sua inerente complexidade. No entanto, para SCHEIN (1991), falar em cultura organizacional é falar em consenso e compartilhamento; possíveis manifestações de conflito ou ambigüidade seriam indicações de que o grupo não desenvolveu cultura em relação a determinado tema.

Considerando o exposto, abordou-se a cultura organizacional, como metáfora, procurando identificar os valores, as crenças e outros atributos culturais manifestado pelos dirigentes dos grupos dos níveis estratégico e tático do CEFET-PR, e, baseado nos pressupostos levantados até aqui, admitiu, entre outras, as seguintes possibilidades: (a) a existência de um padrão único de crenças e valores compartilhados pelos dirigentes dos níveis estratégico e tático da organização; (b) a ocorrência de padrões distintos, em maior ou menor grau, entre os dirigentes dos níveis estratégico e tático e (c) a não existência de padrões entre os dirigentes dos níveis investigados. Logo, a proposta da presente pesquisa abrangeu as três perspectivas, com base no grau de congruência de crenças e valores.

Segundo RODRIGUES (1997) a cultura não só oferece significado ao indivíduo, como, também constitui-se em fonte de significados para a identidade dela e dela com os outros. O conceito de cultura está intimamente ligado ao conceito de identidade, categoria; essa, analisada na seqüência.

## 2.5 IDENTIDADE ORGANIZACIONAL

Vários autores salientam a importância, atualmente, do estudo da identidade de uma organização, considerando-a única no seu modo de agir e de ser, sendo difícil ou mesmo impossível de imita-la.

ELSABACH e KRAMER (1996), afirmam que a identidade de uma organização reflete seus atributos centrais e diferenciadores, incluindo seus valores essenciais, a cultura organizacional e modos de agir.

No entanto, antes de analisar o conceito de identidade organizacional, faz-se necessário abordar o conceito de identidade.

### 2.5.1 Concepção de Identidade

Para o senso comum, a identidade é aquilo que nos distingue e nos diferencia dos outros. Os dicionários a apontam como o reconhecimento do indivíduo com ele mesmo, “é aquilo que prova ser a pessoa determinada, e não outra” (CIAMPA, 1993, p.137).

Provavelmente, segundo CALDAS e WOOD Jr. (1997), o conceito de identidade tenha sido despertado pela filosofia clássica, mas precisamente no episódio do rio de Heráclito, segundo, o qual, colocava a questão de que um indivíduo pode e, ao mesmo tempo, não pode entrar duas vezes no mesmo rio, porque apesar de todos os constituintes materiais terem sofrido uma transformação, de certa forma, o rio ainda é o mesmo. Heráclito procurava, pela unidade básica, a unicidade da realidade, esse pensamento associado à idéia de permanência e de singularidade gerou um conceito de identidade que se difundiu e influenciou diversos campos teóricos, onde seu significado é igualmente variado.

A perspectiva psicanalítica de identidade, no entanto, é considerada como a principal vertente nas ciências sociais, onde encontramos diversos autores, cada qual com sua concepção e seguidores, como exemplo, Freud, Lacan, Jung e outros. Porém, segundo CALDAS e WOOD Jr. (1997), foi Erik Erikson quem popularizou o conceito de identidade.

ERIKSON (1987) estudou a noção de identidade, descrevendo-a como um sentimento subjetivo de uma revigorante uniformidade e continuidade, possuindo uma natureza pessoal e cultural. Para esse autor, a formação da identidade compreende o processo essencial no âmago do indivíduo e a inserção dele na cultura coletiva, propondo a formação da identidade como inseparável da evolução sócio-genética, uma vez, que somente dentro de um grupo definido, ela pode existir (NOGUEIRA, 2000).

Dessa forma, a perspectiva psicanalítica de identidade individual adotou o sentido de unicidade e continuidade no processo focado no indivíduo, porém amplamente afetado pelo seu meio e pela sua cultura (CALDAS e WOOD Jr, 1997).

NOGUEIRA (2000) salienta que, no âmbito da psicologia social, a identidade é determinada como um fenômeno social e considera que, vivendo em coletividade, o indivíduo mantém interações que lhe são significativas. Nesse sentido, a identidade torna-se “um atributo sócio-cognitivo; não é inata nem exclusiva ao indivíduo. Os grupos e as organizações também teriam identidade. E, de fato, por meio do processo de identificação, a identidade do indivíduo estaria relacionada estreitamente à identidade dos grupos e às organizações em que ele se insere. Além disso, a identidade também poderia ser entendida como tendo uma natureza reflexiva, do modo como a pessoa vê a si mesma, seria seu autoconceito” (p.73).

Daí a importância da interação entre os indivíduos na concepção de identidade, pois é no convívio social que o indivíduo se identifica, ou não, com as características de uma determinada comunidade.

De acordo com CHANLAT (1992) existem cinco níveis de relação referentes à realidade humana e à identidade que são: individual, interpessoal, organizacional, societal e mundial, os quais interagem constantemente. "O indivíduo constrói-se em sua relação com o outro, mais freqüentemente, em um quadro de relações organizadas, na relação que ele mantém com a sociedade e que esta última mantém com outras sociedades" (p.44). Cada nível será abordado a seguir.

No nível individual, o sujeito é o ator de sua própria história, construindo e destruindo a realidade; embora focado no indivíduo, esse nível não está dissociado dos outros níveis (CHANLAT, 1992).

Tajfel (apud RODRIGUES, 1997), concebe, no nível individual, que a identidade advém do entendimento atribuído pelo indivíduo à sua convivência social com grupos diversos, contribuindo para a construção ou afirmação da autopercepção (p.50).

O nível interpessoal é o campo da relação com o outro, é o nível da interação. O outro é relevante à medida atualiza a identidade do indivíduo.

Diante da natureza humana, de existir conforme as inter-relações que se estabelece com demais grupos, mostra a importância da reflexão sobre a participação do indivíduo nos diversos grupos sociais, ao longo de sua vida, o que se dá “numa constante dialética entre a busca de sua identidade individual e a necessidade de uma identidade grupal e social”.(ZIMERMAN, 1997 p.26).

Para CHANLAT e BEDARD (1992, p.128) “o eu não existe senão como reciprocidade de outrem, o eu isolado, na verdade, não é mais que uma abstração”.

O nível organizacional compreende um subsistema estrutural e material e outro simbólico, os quais, interagindo e mediados pelas relações de poder, contribuem na construção da ordem organizacional. CHANLAT (1992) afirma que “As exigências econômicas do ambiente, os modos de dominação utilizados, a história da organização, os universos culturais que se cruzam, as características sócio-demográficas do pessoal dão, a cada organização, uma configuração singular e influenciam os comportamentos individuais e coletivos” (p. 40).

No nível da sociedade, compreende-se os sistemas estruturais e simbólicos que promovem as relações sociais. A sociedade seria esse universo onde todas as relações são exercidas, em seus aspectos sócio-culturais e sócio-políticas, por meio dos símbolos coletivos, conceitos e valores, que conferem uma certa coesão à identidade social. O indivíduo é amoldado a um grupo através de gestos, ritos, atitudes, comportamentos, signos e outros elementos, para que possa ser por ele aceito e reconhecido, vindo, assim, atuar nesse meio. Esse processo está na base da identidade e da alteridade, as duas faces da realidade identitária (Todorov apud CHANLAT, 1992).

Essas identidades sociais formam complexos relacionamentos que condicionam a ação individual e organizacional, e acabam por lhes determinar o papel, o modo, o momento e o lugar mais valorizado ou aceito.

CASTELLS (1999) entende identidade como o processo por meio do qual existe o reconhecimento e a construção de significado para o ator social, tendo por base atributos culturais inter-relacionados, que se sobrepõem a estruturas sociais mais amplas. O mesmo autor aponta que a tendência de busca pela identidade: “coletiva ou individual, atribuída ou construída, torna-se a fonte básica do significado social”.

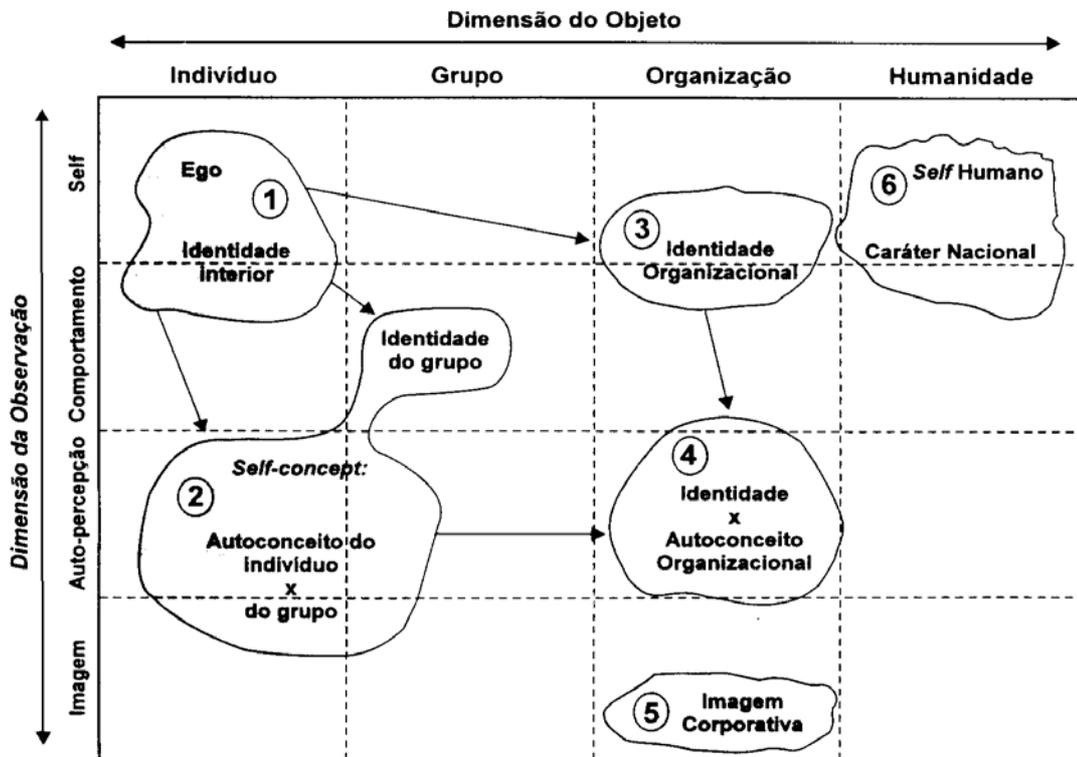
Para Mach (apud NOGUEIRA, 2000), a identidade é formada nas interações através do processo de comunicação e intercâmbio de mensagens que se envia, recebe e interpreta até que se obtenha uma imagem coerente relativizada e generalizada. Nessas interações, tanto a identidade de um indivíduo, quanto de um grupo, organizado ou não, é formada, definida e expressa.

### 2.5.2 Identidade Organizacional

Para ERIKSON (1987), as organizações ou associações, ao funcionarem, fornecem uma identidade forte e ajustável aos seus membros. O autor ressalta a importância da identidade, exemplificando o reconhecimento de cada tribo a respeito de sua própria criação, embora de forma mitológica, representa uma história, garantindo, desta maneira, a lealdade a uma determinada formação. Além disso, esse autor enfatiza a existência de outras tribos como úteis na projeção da identidade de cada tribo.

Com o intuito de verificar a evolução do conceito de identidade e principalmente de adequar o uso do termo identidade à análise organizacional, CALDAS e WOOD Jr. (1997) desenvolveram um artigo teórico, onde elaboraram um quadro conceitual de referência, o qual apresenta-se na Figura 01.

FIGURA 01 - QUADRO CONCEITUAL DE IDENTIDADE



FONTE: CALDAS e WOOD Jr. (1997, p.11)

O quadro proposto abrange duas dimensões, cada uma disposta em um *continuum*. Na primeira, denominada, dimensão do *objeto focal* (identidade de quem?), "distingue as perspectivas existentes sobre identidade através da diferenciação do objeto sobre o qual o conceito é utilizado" (p.10); nesse eixo inclui o indivíduo, o grupo, a organização e a humanidade. No outro eixo, encontra-se a dimensão da *observação* (identidade observada a partir do quê?) que engloba as categorias *self*, comportamento, auto-percepção e imagem. Da inter-relação dessas dimensões, surgem os agrupamentos que caracterizam os conceitos de identidade. Em relação à identidade na dimensão do objeto organização, pode-se verificar no quadro a existência de três agrupamentos: *identidade organizacional*, *autoconceito organizacional* e *imagem corporativa*; esses renderam vários estudos, os quais são apresentados, a seguir, começando pelo último agrupamento.

CALDAS E WOOD Jr. (1997), esclarecem que o agrupamento *imagem corporativa*, compreende os estudos com ênfase na imagem externa e como ela afeta a organização; a esse campo, ainda, pertencem as pesquisas sobre manipulação de imagens e de identidade corporativa.

Os estudos sobre imagem da organização, muita vezes abordado na área de marketing, focalizam a percepção da organização por aqueles que não se julgam dela participantes (imagem externa) ou por aqueles que se julgam seus componentes (auto-imagem). Muitos estudiosos dessa área acreditam que esforços de comunicação e de mídia podem afetar a percepção dos indivíduos, de modo a construírem ou mudarem a imagem de uma organização (GIOIA, 2000).

ALVESSON (1990) também relaciona a imagem corporativa à imagem da organização; para esse autor a imagem corporativa se desenvolve espontaneamente, sob dois enfoques: aquela vista por seus membros ou interna e aquela que reflete a impressão pública.

ALBERT e WHETTEN (1985) concebem *identidade privada* como sendo a forma que a organização vê a si mesma; é a autopercepção pelos membros da organização e a *identidade pública* entendem como os outros (os de fora) vêem a organização, compreendendo os outros como os clientes, o governo, os fornecedores entre outros. Para esses autores, enquanto as informações sobre a identidade privada são geralmente disseminadas através dos documentos oficiais da organização e publicações institucionais, a comunicação da identidade pública é realizada por meio de símbolos, signos, marcas, lemas, entre outros.

O agrupamento *autoconceito organizacional*, segundo CALDAS e WOOD Jr. (1997), engloba os estudos que trabalham os conceitos de identidade individual, grupal e organizacional, a partir da Psicologia Social. A corrente nessa área tem enfocado como a organização percebe a si mesmo, abrangendo as pesquisas que discutem: a) a relação entre identificação organizacional e autoconceito individual e, b) análise da relação entre imagem da organização com a identificação do indivíduo na organização.

Segundo ASHFORTH e MAEL (1989), a concepção de identidade organizacional está em sintonia com a teoria da identidade social. Conforme esses autores, a identificação social é a percepção de pertencer a determinado grupo; assim, a identificação organizacional é uma forma específica de identificação social, entendendo-se organização como categoria social que incorpora características percebidas como típicas de seus membros. Alertam, no entanto, que identificação organizacional não pode ser confundida com internalização ou comprometimento, uma vez que àquela não se pretende focar aspectos comportamentais e afetivos na relação organização-indivíduo.

Para FIOLETTI (1991), dentro de uma perspectiva cultural antropológica, o papel da identidade, no contexto cultural, é fazer a ligação entre o comportamento do indivíduo e o seu significado social nas organizações uma vez que refletem como os indivíduos e grupos definem o que fazem em relação ao seu entendimento sobre o que é a organização da qual fazem parte. Identidades, então, representariam aspectos da cultura traduzidos a determinado contexto social.

DUTTON, DUKERICH e HARQUAIL (1994) conceituam identificação organizacional, como o grau em que os membros se definem com base nos atributos em que eles acreditam definir a organização. De acordo com essas autoras, a identificação organizacional decorre de aspectos cognitivos dos membros organizacionais, ao perceberem em si atributos da identidade da organização. As conexões cognitivas dos membros com a organização derivam da imagem que cada um têm dela; de como eles a percebem.

Exemplificando, se uma afiliação ou participação em uma organização confere atributos positivos (desejáveis), os participantes tenderiam a ressaltá-los; caso contrário, se determina atributos negativos (indesejáveis), isso poderia desencadear manifestações, atitudes e sentimentos de inconformidade, tais como, *stress*, ceticismo, agressividade entre outros (DUTTON, DUKERICH e HARQUAIL, 1994).

ASHFORTH e MAEL (1989) entendem que a teoria da identidade social sugere três fatores que poderiam estar relacionados com o aumento da identificação organizacional. O fator distintivo é o primeiro a ser destacado, pois valores e práticas de um grupo ou organização são comparados com os de outros, diferenciando-os e, dessa maneira, estabelecendo uma única identidade para cada grupo. O segundo fator trata do o prestígio que a afiliação em um grupo ou organização pode proporcionar, afetando diretamente a auto-estima. O último fator está associado à importância da não inclusão do indivíduo no grupo (os “de fora do grupo”). Estar consciente de ser um dos “de fora do grupo” reforça a consciência de quem está dentro do grupo e da segregação dos outros.

Essa teoria também, indica algumas conseqüências relevantes para as organizações em relação à identificação organizacional: a) os indivíduos tendem a escolher suas atividades e instituições de acordo com o que mais se identificam; b) as características intragrupais como interação, coesão e cooperação, são afetadas pela identificação; c) a identificação intensifica a fixação ao grupo e a seus valores e práticas, aumentando a competição com outros grupos.

Para BROWN (1997) as organizações consistem numa identificação social para seus participantes individuais, e que o comportamento social representa as ações desses indivíduos como organizações, e a auto-estima organizacional consiste na auto-estima coletiva, ou seja, a dos indivíduos agindo como organização.

Para esse autor, é importante notar que as organizações estão vivas na mente de seus membros e que a identidade organizacional faz parte da identidade individual de seus participantes, reforçando a idéia de que a identidade organizacional se manifesta mediante as ações dos seus membros como organização quando eles incorporam os valores e crenças coletivas (BROW,1997).

O agrupamento *identidade organizacional*, conforme CALDAS e WOOD Jr. (1997), iniciou com as noções de Erikson sobre identidade individual e dos primeiros trabalhos sobre cultura e simbolismo organizacional. No entanto, foi com o trabalho

marcante de ALBERT e WHETTEN em 1985 que esse campo se fortificou, reunindo as concepções mais clássicas. Para GIOIA (2000), é o campo mais abrangente e com maior potencial para se tornar a área definitiva para o estudo organizacional.

ALBERT e WHETTEN (1985) argumentam que toda organização possui uma identidade e que existe um entendimento compartilhado entre seus membros, sobre o que é (a) central, (b) distintivo e (c) duradouro na organização. "O critério de centralidade aponta as características vistas como essência da organização. O critério da distintividade aponta os elementos que distinguiria uma organização das outras, com as quais poderia ser comparada. O critério de continuidade temporal ressalta as características estáveis no tempo" (ALBERT e WHETTEN, 1985, p.265). Esses três critérios seriam, segundo os autores, cada um necessário e, como conjunto, suficientes para definir identidade organizacional como conceito científico.

O conceito de identidade organizacional necessariamente não exclui o de imagem, mas parece focalizá-la como os membros de determinada organização podem percebê-la, como única e diferente das demais. Dessa forma, a identidade parece estar refletida em valores e crenças compartilhados na missão, na estrutura, nos processos, no clima organizacional, entre outros.

De acordo com BRETAS PEREIRA (1988, p.20), o que torna uma organização única e ímpar são suas maneiras peculiares de agir e de acreditar, referenciadas pela cultura organizacional e essa, por sua vez, indica a relação dos valores e crenças. "O caráter ou identidade é a marca que a diferencia de todas as outras. Somente ao tornar-se infundida de valor, a organização adquire uma identidade".

Identidade organizacional é o aspecto cultural mais saliente, o mais arraigado (ASHFORTH e MAEL, 1989), é o que fornece sentido para ver claramente a si próprio. A identidade organizacional define quem somos em relação ao sistema social mais amplo, no qual estamos inseridos. A identidade é afetada pela cultura organizacional e por outros sistemas de significado com os quais ela interage. Nesse sentido, enquanto a cultura provê o conjunto de regras que definem um sistema

social, a identidade provê o entendimento dessas no contexto em que atuam, ou seja, as pessoas compreendem as regras de conforme o sistema social mais amplo (FIOL, 1991; HATCH e SCHULTZ , 1997)

HATCH e SCHULTZ (1997) acrescentam mais um elemento nessa relação entre identidade e cultura, o da imagem. Para essas autoras, existe uma forte interdependência entre essas três categorias.

Para HATCH e SCHULTZ (1997), quando a organização expressa sua identidade, a faz através de artefatos culturais simbolizando uma imagem, a qual será interpretada por outros. No entanto, enquanto nossa imagem projetada foi contextualizada pela nossa herança cultural, as interpretações que os outros dão àquela imagem são contextualizada pela cultura deles. Admitindo as organizações como sistema aberto, nota-se a influência dos diversos atores organizacionais nessa relação.

A partir dessa concepção, as autoras entendem que existe um processo circular que explica a interdependência mútua entre identidade, cultura e imagem. Nessa visão, a identidade organizacional está embutida na cultura organizacional, a qual provê os artefatos simbólicos para transmitir a imagem da organização. A imagem por sua vez é interpretada no contexto cultural dos membros e não membros da organização e retorna à organização, afetando ou não a identidade.

Dessa forma o contexto ambiental ganha importância nos estudos da identidade organizacional, principalmente quando apresenta-se turbulento e complexo, proporcionando mudanças organizacionais. Com isso, muitos autores passaram a relacionar a imagem da organização, percebidas pelos não membros e a identidade organizacional, assinalada pelos seus membros (GIOIA, SCHULTZ e CORLEY, 2000; GIOIA e THOMAS, 1996)

GIOIA, SCHULTZ e CORLEY (2000) argumentam que a identidade é construída e sustentada pela interação com os outros e que o ambiente sofre contínuas mutações. Diante desse fato, esses autores discordam da concepção de

continuidade temporal (critério duradouro) da identidade; para eles, a noção de durabilidade implica em a identidade permanecer sempre a mesma, ao longo do tempo. Os autores sugerem uma identidade com senso de continuidade, entendendo que é àquela que permite alterar suas interpretações e significados, adaptando-se ao contexto, porém, mantém crenças e valores centrais inalterados ao longo do tempo. A identidade expressa valores, mas a interpretação desses valores não é necessariamente fixa ou estável.

Os mesmos autores questionam, ainda, sobre a durabilidade da identidade da organização quando submetida a um processo de mudança de proporções. (GIOIA, SCHULTZ e CORLEY, 2000; GIOIA e THOMAS, 1996). Em seus estudos GIOIA e THOMAS (1996) sugerem que, em se tratando de mudança estratégica, isso implica numa revisão dos esquemas interpretativos dos membros da organização, pois tanto a identidade e a imagem afetam a interpretação da mudança e como são afetadas por ela. No caso de mudanças adaptativas/planejadas, pode-se compreender a estabilidade da identidade e da imagem.

Para ALBERT e WHETTEN (1985), pode não ser desejável, conveniente ou possível se obter uma definição precisa de identidade para uma organização; além disso, uma vez que a definição pode estar assentada em esquemas comparativos entre organizações e grupos, não seria improvável que ela (identidade) sofresse influência de acordo com os propósitos de pessoas envolvidas na situação em que ela ocorre.

Argumentam, ainda, que os estudos sobre o tema precisariam considerar que as organizações podem não ter uma identidade unidimensional ou única; elas podem ser híbridas, composta de múltiplos tipos.

Para delinear a identidade organizacional da unidade de Curitiba do CEFET-PR, um dos objetivos deste estudo, adotou-se a definição de ALBERT e WHETTEN (1985) de identidade organizacional, ou seja, o que é central, distintivo e duradouro, para os dirigentes dos grupos dos níveis estratégico e tático da instituição.

Entretanto, nem sempre as pessoas estão conscientes dos atributos definidores da identidade organizacional. Eles podem permanecer subliminares para elas até que ela seja ameaçada ou desafiada (ALBERT e WHETTEN, 1985). Muitas vezes, alterações consideradas importantes ou significativas, no ambiente ou contexto, como, por exemplo, as promovidas por nova legislação, ou normas regulamentadoras, podem desvelar ou tornar mais evidente a identidade coletiva da organização (MACHADO-DA-SILVA e NOGUEIRA, 2000).

## 2.6 MUDANÇA AMBIENTAL, CULTURA E IDENTIDADE ORGANIZACIONAL

O tema mudança vem atraindo um enorme interesse entre os pesquisadores organizacionais do mundo todo, muito devido à globalização. O Brasil não difere, incluindo ainda a vasta publicação sobre mudanças devido as redefinição do papel do Estado.

"O conceito de mudança é, em si mesmo dinâmico" (AUGUSTO e MACHADO-DA-SILVA, 1999, p. 01), tanto mudanças ambientais como o processo de mudança organizacional, geram dificuldades e frustrações em âmbito funcional e individual, gerando outras mudanças. (CALDAS e WOOD Jr., 1997).

Num cenário de mudanças contínuas, amplas e complexas, o questionamento pelos atores organizacionais sobre – *o que somos?*– acontece inevitavelmente. Neste contexto, o conceito e o estudo de identidade organizacional torna-se importante, no entanto, não se pode desconsiderar o papel relevante da cultura na construção e reconstrução da identidade (NOGUEIRA, 2000). Desta forma, buscou-se neste estudo compreender como essas mudanças ambientais podem afetar a cultura e a identidade de uma organização.

Com a concepção das organizações enquanto sistema aberto, o ambiente mereceu um papel de destaque, nos estudos organizacionais, por envolver todos os fenômenos externos que afetam as organizações. Para melhor compreender o ambiente e as suas pressões nas organizações, buscou-se subsídios na teoria institucional, MACHADO-DA-SILVA e FONSECA (1996) salientam que a Teoria

Institucional pode ser considerada como capaz de fornecer uma nova perspectiva à temática sobre organização e o ambiente.

A abordagem institucional adotada propõe que as organizações estejam inseridas em um ambiente constituído por regras, crenças e valores, criados e consolidados em interação social.

A teoria institucional também pressupõe a existência de dois ambientes distintos: o ambiente técnico, em que se predominam as relações de troca de bens e serviços e o ambiente institucional, caracterizado pela elaboração de regras e valores socialmente aceitos, os quais as organizações se adaptam para obter legitimidade, sendo que a sobrevivência da organização depende em atender plenamente esses dois ambientes (SCOTT, 1992).

Desse modo, as instituições de ensino (em especial as públicas), inserem-se em um forte ambiente institucional, buscando legitimidade a partir das relações estabelecidas com o meio social que atuam (CRUBELLATE e MACHADO-DA-SILVA, 1998)

As pressões advindas do ambiente institucional podem gerar tendência isomórfica (DiMAGGIO e POWELL, 1983). A teoria institucional caracteriza três tipos de mecanismo isomórficos: o coercitivo, o normativo e mimético. Esses relacionam-se tanto à manutenção como para à mudança de valores e práticas culturais (MACHADO-DA-SILVA et al., 2001). O isomorfismo coercitivo resulta de expectativas culturais da sociedade e de pressões exercidas por uma organização sobre outra que se encontre em condições de dependência. Esse estudo caracteriza a nova legislação educacional como pressão coercitiva, uma vez que foi imposta pelo MEC à organização e aos seus membros, obrigando-os a adaptarem-se às novas exigências ambientais, buscando, principalmente, a legitimidade que a sociedade lhes confere. Segundo CARBONE (1995), o que se percebe é que, somente quando a instituição sofre algum tipo de ameaça externa, ela começa a repensar sua ação.

Segundo Lunenburg e Ornstein (apud ANDRADE FILHO, 2000), as principais pressões ambientais externas que levam as instituições de ensino a ingressarem em processos de mudanças, decorrem de intervenções governamentais, de alterações nos valores sociais, na tecnologia ou no conhecimento.

Os efeitos da mudança podem ser sentidos pela organização de diversas formas e intensidade, afetando aspectos tangíveis, tais como construções, pessoas, máquinas, finanças; ou aspectos intangíveis, tais como missão, paradigma, crenças, valores, normas, esquema interpretativos (LAUGHLIN, 1991).

Parte-se do pressuposto que uma mudança ambiental possa vir a afetar as crenças, valores e outros atributos compartilhados numa organização, alterando ou não a cultura e, havendo a possibilidade de impactar a identidade organizacional.

Para analisar a cultura organizacional, neste estudo de caso, investigou-se dirigentes do nível estratégico e do nível tático, adotando uma abordagem metafórica, por considerá-la mais adequada ao entendimento do fenômeno, dando ênfase, especialmente, às escolas cognitiva e simbólica.

A perspectiva cognitiva entende cultura como sistema de conhecimento, de padrões de percepção, de crença e de modelos de avaliação que orientam o modo dos membros agirem. O enfoque simbólico refere-se a símbolos e significados compartilhados que resultam das interações sociais, em face da necessidade de interpretar a realidade e de estabelecerem critérios norteadores para o agir; nessas perspectivas, a análise organizacional enfatiza a maneira como os indivíduos entendem as suas experiências e como essas interpretações se relacionam com a ação (MACHADO-DA-SILVA e NOGUEIRA, 2000).

Para delinear a identidade organizacional, adotou-se a perspectiva de ALBERT e WHETTEN (1985) sobre quais as crenças e valores são centrais, distintivos e duradouros na entre os dirigentes dos grupos referenciados.

A presente pesquisa fundamentou-se em conceitos e nas relações das diversas categorias analíticas envolvidas neste estudo, evidenciando-se a importância da pressão ambiental coercitiva como elemento de mudança organizacional, e a influência dela no delineamento da cultura e da identidade de uma organização. Na próxima seção, apresenta-se os procedimentos metodológicos que orientaram e efetivaram este estudo.

### 3 METODOLOGIA

A partir do problema apresentado, delineou-se o referencial teórico-empírico, resumindo os principais aspectos referente à mudança ambiental, cultura organizacional e identidade organizacional e suas inter-relações, definindo, então, a metodologia, adotada para este trabalho de pesquisa.

Em sendo pesquisa científica, esta requer uma metodologia adequada para alcançar os objetivos propostos, os quais determinaram o delineamento e as técnicas de coleta e tratamentos de dados aplicados neste estudo.

#### 3.1 ESPECIFICAÇÃO DO PROBLEMA

Partindo do pressuposto que uma mudança ambiental coercitiva pode alterar ou não o conjunto de crenças e valores predominante numa organização, impactando na sua cultura e identidade, este estudo pautou-se na avaliação da influência da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação -LDB- na cultura e na identidade organizacional da Unidade de Curitiba do CEFET-PR, buscando responder às seguintes perguntas de pesquisa:

##### 3.1.1 Perguntas de Pesquisa

- a) quais crenças, valores e outros atributos culturais caracterizam a cultura organizacional da Unidade de Curitiba do CEFET-PR, antes e depois da implementação da LDB?
- b) quais crenças, valores e outros atributos culturais delineiam a identidade organizacional da Unidade de Curitiba do CEFET-PR, antes e depois da implementação da LDB?
- c) verifica-se alteração significativa na cultura organizacional, quando se considera os períodos anterior e posterior à implementação da LDB?

- d) observa-se diferença significativa na identidade organizacional, quando se considera os períodos anterior e posterior à implementação da LDB?

### 3.1.2 Definição constitutiva (dc) e operacional (do) das categorias analíticas em estudo

O problema de pesquisa se baseia em uma categoria analítica independente, atribuída à mudança ambiental coercitiva, traduzida pela nova LDB, e em outras duas categorias dependentes, que constituem a cultura e a identidade organizacional. Essas categorias analíticas encontram-se dispostas no Quadro 04. Em seguida, relacionam-se às diversas definições das categorias em estudo.

QUADRO 04 - CATEGORIAS ANALÍTICAS DO ESTUDO

CATEGORIA ANALÍTICA INDEPENDENTE	CATEGORIAS ANALÍTICAS DEPENDENTES
Mudança ambiental coercitiva (nova LDB)	Cultura organizacional Identidade organizacional

FONTE : O Autor

#### Mudança ambiental

DC: Pressões sobre a organização advindas do contexto externo, que a levam a adaptações diante de novas circunstâncias que estejam ligadas à eficiência e à legitimação social (SCOTT, 1995; MACHADO-DA-SILVA e FONSECA, 1996).

#### Pressão ambiental coercitiva

DC: Forças provenientes do ambiente externo que exercem pressões formais ou informais por uma organização sobre outra, na condição de dependência, mediante sanções e em busca da legitimidade (SCOTT, 1995). No presente estudo, a mudança da LDB é admitida como pressão ambiental coercitiva.

DO: A promulgação da LDB como pressão ambiental coercitiva foi verificada com base na análise de conteúdo da Lei nº 9394/96 e nos diversos Decretos e Portarias decorrentes que tratam do sistema educacional brasileiro, com ênfase nos Decretos n.º 2.208/97 e n.º 2.406/97 e na Portaria Ministerial nº 646/97 que tratam da Educação Profissional e da definição das instituições federais de educação tecnológica, identificando as principais alterações e os novos conceitos na dimensão político/legal.

### Cultura Organizacional

DC: manifestações de crenças, valores e outros atributos, que são aceitos e compartilhados pelos membros de uma organização, que dá sentido e permitem a interpretação da realidade, norteando suas ações.(TRICE e BEYER, 1993; MACHADO-DA-SILVA e NOGUEIRA, 2000). A cultura organizacional foi investigada em termos de crenças, valores e outros atributos culturais compartilhados pelos grupo de dirigentes da organização pesquisada.

### Crenças

DC: são pressupostos não conscientes, tidos como verdade inquestionável na organização. Como tal, referem-se às preferências e representam o que os membros acreditam ser ou ter sido a realidade, refletindo no que os membros percebem, pensam e sentem em relação ao mundo e à organização (SCHEIN, 1991; MYRDAL, 1965; MACHADO-DA-SILVA, FONSECA e FERNANDES, 1999).

DO: as crenças foram identificadas, quando possível, primeiramente por meio da análise documental das diversas comunicações internas, tais como, documentos, relatórios, *folder's* institucionais, estatutos, atas de reuniões dos diversos conselhos, normas, jornais internos e *internet*. Num segundo momento, elas foram confirmadas e complementadas através da

análise de conteúdo das entrevistas semi-estruturada realizadas na instituição em estudo. Em seguida, verificou-se, por meio de análise de congruência, o grau de concordância do conjunto de crenças identificado entre os dirigentes dos grupos estratégico e tático da Unidade de Curitiba do CEFET-PR.

#### Valores

DC: preferências do indivíduo ou de grupos, que indicam padrões de julgamento de procedimentos para a consecução de determinados propósitos e objetivos, manifestando a idéia de mais desejáveis, comparadas com outras alternativas e representando o que os membros acreditam de como deve ou deveria ser a realidade (ENZ, 1988; MYRDAL, 1965).

DO: os valores foram identificados, primeiramente, por meio da análise documental das diversas comunicações internas, tais como, documentos, relatórios, folder's institucionais, estatutos, atas de reuniões dos diversos conselhos, normas, jornais internos e *internet*. Num segundo momento, eles foram confirmados e complementados através da análise de conteúdo das entrevistas semi-estruturada realizadas. Em seguida, verificou-se, por meio de análise de congruência, o grau de concordância do conjunto de valores identificado entre os dirigentes dos níveis estratégico e tático da Unidade de Curitiba do CEFET-PR.

#### Outros atributos culturais

DC: serão constituídas de manifestações concretas da cultura, tanto de natureza física e material, quanto de natureza social, sendo essas facilmente observáveis, por meio dos quais as pessoas afirmam, comunicam e expressam seu conteúdo (TRICE e BEYER, 1993; SCHEIN, 1991).

DO: foram verificados por meio de observação não-participante, tendo como base as categorias detalhadas no Quadro 03 da fundamentação teórico-empírica. Este estudo considerou somente os atributos que foram nitidamente manifestados.

A determinação da configuração cultural foi operacionalizada mediante a identificação das crenças e valores predominantes entre os grupos de dirigentes, admitindo-se duas possibilidades, de acordo com o grau de consenso identificado:

#### Integração

DC: a cultura se refere às manifestações consensuais, em que todos os membros compartilham determinadas crenças e valores, sendo, a linguagem, comum entre os membros organizacionais. A mudança é apenas superficial, e a ambigüidade é descartada, ocorrendo consistência nas manifestações culturais (MEYERSON e MARTIN, 1987).

DO: a perspectiva cultural dos grupos de dirigentes da organização foi considerada integrada quando a análise de congruência indicou o compartilhamento de crenças e valores entre os dirigentes dos grupos estratégico e tático da Unidade de Curitiba do Cefet-PR.

#### Diferenciação

DC: a visão de diferenciação compreende a cultura pela diversidade, denotando-se atenção às inconsistências, à falta de consenso e descentralização da liderança. A cultura é composta por uma diversidade de valores, que podem ser contraditórios (MEYERSON e MARTIN 1987).

DO: a análise de congruência dos dados indicou diferenciação quando houve diferenças significativas no conjunto de crenças e valores entre os dirigentes dos grupos estratégico e tático da Unidade de Curitiba do CEFET-PR.

## Identidade Organizacional

DC: Valores, crenças e outros atributos culturais compartilhados e aceitos pelos membros da organização sobre o que é central, distintivo e duradouro (ALBERT e WHETTEN, 1985). A investigação da identidade organizacional se processou por meio da análise de crenças, valores e outros atributos culturais compartilhados e considerados centrais, distintivos e duradouros na organização, pelos membros internos. Entende-se como *centrais* a razão de ser, a missão e os propósitos da organização; como *distintivos*, os elementos que distinguem a organização de outras e como *duradouros*, o papel representado na ordem institucional e as características estáveis no tempo.

### Crenças

DC: são pressupostos não conscientes, tidos como verdade inquestionável na organização. Como tal, referem-se às preferências e representam o que os membros acreditam ser ou ter sido a realidade, refletindo no que os membros percebem, pensam e sentem em relação ao mundo e à organização (SCHEIN, 1991; MYRDAL, 1965 MACHADO-DA-SILVA, FONSECA e FERNANDES, 1999).

DO: as crenças foram identificadas, quando possível, primeiramente por meio da análise documental das diversas comunicações internas, tais como, documentos, relatórios, *folder's* institucionais, estatutos, atas de reuniões dos diversos conselhos, normas, jornais internos e *internet*. Num segundo momento, essas foram confirmadas e complementadas através da análise de conteúdo das entrevistas semi-estruturada realizadas. Em seguida, verificou-se, por meio de análise de congruência, o grau de concordância do conjunto de crenças identificado entre os dirigentes dos grupos estratégico e tático da Unidade de Curitiba do CEFET-PR.

## Valores

DC: preferências do indivíduo ou de grupos, que indicam padrões de julgamento de procedimentos para a consecução de determinados propósitos e objetivos, manifestando a idéia de mais desejáveis, comparadas com outras alternativas e representando o que os membros acreditam de como deve ou deveria ser a realidade (ENZ, 1988; MYRDAL, 1965).

DO: os valores foram identificados, primeiramente, por meio da análise documental das diversas comunicações internas, tais como, documentos, relatórios, folder's institucionais, estatutos, atas de reuniões dos diversos conselhos, normas, jornais internos e *internet*.. Num segundo momento, eles foram confirmados e complementados através da análise de conteúdo das entrevistas semi-estruturada realizadas. Em seguida, verificou-se, por meio de análise de congruência, o grau de concordância do conjunto de valores identificado entre os dirigentes dos níveis estratégico e tático da Unidade de Curitiba do CEFET-PR

## Outros atributos culturais

DC: são constituídos de manifestações concretas da cultura, tanto de natureza física e material, quanto de natureza social, sendo facilmente observáveis, por meio dos quais as pessoas afirmam, comunicam e expressam seu conteúdo (TRICE e BEYER, 1993; SCHEIN, 1991).

DO: foram verificados, por meio de observação não-participante, tendo como base nas categorias detalhadas no Quadro 03 da fundamentação teórico-empírica. Este estudo considerou somente os atributos que foram nitidamente manifestados.

### 3.1.3 Definição de outros termos relevantes

Grupo: subconjunto de membros da organização que podem ser identificados a partir de algum critério ou característica comum e que os distingue, ao menos em algum aspecto, dos demais membros (CRUBELLATE, 1998). No presente estudo, distinguiram-se dois grupos de dirigentes: do nível tático e do nível estratégico. O critério utilizado para essa distinção foi na participação na elaboração das diretrizes educacionais da instituição.

Grupo dirigente do nível estratégico: composto por docentes e técnicos-administrativos que ocupam cargos de direção e gerência da Unidade de Curitiba do CEFET-PR, que elaboram as políticas e estratégias educacionais da instituição, bem como pela representação legal da organização.

Grupo dirigente do nível tático: constituído por docentes que ocupam cargos de chefia de departamentos e de coordenação de cursos da Unidade de Curitiba do CEFET-PR, responsável pela elaboração de planos e programas de ação a serem executados no nível operacional. Relaciona-se com os meios, a fim de se alcançar os objetivos estabelecidos.

Congruência de crenças e valores: expressa a convergência ou semelhança entre os conjuntos de crenças e valores manifestados por diferentes grupos da organização, cuja relevância é notadamente reconhecida enquanto padrões desejáveis para o funcionamento da organização (ENZ, 1988).

Ambiente técnico: ambiente ou contexto no qual ocorre a troca de produtos e serviços, de modo que as organizações envolvidas sejam recompensadas pelo seu controle efetivo e eficiente do processo (MACHADO-DA-SILVA e FONSECA, 1996; SCOTT, 1995).

Ambiente institucional: ambiente ou contexto que proporciona a organização legitimidade e suporte contextual, através de determinadas regras e procedimentos aceitos socialmente e pelo atendimento às normas institucionais e as expectativas culturais da sociedade (MACHADO-DA-SILVA e FONSECA, 1996; SCOTT, 1995).

Docentes: professores de carreira de 1º e 2º grau ou do ensino superior, concursados ou não, que podem trabalhar em regime de: a) *dedicação exclusiva*, que compreende 40 horas semanais sem vínculo empregatício com outra organização, b) *carga horária plena*, que compreende 40 horas semanais com ou sem vínculo empregatício com outra organização ou c) *carga horária parcial*, que compreende 20 horas semanais com ou sem vínculo empregatício com outra organização.

## 3.2 DELIMITAÇÃO E PERSPECTIVA DA PESQUISA

### 3.2.1 Delineamento da Pesquisa

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso, sem manipulação de variáveis (*ex-post-factum*), com múltiplas fontes de evidência, e de perspectiva seccional com avaliação longitudinal.

De acordo com YIN (1984), estudo de caso é uma “investigação empírica, que examina fenômeno contemporâneo em seu contexto real, quando são usadas várias fontes de evidência, e não são evidentes os limites entre o fenômeno e o contexto” (p. 23), permitindo ao pesquisador compreender, com profundidade, os fenômenos observados, resultando um melhor entendimento (BRUYNE, HERMAN e SCHOUTHEETE, 1991).

Por pesquisar as categorias analíticas, antes e depois da implementação da LDB, no período compreendido de 1995 a 2001, justifica-se a perspectiva seccional com avaliação longitudinal. Segundo GIOIA (2000), a avaliação longitudinal retrata melhor os estudos de identidade organizacional.

O tempo constitui fator relevante para este estudo, pois é necessário obter um distanciamento cronológico suficiente, para que se possa analisar o processo em que a instituição promoveu as mudanças decorrentes da nova legislação e o período anterior a essa. O estudo do passado e do presente da organização permite identificar o processo como um todo, acompanhando o desenvolvimento das tendências ao longo do tempo (NOGUEIRA, 2000).

A natureza desse estudo justificou a adoção de uma metodologia essencialmente descritivo-qualitativa, pois a mesma permite analisar aspectos subjetivos, tais como: percepções, compreensão do contexto da organização, significados compartilhados e dinâmica das interações (RICHARDSON, 1999). A consecução desta, foi fruto de análise documental de fontes secundária, análise de conteúdo de fontes primárias e anotações de observações não-participante.

Segundo TRIVIÑOS (1987), a abordagem qualitativa caracteriza-se por utilizar o ambiente natural como fonte direta de dados; o pesquisador é considerado como elemento chave e a análise dos dados é um processo indutivo com preocupação nos significados.

O nível de análise é organizacional, pois aborda características da organização enquanto sistema social. Os grupos de dirigentes dos níveis estratégico e tático da organização constituem a unidade de análise do estudo.

Como critério de validação para o estudo e seus resultados é considerada principalmente a sua transferibilidade, e não a sua capacidade de generalização (SELLTIZ, WRIGHTSMAN e COOK, 1987).

### 3.2.2 População e Amostragem

O Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná é uma instituição de ensino federal vinculada ao Ministério da Educação e iniciou suas atividades em 1909 em Curitiba; atualmente, conta com seis Unidades nas cidades de Campo Mourão, Cornélio Procopio, Curitiba, Medianeira, Pato Branco e Ponta Grossa.

A Unidade de Curitiba foi escolhida intencionalmente, pois possui uma história de mais de noventa anos, sendo a unidade mais antiga; as outras unidades têm um breve histórico, pois iniciaram suas atividades em torno de 8 anos, diante desse fato, estimou-se que a unidade de Curitiba possua uma cultura e identidade organizacional mais cristalizadas em relação às outras unidades.

Basicamente, a estrutura organizacional da Unidade de Curitiba é formada pelo Diretor da Unidade, que responde diretamente ao Diretor-Geral do sistema, e por três Gerentes de Área: Gerente de Orçamento e Gestão, Gerente de Ensino e Pesquisa e Gerente de Relações Empresariais. A Gerência de Ensino e Pesquisa congrega todos os departamentos acadêmicos relacionados à atividade-fim da instituição (ver anexo 1).

Detectou-se por análise preliminar, que o grupo responsável pela elaboração das diretrizes das atividades de ensino, pesquisa e extensão na instituição é composto pelo Diretor da Unidade, o Gerente de Ensino e Pesquisa, o Chefe do Departamento de Ensino de Tecnologia, o Chefe do Departamento de Ensino de Ciência e Engenharia, o Chefe do Departamento de Ensino de Pós-Graduação e o Chefe Adjunto da Gerência de Ensino e Pesquisa, que, apesar de ser um cargo de assessoria, está constantemente envolvido no planejamento das ações desse grupo. Vale salientar, que existem outros cargos em posições hierárquicas superiores aos desse grupo, porém, esses possuem caráter mais consultivo no planejamento e nas tomadas de decisões das ações norteadoras da atividade-fim da organização (ver anexo 1).

Portanto, esse foi o grupo de dirigentes estratégico considerado neste estudo. Inicialmente, a intenção era estudar a totalidade dos dirigentes desse grupo, porém, com a declarada negativa do Chefe do Departamento de Pós-Graduação em participar da pesquisa, a população estudada do grupo estratégico constituiu-se de 5 membros, a saber: o Diretor da Unidade, o Gerente de Ensino e Pesquisa, o Chefe do Departamento de Ensino de Tecnologia, o Chefe do Departamento de Ensino de Ciência e Engenharia e o Chefe Adjunto da Gerência de Ensino e Pesquisa.

O grupo de dirigentes do nível tático, para este estudo, englobava todos os Chefes de Departamento e Coordenadores de Curso, delimitando um universo de 28 pessoas. A população estudada, desse grupo, foi selecionada por amostragem não probabilística e intencional, utilizando os seguintes critérios: a) representantes atrelados à departamentos que possuem pelo menos um curso, em outras palavras, que não sejam de departamentos somente de apoio; b) docentes que vivenciaram o processo de mudanças decorrentes da nova legislação. Com os critérios estabelecidos o universo da população desse grupo reduziu a 22 membros, dos quais, 8 foram submetidos ao processo de entrevista, são eles: o Chefe de Departamento Acadêmico de Eletrônica; o Chefe de Departamento Acadêmico da Construção Civil, o Chefe de Departamento Acadêmico de Informática, o Coordenador do Curso de Engenharia Elétrica, o Coordenador do Curso de Engenharia Mecânica, o Coordenador do Curso de Tecnologia em Eletrotécnica, o Coordenador do Curso de Pós-Graduação em Engenharia Elétrica e Informática Industrial e o Coordenador do Ensino Médio. A amostra selecionada do grupo tático apresentou-se suficiente e adequada, dado o alto grau de consistência entre os depoimentos dos dirigentes.

Salienta-se que os cargos referente ao grupo estratégico advém da ampla reforma estrutural que ocorreu na instituição em março de 2000; até então, não existia a figura da Unidade de Curitiba, a Direção-Geral do CEFET-PR era única. Nessa reestruturação, a instituição passa para uma concepção de sistema, originando a Unidade de Curitiba e unificando o modelo das unidades. Ressalta-se, também, que a maioria dos dirigentes dos dois grupos, antes da nova legislação, já desempenhavam funções em cargos estratégicos ou táticos.

### 3.2.3 Coleta de Dados

A coleta de dados foi realizada através de duas fontes distintas a saber: fontes secundárias e primárias.

As fontes secundárias constituíram-se principalmente: das Atas das reuniões do Conselho Diretor de 1995 a 2001, Atas do Conselho de Ensino de 1995 a 2001, do jornal interno da instituição de 1995 a 2001 (sendo que esse no período pesquisado obteve três denominação: Nosso Jornal, Cefet-PR Jornal e Cefet-PR Notícias), outros documentos diversos, tais como: organograma, *folder's* institucionais, artigos de jornais e revistas externas e informações obtidas no *site* da instituição na *internet*. (ver no anexo 2 a relação dos documentos).

Essas informações tiveram duas finalidades; a primeira, na identificação de crenças, valores e outros atributos culturais compartilhados, iniciando o delineamento da cultura e da identidade organizacional, antes e depois da implantação da nova LDB. A segunda, refere-se ao direcionamento na elaboração do protocolo de entrevista semi-estruturada.

Os dados da fonte primária foram coletados por meio de entrevistas semi-estruturadas realizadas com 5 dirigentes do grupo estratégico e 8 do grupo tático, desse último grupo, os dirigentes foram selecionados conforme os critérios de amostragem estabelecidos. Nessa coleta, buscou-se confirmar, complementar e identificar outros dados referentes às crenças, valores e outros atributos culturais delineadores da cultura e da identidade organizacional, levantados nas fontes secundárias.

Para TRIVIÑOS (1987) entrevista semi-estruturada é aquela em que o pesquisador parte de certos questionamentos básicos, com base em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, no transcorrer da mesma, oferece um amplo campo de interrogativas, resultado de novas hipóteses que vão se concebendo à medida que se recebe as respostas do entrevistado. Dessa maneira, a entrevista semi-estruturada se desenvolve em interação dinâmica entre o

informante e o pesquisador, permitindo que o entrevistado não apenas se expresse em detalhe quanto ao assunto, mas que possa emitir melhor os contextos sociais e pessoais de crenças, sentimentos e valores.

Salienta-se que, antes da execução das entrevistas, o roteiro de entrevista foi submetido a um pré-teste, através de duas entrevistas piloto, com o intuito de detectar possíveis dificuldades e adequar o instrumento de pesquisa a ser utilizado. RICHARDSON (1999), enfatiza que o pré-teste deve ser realizado com sujeitos que possuam as mesmas características da população-alvo da pesquisa. Como o roteiro de entrevista se mostrou adequado aos objetivos da pesquisa, e as pessoas selecionadas, para tal propósito, pertenciam ao grupo tático e enquadravam-se nos critérios de amostragem, as entrevistas pilotos foram consideradas na análise.

Dessa forma, foram realizadas mais 11 entrevistas, totalizando 13 entrevistas, que ocorreram no período compreendido entre 30 de outubro a 21 de dezembro de 2001. A duração médias das entrevistas foi de uma hora e trinta minutos, sendo que a mais longa durou duas horas e trinta minutos e a mais curta 50 minutos.

Para a realização das entrevistas não, foi necessária nenhuma solicitação formal, a não ser o contato direto com os docentes selecionados. Além disso, acatando as recomendações de RICHARDSON (1999), iniciou-se todas as entrevistas explicando a natureza e os objetivos do trabalho, esclarecendo aos entrevistados a sua escolha, informado-lhes sobre o anonimato e o sigilo de suas respostas e solicitando-lhes permissão para gravar a entrevista, explicando-lhes a finalidade desse procedimento.

Os dados primários também foram obtidos através da técnica de observação não-participante de outros atributos culturais nitidamente manifestados. Na observação não-participante, o pesquisador não se insere como se fosse membro da organização ou do grupo observado, mas apenas atua como espectador atento. Não é permitido ao pesquisador intervir no processo pesquisado, cabendo a ele registrar as ocorrências relevantes para seu estudo (RICHARDSON, 1999).

A observação não-participante ocorreu por meio de conversas informais com membros da instituição, inclusive com técnicos administrativos, participação em assembleias do movimento grevista e observação dos serviços diários na instituição, sendo que as informações obtidas eram anotadas durante o processo.

#### 3.2.4 Facilidades e dificuldades na coleta de Dados

Como aspectos facilitadores desta pesquisa, registra-se a rapidez por parte da Direção-Geral do CEFET-PR, em autorizar a realização da mesma e a permissão em solicitar qualquer documento para análise.

Na fase de coleta de dados secundários as dificuldades encontradas sugeriram, em encontrar no setor do Arquivo Central as atas de reuniões do Conselho Diretor de anos anteriores, pois o setor estava passando por algumas mudanças. Além disso, o servidor responsável pelo setor, aderiu a greve dos servidores em andamento, disponibilizando poucas horas no setor para a busca dos documentos.

Na fase da coleta dos dados primários, a facilidade refere-se a boa receptividade por parte dos entrevistados, não fazendo objeções quanto à gravação e às perguntas. Sendo que, as dificuldades resumem-se a dois fatos. O primeiro, diz respeito a influência da greve, que coincidiu com as realizações das entrevistas. Tal fato interferiu no agendamento de algumas entrevistas no início, com a iminência do término do movimento, as inúmeras reuniões entre os docentes para elaboração de calendários e outros assuntos da instituição dificultaram, sobremaneira, a realização das últimas entrevistas. O segundo, refere-se aos locais destinados às entrevistas, que, na sua totalidade, foram os próprios ambientes de trabalho, os quais possuíam algumas fontes de ruídos. Contudo, essas dificuldades não interferiram nos resultados obtidos.

### 3.2.5 Tratamento dos dados:

A análise dos dados desta pesquisa foram orientados pela metodologia descritivo-qualitativa.

Os dados secundários, que em sua grande maioria, são oriundos do jornal institucional, das atas das reuniões dos conselhos diretor e de ensino e de publicações institucionais, permitiram levantar, inicialmente, os elementos do perfil cultural e da identidade organizacional do CEFET-PR, nos períodos considerados.

A técnica utilizada para a consecução deste objetivo foi a análise documental, a qual entende-se como "uma operação ou conjunto de operações visando a representar o conteúdo de um documento sob forma diferente da original, a fim de facilitar, num momento posterior, a sua consulta e referência" (BARDIN, 1979, p.43).

Para RICHARDSON (1999), a análise documental, consiste em uma série de operações que visam estudar e analisar um ou vários documentos para descobrir as circunstâncias sociais e econômicas com as quais podem estar relacionados.

A análise documental dos dados secundários foi realizada no período de agosto a outubro de 2001. Inicialmente, os documentos foram submetidos a uma leitura preliminar com o intuito de se obter uma visão geral dos temas abordados relativos às variáveis da pesquisa. Em seguida, foi efetuada uma leitura mais criteriosa, procurando selecionar possíveis recortes relacionados às crenças e valores. Em seguida, os recortes foram agrupados por temas.

A partir da análise dos dados secundários foi possível a elaboração do roteiro da entrevista semi-estruturada (ver anexo 3) aplicado aos dirigentes do nível estratégico e nível tático da instituição. Esse instrumento, porém, teve antes sua validação assegurada mediante a realização de pré-teste com dois docentes no nível tático, esse procedimento contribuiu para um ajuste fino no instrumento de pesquisa.

Os dados obtidos pelas entrevistas foram tratados por meio de análise de conteúdo, esse processo visa conhecer e descrever as condições de formulação e apreensão das mensagens e outros elementos simbólicos, relacionados com a percepção de crenças e valores (BARDIN, 1979; NOGUEIRA, 2000).

Para BARDIN (1979, p.42), a análise de conteúdo consiste de "um conjunto de técnicas das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores, quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção, variáveis inferidas destas mensagens".

Para a consecução dessa análise foi feita, primeiramente, a transcrição de todas as entrevistas na íntegra; em seguida foram realizadas diversas leituras das mesmas, objetivando verificar as dimensões valorizadas e desvalorizadas, levantando-se, nos dados codificados, os temas mais freqüentes, que foram, na seqüência agrupados em categorias, conforme técnica orientada por BARDIN (1979). Foi dada ênfase às manifestações expressas dos entrevistados e ao teor latente das entrevistas, bem como aos aspectos mais valorizados pelos entrevistados, à presença de recorrências, à intensidade e à freqüência de alguns temas.

Após a análise de conteúdo, elaborou-se um quadro de referência de crenças e valores para cada grupo pesquisado, visando detectar congruências ou incongruências entre os dois grupos.

Como forma de orientar e complementar os dados primários e secundários, foram consideradas as informações obtidas pela técnica da observação não-participante.

A utilização de múltiplas fontes de evidência permitiu a aplicação da técnica de triangulação, a qual minimizou falhas de interpretação e identificou diferentes perspectivas do fenômeno. Essa técnica tem o intuito de diminuir a subjetividade das avaliações, procurando aumentar a validade interna dos constructos (YIN, 1984). A triangulação, também, permitiu verificar a consistência entre as conclusões parciais obtidas nas diferentes etapas da pesquisa.

### 3.2.6 Limitações da Pesquisa

Partindo do princípio que todo estudo científico possui suas limitações, principalmente estudos que não permitem a manipulação de variáveis, como esse, apresenta-se, a seguir, as limitações desta pesquisa.

A primeira, refere-se à limitação do método de estudo de caso, que não possibilita a generalização das conclusões obtidas para outros contextos organizacionais, nem afirmar que as conclusões e os elementos observados representem a organização em sua totalidade, ou que sejam o pensamento predominante na instituição. Entretanto, utiliza-se da noção de transferibilidade para a validação externa deste estudo, concebendo que a noção de transferibilidade não significa a simples transposição dos resultados obtidos para outras situações, mas a sua acomodação para um novo contexto de aplicação, considerando as suas peculiaridades em comparação ao originalmente analisado, possibilitando, assim, a comparação tanto das semelhanças como das diferenças existentes entre os casos.

Outra limitação advém das fontes de coleta de dados; entre as de dados secundários, estão as atas de reuniões dos Conselhos Diretor e de Ensino, as quais são redigidas a partir das decisões tomadas, não constando, ou raras vezes constando, referências às oposições às decisões dos conselhos. Em se tratando das publicações institucionais há dificuldades em avaliá-las, pois é notório na disposição dos textos, a omissão de informações depreciativas à instituição. Com o intuito de superar, ou pelo menos minimizar, essa limitação foram realizadas as entrevistas semi-estruturadas, visando a confirmar, complementar ou ter uma outra abordagem das informações oriundas da análise dos dados secundários.

As entrevistas semi-estruturadas por si só, também possuem diversas limitações, entre as quais destaca-se: a) os entrevistados podem incluir, em seus depoimentos, referências a situações históricas, estando sujeitos a racionalizações, resultantes da diferença entre a visão deles no momento do acontecimento e no momento da entrevista; b) possibilidade de ocorrer, nas entrevistas, interferências

por parte do pesquisador, influenciando, dessa forma, as respostas; c) desconforto do entrevistado com questionamentos e gravação; d) roteiro de entrevista mal elaborado; consequência da má qualidade no levantamento dos dados secundários.

Outra limitação reside ao fato que, as análises documental e de conteúdo, são procedimentos qualitativos sujeitos ao exercício de interpretação subjetiva e viés pessoal. O pesquisador procurou orientar-se pela base teórico-empírica, pela percepção dos entrevistados e pela triangulação das diferentes fontes de informações, para reduzir as interferências em sua análise.

## 4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo tem como objetivo apresentar os dados coletados e análise deles resultante, tendo por base o problema de pesquisa, a fundamentação teórico-empírica e a metodologia estabelecida anteriormente.

O capítulo consiste de três tópicos, o primeiro, destina-se ao resgate histórico do ensino técnico-profissional no Brasil, buscando contextualizar essa modalidade de ensino nas diversas reformas que ocorreram no sistema educacional brasileiro. Nesse, também é feito um breve histórico do CEFET-PR, procurando enfatizar suas diversas transformações conforme o contexto do ensino profissionalizante brasileiro.

No segundo tópico, apresenta-se a investigação e a análise realizada que delimitaram o perfil da cultura organizacional da instituição, antes e depois da nova reforma educacional. Seguindo essa mesma linha, expõem-se os elementos culturais que delineiam a identidade organizacional do CEFET-PR.

Por fim, discute-se a relação entre as três categorias analíticas deste estudo; sob a ótica do contexto institucional de referência e a alteração e manutenção da cultura e da identidade organizacional respectivamente.

### 4.1 CONTEXTO DO ENSINO TÉCNICO-PROFISSIONAL NO BRASIL

Resgatar a história do sistema educacional brasileiro, ainda de forma breve, faz-se necessário para compreender o processo evolutivo da educação nacional, que se caracteriza pela presença maciça de mecanismos coercitivos, facilmente percebidos, sempre com o objetivo de melhorar sua estrutura.

PILETTI (1988) comenta que, durante o período republicano, o ensino brasileiro de 1º e 2º graus passou por nove reformas principais. De todas elas, a única que foi amplamente discutida pelo Congresso Nacional foi a de 1961. O que não se verificou com as outras.

Todas as reformas da primeira República (1889, 1901, 1911, 1915, 1925) foram elaboradas e promulgadas pelo Executivo, mediante autorização prévia do Legislativo, através de dispositivos das leis orçamentárias. Isto significa que as diretrizes do ensino brasileiro, neste período, não foram discutidas e nem aprovadas pelo Congresso Nacional.

A reforma de 1931 foi imposta pelo Governo Provisório, já que o Congresso Nacional não estava funcionando e, na prática, o país estava sem Constituição.

A reforma de 1942, em pleno Estado Novo, também foi imposta pelo Executivo que, com o golpe de 1937, assumira as funções legislativas.

A reforma de 1971, depois de repousar um ano nas mesas do Executivo, foi enviada ao Congresso Nacional nos termos do artigo 51 da Constituição de 1969, que estabelecia um prazo de 40 dias para ser votado, senão o projeto seria automaticamente aprovado por decurso de prazo. Mas a lei foi votada e aprovada, numa sessão de somente duas horas e meia.

A última reforma, não foi muito diferente, através de manobras políticas, o governo aprovou a nova LDB e passou a regulamentar as diversas modalidades de ensino através de Decretos, este estudo deteve-se maior atenção à legislação da Educação Profissional<sup>2</sup> regulamentada pelo Decreto n.º 2.208/97 (BRASIL, 1997).

---

<sup>2</sup> Os principais atos legais relativo à Educação Profissional e analisados neste estudo são:

Decreto n.º 2.208/97 - Regulamenta o §2º do art.36 e os arts. 39 a 42 da Lei n.º 9.394/96 - LDB (BRASIL, 1997a);

Decreto n.º 2.406/97 - Regulamenta a Lei n.º 8.948/ 94 e dá outras providências (BRASIL, 1997b);

Portaria n.º 646/97 - Regulamenta a implantação do disposto nos arts.39 a 42 da Lei 9.394/96 e no Decreto n.º2.208/97 e das outras providências (BRASIL, 1997c);

Lei n.º 8.948/94 - Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências (BRASIL, 1994).

Como visto, reforça-se o entendimento que caracteriza as reformas no sistema educacional brasileiro, como mecanismo de pressão coercitiva a todas as instituições de ensino que compõem o sistema. Com essa concepção, apresenta-se, a seguir, um resumo do ensino técnico-profissional no Brasil, pois, é essa modalidade de ensino que originou o CEFET-PR, e a nova legislação definiu como seu campo de atuação principal.

#### 4.1.1 Breve Histórico do Ensino Técnico-Profissional no Brasil

A história da educação brasileira tem início com a chegada dos primeiros padres jesuítas em 1549, através da Companhia de Jesus, fundada por Inácio de Loyola. No período compreendido entre 1549 a 1605, os jesuítas já se encontravam por todo litoral brasileiro, atuando na educação, inclusive de crianças indígenas, através de seus colégios, sob o comando do Padre Manoel de Nóbrega.

Convém lembrar que, o objetivo principal dos jesuítas, era a evangelização dos indígenas. Esse trabalho, compreendia o ensino da leitura, da escrita e dos trabalhos manuais. No entanto, os padres e irmãos que atuavam na educação, eram quase sempre instruídos em diversos ofícios, tais como: construção civil, carpinteiros, serralheiros, alfaiates, nas belas artes, serviço de saúde, além de criadores de animais e cultivo da terra.

Dessa forma os jesuítas foram os primeiros professores do Brasil, ensinando as artes e ofícios necessários à vida de seus moradores (MAGELA NETO, 1995).

Entende-se que nessa época, já existia a dualidade na educação, sendo uma escola para a elite colonial, fundamentada em conhecimentos formais, dogmáticos e de cunho literário e outra, de ensino profissional, restrita ao aprendizado de trabalhos manuais, que ocorria no convívio do ambiente de trabalho, fornecendo noções elementares das atividades desenvolvidas aos índios, negros e mestiços.

Em 1759, por decreto, o Marquês de Pombal, promove a expulsão dos jesuítas de Portugal e de todos os seus domínios ultramarinos, por serem considerados um empecilho ao Estado e pela educação que ministravam, uma vez, que não privilegiavam os interesses do governo. A ordem foi executada no Brasil em 1760, quando mais de seiscentos jesuítas foram obrigados a deixar o Brasil, tendo sido eliminadas suas escolas.

Com a expulsão, desmantelou-se toda uma estrutura administrativa de ensino, dando início ao processo de educação por decreto, (amplamente utilizado no sistema educacional brasileiro). Nesse período, leigos começaram a ser introduzidos no ensino e o Estado assumia, pela primeira vez, os encargos da educação brasileira (TAKARASHI, 2001, p.79).

Neste período, a educação brasileira foi perdendo seu mínimo caráter humano para uma maior aristocratização do ensino, que fez do ensino primário e secundário uma preparação para os filhos dos senhores de engenho que iam cursar o ensino superior. Desse período em diante, além de manter o desprezo pelo índio e negro, iniciou-se, também, a segmentação por classes e abandono dos brasileiros da zona rural.

Com a vinda de D. João VI, iniciaram-se algumas reformas no precário sistema educacional do país que, através da abertura dos portos, em 1808, para todas as nações amigas, teve acesso a inúmeras publicações e idéias novas de pensadores da educação. Havia urgente necessidade, por parte do rei, de criar escolas para a formação de oficiais, médicos e engenheiros. Dessa forma, baseado na necessidade de formar a defesa do reino, proteger a saúde da família e desenvolver e acionar as forças armadas, foram criados novos cursos com ênfase no ensino superior, porém, pouco foi feito pela educação elementar e média no Brasil (TAKARASHI, 2001).

Em síntese, pode-se constatar que, no ensino público, o período colonial legou ao imperial, em termos de ensino secundário, uma série de aulas avulsas e

dispersas, cuja função principal era o preparo dos estudantes para o ensino superior. Esse, por sua vez, era realizado em escolas isoladas de formação profissional (PILETTI, 1988).

Com a independência, em nada foi alterada significativamente a situação educacional no Brasil, a qual passou a ser centralizada nas mãos do imperador D. Pedro I, sendo que o único acontecimento eficiente e concreto refere-se à inserção na Constituição de 1823 da obrigatoriedade do ensino elementar.

Especificamente em 1834, com D. Pedro I já tendo abdicado ao trono e retornado à Portugal, foi promulgado o Ato Adicional, que promoveu a descentralização do ensino, transferindo para as províncias o direito de legislar sobre o ensino público e estabelecimentos próprios, porém, excluía as faculdades de medicina, de direito e academias existentes e quaisquer outros estabelecimento de ensino que no futuro fossem criados por lei geral. Dessa forma, estabeleceu-se, uma dualidade de competência legislativa entre o poder central e as províncias que, em termos práticos, verificou-se que a atuação do poder central se centralizou no ensino superior, limitando às províncias promover o ensino primário e secundário que, de um modo geral, desenvolveu-se precariamente.

Entretanto, contrário a essa lógica, em 2 de dezembro de 1837, no Município da Corte, era inaugurado o Colégio Pedro II, destinado ao ensino secundário e mantido pelo poder Central, primeira tentativa, do poder Central, de organizar o ensino secundário no Brasil e, por isso mesmo, o Colégio recém-criado deveria se constituir em modelo para os demais estabelecimentos de ensino secundário do país.

Durante quase todo o período monárquico, duas questões centralizavam o debate sobre como superar deficiências do ensino secundário sem, contudo, chegarem a uma conclusão concreta: a criação, nas províncias, de estabelecimentos de ensino mantidos pelo poder central e a equiparação dos liceus provinciais ao Colégio Pedro II, desde que se orientassem pelo padrão oficial. A dualidade de critérios provocada pela dubiedade da ação de conflitos entre formas administrativas

centralizadoras e descentralizadoras, envolvendo o poder central e as províncias, teve, como conseqüência, a total fragmentação do ensino secundário. Essa fragmentação chegou a tal ponto que, ao final do império, o próprio Colégio Pedro II, que deveria se impor como padrão a ser seguido pelos demais estabelecimentos, viu-se, também, a se submeter ao pernicioso sistema de curso avulsos e exames parcelados (NASCIMENTO, 1984).

Nesse período, verifica-se algumas ações na direção do ensino técnico profissional, porém, sem nenhum êxito. Essa modalidade de ensino torna-se marginalizada pelo próprio poder público; primeiro, porque não era permitido aos concluintes do ensino técnico-profissional, o ingresso ao ensino superior, a menos que se submetessem aos exames parcelados de praxe ou concluíssem o grau de bacharel no Colégio Pedro II. Segundo, pelas próprias características da clientela escolar, na medida em que aqueles que conseguiam estudar provinham da elite e tinham na escola, unicamente, a via de acesso às profissões liberais asseguradas pelos cursos superiores. Os fazendeiros e os ricos em geral queriam que seus filhos fossem "doutores" (PILETTI, 1988).

Com relação a formação de professores, também no período imperial, pouco ou nada se fez. Na década de 1830 a 1840, foram criadas as primeiras escolas normais, com resultados não muito animadores. Somente em 1880, inicia-se efetivamente o desenvolvimento das escolas normais no Brasil. Em 1885, D. Pedro II criou a Escola de Santa Cruz, cuja função era dar uma formação profissional aos filhos de ex-escravos da Corte.

O Brasil entra no período republicano recebendo, como herança do império, um país com alta taxa de analfabetos e de excluídos do banco escolar.

O sistema educacional no Brasil, após a proclamação da República, foi marcado pela reforma feita por Benjamin Constant, em 1891, que procurou estruturar o ensino público, do primário ao superior, tendo sido inspirado no positivismo de Augusto Comte.

Em relação ao ensino profissional, começa haver, nesse período, movimentos para a sua real efetivação. No seu discurso de posse, em 1906, o então presidente Afonso A. M. Pena (1847-1909) faz referência, em sua plataforma de governo, ao ensino técnico-profissional. Foi o primeiro presidente a tratar o assunto quando afirmou: "A criação e a multiplicação de institutos de ensino técnico e profissional, muito podem contribuir também para o progresso das indústrias, proporcionando-lhes mestres e operários instruídos e hábeis" (MAGELA NETO, 1995, p.17).

Porém, para muitos autores, o ensino técnico-profissional somente começou a existir, de fato, com o Decreto n.º 7566 de 23 de setembro de 1909, assinado pelo Presidente da República Nilo Peçanha (BRASIL, 1909), criando as Escolas de Aprendizes e Artífices, na maioria dos estados da União, justificando-as da seguinte forma:

"considerando:

que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela sobrevivência;

que para isso se torna necessário não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade, escola do vício e do crime;" (MACHADO, 1982, p.25)

Dessa forma, os objetivos maiores das escolas eram: formar mão-de-obra e afastar das ruas os menores desafortunados, inculcando-lhes o hábito do trabalho, propondo dessa maneira a solução para vários problemas sociais (QUELUZ, 1995).

As escolas começam a funcionar efetivamente em 1910, nos seguintes Estados: Alagoas, Amazônia, Bahia, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Minas Gerais, Pará, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Santa Catarina, São Paulo e Sergipe.

Desde a sua criação, as 19 escolas de Aprendizes e Artífices, formavam um sistema escolar único, pois estavam submetidas a uma legislação específica que as distinguia das demais instituições de ensino profissional mantidas por

particulares; fossem congregações religiosas ou não, por governos estaduais e, até mesmo, instituições mantidas pelo governo federal, como era o caso do Instituto Profissional Masculino, localizado no então Distrito Federal. As escolas que compunham esse sistema tinham prédios, currículos e metodologia didática própria, alunos, condições de ingresso e destinação esperada dos egressos que as distinguiam das demais instituições de ensino de grau elementar mantidas pelo Estado (NASCIMENTO, 1984).

No entanto, apesar de todos esses esforços, constata-se que os objetivos não foram conquistados de imediato, devido a diversos fatores, entre os quais: edifícios inadequados e em precárias condições, profissionais não habilitados para ministrar as aulas e falta de equipamentos (MAGELA NETO, 1995).

O ensino profissional tomou novo fôlego, a partir de 1914, quando Wenceslau Brás assume a presidência e em um Manifesto divulga sua concepção sobre o ensino profissional:

"A criminalidade aumenta; a vagabundagem campeia; o alcoolismo ceifa, cada vez mais, maior número de infelizes, por que, em regra, não tendo as pobres vítimas um caráter bem formado e nem preparo para superar as dificuldades da existência, tornam-se vencidos em plena mocidade e se atiram à embriaguez e ao crime".

"Dê-se, porém, outra feição às escolas primárias e às secundárias, tendo-se em vista que a escola não é somente um centro de instrução, mas também de educação e para esse fim o trabalho manual é a mais segura base; instalem-se escolas industriais, de eletricidade, de mecânica, de química industrial, escolas de comércio, que os cursos se povoarão de alunos e uma outra era se abrirá para o nosso País".(MACHADO, 1982, p.26)

Assim, a educação profissional é novamente posicionada como a solução dos problemas de exclusão e pobreza e passa, também, a ser determinante no desenvolvimento do País, contudo, esses fatos, fortalecem a dualidade do sistema escolar.

Segundo MAGELA NETO (1995) a Primeira Grande Guerra Mundial, iniciada em agosto de 1914 e finalizada em 1918, gerou uma crise econômica no país, diminuindo o entusiasmo pelos projetos de formação profissional, tornando-os inviáveis pela carência de recursos financeiros.

O sistema educacional técnico-profissional até 1937 não sofreu nenhuma alteração significativa, a não ser algumas tentativas de combate ao dualismo existente entre o ensino cultural e o profissional. Registra-se em 1927 o projeto de Fidélis Reis, o qual defendia o ensino profissional como obrigatório no País, ou o Manifesto dos Pioneiros da Educação-Nova, que propunha a organização de cursos acadêmicos e profissional no mesmo estabelecimento.

Em 1937, é promulgada a Lei n.º 378, que reestruturou o Ministério da Educação e Saúde Pública, sob o comando do Ministro Gustavo Capanema. Com essa reforma, as Escolas de Aprendizes e Artífices passaram a ser denominados de Liceus e o ensino profissional conseguiu aumentar as suas verbas.

No entanto, a Carta Constitucional de 1937, consagra a tendência ao centralismo e confirma a dualidade no sistema educacional, pois os concluintes do curso profissional só tinham permissão para ingressarem no ensino superior, caso completassem o curso secundário integral; dessa forma, o ensino profissional não permitia a continuidade dos estudos, sendo destinado, conforme o artigo 129, às "classes menos favorecidas". É a primeira vez que uma constituição brasileira trata do ensino industrial e por ela instituiu-se a cooperação entre a indústria e o estado para atuação nessa área (MACHADO, 1982).

De 1937 a 1945 o país viveu o regime conhecido como "Estado-Novo", sob o domínio da ditadura de Getúlio Vargas, sem funcionamento do Congresso Nacional, sem partidos políticos e sem eleições. Neste contexto, em 1942, são promulgadas as Leis Orgânicas do Ensino, também conhecidas como reforma Capanema, que institucionalizou, com essas Leis, duas organizações paralelas, com objetivos e domínios próprios: o ensino secundário, com a função de preparar o indivíduo para a universidade e para assumir as responsabilidades maiores da nação e o ensino profissional, que se destina a formar mão-de-obra qualificada para a indústria, sendo que o ensino profissional é dividido entre os ramos industrial, agrícola, comercial e normal (MACHADO, 1982).

Especificamente nessa época, foi promulgado o Decreto-Lei n.º 4073 de 31 de novembro de 1942, denominado de Lei Orgânica do Ensino Industrial, que unifica a organização dessa modalidade de ensino no Brasil e atribui ao mesmo, a preparação profissional dos trabalhadores da indústria, do transporte, das comunicações e da pesca, agora em nível de 2º grau e paralelo ao ensino secundário. O ensino industrial seria então ministrado em dois ciclos; no primeiro, incluiria o industrial básico, o de maestria, o artesanal e a aprendizagem. No segundo ciclo, o técnico e o pedagógico. Assim, instituía-se a Rede Federal de Ensino Industrial, das Escola Técnicas (antigos Liceus). Nesta época também foi criado, por decreto, o SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, com a função de dar treinamentos aos empregados e formar rapidamente mão-de-obra para as indústrias (MAGELA NETO, 1995).

A Lei Orgânica do Ensino Industrial emerge para estruturar os cursos técnicos, pois percebe-se a intensificação da industrialização no país, sendo que tradicionais fazendeiros passam a ser empresários industriais, forçando o governo a formar mão-de-obra especializada para a indústria.

Em 1946, o Brasil firmou um acordo com os Estados Unidos, no campo do ensino industrial, resultando na criação da Comissão Brasileiro-Americana de Ensino Industrial (CBAI). Essa comissão, entre outras atividades, promoveu cursos de aperfeiçoamento para professores do ensino industrial, enviou grupos de diretores de escolas técnicas aos Estados Unidos para realizarem cursos e implantou métodos didáticos nas escolas técnicas. "Os Estados Unidos contribuíram com verbas, especialistas, equipamentos, material didático e estágios para professores brasileiros em escolas americanas" (MACHADO, 1982).

Esse convênio durou até 1963, quando o presidente João Goulart, considerando a maciça presença dos Estados Unidos em solo brasileiro e a inconveniência do acordo entre os dois países no setor do ensino técnico industrial, decide terminar com os serviços executado pelo CBAI (MAGELA NETO, 1995).

Entretanto, nesse período de 1945 a 1964, o ensino técnico passou por importantes modificações na sua estrutura, buscando o reconhecimento e uma posição mais condizente no cenário educacional.

Compreende-se que esse avanço no ensino técnico, deve-se ao contexto sócio-político-econômico do período analisado. Por exemplo, no campo político, era a época denominada "populismo", caracterizada pela pressão crescente das massas sobre a estrutura do Estado e com a crise na oligarquia. Dessa forma, torna-se vital a busca de apoio da população mais carente e, em troca, oferece-se a expansão do ensino industrial, com a perspectivas de emprego e da elevação do nível de vida aos trabalhadores e à pequena burguesia. Na área econômica, havia a expansão da industrialização no país, com a concessão de ampla liberdade ao capital estrangeiro, que trouxe a modernização do setor industrial, com a implantação de diversos ramos da indústria, tais como; de automóveis, de material elétrico, da química entre outros. Neste sentido, era estratégico, que o ensino profissional deveria se fortalecer e expandir, para atender ao crescimento do capitalismo brasileiro (MACHADO, 1982).

Uma das questões mais discutidas, nesse período, refere-se a da equivalência entre os curso técnicos e secundários, que mereceu por parte do Ministério da Educação, ação efetiva no sentido de sua regulamentação. Foi um processo demorado e que não chegou a uma equivalência total. Esse fato, segundo MACHADO (1982), deve-se a própria estrutura elitista do sistema educacional brasileiro. A divisão entre os dois modelos de ensino era tão profunda, que não era permitido aos alunos, uma vez no curso profissional, continuar na série correspondente do curso secundário. Apenas havia a possibilidade de ingressar na 1ª série do ginásio, sem que se pudesse aproveitar os estudos realizados no ciclo profissional. O primeiro passo, na tentativa de reverter essa situação, foi dado em 1950, com a equivalência do 1º ciclo profissional. O passo seguinte, é em 1953, com a equivalência do 2º ciclo, que facultava o direito de ingresso em qualquer curso superior, ao aluno que houvesse concluído um curso técnico industrial, agrícola ou comercial, porém, mantinha a obrigatoriedade dos exames de complementação em matérias não cursadas (PILETTI, 1988).

Em 1959, a Lei n.º 3.552, regulamentada pelo Decreto 47.038 de 16 de outubro, reforma o ensino industrial no Brasil, sendo que suas principais inovações referem-se à maior autonomia e descentralização da organização administrativa e à ampliação do conteúdo de cultura geral dos cursos técnicos (BRASIL, 1959). A referida Lei estabeleceu, ainda, que dois membros do Conselho Dirigente de cada instituição deveriam ser representantes da indústria, com o objetivo de "estretar mais a associação escola-fábrica" e fixou em 4 anos a duração dos cursos técnicos, agora denominados, cursos industriais técnicos (MACHADO, 1982).

Essa Lei, no entanto, teve curta duração, porque 2 anos mais tarde entrava em vigor a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Em 1961 foi promulgada a Lei n.º 4.024 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, a primeira e única lei que foi amplamente discutida e aprovada pelo Congresso Nacional (BRASIL, 1961). A LDBEN estruturou todos os níveis de ensino, do pré-primário ao superior em todo território nacional, definindo o ensino médio como sendo, composto do ciclo ginásial, com quatro anos de duração e ciclo colegial, com três anos. O ciclo colegial compreende o ensino secundário e o ensino técnico de qualquer ramo (industrial, agrícola, comercial e normal), sendo que os egressos dos cursos técnicos passam a ter o direito de se candidatar a qualquer curso superior.

NASCIMENTO (1984), entende que finalmente foi alcançada a equivalência entre o ensino secundário e o ensino técnico, quando as duas modalidades de ensino passaram a fazer parte do ensino médio. Continua o autor, que dessa forma acabara o dualismo anterior, pois o nível médio, tanto no nível ginásial quanto no colegial, passou a compreender, além do secundário, o ensino técnico, em seus diversos ramos.

A partir de 1964, com o advento do governo militar, a educação, como os outros setores no país, passou a ser vítima do autoritarismo que se estabeleceu no país. Reformas foram efetuadas em todas as áreas do ensino, de forma impositiva, sem a participação dos alunos, professores e outros setores da sociedade.

A educação brasileira, nessa época, de um modo geral, encontrava-se em estado de precariedade. O Brasil apresentava o menor número de horas de permanência na escola e menor número de dias letivos anuais em relação a alguns países (TAKARASHI, 2001).

Os Atos Institucionais do período de 64-66, a Constituição de 67-69, o Ato Institucional n.º 05, a Constituição de 1969, entre outros, foram os instrumentos que o regime militar utilizou para produzir as mudanças na educação, com a finalidade de adequá-la as novas exigências político-ideológicas e às necessidades do capitalismo.

Em 1965, foi extinto o 1º ciclo das escolas técnicas, que passaram a se preocupar somente com o 2º ciclo, justificado, pelo então Ministro da Educação, Flávio Suplicy de Lacerda, "que seria um fator preponderante para maior industrialização, já que as indústrias buscam os técnicos e não estudantes de ginásio" (MACHADO, 1982).

Também em 1965, foi constituído a Equipe de Planejamento do Ensino Médio, com a finalidade de assessorar os Estados na formulação dos planos destinados ao ensino médio. Eram claras a influência e participação norte-americana nesse programa, pois tratava-se de uma acordo assinado entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID), que estabelecia, inclusive, a participação direta de técnicos daquela nacionalidade. A Equipe de Planejamento era composta de, no mínimo, quatro técnicos brasileiros e de quatro técnicos assessores americanos, os quais foi atribuído o papel de consultores.

Em dezembro de 1968, o País foi submetido ao Ato Institucional nº05, que deu plenos poderes ao Presidente para fechar o Congresso, cassar mandatos, suspender direitos políticos, entre outros. Em 26 de fevereiro de 1969, o Decreto-Lei n.º 477 estabeleceu que cometeria infração disciplinar o professor, aluno, funcionário ou empregado do estabelecimento do ensino público ou particular que praticasse atos de organização de movimentos subversivos, ou deles participasse, que imprimisse material subversivo ou contrários à moral e ou à ordem pública.

Foi nesse contexto que em 11 de agosto de 1971, através da Lei n.º 5.692, é realizou-se a nova reforma do ensino no Brasil (BRASIL, 1971). Essa Lei foi praticamente imposta pelo governo, não oferecendo muita participação de estudantes e professores. O projeto de lei foi submetido ao Congresso nos termos do artigo 51, da Constituição de 1969, ou seja, o Congresso Nacional deveria apreciar a matéria num prazo de 40 dias e, se não o fizesse, o projeto seria automaticamente aprovado por decurso de prazo. Como a maioria dos congressistas pertenciam ao partido do governo, a Lei foi aprovada. O fato que chama a atenção é que, mesmo sendo uma Lei que reformaria todo o sistema educacional brasileiro, a mesma foi aprovada em duas horas e meia, e discursaram somente quatro deputados na sessão, na ocasião.

A reforma educacional de 1971 não revogou totalmente a LDBEN de 1961, já que nos aspectos administrativos não se percebe alterações significativas, porém "provocou um verdadeiro caos na educação brasileira, em geral, e no ensino de 2º grau, em particular" (PILETTI, 1988, p.81), uma vez que seus objetivos, propósitos e conseqüências, foram e ainda são, discutidos pelo educadores e pesquisadores brasileiros, geralmente com muitas críticas.

As modificações maiores ocorreram na estrutura do ensino com a extinção dos cursos primário, ginásial e secundário e eliminação do sistema de ensino baseado em ramos (secundário, comercial, industrial, agrícola e normal). Na nova formatação educacional, procurou-se construir uma rede única de ensino, dando-lhe a mesma organização e a tarefa de fornecer a profissionalização ao aluno; dessa forma, foi criado o ensino de 1º e 2º grau. O primeiro, com o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho e o 2º grau, efetivamente, destinado à profissionalização do estudante.

Segundo PILETTI (1988), a desorganização estabelecida era apenas o início da desarticulação total a que seria submetido o ensino de 2º grau, em conseqüência da nova lei. De acordo com esse autor:

"Em poucas palavras, significaria o desmantelamento tanto do ensino técnico antes existente, pela exigência de enquadrar-se nos currículos mínimos estabelecidos pelo Parecer CFE n.º 45/72, quanto do ensino secundário, pela imposição da profissionalização compulsória que, na impossibilidade de ser concretizada, acabou fazendo com que as escolas não fizessem nem uma coisa nem outra: não preparavam para o ensino superior e, muito menos, profissionalizavam."

Para MACHADO (1982, p.68), o objetivo não manifesto desta legislação "foi instituir a terminalidade no ensino de 2º grau para aqueles que, devido a sua condição econômica, não têm oportunidade de cursar a escola superior".

Para o ensino técnico industrial, essa nova realidade trouxe como consequência imediata a sua eliminação enquanto um dos vários sistemas de ensino. Para NASCIMENTO (1984, p.13), a implantação do ensino profissionalizante no 2º grau, pela Lei 5.692/71, se constituiu "na prática uma verdadeira pá de cal" sobre o ensino técnico e conclui:

"se pretendermos definir em poucas palavras os efeitos da Lei n.º 5.692 sobre o ensino técnico-profissional, em particular, e o ensino médio em geral, bastaríamos dizer que tal reforma não conseguiu profissionalizar o segundo grau, eliminou qualquer chance de profissionalização no 1º grau e, sobretudo, desprofissionalizou o ensino técnico, levando-o ao mais absoluto ocaso".

Convém observar que a tão propalada Reforma não chegou a ser consolidada, principalmente porque os empresários do ensino particular, utilizando-se jeitinho brasileiro, souberam criar estratégias para ludibriar a legislação e continuaram a oferecer o curso colegial propedêutico à universidade e as escolas estaduais e municipais não se mostraram capazes de ministrar tal ensino, devido a vários problemas, entre os quais destacam-se, a falta de recursos, tanto para a aquisição de equipamentos, como para a adequação de ambiente e a inexistência de professores capacitado. Diante desse quadro, houve um afrouxamento da obrigatoriedade da oferta do ensino profissionalizante, o que ocasionou o advento da Lei n.º 7.044, de 18 de outubro de 1982, onde a qualificação para o trabalho, proposta pela Lei n.º 5.692/71, fosse substituída por preparação para o trabalho. (PILETTI, 1988).

Para NASCIMENTO (1984), o que restou do ensino técnico-profissional, no setor industrial, foram as Escolas Técnicas Federais - herdeiras das antigas Escolas de Aprendizizes e Artífices, que conquistaram certo grau de autonomia, transformando-se em autarquias federais.

A promulgação da Lei n.º 9394 de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, foi a última reforma do sistema educacional no Brasil. Ela estabelece pelo, Art. 21, que a educação escolar compõe-se pela educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio e pela educação superior que abrange os cursos seqüenciais, a graduação e a pós-graduação. A Lei evidencia a desvinculação do ensino técnico-profissional do ensino formal, a educação profissional está definida num capítulo à parte (capítulo III); e o Decreto n.º 2.208/97 dividiu-a nos níveis:

- *básico*: destinado a trabalhadores jovens e adultos, independente de escolaridade prévia, tendo por objetivo a requalificação profissional, não requerendo regulamentação curricular dos cursos;
- *técnico*: destinado a jovens e adultos que estejam cursando ou tenham concluído o ensino médio, com o objetivo de proporcionar habilitação profissional;
- *tecnológico*: corresponde a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico.

Na verdade, o processo da nova LDB iniciou-se com o projeto de Lei n. 1158-A de autoria do deputado Octávio Elísio e apresentada em dezembro de 1988, na Câmara Federal, o qual, contou com participação significativa das entidades organizadas do sistema educacional, caracterizando um processo democrático. SAVIANI (1997, p.57), descreve assim esse momento:

“... importa considerar que diferentemente da tradição brasileira em que reformas educacionais resultam de projetos invariavelmente de iniciativa do Poder Executivo, neste caso a iniciativa se deu no âmbito do Legislativo e através de um projeto gestado no interior da comunidade educacional.”

Contudo, com processo legislativo, nos anos subseqüentes, ocorreram modificações no projeto de lei, porém, sem alterações profundas, atendendo as expectativas da comunidade do setor educacional e suas conquistas. Nesse período, em que a LDB tramitava pelo Congresso, o Brasil elegeu seu novo presidente, Fernando Henrique Cardoso.

No entanto, no período em que Fernando Collor conseguiu manter-se na Presidência da República, estabeleceu-se uma aliança política que resultou num substitutivo no projeto da LDB, apresentada pelo senador Darcy Ribeiro. A elaboração dessa proposta contou com a participação do primeiro escalão do MEC, abdicando da colaboração de todas as entidades representativas do sistema educacional brasileiro, bem como de estudiosos da área, que estavam comprometidos com o estabelecimento das novas diretrizes e bases para a educação brasileira de forma democrática (MARTINS, 2000).

Conforme MARTINS (2000) relata, muitos desses integrantes do primeiro escalão do governo Collor, que participaram da concepção do projeto da LDB do senador Darcy Ribeiro, voltaram ou se mantiveram aos postos no MEC, quando Fernando Henrique Cardoso assumiu a presidência da república. Dessa forma, as idéias e interesses sobre a educação já estavam devidamente sistematizados no projeto do senador, é por isso que sua aprovação integral constituiu no principal instrumento de luta política do Ministro Paulo Renato de Souza e de sua equipe.

MARTINS (2000) entende, que o fato de não se contar com a colaboração dos interessados, envolvidos e comprometidos com a educação, caracteriza um processo anti-democrático, mesmo tendo a assinatura de um intelectual-parlamentar que contava até então com certo respeito e prestígio dentre aqueles que participaram da luta por democratizar a educação nacional, aponta, ainda que a aprovação do projeto Darcy Ribeiro “ocorreu utilizando-se de manobras totalmente condenáveis, tendo em vista as regras estabelecidas” (p.77).

Para diversos autores, a nova legislação educacional está em sintonia com o conjunto das políticas públicas efetuadas pelo governo federal, de concepção

neoliberal, essa, caracterizada pela valorização dos mecanismos do mercado, apelo à iniciativa privada e às organizações não-governamentais e racionalização dos investimentos públicos em consequência da redução da presença do Estado. Políticas, viabilizada pelo Banco Mundial, principal representante e articulador (SAVIANI, 1997; KUENZER, 1997; MARTINS, 2000; SABBI, 1999).

Em relação ao ensino técnico-profissional, as alterações no sistema foram realizadas, por decreto, após a publicação da LDB. Antes da Lei, o governo já tentava fazer essas alterações, para tanto, o Executivo Federal havia criado, às pressas e sem nenhuma discussão com a comunidade acadêmica, o Projeto de Lei PL 1.603/96, que fora enviado à Câmara dos Deputados e que entrou na pauta da Comissão de Educação Cultura e Desporto em 18 de março de 1996. O governo, diante da iminência de ter seu projeto reformulado, adota a estratégia de retirá-lo da Comissão de Educação e encaminha-o para a Comissão do Trabalho. Entretanto, com a aprovação da Lei n.º 9.394, as alterações no ensino profissional puderam ser realizadas por Decreto federal, não necessitando mais de aprovação do Congresso. Desta forma, em 17 de abril de 1997 foi publicado o Decreto n.º 2.208, que regulamentou o § 2º do Art. 36 e os Arts. 39 a 42 da LDB, que altera o ensino profissional em todo território nacional. Para esse episódio, KUENZER (1997, p.94) enfatiza:

"É necessário que se registre que os educadores que têm acompanhado, por intermédio de suas organizações sindicais ou acadêmicas, as propostas de legislação educacional neste período de governo, terminaram por ser ludibriados por uma estratégia que fez com que nos concentrássemos nas tentativas de discussão ou rejeição da LDB, enquanto verdadeiras reformas foram sendo feitas aos poucos, por meio de propostas legais específicas para cada parte da educação nacional".

Segundo a Revista de Educação Profissional do MEC (1998), a revolução da educação profissional brasileira é resultado da observação de modelos de sucesso de outros países, como Israel, Argentina e Austrália. Antes de chegar à formulação do projeto brasileiro, o MEC estudou três concepções básicas da relação entre o ensino geral e o profissionalizante. O primeiro modelo chamado de dual, é praticado pela Alemanha, Suíça, Espanha, entre outros países, onde, a partir de um

determinado estágio, o aluno tem que optar entre a formação acadêmica na universidade ou a formação profissionalizante de nível médio, sendo que as duas vertentes são inconciliáveis. A segunda concepção também estabelece essa distinção, entretanto, cria condições para que o estudante que optou pelo profissionalizante, também possa ingressar em um curso superior. Este é o modelo predominante na maioria dos países, com destaque para França, Chile e Áustria, e foi o modelo que vigorou no Brasil até 1996. A recente tendência mundial e que foi adotada pelo Brasil, exige do trabalhador um conjunto de competências, habilidades e conhecimentos mais próximos da educação geral do que da educação mista. Os currículos vão traduzir o que o mundo do trabalho quer. O estagiário deve ter contato com o mercado de trabalho ao longo de todo o curso de formação e as escolas devem se aproximar das empresas e vice-versa, como já acontece no Canadá.

Várias foram as justificativas dadas pelo o governo para as modificações no ensino técnico-profissional, que, até então, era realizado de forma integrada com o propedêutico. Porém, as duas principais razões declaradas para esse fim, foram:

- a) os volumosos recursos gastos com a formação de profissionais especializados, que buscavam, no curso técnico integrado, apenas uma educação de qualidade, visando o êxito no vestibular, havendo desperdício dos recursos públicos, uma vez que esses alunos não iam para o mercado de trabalho e não atuavam como técnicos.
- b) com essa qualidade de ensino, e sem custo para o aluno, havia uma crescente elitização nessas escolas, pois era notório o aumento de demanda por vagas nessas instituições de ensino, culminando com exame de seleção, para ingresso nas instituições, com índices de candidato por vaga bastante elevados.

Várias também foram as vozes discordando das justificativas do governo em separar o ensino técnico do ensino formal de 2º grau. PEIL (1995), baseado no documento "Modernização Tecnológica e Formação Técnico-Profissional no Brasil: Impasses e Desafios" do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA - Fundação pública vinculada ao Ministério do Planejamento e Orçamento, rebate os motivos declarados para a reforma.

Com relação aos custos com alunos, o autor, baseado nesse documento, constata "que escolas similares européias de padrões semelhantes aos das Escolas Técnicas Federais brasileiras têm um custo-aluno aproximadamente duas vezes maior" (PEIL, 1995, p.23).

Em relação à elitização das instituições federais de ensino técnico, o autor entende, baseado no documento, "ser um reconhecimento público de sua qualidade e de sua relevância social" (p.24) e assinala ainda no documento que "quando se compara a qualidade desse sistema (da Escolas Técnicas) ao das escolas estaduais ou particulares de ensino médio, a diferença é acentuada"; porém, discorda da propalada elitização dos estudantes desse sistema, afirmando que mais de 60% dos alunos possuem renda familiar inferior a 3 salários mínimos. E conclui, "que o MEC deveria promover, junto com as Secretarias de Educação dos Estados, uma recuperação vigorosa do ensino médio tradicional (...) e que se esse procedimento honesto, fosse vitorioso, diminuiria a procura de vagas nos exames de seleção das Escolas Técnicas" (p.31).

KUENZER (1998), entende que a clientela das escolas técnicas federais, de fato, tem sido a classe média, pois os filhos dos trabalhadores são excluídos do sistema escolar antes de concluírem o ensino fundamental.

Salientam alguns autores, que esse processo, de separação entre o ensino técnico e o ensino médio, retorna a indesejável e injusta dualidade na educação brasileira, criando uma rede escolar para a elite e outra para os trabalhadores (KUENZER, 1997, 1998; BERNARTT, 1999; MARTINS, 2000)

Para BERNARTT (1999, p.88) o Decreto n.º 2.208, provocou o "desmantelamento da Rede Federal de Educação Profissional, composta por 134 instituições, entre Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais e CEFET's". Para a autora, a consequência desse processo é o comprometimento da qualidade de ensino científico-tecnológico e histórico-social praticado nessas instituições, além do risco da extinção de sua própria existência e de suas características de instituições públicas de ensino regular e gratuito.

Com esse novo cenário do ensino técnico-profissional e dando continuidade ao capítulo, apresenta-se, na seqüência, a história do CEFET-PR, entendendo que as transformações que a referida instituição passou são reflexos das reformas no sistema de ensino, principalmente do ensino técnico-profissional, no Brasil, apresentadas anteriormente.

#### 4.1.2 Breve História do CEFET-PR.

A história do CEFET-PR teve início com decreto n.º 7.566 de 1909, o qual criou as Escolas de Aprendizes e Artífices na maioria dos Estados brasileiros. No Paraná, a escola se instalou na cidade de Curitiba, num prédio na praça Carlos Gomes, começando suas atividades em 16 de janeiro de 1910, com os objetivos de dar uma formação profissional aos menores "das camadas mais desfavorecida, aos deserdados da fortuna e aos menores marginalizados" e submetê-los a um processo de disciplinarização para o trabalho (QUELUZ, 1995).

No primeiro momento, a escola ofertou cursos de alfaiate, marceneiro, sapateiro e, em seguida de serralheiro-mecânico, seleiro-tapeceiro e o ensino elementar. Ainda segundo QUELUZ (1995) para a implantação desses cursos levou-se em consideração o censo de 1900, que apontava as indústrias que ocupavam o maior número de vagas, "na ainda frágil, mas crescente indústria paranaense"(p.7).

Apesar do ensino profissionalizante ser, a princípio, considerado como a solução para vários problemas sociais que começavam a aparecer nas cidades brasileiras, a Escola de Curitiba teve muitas dificuldades para cumprir seus objetivos. Em relação à formação profissional, os principais obstáculos vinham da própria realidade vivida pelos alunos de camadas menos favorecidas, com todo tipo de dificuldade, entre eles a subnutrição, a falta de transporte, a falta de vestimenta adequada para o frio, as epidemias e o baixo poder aquisitivo para a compra do material escolar. Todos esses problemas se refletiam nos elevados índices de faltas, repetência e desistência na instituição (QUELUZ, 1995).

Para minimizar esse quadro, a escola passou a oferecer, no início, merendas, depois vestuário, calçados, diárias e até prêmios de produtividade. No entanto, um segundo obstáculo começa a emergir na formação incompleta do alunado: a pressão do mercado de trabalho sobre esses menores. "Com a indústria local, sedenta por mão-de-obra relativamente especializada e barata, logo alunos de 10, 12 anos eram captados para trabalharem nas empresas e dessa forma abandonavam o banco escolar". Esse fato sempre foi ressaltado, pelo então, Diretor da escola, Paulo Ildefonso d'Assumpção, em seus relatórios e ofícios ao governo federal, nos primeiros anos em tom de protesto e depois mais conformado, porém, nunca concordou com tal fato (QUELUZ, 1995, p.13).

Em relação ao processo de disciplinarização ao trabalho, defendido pelo Diretor da escola, as dificuldades eram as mesmas, acrescido de que alguns alunos eram pequenos infratores, e que eram encaminhados por autoridades do Estado como delegados ou juizes. Num de seus discursos, o Diretor Paulo Idelfonso d'Assumpção enfatiza:

"Os alunos não só receberiam o ensino elementar e o ensino profissional, teriam também a sua educação moral orientada. A maior parte dos que freqüentam os estabelecimentos como este são filhos de lares miseráveis e viciados, não encontrando na educação paterna essa firmeza e essa linha tão necessária ao homem".(QUELUZ, 1995, p.17)

A escola, para atingir esse objetivo, adotou estratégias de militarização, como por exemplo, a criação de um batalhão infantil, aulas de "ginástica sueca" para educar os corpos e a higienização da alma através de "conselho de persuasão". Para o Diretor, o regime de internato seria a medida ideal, porém, nunca foi adotada tal medida (QUELUZ, 1995, p.18).

Apesar de todas as dificuldades, a escola vinha desempenhando seu papel. Com a reforma do ensino, pelo então Ministro Gustavo Capanema, em 1937, o ensino profissional ganhou mais importância e aumentou suas receitas. A Escola de Aprendizizes e Artífices de Curitiba, passou a ser nessa época denominada Liceu Industrial de Curitiba, e como tal, passou a ministrar ensino de 1º ciclo (correspondente ao 1º grau) e especializava os alunos nos cursos de alfaiataria,

sapataria, marcenaria, pintura decorativa e escultura ornamental. Já com um ambiente insuficiente para as atividades educacionais, a escola transferiu-se para o cruzamento da avenida Sete de Setembro com a rua Desembargador Westphalen, onde funciona até hoje (CEFET-PR, 1999a).

Outra data significativa para a história do ensino técnico relaciona-se ao Decreto-Lei de 1942, no qual o ensino industrial teve sua organização unificada em todo o território nacional e foram estabelecidas as bases da organização da Rede Federal de Ensino Industrial. O então Liceu Industrial de Curitiba, passou a se chamar Escola Técnica de Curitiba, ministrando o ensino industrial de primeiro e segundo ciclos, sendo que, em 1944, foi criado o primeiro curso do 2º ciclo da instituição; o curso de mecânica.

Em 1946, como parte do acordo de cooperação entre Brasil e Estados Unidos, no campo do ensino profissional, criou-se a Comissão Brasileiro-Americana de Ensino Industrial (CBAI). Essa comissão possuía como objetivos o intercâmbio de informações relativas às práticas educacional para o ensino técnico industrial e aos treinamentos de professores. A instituição se destacou nesse processo, pois, sediou o CBAI e se tornou o Centro de Formação de Professores, recebendo e preparando docentes de todas as escolas técnicas do país. Para a direção do CEFET-PR, com esse acordo, "consequentemente elevou-se o padrão de qualidade do ensino técnico no Brasil, particularmente na Escola Técnica de Curitiba" (CEFET-PR, 1999a).

Em 1959, pela Lei 3.552, a Escola Técnica de Curitiba foi ampliada e passou a ser denominada Escola Técnica Federal do Paraná, fato que trouxe mais autonomia administrativa e pedagógica para a instituição, e a incumbência de atender às novas exigências do modelo econômico de produção "Começava a adquirir uma identidade própria" (CEFET-PR, 1999a ).

Dez anos depois, em 1969, a Escola Técnica Federal do Paraná, juntamente com as do Rio de Janeiro e Minas Gerais, foi autorizada, por força do Decreto-Lei n.º 547, a ministrar cursos superiores de curta duração. Os recursos para essa nova etapa, vieram de um acordo entre o Brasil e o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD).

Com a promulgação da Lei 5.692 de 1971, o governo procurou priorizar o ensino profissionalizante em todo território nacional. A instituição passou a ofertar o ensino técnico de 2º grau integrado, que consistia de uma base de cultura geral e uma formação científica mais intensa na parte inicial do curso, aumentando progressivamente o conteúdo profissional até que, no quarto ano (opcional para quem desejasse o diploma de técnico), a carga horária era quase totalmente composta por disciplinas técnicas. Dessa forma, a instituição passou a ser considerada referência para outras escolas no Estado do Paraná e do Brasil, e obtém um maior reconhecimento no cenário educacional.

Em 1973, a Escola Técnica Federal do Paraná, passou a oferecer ensino superior de curta duração, através do curso de Engenharia de Operação nas áreas de construção civil e elétrica.

Em 1978, através da Lei n.º 6.545, a Escola Técnica Federal do Paraná é transformada em Centro de Federal de Educação Tecnológica, com os seguintes objetivos, entre outros: atuar exclusivamente na área tecnológica, promover a integração entre os vários graus de ensino, buscar a verticalização do ensino, proporcionar o desenvolvimento de pesquisa aplicada e procurar o entrosamento marcante com a comunidade empresarial (BRASIL, 1978). Dessa forma, o CEFET-PR ampliou seu leque de atuação e passou a ministrar o ensino superior de duração plena, em seguida a pós-graduação, em nível de especialização no início, depois o mestrado em 1988 e o doutorado a partir de 1999, além de realizar pesquisas na área industrial.

Em 1988, na gestão do Presidente José Ribamar Sarney, foi lançado o PROTEC - Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico do Governo Federal, que permitiu a interiorização da instituição pelo Paraná. Por esse programa, foram implantadas as Unidades Descentralizadas do CEFET-PR (UNED'S); primeiro na cidade de Medianeira em 1990; depois vieram as Unidades de Pato Branco, Cornélio Procópio e Ponta Grossa, em 1993; e, por último, a Unidade de Campo Mourão, em 1995.

O advento das unidades descentralizadas trouxe, ao CEFET-PR, uma realidade muito diferente daquela que existia até então. O CEFET-PR passou a operar em várias cidades de regiões diferentes no Estado do Paraná, o que aumentou a complexidade administrativa, pois em pouco tempo, dobrou o número de alunos e servidores.

Em 1996, aconteceu a última reforma educacional, através da Lei n.º 9.394 - LDB. A reforma reestruturou todos os níveis da educação, atingindo todos os atores do sistema educacional. Apesar da nova LDB promover mudanças no ensino superior e na pós-graduação, essas pouco afetaram a instituição, seja pela pouca expressão dessas modalidades de ensino, se comparado aos cursos técnicos, seja pela própria condição da escola oferecer esses cursos com boa avaliação institucional realizada pelo MEC. O grande impacto na instituição, face à nova LDB, advém da extinção, a partir de 1997, do curso técnico integrado, curso considerado o carro-chefe e de maior prestígio dentro da instituição.

Em 1996 na Unidade de Curitiba do CEFET-PR estudavam 6.274 alunos, divididos em 06 cursos técnicos, nas seguintes áreas: eletrônica, eletrotécnica, desenho industrial, edificações, mecânica e telecomunicações.

Desta forma, toda a discussão sobre a nova LDB na instituição, girou em torno da extinção do curso técnico integrado e da nova educação profissional. Todas as escolas técnicas brasileiras, iniciaram suas discussões internas, chegando a conclusões diferenciadas, devido a dúvidas interpretações da nova legislação e por esta se apresentar incompleta, faltando-lhe diversas regulamentações, que só ocorreram ao longo do tempo.

O Decreto 2.208/97, no Art. 5, preconiza que o ensino técnico na nova educação profissional só poderá ser ofertado na seqüência do ensino médio ou concomitante a este, porém com matrículas separadas e, no caso do concomitante, freqüentada, pelos alunos, em turnos diferentes do ensino médio.

As discussões, no CEFET-PR, centralizaram-se no modelo de educação profissionalizante a ser adotado. O ensino técnico concomitante foi logo descartado,

em função do receio, dos dirigentes, que os alunos que estivessem cursando o ensino médio, no CEFET-PR ou em outras escolas, teriam muita dificuldade em acompanhar outro curso profissionalizante no contra-turno e provavelmente abandonariam o curso. As opções começaram a convergir em direção ao curso profissional pós-médio. Esses cursos, mantendo a mesma carga horária da somatória das disciplinas técnicas dos cursos anteriores, teriam de ser desenvolvidos em dois anos. A direção considerou, então, que, ao invés de oferecer um curso técnico de dois anos para quem já tem o 2º grau, poderia ser melhor oferecer um curso de tecnologia, de três anos, que poderia ser considerado curso superior (SABBI, 2000). Nota-se, aqui, que a decisão dos novos rumos da instituição foi realizada dentro da esfera da direção-geral, sem a participação da comunidade interna.

Vale salientar, que o CEFET-RJ e o CEFET-MG deram interpretações diferentes do CEFET-PR em relação ao Decreto 2.208/97, enquanto o CEFET-PR extinguiu em 1997 os cursos técnicos, as outras instituições mantiveram-os, apoiadas no Art. 1 da Portaria 646/97, que estipulava o prazo de quatro anos para que a rede federal de educação tecnológica se adequasse a nova legislação.

Desde modo, o CEFET-PR que no seu discurso sempre explicitou a importância do técnico de nível médio para o desenvolvimento da nação e da grande falta desse profissional no mercado, deparou-se nesse momento na obrigação de abandonar esse tipo de formação.

A opção adotada pela direção, foi ofertar o curso superior de tecnologia, em diversas modalidades. Essa decisão, além do modelo de formatação do curso concebido, acarretou internamente à instituição, conflitos, divergências e resistências.

Os cursos superiores de tecnologia têm seu início a partir de 1962, pois, nessa época, foram realizados diversos estudos educacionais relacionados com cursos de graduação de curta duração, com dois enfoques: um para atender as necessidades do mercado e outro para atender a demanda em massa, pelo ensino

superior. No entanto, os primeiros cursos de curta duração somente foram criados em 1965, denominados de engenharia de operação.

Com o advento do I Plano Setorial de Educação e Cultura de 72/74, o governo passou a incentivar a implantação gradativa dos cursos superiores de curta duração. Este apoio se tornou mais efetivo com o Projeto 19, intitulado “Incentivo à implantação de cursos superiores de curta duração”. Segundo o projeto, a implantação, dos cursos superiores de curta duração, ocorreu sob o discurso de que as mudanças no mundo social e econômico exigiam a formação de pessoas qualificadas, de forma rápida, em nível superior, em tempo hábil, atendendo a interesses diversificados e a especialização de atividades. O incentivo de implantação ocorreu principalmente para os cursos voltados à tecnologia, aproveitando a infra-estrutura existente nas universidades federais VITORETTE (2001).

O II Plano Setorial de Educação e Cultura (75/79) fortaleceu a criação desses cursos, sendo que entre 1975 e 1980, houve um crescimento significativo nessa modalidade de ensino, sendo que em 1975 havia 28 cursos e em 1980 atingiu um total de 138 cursos. Nessa época já havia a denominação de cursos superiores de tecnologia, sendo que pelo Parecer 1.149/76, do Conselho Federal de Educação, os egressos desses cursos recebiam o título de tecnólogo VITORETTE (2001).

A formação do tecnólogo era diferenciada de um curso de graduação tradicional, pois não estava vinculada às características básicas de organização e duração desses cursos tradicionais. A intenção era de constituir um profissional com possibilidades de fazer relações, um elo, entre o engenheiro tradicional e o técnico de nível secundário, como elemento essencial no desenvolvimento do processo produtivo, na perspectiva de criar tecnologia nacional. No entanto, com o término dos projetos do Plano Setorial de Educação e Cultura em 1980, inicia o processo de abandono desses cursos VITORETTE (2001).

Diversos problemas aconteceram na implantação dos cursos superiores de curta duração, tanto os de tecnologia como o de engenharia de operação, alguns se destacam, por exemplo, a forma de oferta desses cursos, paralelamente a outros cursos superiores de longa duração nas universidades. Esse fato, gerava comparações diversas, com juízos de valor, sendo que os cursos de curta duração, supostamente eram destinados a uma parcela de pessoas que não passaram nos vestibulares dos cursos mais tradicionais, fazendo esses alunos procurarem transferência para os cursos de longa duração ou simplesmente abandonando os cursos, o que levou a extinção de muitos cursos de tecnologia VITORETTE (2001).

Outro fator que dificultou a implantação desses cursos refere-se a cultura brasileira de valorizar o curso superior tradicional, mediante a expectativa de “status” que um diploma de doutor ou bacharel fornecia. Também verificou-se que, por parte dos alunos, havia uma enorme insatisfação em relação ao desprestígio do curso no mercado de trabalho, ocasionando dificuldades para ascenderem aos postos de chefia com rapidez, o que provocou a queda acentuada na procura desses cursos VITORETTE (2001).

Dessa forma, percebe-se que a resistência e a rejeição por parte de algumas camadas da sociedade, dificultaram a implantação e a expansão dessa modalidade de ensino no país, mesmo sendo reconhecido pelo MEC desde 1968. Salienta-se, ainda, que há anos tramita no Congresso Nacional a legislação acerca da profissão de tecnólogos no Brasil sem que haja aprovação, em parte por pressões dos órgãos de classe e de outros segmentos da sociedade.

O próprio CEFET-PR já possui experiência nesse campo, pois de 1984 a 1995, a instituição ofertou o Curso Superior de Tecnologia em Construção Civil. Em dezembro de 1995, na 124ª Sessão Ordinária do Conselho Diretor, é aprovada a proposta de conversão do Curso de Tecnologia em Engenharia da Produção Civil, o texto abaixo, retirado da proposta enviada ao Conselho, apresenta a justificativa para a mudança (CEFET-PR, 1995).

....Através da análise efetuada para diagnosticar o problema, observa-se que o desinteresse é provocado pelas perspectivas de atuação no mercado de trabalho apresentadas ao egresso. Muitos empresários desconhecem a sólida formação do Tecnólogo da Construção Civil, suas qualificações técnicas e suas atribuições profissionais legais, de modo que não demonstram interesse efetivo por sua contratação. Além disso, pressões de entidades de classe procuram a limitação e inclusive a eliminação das atribuições profissionais do Tecnólogo. Estes fatores são responsáveis pelo desprestígio e diminuição de status profissional que, por sua vez, são fatores preponderantes no processo de evasão escolar identificado.

Diante desse panorama, verificou-se uma resistência muito forte dentro da instituição, quando da decisão da direção em atuar nessa modalidade de curso.

A formatação do modelo do curso foi outro aspecto bastante polêmico e que gerou diversas divergências. VITORETTE (2001, p.114) em sua pesquisa, determinou que o modelo foi feito por um grupo chamado de grupo gestor, com membros de todas as unidades descentralizadas do sistema, contudo, sem a participação dos professores da engenharia, do programa de doutores de tecnologia e da comunidade em geral. Os cursos superiores de tecnologia foram gestados pelos docentes do segundo grau, não havendo, portanto, uma discussão com toda a comunidade cefetiana.

A formatação dos cursos superiores de tecnologia do CEFET-PR é composta por dois ciclos, distintos e verticalizados, com uma carga horária total de 3.000 horas-aula, de atividades curriculares, dividido em 8 semestres, mas que permite ser concluído em 6 semestres.

O primeiro ciclo, denominado de ciclo profissional geral, possui uma concepção mais generalista e é desenvolvido num período de 1.200 horas-aula, mais um período de, no mínimo 400 horas de estágio curricular supervisionado. O aluno obtém ao concluir este processo um diploma de curso superior de formação específica (referente ao curso seqüencial) no campo do saber específico. A primeira proposta era oferecer aos alunos um diploma de curso técnico superior, mas essa idéia teve de ser descartada, pois no Brasil não existe legislação para diplomar técnicos de nível superior, conforme parecer do processo nº. 11/99 da 147ª sessão ordinária do Conselho Diretor (CEFET, 1999b).

O segundo ciclo, denominado ciclo modal, tem caracter especialista, também é desenvolvido em 1.200 horas-aula, mais um período de 200 horas-aula destinado ao trabalho de diplomação.

O ingresso do aluno no primeiro ciclo é por meio de processo de concurso de vestibular e sua passagem para o segundo ciclo é mediante uma outra a seleção específica, essa nova seleção para o 2º ciclo, provocou muita polêmica na instituição.

Especificamente, na Unidade de Curitiba foram implantados 12 cursos superiores de tecnologia, praticamente nas mesmas áreas dos antigos cursos técnicos que são: Tecnologia em Eletrônica - modalidade Automação de Processos Industriais; Tecnologia em Eletrônica - modalidade Comunicações; Tecnologia em Eletrotécnica - modalidade Automação em Acionamentos Industriais; Tecnologia em Eletrotécnica - modalidade Gestão Comercial; Tecnologia em Mecânica - modalidade Mecatrônica; Tecnologia em Mecânica - modalidade Gestão da Manufatura; Tecnologia em Química Ambiental - modalidade Controle e Aproveitamento de Resíduos; Tecnologia em Construção Civil - modalidade Concreto; Tecnologia em Informática - modalidade Teleinformática; Tecnologia em Móveis - modalidade Projeto de Móveis; Tecnologia em Artes Gráficas - modalidade Projeto Gráfico e por último foi criado o de Tecnologia em Radiologia - modalidade Radiodiagnóstico.

Um outro fator com relação à nova legislação educacional que gerou um desconforto no CEFET-PR, reporta-se ao processo de cefetização das Escolas Técnicas Federais. Entende-se que a intenção de implementar a Reforma da Educação Profissional já fora sinalizada com a Lei n.º 8.948, de 08/12/1994, que instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, que possuía como finalidades permitir melhor articulação da Educação Tecnológica, em seus vários níveis, entre suas diversas instituições, entre estas e as demais incluídas na Política Nacional de Educação, visando ao aprimoramento do ensino, da extensão, da pesquisa tecnológica, além de sua integração com os diversos setores da sociedade

e do setor produtivo. O art. 3.º desta lei estabeleceu a transformação das Escolas Técnicas Federais<sup>3</sup> em Centros Federais de Educação Tecnológica, cuja regulamentação definitiva somente ocorreu com o decreto n.º 2.406, de 27/11/1997, com diretrizes estabelecidas pela Portaria Ministerial n.º 2.267<sup>4</sup>, de 19/12/1997.

A transformação das Escolas Técnicas Federais em CEFETs associada à autonomia para a criação de cursos e ampliação de vagas nos níveis básico, técnico e tecnológico da Educação Profissional<sup>5</sup>, indica a tendência do legislador em facilitar a ampliação de vagas e a abertura de cursos na educação profissional, além disso, o Decreto n.º 2.406/97, autoriza os CEFETs a implantar cursos de formação de professores para as disciplinas científicas e tecnológicas do Ensino Médio e da Educação Profissional, porém, a nova legislação não dá autonomia a essas instituições para atuar em outras modalidades de ensino, como por exemplo, cursos de engenharia ou especializações. Foi aprovada em 27/05/1998, a Lei n.º 9.649, que alterou o art. 3.º e revogou os artigos 1.º, 2.º e 9.º da Lei n.º 8.948/94, regulando assim, a criação de novos Centros Federais de Educação Tecnológica (BRASIL, 1998a), todo esse processo é conhecido como cefetização. Os CEFETs criados a partir da Lei n.º 6.545 de 30/06/1978, que são do Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro interpretam esse processo como uma ameaça à autonomia e à expansão de suas escolas, esses fatos motivou o CEFET-PR em se transformar em universidade para se desvincular da legislação da educação profissional.

De fato, com o advento da nova LDB, o CEFET-PR tenta transformar-se em Universidade, cuja proposta de mudança baseia-se no Parágrafo Único do Art. 52 da Lei n.º 9.394/96, que trata da caracterização das universidades e possui a seguinte escrita: "Parágrafo Único. É facultada a criação de universidades

---

3 Criadas pela lei n.º 3.552, de 16 de fevereiro de 1959 (Brasil, 1959) e pela lei n.º 8.670, de 30 de junho de 1993 (Brasil, 1993).

4 Estabelece diretrizes para elaboração do projeto institucional de que trata o artigo 6.º do Decreto n.º 2.406/97.(BRASIL, 1997d)

5 Disposição contida no artigo 8.º do Decreto n.º 2.406/97 (BRASIL, 1997b)

especializadas por campo do saber.", neste caso, o campo do saber defendido é o da tecnologia. Atualmente não se comenta muito esse fato, pois o Ministro da Educação, Prof. Paulo Renato de Souza, declarou, em entrevista, não aprovar tal mudança, alegando ser o CEFET-PR, uma instituição modelo para as demais instituições da Rede Federal de Educação Tecnológica (PAULO, 2001)

Uma outra mudança que ocorreu no CEFET-PR, porém sem estar atrelada à nova legislação, refere-se à reestruturação organizacional em nível de sistema.

No final de 1999, através da consulta à comunidade, foi eleito o atual Diretor-Geral do sistema CEFET-PR que, cumprindo promessas de campanha, implantou uma reestruturação organizacional no CEFET-PR, resultando na criação da Unidade de Curitiba, pois, até então não havia distinção, o Direto-Geral do CEFET-PR era também o Diretor de Curitiba, o que gerava diversos conflitos e indefinições junto às outras unidades. Com a essa reforma estabeleceu-se a figura do Diretor da Unidade de Curitiba desvinculando da direção geral, gerando o atual organograma.

Assim, a diretoria geral possui como principal função o planejamento do sistema CEFET-PR e os diretores das unidades têm a incumbência da execução, com o objetivo de atrair mais recursos para as suas unidades.

Após a breve revisão histórica do ensino técnico-profissional no Brasil, em que se verificou o processo coercitivo do sistema educacional brasileiro e o contexto do CEFET-PR, face à nova LDB, dedica-se no próximo tópico a exposição do delineamento da cultura organizacional da instituição pesquisada.

## 4.2 CULTURA ORGANIZACIONAL

Um dos objetivos, deste estudo, consistiu-se em delinear a cultura organizacional do CEFET-PR, antes e depois da nova LDB, para tanto, optou-se pela abordagem da cultura como metáfora, buscando identificar crenças e valores compartilhados entre dirigentes dos grupos estratégico e tático, por meio dos procedimentos metodológicos estabelecidos anteriormente.

As análises, documental e de conteúdo, não possibilitaram a distinção entre crenças e valores. Porém, a determinação de um valor (ou conjunto de valores), necessariamente, implica a existência de crença (ou crenças) que o(s) sustente(m), no entanto, essa separação, muitas vezes não é ou se faz necessária (HATCH, 1993; GONÇALVES, 1998). Por esse motivo, doravante somente será utilizada a denominação valores para os aspectos pesquisados.

A análise documental foi importante para revelar um elevado número de temas indicadores de valores, os quais formaram a base do roteiro das entrevistas semi-estruturada aplicadas aos membros da organização pesquisada.

Por meio da técnica de triangulação entre os dados coletados da análise de conteúdo das entrevistas, das informações obtidas pela observação não-participante e da análise documental, identificou-se os valores preponderantes nos dois grupos de dirigentes estudados.

Essa técnica também possibilitou a identificação de valores formais e valores reais na instituição. Os primeiros, entende-se como valores que estão presente nas comunicações institucionais, nas regras escritas e principalmente nas divulgações oficiais, portanto atrelados aos aspectos mais visíveis; tendem, também, a condicionar ou influenciar os membros da organização, porém, não são assumidos por esses. Os valores reais, por sua vez, estão associados aos fatores visíveis e não visíveis da organização, são os valores que efetivamente representam a realidade da organização e refletem o comportamento de seus membros.

Constatou-se, também a elevada congruência de crenças e valores entre os integrantes dos dois grupos, o que possibilitou elaborar único quadro da cultura organizacional da instituição, nos períodos anterior e posterior à vigência da nova LDB, entendendo que os grupos configuram uma cultura integrada.

Para MARTIN (1992) uma cultura integrada revela que os membros da organização possuem atitudes amplamente consensual, reforçando os mesmos temas e praticamente não existe ambigüidades.

Alguns fatos fornecem alguns indícios para tentar compreender o motivo do alto grau de congruência entre os dois grupos e levar à percepção de cultura integrada entre eles, esses fatos consiste em: a) o elevado número (54%) de docentes entrevistados são ex-alunos da instituição, de vários cursos, e ocupam os cargos nos grupos estudados; b) os dirigentes entrevistados nos dois grupos trabalham há muito tempo na instituição, 38% com mais de 20 anos de serviço; 31% com mais de 10 anos e os outros 31% estão, pelo menos há, 5 anos na instituição; c) a maioria dos entrevistados (77%) são engenheiros; d) todos os integrantes do grupo estratégico já ocuparam (ou ocupavam, antes da reestruturação de 2000) a função de chefe de departamento ou coordenador de curso<sup>6</sup>. Vale salientar, que nos outros integrantes dos cargos do grupo tático, essas características se manteriam.

Na seqüência, discute-se o conjunto de valores determinado, considerando as várias evidências detectadas, tanto nos documentos como nas entrevistas e observações. Optou-se apresentar a evolução do perfil cultural da instituição em três tópicos. No primeiro, descreve-se sobre os valores que permaneceram inalterados, face à nova legislação educacional. O segundo, apresenta-se os valores que acusaram alterações ou foram extintos em decorrência da implementação da nova LDB, e por último, discorre dos valores que emergiram do novo panorama do sistema educacional brasileiro. Cada tópico inicia-se com um quadro, ilustrando os valores e as acepções consideradas, com intuito de facilitar a compreensão inicial do conjunto de valores.

---

<sup>6</sup> Na Unidade de Curitiba, as chefias dos Departamentos Acadêmicos são definidas por meio de eleições, podendo candidatar-se todos aqueles que possuem formação superior correlata à área de atuação do respectivo Departamento Acadêmico e estiverem, no mínimo, há dois anos no regime de trabalho de tempo integral ou de dedicação exclusiva. (ELEIÇÃO, 1998). Os demais cargos são indicados e nomeados pela Diretoria. Verificou-se que, na prática, as funções do Chefe de Departamento Acadêmico e as do Coordenador de Curso, possuem muitos pontos comuns e, conseqüentemente, dúvidas sobre a quem cabiam as decisões sobre determinadas situações

Os valores compartilhados pelos grupos de níveis estratégico e tático do CEFET-PR e que caracterizam a cultura organizacional no CEFET-PR, estão dispostos no Quadro 05, elaborado com intuito de facilitar a comparação entre os dois períodos considerados.

QUADRO 05 - VALORES ANTES E DEPOIS DA NOVA LDB DOS GRUPOS ESTRATÉGICO E TÁTICO

VALORES ANTES LDB	VALORES DEPOIS LDB
Educação / ensino técnico	Educação / ensino superior
Ambiente de estabilidade	Ambiente de Insegurança / Incerteza
Disciplina rígida	Disciplina flexível
Qualidade do ensino	Qualidade do ensino
Interação escola-empresa	Interação escola-empresa
Dedicação	Dedicação
Reconhecimento	Reconhecimento
Capacitação e Qualificação centrada no projeto do professor	Capacitação e Qualificação centrada no projeto do professor / avaliação do MEC
Expansão	Expansão
Participação *	Participação *
Integração *	Integração *
Interação social *	Interação social *
Ensino elitizado	Visão de universidade
	Flexibilidade acadêmica
	Valorização da pesquisa

FONTE: Dados primários e secundários da pesquisa

\* Valores Formais

Considerou-se valores formais àqueles presentes somente nos documentos, normas e publicações oficiais ou não, mas que não refletem a realidade da organização; e valores reais, àqueles que efetivamente, são os norteadores das ações dos membros da organização.

#### 4.2.1 Valores não afetados pela nova LDB

QUADRO 06 - VALORES NÃO AFETADOS PELA NOVA LDB E ACEPÇÕES CONSIDERADAS

VALORES	ACEPÇÕES CONSIDERADAS
Interação escola-empresa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Oferta de estágio e empregos aos alunos;</li> <li>- Fonte de recursos para a instituição;</li> <li>- Atualização de docentes e cursos;</li> <li>- Remuneração extra para os docentes.</li> </ul>
Qualidade do ensino	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Competência do corpo docente;</li> <li>- Infra-estrutura adequada;</li> <li>- Laboratórios atualizados;</li> <li>- Atividades de apoio e extra-classe ao estudante</li> </ul>
Dedicação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cumprir as atividades de forma eficiente;</li> <li>- Dar algo a mais</li> </ul>
Expansão	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diversificação na área de atuação;</li> <li>- Aumento do espaço físico;</li> <li>- Aumento do número de vagas ;</li> <li>- Expansão desordenada.</li> </ul>
Participação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entendimento em todos os níveis (valor formal);</li> <li>- Canais de participação (valor formal);</li> <li>- Ordens de cima para baixo (valor real);</li> <li>- Autoritarismo (valor real).</li> </ul>
Integração	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Família cefetiana (valor formal);</li> <li>- Falta de integração (valor real);</li> <li>- Disputas por espaço e recursos (valor real);</li> <li>- Individualismo (valor real).</li> </ul>
Interação Social	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Instituição cidadã (valor formal);</li> <li>- Instituição social (valor formal);</li> <li>- Ensino gratuito (valor real);</li> <li>- Atividades sociais individuais e pontuais (valor real)</li> </ul>

FONTE: Dados primários e secundários

#### Interação escola-empresa

A interação escola-empresa caracteriza-se pela proximidade entre a instituição e a comunidade empresarial e sempre foi enfatizada sua importância na instituição. A partir da regulamentação do estágio supervisionado<sup>7</sup> como disciplina obrigatória, a escola estruturou todo um setor para atender e dar apoio a essa atividade, tendo como objetivos iniciais, a procura por vagas de estágios, a orientação dos alunos sobre a importância do estágio e o estabelecimento dos procedimentos legais entre os atores participantes. Iniciou-se assim, uma

<sup>7</sup> O estágio curricular supervisionado para os estudantes do ensino superior, 2º grau e supletivo foi definido pela Lei nº 6.494/77 (BRASIL,1977) e regulamentado pelo Decreto Lei nº 87.497/82 (BRASIL, 1982)

aproximação entre a escola e as empresas, principalmente das indústrias do ramo da mecânica e eletro-eletrônico instaladas na Cidade Industrial de Curitiba. Logo a indústria percebeu a competência da instituição e a possibilidade de ampliar essa interação. desta forma, vários programas e mecanismo foram criados, ao longo do tempo, com a finalidade de intensificar o relacionamento entre o CEFET-PR e a comunidade empresarial. Entre essas atividades, algumas se destacam, seja pela sua importância pedagógica ou pela captação de recursos.

Dentro do escopo pedagógico, o programa de estágio curricular supervisionado é relevante, pois, além da sua importância educacional, viabiliza um canal direto com as empresas. O estágio supervisionado na instituição é tratado com muita seriedade, com procedimentos definidos, onde salienta-se a atuação do professor orientador visitando a empresa e, a apresentação e defesa por parte do aluno do relatório final de estágio.

Os Cursos de Extensão é outro programa e possui duas modalidades: os cursos abertos, que são ofertados a comunidade em geral, e os cursos fechados, realizado por solicitação das empresas, com localização e clientela por elas definidas.

Finalizando, o programa Projetos Cooperativos que, compreende todo e qualquer tipo de serviço prestado às empresas, desde uma simples consulta até a confecção de algum produto, não seriado, nos laboratórios da instituição. Esse programa possui como as principais fontes de fomento: o SEBRAE-tec, que subsidia pequenas consultorias; o programa PATME, financiado pelo SEBRAE e FINEP, que apóia o desenvolvimento de projetos para a micro e pequena empresa e a Lei de Informática, que utiliza da renúncia fiscal para viabilizar projetos voltados as empresas produtoras na área de informática.

É uma coisa forte, está sendo feita, tem muita gente trabalhando com isso, nessa interação. Até porque criou sua tradição, a escola acabou montando essa tradição de interação com a empresa. (ES 02)

Essa interação é bastante apoiada e divulgada na instituição, onde se salientam os diversos fatores benéficos tanto para a instituição, como para o professor envolvido em projetos, os principais são: a obtenção de recursos financeiros, a atualização do professor, a adequação dos currículos dos cursos e remuneração extra ao docente.

A obtenção de recursos é, atualmente, um dos principais motivos, para o fortalecimento dessa interação, com o intuito de minimizar os problemas decorrentes da falta de investimentos por parte do governo federal, a Tabela 01 mostra os recursos financeiros obtidos, com a interação com as empresas de 1998 a 2001. Tomando o ano de 2000 como referência, os recursos arrecadados, via projetos de interação, representaram 17,2% dos recursos repassados pelo governo federal.

TABELA 01 – RECURSOS PROVENIENTES DA INTERAÇÃO ESCOLA-EMPRESA UNIDADE DE CURITIBA DO CEFET-PR, DE 1998 A 2001

ANO	RECEITAS	DESPESAS	SUPERÁVIT
1998	5.460.502,89	3.142.532,27	2.317.970,62
1999	8.125.783,89	6.638.757,80	1.487.026,09
2000	11.277.090,44	5.699.800,49	5.577.289,95
2001*	12.762.900,00	-	-

**Fonte:** Relatórios de atividades da FUNCEFET-PR<sup>8</sup>, de 1998 a 2000.

\* Previsão

Para que o professor se sinta motivado em participar de projetos junto às empresas, é assinalado a remuneração pelos serviços prestados, com livre negociação financeira entre as partes, respeitando as normas interna da instituição, sendo que o setor específico tem a função de auxiliar o docente nesse processo.

A atualização do professor e do curso são outros dois fatores considerados vantajosos, principalmente para os alunos. Entende-se que a reciclagem do docente, reflete nos conteúdos trabalhados em sala de aula e atualiza a formatação dos currículos dos cursos. Todos esses aspectos são evidenciados nas entrevistas.

---

<sup>8</sup> A FUNCEFET – Fundação de Apoio à Educação, Pesquisa e Desenvolvimento Científico e Tecnológico, implementada em junho de 1997, é o órgão que com a finalidade de administrar os recursos angariados com os projetos de interação.

... o CEFET tem uma particularidade diferente de outras instituições. É que ele está muito mais próximo do chão de fábrica das empresas, através de parcerias e convênios e isso favorece bastante para que ele saiba das necessidades do mercado e passe a formar os alunos ou profissionais, qualificados para as necessidades do mercado. (TA 04)

... E isso colabora com a interação escola-empresa, e a própria possibilidade de os professores obterem uma complementação salarial. Outro aspecto importante é a atualização do professor, na medida que ele está participando de um projeto, uma necessidade real. Isso, de uma forma ou de outra, ele vai discutir na sua sala de aula. (ES 04)

A nova legislação educacional não afetou esse valor, sendo que para alguns dirigentes, a LDB pode fortalecer ainda mais essa interação. Explicam, que a nova legislação referente aos CEFETs preconiza uma aproximação das instituições de ensino com o mercado, exemplificando que para aberturas de novos cursos será necessário realizar pesquisa de demanda pelos setores produtivos.

De fato, conforme a nova legislação, todo Centro de Educação Tecnológica deverá possuir mecanismos oficiais<sup>9</sup> para determinar a demanda e o perfil de novos cursos, diante desse fato, os entrevistados percebem uma atuação mais forte desse setor na instituição.

... Com certeza, eu acho que se fortaleceu essa interação. Por quê? Como é que eu vou saber se meu currículo está sendo adequado, se está no caminho certo. Não que a empresa tenha que mandar na escola, não é isso, mas tem que ser um ponto que também deve ser analisado. (TA 07)

Alguns dirigentes entendem que a nova LDB aproximou as escolas das empresas, esse fato, segundo eles, mostra uma mudança na postura acadêmica da legislação antiga, para uma postura mais próxima do modelo CEFET-PR, ou seja, com uma interação mais próxima com as empresas. Essa mudança é compreendida como uma vitória do método adotado pelo CEFET-PR, como destacado em depoimento:

---

<sup>9</sup> Conforme a Portaria nº 646/97 em seu Art. 7º. "A oferta de cursos de nível técnico e de qualificação, requalificação e reprofissionalização de jovens, adultos e trabalhadores em geral será feita de acordo com as demandas identificadas junto aos setores produtivos, sindicatos de trabalhadores e sindicatos patronais, bem como junto a órgãos de desenvolvimento econômico e social dos governos estaduais e municipais, dentre outros." (BRASIL, 1997c)

... Porque eu acho que educação tecnológica sem essa parceria não rola... Eu não vejo... por que a academia resiste a isso. Por isso, eu acho que a Universidade falha por não valorizar este tipo... Por achar que tudo que vem de empresa é ruim... É ruim se você deixar.(ES 01)

Todo empenho nessa interação, se traduz através de evento denominado "Dia da Indústria", promovido anualmente pelo CEFET-PR, o qual tem por objetivo homenagear as empresas que mais se destacaram no relacionamento com a instituição, seja de oferta de estágio, na doação de equipamentos ou em projetos desenvolvidos. (COMEMORADO, 1996).

#### Qualidade de ensino

Outro aspecto, detectado nas entrevistas, assinala a qualidade de ensino, como um outro valor marcante na instituição, principalmente, na época anterior implantação da LDB. A crença que a instituição oferece um ensino de qualidade está pautada em algumas avaliações subjetivas, entre elas a procura da instituição pela sociedade ou a colocação do aluno no mercado de trabalho.

De fato, esses eram os melhores indicadores que poderiam servir para determinar a qualidade e aceitação dos cursos, pois, somente em 1995 iniciou-se as avaliações institucionais do MEC<sup>10</sup> e assim mesmo somente para os cursos de graduação, porém, esses aspectos serão avaliados melhor, no tópico referente ao reconhecimento da instituição

Conforme os dirigentes dos grupos pesquisados, vários são os aspectos que assinalam a qualidade de ensino do CEFET-PR. Um deles, refere-se a infraestrutura física, principalmente os laboratórios, compartilhados pelos vários cursos

---

<sup>10</sup> O processo de avaliação foi instituído pela lei n.º 9.131/95, que extinguiu o Conselho Federal de Educação e criou o Conselho Nacional de Educação, dividido em duas câmaras: a de educação básica e a de educação superior,(BRASIL, 1995). A avaliação dos cursos é anual e utiliza-se de dois procedimentos: da visita de uma comissão de especialistas, estabelecida no art. 5.º do decreto n.º 2.026/96 e do exame nacional e cursos (BRASIL, 1996b)

ministrados na instituição, sendo considerados, pelos seus professores, como atualizados e condizentes com os fins educacionais. Um segundo aspecto refere-se aos mecanismos de apoio ao estudante, que consiste dos serviços de orientadores educacionais, psicólogos, atendimento médico e odontológico, acervo bibliográfico e equipes poliesportivas, soma-se a esses aspectos, uma metodologia didático-pedagógica, considerada modelo no sistema das Escolas Técnicas Federais.

A qualidade do ensino do CEFET... Para se falar de qualidade do ensino do CEFET, tem que se posicionar outras instituições como referência. E o que nós tínhamos são referências através de avaliações do reconhecimento dos cursos realizados pelo próprio Governo Federal. Então, as nossas engenharias, por exemplo, a engenharia mecânica tem conceito "A", a engenharia elétrica tem conceito "B". As tecnologias, não podemos dizer nada por enquanto, porque ainda não se formou nenhum aluno. (ES 03)

Tínhamos qualidade de ensino, mas o que era qualidade de ensino?... É um projeto pedagógico bem feito, corpo docente preparado, motivado, titulado e infra-estrutura para fazer aquilo. (TA 05)

No entanto, o aspecto mais representativo desse valor, de acordo com uma considerável parcela de dirigentes, está centrado na competência do docente. Entende-se haver uma relação direta entre esses dois fatores, ou seja, só existirá qualidade no ensino, se houver qualidade no trabalho do professor. Qualidade essa, que não se resume à titulação do professor, mas se refere também à postura dele, quanto à disciplina, ao comprometimento com os alunos e metodologia empregada, fatores determinantes do desempenho docente como educador e não somente como um repassador de conteúdos. O depoimento abaixo reforça esse entendimento.

Eu acho que isso é outro ponto forte da escola, a qualidade de ensino. Mas hoje não é uma qualidade de escola, essa qualidade ainda, Paulo, tá muito centrada nos seus professores, entendeu? Só que eles tão fazendo porque é uma qualidade intrínseca que eles tem, entendeu?... ter qualidade é o seguinte, Paulo: é você começar a aula no teu horário e terminar a aula no teu horário. Qualidade, Paulo, é você cumprir o número de aulas da disciplina, se a disciplina tá prevista a ser realizada em 45 horas É qualidade você fechar a disciplina com no mínimo 45 horas e não com 30, Paulo. Qualidade é você cumprir o acordo com o aluno e não ficar transferindo tuas aulas para o sábado. Qualidade é você... Isso não tá claro. A escola não tá sinalizando para o professor o que ela reconhece como qualidade, mas o professor, o Paulo tá indo, tá cumprindo horário porque é intrínseco dele essa referência. O Paulo tá indo lá, tá cumprindo a carga horária porque ele... entendeu?... é intrínseco do professor, mas não que a instituição esteja sinalizando. Já sinalizou ano passado e era bom para o técnico. (TA 03)

Muitos creditam à esse valor, o reconhecimento da instituição pela sociedade partindo da premissa, que a legislação pode mudar, mas não muda o professor, o maior responsável pela qualidade do ensino. Por isso, entende-se que não houve alteração nesse valor com a mudança na legislação educacional.

Por que a sociedade ainda tem o CEFET como uma escola de qualidade? A sociedade já absorveu o fato de não dar uma profissão para o filho com 18 anos, mas ela continua vendo o CEFET, como uma escola de qualidade, tanto é que ela tem 23 candidatos por vaga (ensino médio). (TA 05)

A qualidade de ensino é uma preocupação constante da instituição, como um todo, como um nome que tem, isto está bem claro. *(você acha que o CEFET já possuía essa qualidade antes da LDB?)* Já, já tinha. Agora, ele veio melhorar ainda mais, porque quando você muda a tua forma de (inaudível), você tem que pensar nas ferramentas e nas formas de como você vai garantir ainda um mínimo de qualidade, para aquilo que você está se propondo. (TA 04)

### Dedicação

Outro aspecto valorizado nas entrevistas, refere-se à dedicação do corpo docente, entendendo-se este, como o empenho do professor em cumprir suas atividades com esmero, contribuindo com uma parcela a mais, do que seria esperado, no seu departamento ou na instituição.

Todo docente do CEFET-PR, independente de seu regime de trabalho, ou do processo de admissão (concurso público ou teste seletivo), possui deveres e obrigações perante a instituição.

Entende-se deveres, aqui, como ações esperadas e que atende as normas internas da instituição. Dessa forma, o professor do CEFET-PR, além de ministrar a(s) disciplina(s) que lhe é(são) determinada(s), deve planejar e executar outras atividades. Esse procedimento de planejamento gerava, antigamente, um documento denominado plano de atividades; atualmente não mais utilizado. No entanto, existem várias atividades que o docente participa, já padronizadas na instituição, não de forma detalhada em algum manual, mas pela prática institucionalizadas na organização.

Dentro dessas atividades consideradas de praxe, algumas têm melhor aceitação entre os docentes e, portanto de realização mais espontânea, por exemplo: o desenvolvimento de práticas em laboratórios, a orientação de estagiários e a responsabilidade com algum laboratório, a qual consiste no controle e na manutenção do ambiente. Entende-se a preferência por essas atividades, por envolver o docente de forma mais individual, ou seja, sua execução possui pouca dependência de terceiros e da interação com os colegas.

Contudo, há outras atividades que geralmente envolvem trabalhos em equipes ou de forte interação com colegas da instituição que ficam, na maioria das ocasiões, a cargo do chefe do departamento ou coordenador do curso designar uma pessoa para a efetivação dessas tarefas, tais como: elaboração de horários, organização da Expotec<sup>11</sup>, organização da semana do departamento, viagem com alunos, entre outras.

As atividades mencionadas acima se encontram no âmbito de departamento e coordenação de cursos, e serviram para ilustrar esse valor, além desse nível, há inúmeras comissões e funções a serem desempenhadas pelos docentes, no âmbito da unidade (Curitiba) e do sistema (CEFET-PR), exemplo são os diversos conselhos, as câmaras, os concursos, vestibulares e etc.

Dessa forma, além de ter de ministrar suas aulas, muitos professores acabam assumindo diversas atividades, o que acaba requisitando muito tempo e disposição do docente, extrapolando sua carga horária semanal, além de se expor a críticas internas e externas.

Existe ainda uma pressão velada, por parte da Direção, para que os professores participem de projetos junto às empresas, com a finalidade de captarem recursos para a instituição.

---

<sup>11</sup> Expotec - Exposição de Trabalhos Técnicos do CEFET-PR - é um evento anual, encontra-se na sua 32ª edição e tem como finalidade apresentar os trabalhos de pesquisa aplicada dos alunos da instituição. (NOVEMBRO,1995)

Outro aspecto que os entrevistados consideraram como dedicação e valorizam, refere-se ao horário obrigatório destinado ao atendimento dos alunos, que o professor deve definir no início de cada período letivo; neste momento a presença do docente na instituição é cobrada para que seus alunos possam tirar dúvidas e tratar de outros assuntos referentes ao ensino. Alguns depoimentos fornecem a dimensão desse valor:

... O engajamento das pessoas que trabalham no CEFET é... Vamos dizer, é na flor da pele [...]...*(quando você coloca engajamento...é a dedicação?)* É a dedicação, o nível de competência dos profissionais, porque no CEFET tem um corpo de profissionais, ao meu ver muito competente, e essas pessoas, até hoje, eu tenho visto que elas ....se identificam muito com a instituição, tem um processo natural aqui dentro, que se você caiu aqui dentro você... é meio que batizado de novo... *(é?)* Eu sinto isso...não conhecia o CEFET antes de vir para cá... então... é uma coisa que me chamou muito a atenção...(TA 01)

Eu acho que há um apego, alguma força que, por ser uma escola diferente, que tem cursos diferentes, ela exige do professor um abraçar dessa causa, desse curso. Eu vejo nele uma dedicação grande na causa da instituição. O professor é orgulhoso na instituição que atua. (TA 07)

Eu acho... Não é 100%, porque 100% você nunca vai conseguir. Uma grande parcela tem uma dedicação, muito além do que deveria. Isso é um valor. (TA 05)

No entanto, alguns dirigentes afirmam haver uma distinção, com relação à dedicação ao trabalho pelos professores ex-alunos da instituição e pelo demais, conforme verificado abaixo:

... o professor ex-aluno se identifica muito mais do que o professor contratado, proveniente de uma outra instituição. E ele realmente trabalha melhor. Ele convive com essa filosofia e a metodologia do CEFET... E eles vestem a camisa da instituição, eles gostam e o outro... Não vou dizer que sejam mercenários, mas ele é diferente. (ES 03)

... Só que isso está mudando e por isso o choque. Por que os novos não tem esse vínculo. ... Vem o doutor lá de eu não sei de onde, daí ele cai ali... e ele não tem a nossa história... a nossa vivência de ex-aluno[...] Por que a gente é muito história... vínculo maior como nós temos aqui em Curitiba.[...] É que nós temos esse vínculo muito pesado com a instituição [...]mas esse vínculo grande. É que a gente é prata da casa e a gente vem trazendo lá de longe todos os valores que foram nos passado pelos professores anteriores e assim nós vamos passando... E hoje nós estamos sentindo uma crise, porque o nosso grupo está diminuindo. (ES 01)

Com a investigação pôde-se detectar que, a dedicação, como valor, não foi afetada com a implantação da nova LDB. No entanto, pela ótica dos dirigentes dos dois grupos, esse valor vem sofrendo alteração, por causa da política salarial do governo para os servidores públicos. Os dirigentes, apontam essa política salarial, como a principal, fonte de desestímulo e desmotivação do professor afetando diretamente a dedicação à instituição.

Acho que o comprometimento do professor com a instituição não é motivo da LDB. Acho que o grande problema que está acontecendo, hoje, com os professores, é a questão da não valorização pelo MEC, do trabalho docente, de não valorizar também na questão salarial.[...] Acho que é isso que o professor quer da instituição e, às vezes, ele sai da instituição por motivos financeiros, mas, com certeza, se tivesse mais... por questão de valores, ele permaneceria na instituição. (TA 07)

Pôde-se verificar, também, que o principal fato que caracteriza esse impacto na dedicação consiste da busca pelo docente de outras atividades remuneradas fora da instituição, principalmente dos professores com regime de dedicação exclusiva, diminuindo, dessa forma, seu tempo e sua disponibilidade para execução de tarefas institucionais ou não na escola. O fato, dos docentes com dedicação exclusiva desenvolver outras atividades remuneradas, configurando vínculo empregatício, é comentado abertamente na instituição; essas situações ferem a legislação, porém, por não receberem acusações formais, não sofrem investigação institucional. Os depoimentos esclarecem essa situação:

Eu acho que a dedicação antes... era maior em termos de conjunto... Não sei se era maior...porque agora expandiu tanto que eu não sei se agora é maior... mas, em termos de conjunto a percentagem de quem dedicava era maior... porque antes você ganhava bem e não precisava ter outra atividade... Então tudo que você fazia era em função do teu ambiente de trabalho... Agora,... já a grande maioria... Já tem seus bicos ou outra atividade fora... então, o D.E [dedicação exclusiva]... mesmo o D.E., ainda sempre ajuda a esposa em alguma outra coisa... por que ele não pode se sustentar ou sustentar sua família com aquilo que ele ganha aqui? [...] Então...Você vê que o pessoal já não tem muito tempo... Tem de cuidar de outra atividade para sobreviver. (TA 02)

Isso mudou muito de uns tempos para cá, bem nítido, à redução da dedicação, [...] a questão salarial desestimulou muito o pessoal que foi na busca por outras atividades extra-classe remunerada. Isso atrapalha de alguma forma, por mais que não seja no mesmo horário de expediente... que a gente não permite... (ES 05)

... Mas eu tenho medo disso acabar (dedicação)... Eu estou percebendo isso com a greve agora. Eu acho que a greve, ela vai... ela vai ter de ser avaliada depois com muito astúcia. O fato de não ter recebido um salário... muita gente não recebeu o salário. Os professores principalmente... se 10% de pessoal que não recebeu, reclamou que está passando alguma dificuldade ou alguma coisa de tipo, é muito, o que isto demonstra?... Que nós não temos mais hoje profissionais, que mesmo com o contrato de dedicação exclusiva, que depende exclusivamente do CEFET, então está cada um meio que querendo cuidar de si... Que está achando que... Bom, palavras que ouvi de um professor: - CEFET é bananeira que já deu cacho. (TA 01)

### Expansão

Outro aspecto valorizado, entre os dirigentes, diz respeito à expansão tanto física, quanto da área de atuação da instituição. Apesar do escopo desse trabalho ser a Unidade de Curitiba, os docentes reconhecem, como marco desse valor, a interiorização da instituição, com a implantação de 5 (cinco) unidades descentralizadas no interior do estado nos últimos 10 anos. Para alguns, esse valor está associado ao aspecto do não comodismo do corpo funcional do CEFET-PR.

Uma característica bastante forte desta instituição, não é o comodismo. O pessoal está sempre buscando novas oportunidades, acho que isso são valores interessantes da instituição. [...] Mas, na verdade, a questão de expansão sempre foi uma decisão da comunidade. A comunidade poderia estar estabilizada, olha nós somos... A nossa identidade é ser uma escola técnica, não aconteceu... Nós buscamos a engenharia, ou seja, passamos a ser CEFET, implantamos a engenharia de operação... Poderia estar... Não, não está bom. Aí implantamos a engenharia industrial. Aí estava com os cursos técnicos e a engenharia industrial, então está tudo bem agora?... Não, não está. Agora é a pós-graduação, ela vem se mostrando evolutiva ao longo do tempo, buscando ampliar as oportunidades é isso.(ES 04)

De fato, a escola vem num crescimento sólido e contínuo, tanto na ampliação do espaço físico como na expansão do seu leque de atuação, a Tabela 02 mostra essa evolução no período de 1996 a 2001, ressaltando que os recursos, em sua grande maioria, são oriundos da União.

TABELA 02 – DADOS SOBRE O CRESCIMENTO DA UNIDADE DE CURITIBA DO CEFET-PR, DE 1996 A 2001

ANO	Área Construída (em m <sup>2</sup> )	Corpo Docente	Cursos de 2º Grau	Cursos de Graduação	Cursos de Pós-graduação		
					Especialização	Mestrado	Doutorado
1996	44.122,70	595	6	4	8	2	-
2001	46.983,61	696	1*	13	5	3	1

FONTES: Departamento de Recursos Humanos do Cefet-PR, maio/2001

Material de divulgação sobre o Cefet-PR, 1996 e 2001

Relatório da Divisão de Orçamento e Estatística do Cefet-PR, 2001

\* Atual Ensino Médio.

Alguns dirigentes, não negam a expansão como um valor na instituição, porém a vêem desordenada, muito extensa e necessitando de um novo foco, com um sentimento de receio com essa situação.

... Então foi bom para o CEFET crescer, mas foi um crescimento desordenado e como todo mundo sabe, se você faz uma coisa desordenada, ou ela pode dar muito certo ou ela pode dar muito errado, esse é o grande problema. Ou todos esses cursos de tecnologia vão embarcar e daí o CEFET vai crescer assustadoramente ou não sei o que vai acontecer (TA 06)

Mas eu acho que esse crescimento hoje deveria ser controlado, devia ser controlado e discutido o tempo todo. Hoje está aí, tem expandir como pode. (TA 01)

Eu acho que é um leque muito grande para uma instituição. A sensação que eu tenho é que o CEFET-PR em função desse leque se perdeu um pouco, nós estamos sem identidade... Não estou dizendo que não temos competência para fazer o que estamos fazendo hoje, mas eu acho que agente está dando muito tiro e isso é um desgaste muito grande para a instituição e a gente acaba deixando, de fazer melhor o que a gente já faz bem hoje. (ES 02)

Com a nova LDB em vigor, percebeu-se a preocupação de alguns dirigentes com esse valor; pois, pela interpretação deles, o Decreto 2.406/97, limita as instituições do Sistema Nacional de Educação Tecnológica a oferecerem cursos somente no âmbito da Educação Profissional, portanto essas, não poderão atuar na educação superior normal, e ainda não prioriza a pesquisa e a extensão nessas instituições

De fato, o Decreto impõe essas limitações para os CEFETs, criados a partir da Lei 8.948/94, do próprio Decreto 2.406/97 e da Portaria 2.267/97, conhecido como processo de cefetização (conforme item 4.1.2.) porém, esse não seria o caso do CEFET-PR. Entretanto, esses dirigentes, vêm nessas diretrizes início de ações restritiva às atividades desenvolvidas pelo CEFET-PR.

Veja, a gente tem uma idéia e o MEC tem outra, é que no fundo, o pessoal tem um certo ciúme do CEFET, em termos de força que tem no Estado, força que tem no País e, nitidamente, a SEMTEC e o MEC quiseram barrar nossos esforços de crescimento. Até pelo contrário, se eles puderem nivelar o CEFET do Paraná com os novos, eles vão fazer... tem essa legislação que está querendo forçar para esse caminho, de você não poder atuar como... ofertar novas engenharias, novas formas de graduação. (ES 05)

Apesar dessa visão, a maioria dos dirigentes acreditam que a Lei não afetará o CEFET-PR, pois, a instituição já atua no ensino superior e na pós-graduação e com bons conceitos nas avaliações realizadas pelo MEC. Destacam ainda, que com a abertura e flexibilização que a nova LDB proporciona, haverá uma expansão maior do CEFET-PR, conforme percebe-se nos depoimentos:

... Por isso nós estamos num caminho. [...] O nosso CEFET sim, ele não vai parar mais... Ele não pode, é um caminho só de ida... Porque, para nós, retração significaria a destruição, morte... Então, nós temos de continuar expandindo e nós não cabemos mais no modelo CEFET... Nós temos de lutar pela universidade, é uma bandeira do Estado... (ES 01)

Com a possibilidade na área da Ecoville, a gente vai poder expandir algumas atividades internas nossas aqui. Aí, na medida que a gente consiga transferir alguma coisa e ampliar lá, naturalmente, nós vamos ter mais espaço aqui dentro e daí também a possibilidade de expansão internamente. Então, por exemplo, aonde a gente pode crescer? Podemos ter um forte crescimento na pesquisa, na área de pesquisa, na área de extensão, quem sabe, a criação de cursos na área de licenciatura... [...] Nós temos uma perspectiva clara de crescimento, o que nos restringe agora, já não é o espaço, é o recurso. (ES 04)

Os próximos três valores foram delimitados pela mesma técnica utilizada no levantamento dos demais, ou seja, análise de conteúdo das entrevistas, por categorias, através da percepção da frequência das mesmas. O que salientará nos valores subseqüentes, será o aspecto divergente em relação à análise documental dos dados secundários, onde os valores são visualizados como presentes dentro da organização pesquisada, no entanto, através da análise das entrevistas, percebeu-se a ausência deles, caracterizando a concepção de valores formais. Vale lembrar que os dados secundários foram obtidos de informativos e publicações (jornais) internos, atas de reunião do Conselho de Ensino e Conselho Diretor e de outras publicações da instituição, portanto, dados oriundos da alta direção da instituição, e que permitem um direcionamento das informações.

Assim, constatou-se que a técnica de triangulação utilizada, neste estudo foi apropriada, pois possibilitou minimizar erros interpretativos, sendo recomendada para estudos com diversas fontes de evidência. (YIN, 1984).

## Participação

O primeiro dos valores formais refere-se a participação dos servidores na instituição. Pela análise documental, visualiza-se uma instituição onde há a participação de todos nos rumos e objetivos dela, entendendo-se, por conseguinte, como uma organização participativa, com meios institucionais ou não para tal, como exemplo, transcreve-se trechos de duas entrevistas; uma com o Prof. Paulo A. Alessio e outra, com o Prof. Cezar A. Romano, na época, Diretor-Geral e Vice-Diretor respectivamente.

O grupo gestor, então, passou a discutir essas questões e a formatar com docentes das áreas técnicas a criação dos novos cursos dentro dessa nova postura sinalizada pela LDB. A elaboração ocorreu em tempo recorde. De março a novembro de 1998 quando foi aprovado o modelo dos cursos pelo Conselho Diretor. Desse modo, podemos afirmar que a implantação dos cursos se deu de modo democrático em todo o sistema do Cefet, envolvendo não só a direção da Instituição, mas, sobretudo os professores (ROMANO, 1999)

Considero importante o diálogo permanente que temos mantido com as entidades representativas dos segmentos da comunidade, tais como: Associações de Professores e Funcionários Administrativos; Associação de Pais e Mestres; Diretórios e Grêmios Estudantis; Seção Sindical dos Docentes e Técnicos-Administrativos; a Hora com o Diretor, atividade desenvolvida em todas as Unidades do Sistema (ALESSIO, 1998 ).

Com a análise das entrevistas constatou-se que existem alguns canais institucionais para a participação, porém, entende-se ser um processo moroso e *pro forma*, conforme observa-se nos relatos abaixo.

Hoje nós temos um conjunto de professores com mestrado e doutorado, extremamente críticos. Os caras são críticos, eles questionam e, às vezes, nós tomamos atitudes administrativas sem abrir discussão. É uma maneira diferente de gerenciar. Você tem que entender que o cara está olhando você como gerente Não é mais aquele professor que vivia no mundo da escola , no laboratório, dando aula para o ensino técnico, não é mais. (ES 02)

Eu diria que... Agora citando o caso do departamento. [...] Porque o modelo que está posto, não foi discutido de uma forma global e não teve o tempo hábil para se tentar fazer,...(TA 04)

No caso específico da implementação das mudanças em decorrência da nova LDB, nota-se um processo autoritário na condução das reformas, sem a participação nas diretrizes da instituição pela comunidade interna.

Todo o processo de implantação dos cursos de tecnologia parece fortalecer esse sentimento, mantendo inalterado, pois conforme apurou-se nos relatos, a decisão pela modalidade de ensino e sua respectiva formatação foram impostas pela alta direção da instituição, cabendo aos docentes do 2º grau a tarefa de confeccionar o curso dentro do modelo idealizado pela direção, o qual foi inspirado por modelos estrangeiros, gerando muita polêmica entre os docentes da instituição.

... O departamento, mais ou menos, foi forçado a se encaixar num curso de tecnologia. Isso foi uma coisa meio imposta. Iam acabar os cursos técnicos, a escola ia deixar de oferta. Se o departamento não ofertasse um curso, de tecnologia, por exemplo, acabaríamos ficando sem os professores de primeiro e segundo grau, do departamento de informática, poderiam ficar sem uma função definida, explícita. (*ou oferecia tecnologia ou não oferecia nada?*) Ou não oferecia nada. (TA 06)

... Como esses cursos de tecnologia foram, basicamente, uma imposição, vindo de cima para baixo. Foi colocado muito rápido...[...] Goela abaixo do pessoal e foi muito rápido. (TA 06)

Em seu estudo sobre os fatores de satisfação e insatisfação no trabalho do professor no CEFET-PR, MOREIRA e REGIANI (2001) verificaram que 72% dos docentes entendem que a participação nas tomadas de decisões na instituição é mínima e motivo de descontentamento.

### Integração

O segundo valor formal detectado refere-se à integração entre os membros na instituição. Nas entrevistas houve a distinção da integração social e integração profissional, sendo, essa última, o foco principal da pesquisa.

Nesse aspecto, os dados secundários referem-se a um ambiente de companheirismo e de unidade dentro da instituição, inclusive com eventos com essa finalidade, por exemplo como o ocorrido para os novos docentes, como noticiado no informativo interno institucional, que serve para ilustrar esse fato.

O Cefet realizou de 1º a 16 de fevereiro, um período de integração e treinamento para 18 novos professores que irão atuar em Curitiba. [...] Desta forma, ele promove a aproximação entre os diretores e os novos docentes quanto à definição clara da filosofia, dos objetivos e características do Cefet-PR (REALIZADA, 1997).

No entanto, detectou-se, pelas entrevistas, que já houve, em outros períodos, uma integração maior, mas que atualmente esse não é o caso.

... A integração é que está falha. Hoje você chega nos departamentos, tem poucos índios para trabalhar... Os professores estão em suas atividades e estão se integrando pouco com os departamentos, eles não estão ali para ajudar e fazer as coisas. Você sempre conta com as mesmas pessoas, sempre os mesmos caras, por que os outros estão nas suas atividades e acabam se integrando menos para seus trabalhos (*antes, pode dizer que a integração era maior?*) A integração era maior, com certeza, no curso técnico, na década de oitenta. Na década de noventa a coisa já começou a....(*vamos pegar 96 e 95*) a integração já não era a mesma coisa, já estava declinando (ES 01)

Entende-se que, em outra época, havia uma maior integração, pelo número reduzido de modalidades de cursos, pois, só havia os cursos técnicos. A partir da expansão na área de atuação da instituição, esse aspecto começou a declinar.

Essa análise merece um pouco de atenção. Primeiro, tratando-se de departamento e de coordenação de curso, percebe-se que havia um companheirismo maior, em busca de objetivos mais compartilhados. A diversificação das atividades e a não obrigatoriedade da presença dos docentes em diversos horários, proporcionou um afastamento maior entre os docentes. Aspectos como substituição de aula, troca de informações e de material didático foram citados em conversas informais entre o pesquisador e outros professores da instituição, como práticas que não ocorrem mais, ou, se ocorre são feitas com muita dificuldades.

Assim, percebe-se que se estabeleceu um certo individualismo entre os docentes. É lógico que existem grupos mais articulados, mas não se detecta um movimento único nos departamentos, onde nota-se, ainda, uma clara distinção entre professores de carreira de 2º grau e de ensino superior. Em alguns departamentos é normal, ou aceitável, que professores do 2º grau ministrem disciplinas no curso superior. O movimento contrário é uma rara exceção. Salienta-se que, em termos legais, os dois casos estariam em desacordo com a legislação que rege os servidores públicos.

Essa diferenciação entre os docentes das duas carreiras tornou-se maior com a criação, pelo governo federal, da Gratificação ao Estímulo à Docência (GED)<sup>12</sup> para docentes de nível superior e da Gratificação de Incentivo à Docência (GID), para professores de 1º e 2º grau, pois as mesmas possuíam remuneração diferenciada, gerando um clima de desarmonia e de animosidade em alguns departamentos. A equiparação, entre as duas gratificações, foi uma das reivindicações e conquistas do movimento grevista, porém este estudo não contempla essa nova realidade.

Aquele professor de carreira de 1º e 2º grau, que dava aula para o técnico, esse sempre foi integrado. É que existe uma divisão, o pessoal de 1º e 2º grau de um lado e o pessoal de 3º grau do outro lado. O pessoal do 3º grau se dá bem e o pessoal do 2º grau se dá bem. Aí entra um pouco daquela discussão, o cara ganha GED, o outro ganha GID. Você começa a gerar um tipo de divisão onde não deveria haver. (TA 06)

Entre departamentos, a integração vem diminuindo com a rivalidade entre os mesmos em busca de recursos financeiros e de espaço físico dentro da instituição, apesar da Unidade de Curitiba permanecer em constantes obras, seu espaço físico já não permite maiores ampliações. Com o aumento e intensificação, no leque de atuação da instituição, vários cursos buscam o incremento de área física, gerando movimentos de desagregação entre os departamentos.

Percebe-se, claramente, pelos depoimentos, que a integração, tanto de membros, como de departamentos só se realiza, quando consideram a necessidade extrema da instituição, mesmo assim, através de negociação e promessas de favores futuros. Todos esses aspectos que caracteriza a falta de integração na instituição são identificados nos depoimentos abaixo:

... Integração profissional, eu acho que depende da necessidade... Se eu precisar sei lá, tornear uma peça, eu vou lá na mecânica, eu vou falar com as pessoas, e se ele precisar de um circuitinho eletrônico, talvez ele suba aqui para falar comigo, .. É uma coisa ditada pela necessidade, não é uma coisa institucional... (TA 08)

---

<sup>12</sup> A GED – Gratificação de Estímulo à Docência no Magistério Superior foi instituída pela lei n.º 9.678, de 3 de julho de 1998, (BRASIL, 1998b) com valores superiores aos da GID – Gratificação de Incentivo à Docência para os ocupantes dos cargos efetivos de Professor de 1.º e 2.º graus, que foi instituída pela Medida Provisória n.º 2.020, de 24 de março de 2000 (BRASIL, 2000).

Não, muito pelo contrário, são casulos isolados. O serviço público, ele já estimula esse corporativismo...[...] É uma divisão total [...] Alguma coisa está se usando de equipamentos e de laboratórios em comum. Isso não dá para reclamar, porque, quando há necessidade, existe isso, a gerência aqui corta um pouco, né. Não que seja uma coisa muito natural, é uma coisa meio forçada. Agora para ceder professor de um departamento para outro para dar aula, alguma coisa, é só na troca de muitos favores. (ES 05)

... Mas tem muito desses brios. Assim, o departamento, o dinheiro do departamento, números, o seu departamento, é muito meu, o teu, então, é muito restrito à área de atuação e parece que cada vez mais eles estão falando assim, o departamento tem tal verba, ninguém pensa como uma escola. Como um todo. Como um todo. Nos departamentos é cada um por si, o que você conseguir fazer, você faz, mas geralmente como você não tem aquela união, faz à força, você não tem muita possibilidade. (TA 06)

A falta de integração também pôde ser detectada pelo pesquisador, através de conversas informais com outros professores e pela observação não-participante no evento da greve. Especificamente, no movimento grevista, o pesquisador participou de 5 assembléias, onde constatou que, em reuniões de informes gerais e decisões secundárias, a participação dos docentes era em torno de 10% a 15% do quadro efetivo de professores, sendo que nessas ocasiões sempre era lembrada a não participação da maioria do corpo docente.

Pela análise das entrevistas, observou-se que o valor formal integração não foi afetado pela implementação da nova legislação educacional o relato abaixo evidência esse fato.

Eu não vejo diferencial, quer dizer, uma mudança nesse departamento em função da LDB. Se você pegar... [...] Só vou citar um exemplo: hoje aqui na unidade de Curitiba, nós temos três cursos que são correlatos, que são dados por três departamentos diferentes, embora na época eu não tivesse na área de ensino, mas eu lembro que tentei estimular as coordenações a buscarem, não montarem três cursos separados, mas um curso com a participação desses três departamentos, e não foi aceito... As pessoas não querem abrir mão do espaço [...] (*Atualmente isso acontece?*) Acontece. [...] Existe uma cultura mais enraizada... Tira-se o corpo docente, tira seu espaço, tira seu recurso... E aí, a dificuldade de se compartilhar. (ES 04)

### Interação social

O terceiro e último aspecto, visto como valor formal, trata-se da interação social, entendendo-a como a inserção da instituição na comunidade, através de

projetos e atividades sociais, que visam o reconhecimento da visando reconhecer a organização com uma atuação social mais abrangente, não somente pela oferta de ensino gratuito.

Pela análise documental, em diversas publicações, visualiza-se esse valor, onde destacamos os textos abaixo:

Provavelmente, nem todos os colegas sabem que o CEFET-PR, desde 1996, vem desenvolvendo ações, cujo objetivo é a promoção da qualidade de vida e o resgate social de grupos pouco assistidos socialmente ou até em situações de risco. (CEFET-PR, 2001)

O CEFET-PR Unidade de Curitiba, foi distinguido pela segunda vez com a Menção Honrosa, conferida pelo Coep - Comitê de Entidades Públicas no Combate à Fome e pela Vida. (CEFET-PR, 2000)

Integração Social: realizar ações interativas com a sociedade para o desenvolvimento social e tecnológico. (citado como valor da instituição em *folder* institucional)

Na verdade existem algumas ações de cunho social, mas entendeu-se pela análise das entrevistas, que são iniciativas pessoais e de número reduzido. Um exemplo é o Projeto PESCAR que, em parceria com uma empresa de Curitiba, possui a finalidade de formar para o trabalho, meninos de 14 a 18 anos em situação de risco social. A escola participa desse projeto responsabilizando-se pela supervisão pedagógica e cedendo alguns de seus laboratórios. Nessa mesma linha de atuação, supervisão pedagógica, existe somente mais um projeto. A ação que se verifica mais presente na instituição refere-se ao Programa CIMCO - CEFET Integrado na Multiplicação de Conhecimentos sobre Qualidade de Vida, que iniciou suas atividades em 1996 e objetiva disseminar conhecimentos, através de palestras e campanhas, sobre a qualidade de vida, principalmente, no que se refere ao perigo das drogas e de doenças sexuais. Percebe-se essa ação mais voltada para à comunidade interna do CEFET-PR e só, recentemente, houve uma divulgação, um pouco maior desse programa.

Dessa forma, infere-se que a responsabilidade social da instituição se restringe de ofertar um ensino gratuito e de qualidade, como demonstra a citação:

Então, eu acho que essa é a maior contribuição que o CEFET pode dar, em relação a essa comunidade que está saindo do ensino médio. É uma opção a mais de continuidade de sua vida acadêmica, com ensino gratuito. (ES 04)

Apesar do entendimento que a instituição não promove a interação social, delimitado somente por ações pontuais e individuais; existe um forte sentimento pelos membros dirigentes que tais ações deveriam ser maximizadas, portanto, entende-se que a interação social é um valor individual, mas que não caracteriza os movimentos da instituição.

... Então, eu entendo que, hoje, a responsabilidade social, além dos nossos objetivos do ensino, ainda são coisas pontuais. Ela precisaria ter uma diretriz para poder aumentar isso aí e fazer que isso pudesse ocorrer. (*quer dizer que tem espaço?*) Tem espaço e bastante... Não é uma coisa forte. (ES 01)

Eu acho que o CEFET deveria desenvolver isso, com a necessidade e o pensamento da globalização, de não só como instituição de ensino, mas como empresa que contribui através de ações sociais, construindo creches prestando serviço... Isso tem que ser uma competência a mais a ser desenvolvida dentro da instituição... Em busca de novos parceiros e financiamento para ele poder sobressair com ação social.(TA 04)

Segundo alguns dirigentes, a interação social poderia ser ampliada por meio da extensão social, que se configuraria como serviços prestados gratuitamente à comunidade, porém, de forma organizada, através dos setores competentes e apoiada pela instituição. Conforme a análise dos dados primários, a nova LDB, não afetou esse valor.

Isso poderia ser implementado dentro da extensão. Hoje não temos uma extensão, temos um serviço... Extensão pode ser uma consultoria, você vende alguma coisa. Nós não temos uma extensão social ainda. Podemos dar curso para pessoas portadoras de deficiência com nossos alunos? Porque eu não faço isso, porque não tem uma estrutura ainda. (TA 05)

Na seqüência, serão abordados os valores que análise identificou que foram afetados pela nova legislação educacional, onde foi possível detectar alterações de intensidade, ou de novas acepções.

#### 4.2.2 Valores afetados pela nova LDB

QUADRO 07 - VALORES AFETADOS PELA NOVA LDB

VALORES	ACEPÇÕES ANTES DA LDB	ACEPÇÕES DEPOIS DA LDB
Educação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ensino técnico;</li> <li>- Formação do cidadão;</li> <li>- Formação de mão-de-obra.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ensino Superior;</li> <li>- Formação de mão-de-obra.</li> </ul>
Ambiente de trabalho	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estável;</li> <li>- Seguro.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Insegurança;</li> <li>- Incerteza.</li> </ul>
Disciplina	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rígida;</li> <li>- Importante.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Flexível;</li> <li>- Importante.</li> </ul>
Capacitação e qualificação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Projeto do professor;</li> <li>- Treinamento pedagógico;</li> <li>- Titulação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Projeto do professor;</li> <li>- Avaliação do MEC;</li> <li>- Titulação.</li> </ul>
Reconhecimento	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Inquestionável;</li> <li>- Procura pela sociedade;</li> <li>- Oferta de empregos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Em suspensão;</li> <li>- Ameaçado.</li> </ul>
Ensino elitizado	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escola para classe média;</li> <li>- Ensino de qualidade;</li> <li>- Ingresso concorrido.</li> </ul>	

Fonte: Dados primários e secundários

#### Educação

A educação é o primeiro valor analisado que verificou-se alteração de aceção<sup>13</sup> em virtude da nova legislação, mas especificamente percebe-se a mudança na modalidade de ensino de **técnico** para o ensino **superior**.

Na coleta e análise dos dados, percebe-se, de imediato, a importância que o curso técnico integrado possuía dentro da instituição, atribuindo-se a este, a forte imagem que o CEFET detém perante a sociedade. Os relatos sugerem que o reconhecimento desses cursos estava relacionado à expectativa de um futuro promissor pelo aluno da instituição, fosse na preparação para o vestibular, fosse no ingresso dele no mercado de trabalho, conforme verifica-se nos depoimentos.

---

<sup>13</sup> **aceção** [Do lat. *acceptio*.] S. f. 1. Sentido em que se emprega um termo; significação, sentido. 2. Interpretação, compreensão. [Cf. *acessão*.] Na aceção da palavra. 1. Em toda a extensão da palavra: (FERREIRA, 2002) Diante da definição, os valores com alteração de aceção serão considerados como alteração de sentido.

... tinha pais de alunos que comentaram com a gente que o projeto de vida deles era trazerem o filho para o curso técnico integrado e chegaram até comprar apartamento aqui perto, dizendo: - Olha "agora o ano que vem ele vai entrar lá para fazer o curso técnico". De repente, acabou o curso técnico. Então, houve uma decepção nesse sentido. (ES 05)

Antes de 1996, o CEFET-PR, vamos dizer assim, tinha... as famílias do Paraná, entre aspas, Curitiba, podiam encaminhar seus filhos para fazer um curso no CEFET, concomitante ao ensino do 2º grau e técnico. Muitas pessoas que se formavam no CEFET-PR tinham uma colocação no mercado.. (TA 05)

Devido as dimensões, (mercado de trabalho/preparação vestibular), entende-se que o curso possuía duas vertentes muito equilibradas na concepção dos entrevistados. Para alguns, era um curso que transformava o aluno, um adolescente, num cidadão consciente de seus deveres e obrigações, numa visão mais humanista da educação, independente trata-se de uma escola de concepção tecnicista.

Nós somos uma instituição de ensino público, com a finalidade, para com a sociedade, desenvolver a educação na área tecnológica e em vários níveis: técnico, médio, graduação, pós-graduação, preparando o aluno para sociedade, para o exercício da cidadania. (ES 03)

Na segunda vertente, o aspecto central do curso era a formação de mão-de-obra especializada, transformando o aluno num técnico de qualidade, enfatizando sua importância no desenvolvimento do país. Essa visão, de cunho mais pragmático, promoveu a instituição à ícone do ensino tecnicista.

... nós temos 90 anos de uma tradição... de um modelo que atendia para uma educação, num período socialmente determinado na formação do Brasil. Um contexto sócio-econômico bem objetivo, onde se tinha que preparar a mão-de-obra para enfrentar um país que estava se industrializando... e agora o país está numa outra fase do ponto de vista industrial. (TA 07)

Porém, existe também uma visão compartilhada desses dois enfoques sobre o curso, como detectada em algumas entrevistas.

... ela se propõe... que é formar técnicos e engenheiros, para contribuir no desenvolvimento sócio, econômico e tecnológico do País. Essa é a principal função. Claro que além de formar cidadãos, a gente não pode perder de vista isto, que estamos formando cidadãos. Mas o principal objetivo da instituição é oferecer um ensino de qualidade para contribuir com o País, com a sociedade. (TA 04)

... porque a maioria que está trabalhando aqui, está trabalhando por um ideal, por uma coisa que não está muito bem resolvida dentro da gente.... que é esta questão de .....que é transformar a sociedade, transformar as pessoas, da nossa maneira peculiar de ser, que é formar para o trabalho...e ao formar para o trabalho...nós estamos transformando as pessoas. (ES 01)

Um fato que chama atenção é a alta concordância, entre os entrevistados, sobre a preocupação e dedicação da instituição para com o extinto curso técnico, em detrimento aos outros cursos ofertados pela instituição. Um dos fatores, para tentar compreender esse fato, reside na própria história da instituição, pois como visto, o ensino profissional era sua raiz. Outro fator a considerar refere-se ao expressivo número de professores (com ou sem cargo de confiança) que se formaram nos cursos técnicos da instituição; onde se tem, como exemplo, o próprio Diretor-Geral da instituição. Ressalta-se que, para alguns o curso técnico era a identidade da instituição, como verifica-se abaixo:

*(... o técnico era mais forte do que a engenharia?)* Sim, ele era muito melhor estruturado *(estruturado, ele tinha uma atenção maior?)* Uma atenção muito maior. A engenharia era secundário [inaudível], a tecnologia entrou, ela não supriu...ela não...ela não é identidade. A nossa identidade era o curso técnico integrado. A nossa identidade [inaudível] tiramos esse técnico, ele não veio mais, entrou uma tecnologia que os professores... Não entenderam a proposta...mas que ela não é a identidade da escola e as engenharias elas não... ainda não são [...] A estrutura da escola era voltado tudo para aquilo...tudo, te digo era...era coral, era equipes esportivas, era estrutura extra-classe, grêmio estudantil, clube de xadrez, biblioteca, ... tudo era voltado para um tipo de público que era os técnicos, os engenheiros corriam paralelos...eles usufruíram daquelas estruturas. Então eram cursos que... ninguém se preocupou muito com eles...Aí, com a extinção dele, do curso [técnico], a nossa identidade. (EP 04)

O fato da instituição priorizar o ensino técnico, também gerava sentimentos de revolta entre os demais cursos ofertados pela instituição, contudo, sem constituir-se em alguma ameaça. Esse fato fica evidenciado no depoimento abaixo.

... essa é uma grande mágoa que a gente tem, produto que a gente tem consagrado a 27 anos. Ele [curso de engenharia] é meio deixado de lado na instituição. Sempre foi, mas agora cada vez mais *(... o técnico era o carro-chefe da instituição?)* Era o carro-chefe. *(a engenharia no seu ver nunca chegou a se comparar com o técnico?)*... Não, apesar de ser um produto muito bom que a gente tem, nunca teve dentro da instituição... digamos assim, nunca foi os olhos da...mas assim... nunca foi cuidado com carinho, com o afimco que era feito com o curso técnico. (TA 01)

A caracterização do curso técnico integrado também é bastante clara entre os entrevistados, considerado como um curso do Fazer, curso prático aliado a uma boa base teórica. Na verdade, o Brasil, tentou com a Reforma do ensino profissionalizante em 1971, institucionalizar essa modalidade de ensino em todo o País, porém, a grande maioria dos estabelecimentos de ensino, tiveram enormes dificuldades em implantar esse tipo de ensino, sendo que outros nunca tentaram. Exceções foram as Escolas Técnicas Federais que, com a experiência e instalações de seus cursos industriais, não tiveram muitos problemas de adaptações. Salienta-se que o CEFET-PR, desde o início dos cursos técnicos integrados, apesar do reconhecimento de um ótimo ensino de 2º grau, sempre focalizou a formação do aluno como técnico.

Essa é uma individualidade do CEFET. Essa aliança da teoria com a prática que, na realidade, não tem separação [...] A prática faz parte do teórico e isso eu só vejo aqui. (TA 07)

O sucesso do curso, segundo os depoimentos, é mensurado pela procura da sociedade, pela oferta de emprego aos alunos formados pela instituição e pelo do alto índice de aprovação em concursos de vestibulares, não deixando margens para a sua exaltação, considerado um curso modelo, perfeito, de excelência, conforme algumas entrevistas:

Eu acho que o nosso discurso era bem formatado, muito certinho, pô... Era 90 anos sabendo fazer a mesma coisa. Então, você dizer que eu faço o melhor técnico do Brasil e talvez um dos melhores do mundo isso não é balela, é o resultado de noventa anos de experiência... (TA 01)

Veja... Você tinha um curso técnico extremamente otimizado... você pegava um aluno com 14 anos, com 19 anos ele saía um profissional, um mini-engenheiro, bom profissional. Em pouco tempo ele adquiria a maturidade. Então nós chegamos no auge disso. (TA 05)

É difícil dizer porque o CEFET, com 90 anos de tradição, batia o ensino técnico, sendo uma coisa muito importante para a instituição. A gente pega os professores que trabalham com o estágio, o relato dos empresários dos nossos estagiários, tudo dez.. (TA 03)

Os aspectos positivos do curso técnico, também, são salientados nas diversas divulgações internas da instituição, dessa forma, percebe-se a valorização do ensino técnico integrado entre os membros da instituição, independente da vertente

humanista ou tecnicista. E não poderia ser diferente, quando da promulgação da nova legislação educacional, observou-se, por parte de alguns docentes, um sentimento de indignação perante o governo, como fica evidente nos depoimentos a seguir:

... quer dizer, não fui eu que puxei o tapete do curso técnico, muito pelo contrário, acho que o CEFET tinha e tem um espaço. É que esses caras ficaram loucos lá em Brasília, ...a própria LDB, ...aí o Darci Ribeiro que me perdoe, o cara está morto já mas,... ô furada tremenda e aprovada a toque de caixa sabe... (TA 08)

A auto-estima dos professores caiu. Antes, o cara tinha uma segurança daquilo que fazia. Hoje não sabe se aquilo está certo ou não está. Ficou difícil, e tudo isso mudou depois da LDB, [...] Na engenharia não afetou muito, porque não afetou a universidade. Agora... no CEFET que era focado na educação profissional, foi um estrago. (TA 05)

... a população tem direito ao ensino de qualidade... Então, os caras usaram isso aí, por que mal usaram o dinheiro e não cuidaram direito das escolas e depois elas estava sendo um peso para eles. Por que, então, tinham de acabar com isso? Então a gente não pode esconder essa ... esse sentimento que eu tenho contra essa política... esse sentimento que diz assim: os caras não pensam no desenvolvimento do país... sabe?... Não tem interesse que a gente saia definitivamente deste estado de submissão tecnológica,... potencial do país jogado fora, por essas políticas de...de incompetentes que digo assim... é um desabafo... por que os caras fazem esse tipo de coisa, porque, realmente, é não gostar do Brasil. (ES 01)

Com a entrada em vigor da nova legislação educacional, veio a extinção do curso técnico, o CEFET-PR se viu forçado a rediscutir sua atuação no novo cenário educacional, sendo que pelo Decreto nº 2.406/97 ela é obrigada a concentrar seus esforços na Educação Profissional.

O Decreto nº 2.406, de 27 de novembro de 1997 (que regulamentou a Lei nº 8.948 de 08 de dezembro de 1994 que dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica), define que os Centros de Educação Tecnológica constituem modalidade de instituições especializadas de Educação Profissional, sua finalidade, suas características e objetivos e que gozarão de autonomia para a criação de cursos e ampliação de vagas nos níveis básico, técnico e tecnológico da Educação Profissional. (CEFET-PR, 2000a. pg. 06)

Para cumprir essa nova função, a instituição decide ministrar cursos superiores de tecnologia, ofertando, 12 cursos em diversas áreas, com diferentes especificidades, constituindo, assim, a principal modalidade de ensino na instituição. Além dos cursos de tecnologia, a instituição passa a ofertar o novo ensino médio (antigo 2º grau) e mantém os cursos de engenharias e as pós-graduações.

O ensino médio, por força do art. 03<sup>14</sup> da Portaria n.º 646/97, tem suas vagas limitadas, reduzindo muito o número de alunos dessa modalidade de educação na instituição.

Com esse novo enfoque educacional, percebe-se que há um entendimento, entre os dirigentes, que a instituição deve atuar direcionando suas ações para o ensino superior.

... Mas, na época, o enfoque principal era o nível técnico. Não se entendia o CEFET, como uma instituição de nível superior Estava já com uns projetos, na época da Universidade tecnológica, mas não era uma visão como hoje, que no CEFET mudou realmente a sensação de que tem condições e que pode atuar no nível mais superior do que nível básico de técnico. (ES 05)

A ênfase de escola mudou nesse sentido para se adaptar à nova legislação, voltada mais para o superior... (TA 07)

Eu, eu sou favorável que o nosso cerne na escola seja as engenharias, como cerne abriríamos mais cursos de engenharia... (ES 01)

A promulgação da nova legislação foi bastante tumultuada, no que se refere à falta de definição em aspectos inerentes da educação e atraso na regulamentação da Lei pelo governo. Esses fatos resultaram uma certa confusão com relação ao entendimento das novas modalidades de ensino e a atuação da instituição. No entanto, ficou evidente que, a vertente da educação, que vê o CEFET-PR como instituição formadora de mão-de-obra especializada, parece aumentar em relação aos que entendem que a função da instituição é a formação do cidadão para o convívio na sociedade, esse acréscimo, foi notado nas entrevistas pelo aumento de expressões diretas neste sentido e pela noção de cursos curtos, flexibilização de curso, nicho de mercado e novas metodologias.

---

<sup>14</sup> Conforme disposto no Art. 3º da Portaria nº646/97 "As instituições federais de educação tecnológica ficam autorizadas a manter ensino médio, com matrícula independente da educação profissional, oferecendo o máximo de 50% do total de vagas oferecidas para os cursos regulares em 1997, observando o disposto na Lei nº9394/96" (BRSIL, 1997c)

Era escola profissional – oferecer os cursos técnicos para atender o mercado de trabalho. O que era na realidade o curso técnico? Oferecia o quê? O menino saía daqui e ia para o chão de fábrica para ser gerente, era a formação dele, do fornecimento de mão-de-obra para atender o mercado de trabalho. [...] Hoje a ênfase é a mesma, mas o grau dessa ênfase é direcionado para o ensino superior. (TA 07)

Por que a nova LDB? Eu acho que ela só veio contribuir e dar oportunidade para novos cursos, ou novas formas de cursos, ou novas pessoas fazerem cursos no qual sentido: antes era um curso integrado, agora existe a possibilidade de você se afastar, retornar, então ela deu mais chances e abriu oportunidades para outro tipo de clientela, que até então não existiam. (TA 04)

Apesar do ensino superior emergir como um novo sentido no valor da educação, vale salientar que a marca do ensino técnico se faz presente entre vários dirigentes, os quais defendem a volta do ensino técnico pós-médio, por diversas razões, entre as quais estão: a demanda desse profissional no país, a insegurança e a resistência dos docentes frente aos novos cursos, o saudosismo dos docentes pelo tipo de aluno do curso técnico e a pressão da sociedade por um curso altamente reconhecido. Os depoimentos evidenciam esses aspectos:

Eu acho que tudo [...] até politicamente para agregar aquele público que não aceitou o curso de tecnologia, por que tem uma revolta muito grande ainda... Pelas verbas que tem de galgar no ministério [...]. Eu não tenho dados para dizer que isso realmente vai acontecer, mas tem a pressão dos professores, pressão da sociedade e pressão do governo que não deixou a gente galgar para universidade ou coisa do tipo. (TA 03)

Pô, nas unidades tinha de ter curso técnico (*vamos ficar em Curitiba*) Mas aqui também... Por quê? Por que nós temos uma demanda grande hoje. As empresas de telecomunicações chegam aqui e eu quero técnico em telecomunicações, eu não quero engenheiro, quero o cara que está lá no campo esticando o fio, medindo, aferindo... E não é o engenheiro que faz isso. (ES 01)

... Na minha opinião, eu acho que poderia continuar porque é o nosso caso, mas de qualquer forma, como eu falei anteriormente, o curso técnico deveria continuar porque ele atende realmente... [...], o curso técnico deveria ainda... por causa da situação do Brasil, país de terceiro mundo, ele tem um nicho de mercado bom para técnico... (TA 08)

Um dos aspectos relevantes na defesa pela volta do ensino técnico, refere-se à insegurança dos docentes frente a esses novos cursos. Porém, esse aspecto é mais amplo, como veremos a seguir.

### Ambiente interno

Um outro valor observado no contexto do CEFET-PR, que acusou uma alteração de sentido refere-se a **estabilidade** do ambiente em que instituição estava inserida, onde, antes da nova LDB, era caracterizado como um ambiente calmo, sem maiores desafios ou turbulência. Basicamente, a instituição gerenciava seus cursos já consagrados, tanto em termos de metodologias, como na manutenção de sua infra-estrutura, num processo de melhoramento contínuo e incremental. A clientela de seus diversos cursos já era conhecida, com a tendência de acréscimo na concorrência para o ingresso na instituição. Entende-se que o CEFET-PR avançava mais para os cursos de graduação e pós-graduação, porém, de forma lenta e gradual. As principais dificuldades, nessa época, concentravam-se em conciliar a administração de várias unidades (antes da visão de sistema) e gerenciar a falta de repasse de recursos pelo governo, conforme observa-se nas entrevistas:

Exatamente, o que a gente observou foi o seguinte: nós estávamos num regime estável. Nós estávamos com o ensino técnico já implantado e consolidado, com pequenas alterações curriculares, [...] a engenharia também já estava consolidada, com pequenas alterações curriculares. Mas era uma situação de estabilidade. (ES 04)

Acho que antigamente eu não tinha essa visão, era mais ou menos uma coisa fixa, não digo que a escola estaria estagnada. A escola tinha os cursos de engenharia, tinha os cursos técnicos e não tinha nenhuma perspectiva de mudar. [...] Só estava administrando o sucesso. Você nunca tinha um planejamento futuro, uma missão, um objetivo, alguma coisa. Você estava aqui na escola e tinha que dar tantas aulas no curso técnico, tantas aulas nos cursos de engenharia, para o resto da sua vida. (TA 06)

Percebe-se também o sentimento que, se não fosse a Lei, o CEFET-PR não mudaria.

*(Se tivesse no texto lá da LDB, [...] só que você ainda pode fazer o técnico integrado. Qual você acha que seria a postura da escola?)* A princípio, acho que a escola não mudaria, continuaria no mesmo modelo, se não tivesse nenhuma motivação como uma lei nova, uma diretriz nova... (TA 06)

... tudo por causa da Lei... eu acho que não se mexeria em nada... eu não vejo uma mudança tão radical no CEFET-PR, se não tivesse vindo a LDB. (TA 03)

Com a mudança no sistema educacional do país, houve uma transformação no ambiente estável do CEFET-PR. Com a decisão da instituição em implantar os cursos de tecnologia, cursos com histórico no Brasil bastante confuso e pouco favorável, logo percebe-se um ambiente de **insegurança e incerteza** na instituição, que pôde ser verificado pelas transcrições abaixo:

... Aquela imagem que existia do CEFET, como uma escola de estilo ícone...Hoje, esse ícone não serve mais, essa parte (inaudível). Agora qual o novo ícone? Isso não existe, ainda estamos preparando, essa que é a angústia do pessoal... Mas o que nós somos hoje? Antes nós éramos bons, numa coisa. Hoje, nem sabemos o que somos. (TA 05)

Nós fazemos ensino técnico e engenharia... E era boa, a vantagem é que já se reconhecia os cursos técnicos e reconhece ainda as engenharias. Se nós não tivermos cuidado, nós vamos acabar perdendo e isso é uma preocupação que eu tenho hoje... (ES 02)

O impacto hoje... ainda hoje é que a criação desses cursos não foi bem vista pela comunidade cefetiana, não pela comunidade em geral, porque não experimentou esse produto ainda, .... O pessoal está fazendo de acordo com os planos criados, mas meio a contragosto, pelo fato de saber que não fazendo alguma coisa... não é aquilo que a gente queria estar fazendo... Estão fazendo porque tem de fazer. Não acreditam no produto que está saindo... (TA 01)

... Após a LDB, nós caímos num vácuo de incerteza do processo de mudança. Nós estamos num processo de mudanças que a característica principal é a incerteza. (TA 05)

Todo o processo de implantação dos novos cursos gerou muita resistência e conflitos na instituição, no entanto, apesar de se detectar a diminuição da resistência inicial, quando da adoção dos referidos cursos "... agora as resistências maiores do início já foram vencidas" (TA 04), tem-se que a sensação de incerteza ainda se mantém, em virtude dos rumos educacionais adotados pelo CEFET-PR. Conforme os dirigentes, o fato decisivo para minimizar ou intensificar esse valor está atrelado ao processo de avaliação e reconhecimento institucional dos novos cursos, pelo MEC<sup>15</sup>, o qual deve ocorrer em 2002. O processo de reconhecimento dos

---

<sup>15</sup> O reconhecimento dos cursos superiores de tecnologia estão pautados na Lei n. 9.131/95; no Decreto n. 2.208/97; na Portaria n. 1.647/99 (BRASIL, 1999) e na Portaria n. 64/02, essa última define os procedimentos para o reconhecimento de curso/habilitação do nível tecnológico. (BRASIL, 2002)

curso concentra-se em três itens: a estrutura curricular, a qualificação do corpo docente e a infra-estrutura da instituição, para cada item é atribuído um conceito (nota); desse processo resulta o conceito final do curso e o seu reconhecimento ou não.

A avaliação e o processo de reconhecimento não figuravam na época do curso técnico integrado e nem por isso sua excelência era ameaçada, porém, participar desse processo de reconhecimento com um curso que gera dúvidas, chega a ser martirizante para essas pessoas. Os depoimentos abaixo fornecem essa noção.

Eu acho que se a gente não conseguir que esses cursos sejam reconhecidos, com conceito bom no MEC e não conseguir colocar alunos com qualidade no mercado, eu acho que corremos o risco de ter ameaçada a imagem do CEFET. Porque qual vai ser o grande volume de cursos que nós temos hoje? Vai ser a tecnologia. A engenharia passou a ser de novo como era no ensino técnico antes, um apêndice... Quer dizer, um conjunto de cursos que estão ali. Tanto é, que o maior foco da gestão, hoje, é reconhecer as tecnologias, dentro de um padrão razoável, porque senão nós estamos fritos. (ES 02)

Nós lançamos quarenta cursos... A chance de dar errado é muito grande... Sabe, os problemas vão se acumular e nós vamos passar pela fase de reconhecimento desses cursos... Aí vai ser um Deus nos acuda. (TA 01)

... O que nós temos que fazer agora? Eu vou tratar especificamente da tecnologia (*certo*). O que nós temos que fazer com a tecnologia é a consolidação desses alunos e passar pelo processo de reconhecimento, fazer os ajustes necessários... Daquele modelo inicial, a gente vai ter que adaptar algumas situações ainda. (ES 04)

No entanto, um grupo dos dirigentes visualiza uma outra ameaça à instituição, provocando o sentimento de insegurança, não atrelada especificamente aos cursos de tecnologia, mas à política macro do MEC, oriunda da nova legislação.

Verificou-se que, antes da nova LDB, a instituição possuía excelente conceito nos órgãos institucionais relativo à educação, mas especificamente à Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico - SEMTEC, pelo ensino técnico e à Secretaria de Ensino Superior - SESu, pelo ensino superior ministrado. Esse fato favorecia a captação de recursos para a instituição, pois, ao atuar nas áreas das duas secretarias, configurava-se duas fontes de recursos.

Com a nova legislação, a instituição ficou, atrelada somente à SEMTEC e ao orçamento desse órgão, inviabilizada de acessar os recursos da SESu<sup>16</sup>. Essa situação, para alguns professores, provoca um sentimento de insegurança quanto ao futuro da instituição, pois, entende-se que a mesma não receberia recursos suficientes para manter a qualidade do ensino alcançada.

... Nessa mudança que houve na infra-estrutura do próprio ministério, que jogou o CEFET junto, criou outros CEFET's e jogou todo mundo na mesma caçamba e entregou para a SEMTEC. E agora... Eu acho que nós estamos num caminho difícil. (TA 01)

Nessa gestão, em função das mudanças que ocorrem no próprio Ministério e a nossa extrema vinculação com a SEMTEC, nos deixou numa situação difícil. [...] Nós rezamos a cartilha da SEMTEC... Com a extinção dos cursos técnicos, para buscar outros caminhos que o SEMTEC, não sabia e não disse... Aí, nós achamos a tecnologia, vamos lá... Bom, é isso que nós queremos? É esse o caminho? Então... vamos lá. [...] Aí nós vinculamos à SEMTEC ... e, na minha avaliação, a SEMTEC tá perdida, certo. (ES 02)

A definição de vincular o CEFET-PR somente à SEMTEC, é fruto do Decreto n.º 2.406/97 e do processo de cefetização.

### Disciplina

Um dos principais valores detectado, pelas análises realizadas, refere-se à disciplina, sendo essa caracterizada como a observação e aceitação de regras, normas e condutas, mesmo que não escritas, tanto pelo corpo discente como o corpo docente. Antes da nova LDB percebe-se a vigência de uma **disciplina rígida** na instituição.

A valorização da disciplina na instituição é bastante marcante. Historicamente pode ser compreendida, visto que um dos seus objetivos, quando de sua criação, era submeter os alunos a um processo de disciplinarização para o trabalho (QUELUZ, 1995).

---

<sup>16</sup> Antes da nova LDB, a instituição recebia recursos de orçamento e custeio tanto da SEMTEC como da SESu. Atualmente, o orçamento fixo da instituição é oriundo somente da SEMTEC, recursos proveniente da SESu, somente via projetos institucionais de pesquisa.

Diversos artefatos, narrativas e eventos fornecem a dimensão desse valor. No caso de saga, encontramos em várias narrativas a figura do Professor Ivo Mezzadri, Diretor-Geral da instituição no período de 1972 a 1984, atribuído aos seus atos, a "cultura da disciplina" e a "filosofia da limpeza" que caracteriza a escola. Os docentes entrevistados salientam, ainda hoje, o zelo com os bens públicos, o cuidado dos poucos jardins, a limpeza nos vários ambientes, inclusive banheiros, pátios e corredores, sendo esses fatos constatados pelo pesquisador, através da técnica de observação não-participante.

Porém, compreende-se que o artefato cultural que mais destaca o valor da disciplina, refere-se ao uso do guarda-pó<sup>17</sup> pelos alunos dos cursos técnicos. Sua finalidade explícita era a proteção das roupas dos alunos nas aulas práticas, entretanto, tornou-se um eficaz instrumento de controle. Com a extinção, do curso técnico, o guarda-pó deixou de ser usado na instituição; isso provocou diversos sentimentos nos seus membros, de saudades à insegurança, sendo considerada uma marca que identificava os alunos e a instituição no contexto da sociedade. Os depoimentos a seguir fornecem a importância desse artefato.

Só o fato de nós não termos mais o guarda-pó na instituição é um marco significativo, porque o guarda-pó gerou inúmeros conflitos internamente. O guarda-pó dentro da instituição, era de um valor forte, tanto é que existia uma cobrança quase militar na cobrança do guarda-pó. A pessoa se não tivesse o guarda-pó era chamada... Chegou aos extremos de terem os números de botões adequados, porque se não tivesse botão, tinha encrenca, [...]. Então, isso representou um marco, né. A instituição que era acostumada a ver seus alunos de guarda-pó dentro do padrão que a instituição exigia, e de uma hora para outra, isso rompeu. Foi um rompimento bastante rápido. É um marco sem dúvida. (ES 04)

... Quer ver qual foi o maior baque na nossa identidade?... Que até hoje a gente sente... É a extinção do guarda-pó... (*interessante*) O que o guarda-pó era? O guarda-pó dizia que aquele Fulano era do curso tal, o Sicrano é do curso tal, agora todos os alunos estão com a mesma cara, você não sabe quem é quem mais... Os nossos ...controles eram baseados no controle do guarda-pó, no controle dos alunos. Não existe mais isso. O inspetor deixou de ser inspetor... Hoje ele é chamado de assistente de alunos, por quê? Por que ele está lidando com um público que a maioria é de alunos do ensino superior, tem do médio... mas são 200 num universo 6.000... então, eles são pequenos, (ES 01)

---

<sup>17</sup> Guarda-pó. Vestimenta obrigatória para assistir as aulas ou permanecer na instituição, destinado somente para os alunos do curso técnico. Sua idealização deve-se à proteção das roupas dos alunos nas aulas práticas e foi baseado nos uniformes das indústrias. Para cada curso havia uma cor, facilitando a identificação e o controle dos alunos.

No que tange aos docentes, várias são as regras a serem cumpridas. De uma forma geral, o cuidado com as instalações e o respeito aos prazos estipulados para as diversas atividades, são as mais cobradas pelas chefias. Outras cobranças, como o cumprimento do conteúdo dado em sala de aula, são institucionalizadas pelos próprios membros da organização. Destaca-se a cobrança do cumprimento do horário de aula do professor, havendo inspetores nos corredores para anotar atraso no início e adiantamento no término das aulas, caso o professor cometa alguma dessas infrações, deverá se justificar perante o coordenador do curso.

Nota-se que para os professores que são ex-alunos da instituição (principalmente do curso técnico), a disciplina é muito valorizada, sendo até motivo de preocupação e desalento, quando das mudanças sofridas através do tempo, nesse aspecto.

... Hoje é mais flexível. Olha... sinceramente... Eu, particularmente, acho que os caras estão muito mais avacalhados (é?) pôxa... É, eu entrei aqui, eu até peguei isso, eu ainda valorizo isso, por que eu fui aluno do técnico...pôxa, a gente vê falta de cuidado com instrumentos, a gente vê falta de cuidado com as salas de aula, vê falta de cuidado com o quadro negro e tinha o seguinte: a gente quando saía da sala de aula... a gente apagava o quadro... Agora a gente vê gente que entra aqui... que se estiver o quadro com alguma coisa escrita, ele escreve em cima para não apagar... bater apagador na parede da sala de aula... permitir que os alunos sujem a sala, que risquem a carteira...[expressão de reprovação]... Então, eu acho que isso é algo dentro da nossa cultura que a gente está perdendo. Isso não é legal, eu não gosto disso, teria que... teria que... tem certos valores que a gente não pode perder, que faz de nós uma instituição de cara diferente e um deles é essa disciplina do corpo funcional. (ES 01)

O valor disciplina sofreu uma variação de sentido no período posterior à implementação da LDB, caracterizada, agora, como uma **disciplina flexível**. Se antes havia regras demasiadamente rígidas, atualmente, entende-se haver uma flexibilidade nessas regras, porém, sem minimizar a importância da disciplina.

Nota-se nas entrevistas, o entendimento de que o principal agente dessa alteração seja a própria mudança na sociedade, que não aceita mais uma disciplina tão rígida num estabelecimento de ensino. Infere-se nesse caso, o próprio contexto

histórico recente do Brasil, que viveu uma ditadura militar até meados da década de 80, sendo que após esse período, inicia-se um processo de democracia por todas as instituições, mesmo nas próprias relações interpessoais como pai-filho, professor-aluno, patrão-empregado, observam-se mudanças nesse sentido.

... Hoje em dia, a escola continua limpa, existe disciplina por parte dos professores, mas o ambiente dos alunos está mudando. Os alunos estão mais soltos, mais rebeldes, não tão disciplinados. E também é uma coisa da sociedade nova. Antigamente era Deus no céu e o professor dentro da sala de aula. [...] Não quer dizer que o CEFET esteja indisciplinado, mas vem amolecendo ao longo dos últimos anos. (TA 06)

Outro fator, significativo à flexibilidade na disciplina, está relacionado, de alguma forma com a nova LDB, porque com a opção da instituição por cursos superiores de tecnologia, a grande maioria dos estudantes no CEFET-PR, passou a ser alunos mais maduros, com média de idade maior do que anteriormente e com o ensino médio concluído.

De fato, se antes a gama maior de alunos na instituição era formada por adolescentes de 14 a 18 anos, atualmente, configura-se com jovens de mais idade, que já concluíram o ensino médio e possuem uma formação mais sólida. Isso sem mencionar a parcela respeitável de alunos com idade mais avançada que, por um motivo ou outro, (geralmente pela necessidade de aperfeiçoamento), retornaram aos bancos escolares. Isso, resultou em regras mais flexíveis, as quais visam a legitimidade e o aceite da comunidade, da qual a instituição está inserida. Salienta-se que em relação ao corpo docente não se percebe alguma mudança significativa nesse caso, ou seja, manteve-se as regras e o entendimento do que os docentes devem cumprir.

Eu acho que é um valor, mas eu acho que dá para nós mudarmos. Não necessariamente por causa da LDB. Eu acho que pela própria condição, a própria situação o contexto da sociedade que nos estamos, forçou o CEFET a mudar. Outra coisa que contribuiu, foi o tipo de aluno que estamos recebendo agora. A LDB tem uma parcelinha pequena, porque como ela nos obrigou a mudar o tipo de clientela, nossa clientela passou a ser outra. Algumas regras disciplinares não tinham como se encaixar, não tinham como se manter, e isso nós mudamos. Exemplo: usar bermuda, namorar aqui dentro, hoje isso é permitido. Antigamente, isso era bem mais rigoroso. Hoje é diferente... Hoje a sociedade é outra. Eu acho que nesse aspecto nós flexibilizamos. (ES 02)

Com certeza, os docentes tiveram que se adaptar muito bem com esse novo perfil de aluno... Aquela atitude autoritária, faça por que eu quero, com certeza não existe mais. Vamos negociar, vamos discutir... (TA 07)

Então, você não pode pegar as regras de um adolescente e aplicar num elemento, num aluno, do curso de graduação que tem conceitos politizados diferentes. O que é preciso fazer, é que o regimento do CEFET, no que diz respeito aos direitos dos docentes e discentes, sejam re-trabalhados. Se o CEFET abraçou a graduação, é preciso que leis e deveres de seu regimento sejam trabalhados para a graduação. (ES 03)

### Capacitação e Qualificação

Outro aspecto valorizado pelos dirigentes e, que verificou-se uma variação de sentido, refere-se à **capacitação e qualificação** do corpo docente. Entende-se esse valor, como o aperfeiçoamento do professor no intuito de melhorar o desempenho de suas funções.

Anteriormente, a escola se preocupava em oferecer e até obrigava os docentes, principalmente os recém-contratados, a participarem de cursos de capacitação, voltados ao ensino e à pedagogia, procurando melhorar o desempenho do professor dentro da sala de aula.

Esses treinamentos, normalmente, eram realizados no período de férias escolares e visavam à capacitação dos docentes das áreas técnicas, geralmente engenheiros, que não possuíam nenhum preparo para ministrarem aulas, para adolescentes.

Há algum tempo, a capacitação vem sendo valorizada pela titulação em cursos de pós-graduação dessa forma, a direção da instituição começou a viabilizar recursos, objetivando qualificar seus docentes em cursos de pós-graduação. Segundo depoimento de um Ex-Diretor da instituição, em 1984 havia somente duas bolsas de mestrado para a instituição, em 1988 eram 44 bolsas, permitindo assim um salto de qualidade, conclui o Ex-Diretor (FERRAZA, 1999)

As primeiras ações, referente à capacitação de docentes por meio de cursos de pós-graduação, priorizaram as áreas técnicas atreladas aos cursos

existentes, não sendo possível detectar se foi por um processo estratégico, somente mais tarde houve uma abertura em outras áreas, conforme a citação:

Existiam determinadas áreas no departamento que não eram privilegiadas e não eram levadas em consideração... e faziam muito o professor fazer pós-graduação, no nível de mestrado, doutorado, em áreas essencialmente técnicas e que viessem a contribuir para o desenvolvimento profissional do curso e do aluno. Hoje em dia existe esse pensamento, claro que sim, porque nós somos ainda uma escola tecnológica, mas, outras áreas por exemplo na área de gestão, na área de administração, na área empreendedora, na área de planejamento, já estão sendo valorizados aqui dentro dos departamentos. (TA 04)

Contudo, apesar dos esforços da instituição para viabilizar esses cursos, há, entre os dirigentes entrevistados, a forte percepção, de que essa busca pelo aperfeiçoamento é, antes de tudo, um **projeto pessoal do professor**, onde a sua auto-motivação é o elemento-chave para a realização dessa capacitação.

Não tem nenhuma carreira que não precise disso... Tem que se aperfeiçoar todos os médicos, dentistas [...] enfim, todos tem de se aperfeiçoar. Só que eu vejo mais um projeto pessoal, do que um projeto da escola. (TA 03)

Com a nova LDB em vigor, LDB pôde-se perceber que houve uma pequena alteração nesse valor, surgindo uma nova acepção, entre os dirigentes, referente as novas exigências do MEC.

A nova LDB estabelece, no art. 52 inciso II, que todas as universidades devem possuir, pelo menos, 1/3 do seu corpo docente com titulação de mestrado ou doutorado, privilegiando, dessa forma, o docente titulado<sup>18</sup>, entende-se que no CEFET-PR, a capacitação de seus docentes já estava atrelada à titulação, entretanto, a instituição, com a finalidade de aumentar o número de professores titulados de seu quadro, procurou viabilizar novos cursos de pós-graduação aos seus docentes. Uma dessas iniciativas foi o convênio com a Universidade Federal de Santa Catarina para a realização de curso de mestrado à distância, exclusivo para seus membros, com custo

---

<sup>18</sup> Atualmente, dos 696 docentes da instituição, 306 possuem o título de mestre ou doutor, o que significa 44% do quadro de corpo docente. Fonte: Departamento de Recursos Humanos da Unidade de Curitiba.

reduzido ao servidor da instituição.<sup>19</sup> Essa postura da organização demonstra uma preocupação com as futuras **avaliações institucionais** realizadas pelo MEC, mesmo não se enquadrando na categoria de universidade. Fica estabelecido, dessa forma, que há vinculação da nova LDB em relação à capacitação e qualificação do professor. Alguns depoimentos reforçam essa concepção.

A LDB impôs-nos uma condição que era uma titulação mínima,... nos próximos tantos anos, tem que ter, no mínimo, tantos mestres, tantos doutores. Isso a LDB impôs, de certa forma a escola já vinha, sem querer, fazendo investimentos na qualificação do nosso pessoal, mestrado e doutorado, já era uma característica nossa. Tanto é, que aqueles índices que a LDB colocou num prazo de 03 anos, 05 anos, não nos preocupou muito, porque nós já estávamos no caminho. (ES 02)

Há um maior interesse da instituição evidenciado, só que é uma situação de todos. Mas algumas alternativas foram buscadas, por exemplo, aquele convênio com a Universidade de Santa Catarina, foi uma alternativa de formação. (ES 04)

... Agora, nossa única diretriz é que todo mundo deve cursar a pós-graduação, porque... para nós somos medidos através disso também... titulação é um dos pontos de aferição do MEC. (ES 01)

Por outro lado, a maioria dos dirigentes ainda reforça esse valor, como sendo uma auto-motivação do professor, alegando entre outros fatores: a necessidade em se aprimorar, pois agora os cursos são superiores e a percepção dos privilégios salariais dos docentes titulados. De fato, a titulação passou a ser um diferencial na carreira docente, seja em termos salariais, seja com a possibilidade de ampliar seu leque de atuação, por exemplo, ingressando em outras instituições de ensino. Os depoimentos a seguir fornecem essa dimensão:

... Ele está vendo que ele tem que ter titulação, senão ele não vai ganhar. O colega dele tem doutorado e ganha 3 vezes mais que ele, e ele não ganha nada. O professor que tem simplesmente graduação não vai ganhar nada, vai ter R\$30,00 reais de aumento, porque as tabelas foram preparadas para privilegiar quem tem titulação... Por que se estabeleceu que a titulação é uma coisa importante. A experiência profissional leva em consideração? Não, então isso não vale nada... Então, o corpo docente está nessa fase ainda, ou ele sai fora, ou ele entra no ritmo de titulação. (TA 05)

---

<sup>19</sup> O CEFET-PR em parceria com o TECPAR e UFSC, disponibilizou para seus servidores o Programa de Mestrado a distância em Engenharia de Produção na área de concentração de Mídia e Conhecimento, iniciando com sessenta alunos dividido em duas turmas (PARCERIA, 1999)

Antigamente, as iniciativas de qualificação de desenvolvimento eram quase que pessoais e o modelo era meio acomodativo, no sentido de, se eu não me qualificar, eu vou continuar ensinando com sempre ensinei. Hoje já não se pensa mais assim... Já não dá para ensinar da mesma forma que se ensinava antigamente. Isso obriga ao departamento, a escola e até o professor ir em busca disso. Eles sentem uma necessidade disso, porque ele está ficando para trás, em relação aos outros e ele não está se atualizando. ... e os professores se vêem quase obrigados a ir atrás de novas competências. (TA 04)

### Reconhecimento

O reconhecimento tanto pela sociedade, quanto pelo governo federal, como uma instituição de ensino referência, foi considerado como mais um valor compartilhado entre os dirigentes pesquisados. Esse reconhecimento é motivo de orgulho para os membros da instituição, uma vez que, o CEFET-PR, considerada uma escola de menor prestígio, desde de sua fundação em 1909, chega, ao final dos anos oitenta, com "status" de uma instituição modelo.

O reconhecimento veio sendo construído ao longo do tempo, porém, foi com o curso técnico integrado que ele se cristalizou, tornando-se **inegável**, conforme os depoimentos dos dirigentes. Esse fato, deve-se também as constantes divulgações nos meios de comunicação externos e internos, que geralmente salientavam a importância da instituição no cenário educacional do Paraná e do Brasil, caracterizando-a como uma instituição de excelência na formação de mão-de-obra especializada, tão necessária para o desenvolvimento da nação.

Esse reconhecimento foi consolidado com os inúmeros anúncios de ofertas de emprego em jornais, onde as empresas condicionavam as vagas, à alunos egressos do curso técnico da instituição, ou que o cursavam. Isso resultava na colocação imediata dos alunos no mercado de trabalho, muitas vezes, com ganhos privilegiados, divulgando, assim, ainda mais a instituição.

Paralelamente à formação de técnicos capacitados, os alunos da instituição, começaram a lograr êxito em vários concursos de vestibulares, atestando ser, também, o curso técnico integrado, um curso de 2º grau de alto nível.

Diante desses fatos, houve uma procura acentuada pelos cursos da instituição, pela sociedade, o que ficou evidente através do aumento do índice de candidato por vaga a cada ano.

... Olha, a marca CEFET... É a principal característica, é a marca CEFET. [...] Tive até uma vez um aluno que comentou com a gente aqui... que estava em uma empresa, foi lá e falou que estava fazendo curso de tecnologia no CEFET, tal e tal, procurando emprego... Essa empresa disse: bom, não faço a menor idéia do que seja esse curso de tecnologia, nunca ouvi falar nesse troço, mas se é o CEFET que esta fazendo é bom...Então, vamos experimentar você aqui. (TA 02)

... Mas no sentido de que o aluno que vinha para cá, muitas vezes, ele dizia isso para nós, eu vim para cá porque "meu irmão estudou aqui, meu pai disse que é muito boa a escola, meu vizinho disse que é ótima a escola e que passou no vestibular também... (TA 07)

Em termos institucionais, entende-se que o governo, ao longo do tempo, vem percebendo o trabalho desenvolvido na instituição paranaense fortalecendo-a e identificando-a como modelo a ser seguido, pelas instituições co-irmãs. Esse aspecto foi sempre aproveitado pelas direções anteriores, com ampla divulgação, e estendeu-se para todo o sistema, transformando o CEFET-PR em um ícone do ensino profissional.

... O nosso reconhecimento na sociedade paranaense é indiscutível... (*e aquele discurso do CEFET-PR ser o melhor CEFET do sistema?*) É mesmo sem meias-palavras... é mesmo... quem conhece os outros CEFET. [...] Isto aqui é escola que é compatível com as escolas que se têm fora do Brasil, de primeira linha. Por isso que a gente faz milagre. (ES 01)

Todo esse reconhecimento cunhou uma expressão, muito propalada dentro da instituição, que diz: "antes a escola era dos filhos dos outros, hoje é dos nossos filhos". De fato, é notório o número de filhos de professores e funcionários administrativos que passaram a estudar na instituição. Motivo de orgulho para um antigo Diretor, conforme depoimento em reportagem.

"Os nossos alunos morrem de orgulho do CEFET-PR e, dentre eles, os nossos filhos também, pois sempre que um professor coloca seu filho na escola em que trabalha, é porque esta escola está progredindo, está crescendo e eu não tenho nada mais bonito dentro de mim para dizer que não seja isso." (FERRAZA, 1999)

Com a promulgação da nova legislação educacional, verifica-se uma variação de intensidade nesse valor. A nova LDB extingue a marca de excelência da instituição, o curso técnico integrado, forçando a implantação de novos cursos. O CEFET-PR passa, então, a ofertar os cursos superiores de tecnologia, os quais

possuem uma história de dificuldade e rejeição, tanto pela sociedade como pelas associações de classe, especialmente o CREA. Alguns professores entendem esses cursos como uma alta aposta da instituição, com reflexo direto na sua imagem perante a comunidade. Dessa forma, entende-se que, para esses dirigentes, existe uma mudança nesse valor, pois, não consideram o reconhecimento tão sólido como antes, visualizando uma **ameaça ao reconhecimento**, enquanto instituição de ensino de excelência, conforme pôde-se verificar por meio de conversas informais e de entrevistas:

Nós temos um conjunto de 32 cursos de tecnologia que não foram reconhecidos ainda... Nós não sabemos claramente qual a dificuldade que vamos ter no reconhecimento desses cursos. Nós temos, dentre esses cursos, alguns que nós já percebemos que têm dificuldade de captação de alunos e esses alunos aí, vão ter dificuldade de colocação no mercado... Não temos mais o ensino técnico, ... acabou, ... que era o carro-chefe. (ES 02)

os cursos superiores de tecnologia que são a nova proposta de educação superior tecnológica dentro do ensino profissional (...) então ao invés de ofertar curso técnico pós médio vamos ofertar cursos superiores de curta duração... essa foi a aposta da escola...então a nova LDB proporcionou a criação desses cursos de tecnologias e a escola apostou e que ao meu ver foi uma imposição às unidades....(ES 01)

... A LDB, nessas liberdades que ela está dando a gente, já poderia estar avançando no sentido de experimentar esses nichos a mais que ela esta permitindo... e nós estamos muito focado na questão da tecnologia, estamos centrado muito fogo, gastando muita energia, agora não tem como fazer diferente, né? Você não pode abandonar trinta cursos e vamos centrar esforços em dez e deixar os outros... ao bel-prazer, já que lançou, tem de .... tá certo agora tem de fazer de alguma maneira, mas o erro está no começo de ter lançado tanta coisas ao mesmo tempo e aí você colocou toda a energia da instituição em um único produto... e a gente sabe que cliente único... é morte na certa. (TA 01)

Assim como, no valor insegurança e incerteza, o valor reconhecimento social está atrelado ao processo de reconhecimento institucional dos cursos realizado pelo MEC<sup>20</sup>, podendo sofrer uma nova alteração de intensidade dependendo dos resultados dessas avaliações. Entende-se que se as avaliações de reconhecimento dos cursos

---

<sup>20</sup> Cf. nota 15 da pag. 132

terão repercussão tanto internamente como externamente, caso sejam satisfatórias, poderão fazer a instituição retorna ao nível do reconhecimento anterior, porém, caso os cursos recebam conceitos baixos, ou pior, não sejam reconhecidos pelo MEC, essa situação tende a piorar.

#### Ensino elitizado

Verificou-se, também, a presença entre os dirigentes da noção de **ensino elitizado**, referenciado, principalmente, ao curso técnico. Essa situação era percebida por meio da relação candidato/vaga extremamente alta nos testes de admissão e também pela existência de cursos privados dedicados à preparação de alunos interessados em ingressar na instituição. Esses fatos culminavam com o ingresso de muitos alunos das classes mais favorecidas economicamente, mesmo que esses não objetivassem a formação de técnico. Os depoimentos a seguir reforçam essa dimensão.

... primeiro, na clientela, nós estamos absorvendo alunos com um perfil sócio-econômico cultural, bastante diferenciado daquele aluno técnico. O aluno técnico, o aluno do curso técnico integrado, era caracterizado por um aluno de uma certa elite, porque a procura pelo ensino do CEFET, era bastante acentuada assim como é hoje no ensino médio, e a relação candidato vaga é outra relação bastante forte, bastante grande e isso implicava na qualidade de aluno ser melhor. (*certo*). Então essa é uma realidade que a gente vivenciava com o ensino técnico. (ES 04)

... só que ao longo do tempo, foi desenvolvendo. A escola foi mostrando através do seu trabalho, as pessoas que vinham aqui. Realmente, elas tinham um ganho pessoal. Então, as pessoas começaram a se olhar e dizer:- Nossa! Que escola boa, gratuita... Então foram buscando e então foi criando os concursos e com certeza só passava quem tinha maior condição e aí, o ensino foi se elitizando, mas não por culpa da escola, como se fosse uma escola para ricos, não... Por que houve concorrência, processo de seleção da selva, que é... quem é mais forte ganha, então é... naturalmente... os alunos nossos, da metade da década de 80 para cá, foram alunos da classe média, que muitas vezes não tinham nenhuma necessidade de fazer um curso técnico. (ES 01)

Salienta-se que esse valor não foi levantado na análise documental, compreendendo-se que não era um valor a ser demonstrado de forma ampla pela instituição, pois, o mesmo iria contra os princípios de um estabelecimento público de ensino que oferece educação gratuita e que foi instituído (historicamente) com o objetivo de dar oportunidade para os mais necessitados.

Um dos motivos alegados pelo governo para a implantação da reforma na educação foi exatamente o ensino elitizado nos estabelecimentos federais de ensino, gerando muita polêmica no meio educacional. Para alguns dirigentes, esse valor por si só, justifica a ação do governo em promover as mudanças educacionais.

... isto tem há muito tempo atrás, era uma escola de artífices... (*sim*) mas depois você cria algo bom que a procura é grande. Então o CEFET se sobressaiu. Quem que vai entrar aqui? Vai entrar a elite, por ela estar mais preparada. Se você tem mais candidatos do que vaga, tem de fazer um vestibular,... nessa entram os melhores, mais bem preparados e que são oriundos de escolas melhores. Então sempre vai entrar a elite, [...] mas agora com a tecnologia, mudou de novo... porque a tecnologia já pegou de novo o nível baixo. O curso técnico era um curso para elite... e era mesmo. (TA 02)

Para outros, no entanto, apesar do entendimento do valor, o mesmo não justifica as mudanças realizadas pelo governo, preconizando que o ideal seria a construção de inúmeros CEFET's pelo país, no intuito de dar um ensino gratuito e de qualidade para o povo. Esse sonho foi aflorado na época do então Presidente Sarney, com o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico - PROTEC, programa que objetivava a construção de 200 escolas técnicas federais no Brasil. O resultado prático desse programa foi a instalação de 22 Unidades de Ensino Descentralizadas, as chamadas UNEDs, que são unidades vinculadas à uma Escola Técnica Federal ou ao um CEFET.

... porque... olha só o engano... quer dizer que, então, se uma pessoa de classe média tem um ideal de educação para universidade, você não vai querer dar o direito dela fazer um curso técnico. Significaria cercear essa pessoa de ter um direito constitucional de educação, de qualidade e é um engano você achar que educação profissional é só para aquele que vai trabalhar.....e é esse engano que novamente a LDB fez, por que ela dizia o seguinte: .....ah! que nossa estrutura estava elitizada... que só entrava filhos dos ricos aqui... Claro, era ensino de qualidade, gratuito, por que você vai pagar R\$ 500,00, se você pode ter uma coisa de graça, de qualidade e ainda seu filho tem uma profissão, e saindo ele diz: eu sei fazer isso, eu sou um profissional, eu posso optar em não fazer a universidade, que mal há nisso.....mas o governo pegou isso aí e ... é um ensino muito caro[...]... um engano. (ES 01)

No entanto, o valor referente ao ensino elitizado, deixa de ser enfatizado entre os entrevistados, após as mudanças na instituição decorrentes da nova legislação, não configurando mais no perfil cultural da instituição. Apesar do curso de ensino médio que teve no último processo de admissão uma relação de 25

candidatos para cada vaga, e ser classificado como elitista. "Se o curso técnico era elitista, esse curso de ensino médio é dez vezes mais elitista" (TA 05). Esse curso não caracteriza a instituição, pois possui um número reduzido de alunos, por força da Lei (comparado com os outros cursos), sendo objeto de discussão e polêmica na instituição a sua permanência ou não.

Para finalizar, transcreve-se trecho de uma reportagem vinculada no jornal interno da instituição, a qual afirma que os novos cursos superiores de tecnologia modificaram o perfil do aluno do ensino superior da instituição, caracterizando-o não mais como de classe mais favorecida.

Segundo a professora, importa ressaltar que esses alunos são diferentes daqueles que conseguiam entrar no Cefet. Antes, a grande maioria dos alunos que cursavam engenharia na instituição provinha de escola particular e havia feito um curso preparatório, chegando aí com um maior domínio dos conhecimentos do antigo 2º grau. A renda familiar predominante estava acima de 15 salários mínimos. A escolaridade dos pais era majoritariamente de nível superior completo. (ALUNOS, 2000)

O tópico a seguir apresenta-se os valores que surgiram na instituição com a implementação da nova legislação educacional.

#### 4.2.3 Valores novos

QUADRO 08 - VALORES NOVOS E ACEPÇÕES CONSIDERADAS

VALORES	ACEPÇÕES CONSIDERADAS
Visão de universidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Transformação em Universidade Tecnológica do Paraná;</li> <li>- Futuro da instituição;</li> <li>- Mais autonomia e recursos;</li> <li>- Não cabe mais na nova concepção de CEFET.</li> </ul>
Flexibilidade acadêmica	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Novos cursos;</li> <li>- Alterações nos cursos;</li> <li>- Desburocratização.</li> </ul>
Valorização da pesquisa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Avaliação pelo MEC;</li> <li>- Fonte de recursos;</li> <li>- Número elevado de doutores e mestre;</li> <li>- Cursos de pós-graduação.</li> </ul>

Fonte: Dados primários e secundários

### Visão de universidade

A grande maioria dos dirigentes entrevistados, quando perguntados sobre o futuro da instituição foram taxativos em afirmar: que a vêem como uma universidade tecnológica, entendendo-se, assim, que a visão de universidade tornou-se um valor para os dois grupos pesquisados.

Essa visão de universidade foi manifestada por alguns, como sendo anterior a LDB, "Já existia antes da nova LDB, o objetivo da escola em se tornar uma Universidade" (ES 03). Porém, como verifica-se, nos depoimentos abaixo a grande maioria adquiriu esse valor após a LDB.

... Outra coisa que eu acho que pode ter mudado, quer dizer, não mudou, mas abriu a expectativa, foi no sentido de mudar a estrutura da instituição e deixar de ser o Centro Federal de Educação Tecnológica, para partir para uma Universidade tecnológica, ou para um instituto especializado. (ES 02)

*(... essa questão da Universidade já era uma coisa antes da LDB, você acha que era?)*  
Não, era após a LDB, mas já existia um anseio de mudança do perfil diferenciado dos demais ícones, não se sabia exatamente qual que era, daí, com a LDB, veio à tona a possibilidade da universidade tecnológica.(ES 05)

Segundo a direção da instituição na época da promulgação da nova LDB, o CEFET-PR com todo seu histórico nos cursos técnicos, engenharias e pós-graduação, todos intimamente ligados à área tecnológica, estava habilitado a se tornar uma universidade, através do entendimento da nova LDB, no parágrafo único do art. 52, onde se lê que "é facultada a criação de universidades especializadas por campo do saber", o campo do saber, neste caso, é a tecnologia.

Dessa forma, foi realizada uma campanha, pela direção, onde se apresentaram as vantagens do CEFET-PR em ser tornar uma universidade, e a direção protocolou, em 12 de novembro de 1998, no MEC o projeto que solicitava a transformação do CEFET-PR em Universidade Tecnológica do Paraná. Evidencia-se aqui, uma das justificativas para tal transformação, captada em uma entrevista do então Diretor-Geral prof. Paulo A. Aléssio e que remete à questão tratada anteriormente sobre a limitação da atuação da instituição, por parte da nova legislação.

A transformação do Cefet em Universidade Especializada, [...], trará como principais benefícios um maior reconhecimento e uma garantia de um campo maior de atuação. Essa nova posição dentro da hierarquia das instituições de ensino propiciará maior atenção do MEC, maior acesso a recursos e linhas de financiamento e a mecanismos de apoio acadêmico e de cooperação e de capacitação de pessoal. Além disso, permitir-lhe-á escapar da estrutura limitada que a nova legislação prevê para os Centros Federais de Educação Tecnológica. Com cursos de pós-graduação em várias áreas, com um programa bastante robusto na área de pesquisa, o Cefet não pode mais ser enquadrado no modelo previsto para os novos Cefets (ALESSIO, 1998 grifo nosso)

Para o relator do Processo n.º 15/98 do Conselho Diretor, que trata do projeto de transformação do CEFET-PR em Universidade Tecnológica Federal do Paraná, esse processo "não deixa de ser meramente a legalização de uma situação já criada pois o CEFET-PR já atua, na prática, como uma Universidade Especializada" (CEFET-PR, 1998, fl.21), esse entendimento também foi salientado por alguns dos dirigentes.

No entanto, o Ministro da Educação Prof. Paulo Renato Souza, em visita à instituição, deixou bem claro que não vai permitir essa transformação, justificando que vê o CEFET-PR como modelo para as demais instituições do recém criado Rede Nacional de Educação Tecnológica.

Referindo-se elogiosamente a nossa instituição, disse: "O CEFET do Paraná é o melhor do Brasil; quero o CEFET como líder da educação profissional. Hoje temos 198 escolas técnicas de segmento comunitário que estão proporcionando boas condições. O CEFET sempre foi o nosso exemplo e é por isso que estamos investindo." Disse também que não concorda com a possibilidade de transformar o CEFET numa universidade tecnológica, pois, segundo ele, a ação desvalorizaria o ensino técnico. (PAULO, 2001)

Apesar da posição do ministro, os dirigentes mantêm a expectativa de transformar o CEFET-PR em universidade, entendem que agora é necessário esperar as eleições para o próximo governo, para voltar as negociações dessa transformação.

Não posso afirmar quanto tempo isto vai levar, mas o CEFET, vai ocupar um espaço dentro do estado do Paraná como mais uma universidade para o estado (ES 03).

#### Flexibilidade acadêmica

Alguns estudiosos da educação entendem que o sistema educacional anterior à nova legislação era marcado pelo binômio controle/centralização e que,

após a LDB, a tônica é flexibilidade/competência. De fato, a nova legislação alterou, extinguiu e criou diversos mecanismos com essa finalidade, podendo ser citados vários exemplos; um deles seria o processo de ingresso dos alunos no ensino superior, que antes era restrito ao processo de vestibular e que hoje é determinado pela próprio estabelecimento de ensino. Outro exemplo refere-se à autonomia didática-pedagógica, que antes era caracterizada pelo respeito ao currículo mínimo, e atualmente é ampla e definida pela própria instituição. Outros exemplos se inserem nas modalidades de cursos e ensino, dentre os quais, surgiram o mestrado profissional, curso seqüencial, ensino à distância entre outras novidades. Essa mudança também é sentida pela noção da facilidade em oferecer novos cursos e modificar os currículos dos cursos existentes.

Todo esse processo aflorou um novo valor, aqui, denominado de flexibilidade acadêmica, considerada pela maioria dos entrevistados, como positivo para a instituição, conforme os depoimentos:

Eu acho que houve um impacto. Vou tomar referências na questão da engenharia. Eu acho que o maior impacto foi na flexibilização, deu oportunidade de você mudar, criar situações novas dentro dos cursos, dentro do ensino. Foi o maior impacto da LDB, não só na engenharia, como no ensino de maneira geral, foi o maior impacto, foi a flexibilidade, a abertura para você poder criar situações novas, experimentar outras experiências dentro do ensino.(ES 02)

Outra coisa que agente pode citar em relação do modelo da LDB antiga, o modelo da nova LDB, e o modelo adotado pelo CEFET, é... É essa flexibilidade de poder mudar, uma forma de reação mais rápida, de você poder mudar e ajustar as coisas, para atingir seus objetivos. (TA 04)

Eu acho que o papel é o mesmo, o que a LDB trouxe é uma flexibilidade maior... Não é... O papel é gerar conhecimento... Esse é o papel. No meu entender... Agora, a maneira de você gerar esse conhecimento é que a LDB está dando uma liberdade maior, no sentido de até você conseguir dar um atendimento maior para uma gama maior da sociedade... Com uma flexibilidade... e essa flexibilidade tem de ser muito bem entendida, no sentido de não dar uma liberdade... (TA 01)

... Agora, entrando um pouco na LDB. A LDB permite a cada escola, mais ou menos, uma maior flexibilidade para mudar um currículo, que antes para mudar um currículo tinha de ir lá para o Conselho Federal e tal, depois leva cinco anos para sair alguma coisa, mas agora veja toda essa flexibilidade....(TA 08)

Assinala-se a restrição "acadêmica" desse valor, uma vez que a pesquisa não apontou para uma flexibilidade ampla na instituição. Os dirigentes apontaram, diversos processos burocráticos, assinalando que a instituição possui ainda uma estrutura centralizada e pouco eficiente.

#### Valorização da pesquisa

A **valorização da pesquisa** é um outro valor que emerge com a nova legislação educacional. Apesar da atuação da instituição em cursos de pós-graduação (desde 1988), atualmente, com três cursos de mestrado e um de doutorado bem avaliados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES<sup>21</sup>, percebe-se que, somente agora, a pesquisa ganha importância na instituição. Parte dos dirigentes atribuem esse fato à nova LDB, quando a mesma prescreve que as Universidades deverão realizar projetos de pesquisa e por eles serão avaliados; provocando, desta forma, um impulso na pesquisa desenvolvida no CEFET-PR, como observa-se nos depoimentos.

Nesse sentido mudou. Antigamente, você não tinha que valorizar a pesquisa. Não era um indicador que era cobrado. Quando a LDB diz assim, também: por que a pesquisa é o papel da universidade... Aí você, já... nesse sentido, eu diria que a LDB teve um papel importante. (TA 07)

... Melhorou muito, agora... Principalmente, agora, que é só nível superior... (TA 02)

Entretanto, alguns entrevistados percebem de outra forma a valorização da pesquisa na instituição, a entendem como um processo natural, devido ao aumento do número de professores com titulação, que vem ocorrendo com mais intensidade na instituição, desde 1984. Com a capacitação desses professores foi possível criar os cursos de pós-graduação, esses sim, efetivamente possibilitaram e alavancaram a pesquisa na instituição. Afirmam ainda, que esse processo por ser natural é lento e gradativo e não foi afetado pela nova LDB. Salientam, também, o fato da pesquisa ser uma fonte de recursos para a escola e de sua importância para os cursos de graduação.

---

<sup>21</sup> O curso de Mestrado em Engenharia Elétrica e Informática Industrial, obteve conceito máximo na avaliação institucional da CAPES (MESTRADO, 1996).

... Os órgãos de fomento, tipo CNPQ, para você conseguir recursos, você tem que ter uma pós-graduação bem estruturada e forte, com pesquisadores remunerados. Indiretamente, a pesquisa e a pós-graduação se fortalecem em função dessa política e é lógico que a escola vai ter que investir nisso, porque ela alavanca a graduação... (ES 02)

A pesquisa é, sem dúvida, o resultado da pós-graduação. Se você não tem pós-graduação, pode até existir alguns núcleos de pesquisas, mas são incipientes. As pesquisas surgem com a pós-graduação. Na medida que você está recebendo professores titulados, na medida que esse pessoal vem com visão diferente, vão procurar espaço e hoje as pesquisas, necessariamente, é recurso. A instituição em si... O recurso que a instituição recebe, é um recurso destinado a sua manutenção. Nós não temos recursos para investimento, é buscar por recurso próprio e, na pesquisa, é da mesma forma e hoje para você obter recurso para pesquisa exige a titulação do professor, se você for buscar nas principais fontes de fomento, a titulação é o básico. A pesquisa acontece em decorrência da titulação dos professores. (ES 04)

Sabemos que o caminho é ter uma pós-graduação forte, pesquisas aplicadas [...] Então, no momento que você tem uma pesquisa forte, coisa que a indústria não tem ainda. Então, essa pesquisa alimenta a extensão porque você pode prestar serviço para as empresas, aumentar os alunos bolsistas, conseguir parcerias e isso naturalmente vai melhorar a graduação, porque os professores vão ter que mudar sua forma de atuar. Isso é um consenso.(TA 05)

Apesar de considerar a valorização da pesquisa como um novo valor, o estudo possibilitou verificar que ainda são poucas as ações que viabilizam as pesquisas na instituição, entendendo, assim, como um valor embrionário na instituição.

Após a análise, com o objetivo de esquematizar esses resultados elaborou-se o Quadro 09, relacionando os valores culturais e o estado evolutivo desses, face à nova LDB.

Com os dados coletados verificou-se que os grupos de dirigentes dos níveis estratégico e tático formam uma cultura integrada. Os valores apurados entre esses dirigentes possibilitou delinear e perceber a evolução da cultura organizacional do CEFET-PR, antes e depois `a implementação da nova legislação educacional. Verificou-se que, alguns desses valores não foram afetados, outros apresentaram alterações de ordem de intensidade ou de sentido e outros emergiram desse processo.

Em seguida, apresenta-se e analisa os elementos culturais que caracterizam a identidade organizacional da instituição pesquisada e a discussão desses valores encontra-se na próxima seção.

QUADRO 09 - VALORES ANTES E DEPOIS DA LDB E SUAS EVOLUÇÕES

VALORES	ACEPÇÕES ANTES DA LDB	ACEPÇÕES DEPOIS DA LDB	ESTADO
Interação escola-empresa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Oferta de estágio aos alunos;</li> <li>- Fonte de recursos para a instituição;</li> <li>- Atualização de docentes e cursos;</li> <li>- Remuneração extra para os docentes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Oferta de estágio aos alunos;</li> <li>- Fonte de recursos para a instituição;</li> <li>- Atualização de docentes e cursos;</li> <li>- Remuneração extra para os docentes.</li> </ul>	Inalterado
Qualidade do ensino	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Competência do corpo docente;</li> <li>- Infra-estrutura adequada;</li> <li>- Laboratórios atualizados;</li> <li>- Atividades de apoio ao estudante.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Competência do corpo docente;</li> <li>- Infra-estrutura adequada;</li> <li>- Laboratórios atualizados;</li> <li>- Atividades de apoio ao estudante.</li> </ul>	Inalterado
Dedicação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cumprir as atividades eficientemente;</li> <li>- Dar algo a mais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cumprir as atividades eficientemente;</li> <li>- Dar algo a mais.</li> </ul>	Inalterado
Expansão	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diversificação na área de atuação;</li> <li>- Aumento do espaço físico;</li> <li>- Aumento do número de vagas ;</li> <li>- Expansão desordenada.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diversificação na área de atuação;</li> <li>- Aumento do espaço físico;</li> <li>- Aumento do número de vagas ;</li> <li>- Expansão desordenada.</li> </ul>	Inalterado
Participação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entendimento em todos os níveis (valor formal);</li> <li>- Canais de participação (valor formal);</li> <li>- Ordens de cima para baixo (valor real);</li> <li>- Autoritarismo (valor real).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entendimento em todos os níveis (valor formal);</li> <li>- Canais de participação (valor formal);</li> <li>- Ordens de cima para baixo (valor real);</li> <li>- Autoritarismo (valor real).</li> </ul>	Inalterado
Integração	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Família cefetiana (valor formal);</li> <li>- Falta de integração (valor real);</li> <li>- Disputas por recursos (valor real);</li> <li>- Individualismo (valor real).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Família cefetiana (valor formal);</li> <li>- Falta de integração (valor real);</li> <li>- Disputas por recursos (valor real);</li> <li>- Individualismo (valor real).</li> </ul>	Inalterado
Interação Social	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Instituição cidadã (valor formal);</li> <li>- Instituição social (valor formal);</li> <li>- Ensino gratuito (valor real);</li> <li>- Atividades sociais individuais e pontuais (valor real).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Instituição cidadã (valor formal);</li> <li>- Instituição social (valor formal);</li> <li>- Ensino gratuito (valor real);</li> <li>- Atividades sociais individuais e pontuais (valor real).</li> </ul>	Inalterado
Educação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ensino técnico;</li> <li>- Formação do cidadão;</li> <li>- Formação de mão-de-obra</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ensino Superior;</li> <li>- Formação de mão-de-obra.</li> </ul>	Alterado sentido
Ambiente de trabalho	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estável;</li> <li>- Seguro.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Insegurança;</li> <li>- Incerteza.</li> </ul>	Alterado sentido
Disciplina	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rígida;</li> <li>- Importante.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Flexível;</li> <li>- Importante.</li> </ul>	Alterado sentido
Capacitação e qualificação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Projeto do professor;</li> <li>- Treinamento pedagógico;</li> <li>- Titulação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Projeto do professor;</li> <li>- Avaliação do MEC;</li> <li>- Titulação.</li> </ul>	Alterado sentido
Reconhecimento	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Inquestionável;</li> <li>- Procura pela sociedade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Em suspensão;</li> <li>- Ameaçado.</li> </ul>	Alterado intensidade
Ensino elitizado	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escola para classe média;</li> <li>- Ensino de qualidade;</li> <li>- Ingresso concorrido.</li> </ul>		extinto
Visão de universidade		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Futuro da instituição;</li> <li>- Mais autonomia e recursos;</li> <li>- Não cabe mais na nova concepção de CEFET.</li> </ul>	Novo
Flexibilidade acadêmica		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Novos cursos;</li> <li>- Alterações nos cursos.</li> </ul>	Novo
Valorização da pesquisa		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Avaliação pelo MEC;</li> <li>- Fonte de recursos;</li> <li>- Número elevado de doutores e mestre.</li> </ul>	Novo

Fonte: Dados primários e secundários

### 4.3 IDENTIDADE ORGANIZACIONAL

Para delinear a identidade organizacional do CEFET-PR, adotou-se a concepção de ALBERT e WHETTEN (1985), que entendem que toda organização possui uma identidade e que existe um entendimento compartilhado entre seus membros sobre o que é (a) central, as características vistas como essenciais da organização; (b) distintivo, elementos que distinguiriam uma organização de outras, com as quais poderia ser comparada e (c) duradouro que ressalta as características estáveis no tempo da organização.

Muitos autores, em seus estudos, procuram estabelecer uma relação entre a cultura e a identidade organizacional. ASFORTH e MAEL (1989) entendem que, em termos organizacionais, a identidade é o aspecto mais forte da cultura, o mais saliente, o mais arraigado.

HATCH e SCHULTZ (1997) entendem que a identidade da organização está embutida na cultura organizacional e que a cultura que expressa a identidade da organização, através de artefatos e símbolos, é a mesma que serve para contextualizar e interpretar o ambiente, influenciando, no fim, a identidade.

O conceito de identidade organizacional não exclui o de imagem, mas busca entender, como os membros internos de uma organização podem percebê-la, como única e distinta das demais. Esse estudo considerou somente as interpretações dos membros internos da organização; não contemplando a coleta de dados dos de fora da instituição pesquisada, como alunos, concorrentes, sociedade entre outros. Entende-se que essas percepções (dos de fora) auxiliam no delineamento da identidade da organização, porém, já são de conhecimento dos membros interno, dessa forma, acredita-se que o delineamento da identidade organizacional do CEFET-PR, não foi prejudicado pela ausência de análise da percepção dos de fora dela.

Admitindo as considerações acima, buscou-se a partir do processo de investigação da cultura organizacional do CEFET-PR, levantar os elementos formadores da identidade organizacional da instituição. Novamente verificou-se um alto índice de congruência entre os dois grupos pesquisados, confirmando a

configuração de uma cultura integrada entre esses grupos, os motivos que permitem entender esse fato são os mesmos relacionados no levantamento da cultura organizacional.

Constatou-se, também, a conservação dos elementos considerados como centrais, distintivos e duradouros, em relação aos dois períodos analisados, ou seja, os dirigentes foram unânimes em afirmar que não sentiram alteração nesses atributos face à nova legislação educacional, mantendo inalterada a identidade organizacional.

Esse fato possibilita algumas inferências sobre a manutenção da identidade organizacional; inicialmente, pode-se considerar que num momento de ameaça à identidade ou à imagem da organização, os membros da organização tendem a reafirmá-la, procurando, dessa forma, algo que os faça sentirem-se seguro para realizarem as mudanças necessárias. Seria esse o caso? Numa segunda suposição, acredita-se que os valores e crenças da instituição são realmente os mais arraigados e que, apesar da percepção de mudança na cultura organizacional, essa não atingiu a identidade. Finalizando, na terceira inferência, entende-se que manutenção da identidade poderia ser creditada às pressões do ambiente institucional, pois, o CEFET-PR, como uma instituição de ensino pública, está inserido num forte ambiente institucional, e por isso, tende a manter valores que seus membros julguem importantes na busca da legitimidade e do reconhecimento social.

Para a identificação dos valores e crenças que delineiam a identidade organizacional do CEFET-PR, realizou-se a análise das entrevistas, através da técnica análise categorial, considerando a presença e a freqüência de aparição. Para delinear a identidade, utilizou-se os três valores mais freqüentes em cada dimensão: central, distintiva e duradoura. No caso dos atributos centrais, esses três valores, corresponderam a 85% (17÷20) das citações; em relação aos aspectos distintivos corresponderam a 72% (16÷22) e referentes às características duradouras cerca de 53% (9÷17) dos atributos considerados.

A partir dos dados analisados, elaborou-se o Quadro 10, onde é permitido visualizar os elementos delineadores da identidade organizacional e as respectivas acepções consideradas. Ressalta-se, o fato, de ser um único quadro para os dois períodos analisados. Na seqüência discute-se os valores em cada dimensão.

QUADRO 10 - IDENTIDADE ORGANIZACIONAL DO CEFET-PR - UNIDADE DE CURITIBA

DIMENSÃO	VALORES	ACEPÇÕES CONSIDERADOS
Central	Educação	Formação tanto do cidadão como de mão-de-obra especializada; Atuação na educação tecnológica e em outras modalidades de ensino.
	Missão Social	Ensino gratuito; Aluno pode estudar e trabalhar.
	Competência Profissional	Capacitação e Qualificação; Experiência profissional na área; Elevado número de professores pós-graduados.
Distintivo	Interação Escola - Empresa	Setor específico para essa questão; Mecanismos de interação entre os atores; Atualização de docentes e cursos; Fonte de recursos.
	Dedicação à instituição	Dar algo a mais do que o contrato; "Vestir a camisa".
	Seriedade e organização	Disciplina; Respeito ao aluno e a sociedade; Cobrança; Limpeza e manutenção.
Duradouro	Reconhecimento	Instituição modelo; Homenagens; Imagem na sociedade; Procura pela sociedade.
	Educação Profissional	Modalidade de educação definida pelo governo; Origem da instituição.
	Qualidade do ensino	Infra-estrutura; Experiência; Competência.

Fonte: Dados primários e secundários

#### 4.3.1 Atributos Centrais

Entende-se, como atributos centrais, a razão de ser, a missão e os propósitos da organização, que os membros da organização compartilham. ALBERT e WHETTEN (1985) sugerem que a organização pode determinar seus aspectos centrais, procurando responder as questões "quem nós somos?" ou "qual o nosso negócio?".

Em sendo o CEFET-PR uma instituição de ensino, é coerente que a **educação**, seja considerada um valor essencial dentro da organização, e de fato, esse foi o aspecto mais citado nas entrevistas como atributo central.

As variações que ocorreram resumem-se às ênfases dadas; uma, prioriza a transformação das pessoas em cidadãos, num pensamento mais humanista; a outra, com concepção mais tecnicista, refere-se à formação de mão-de-obra especializada e qualificada para atuar nas indústrias. Apesar da distinção entre as duas noções, pôde-se verificar que a organização possui um sentimento que, considera a educação a base de uma nação, acreditando que o destino e o desenvolvimento do país está centrado no sistema educacional formal e o governo é responsável pela sua organização.

Dessa forma, entende-se esse valor com um domínio amplo, generalizado, e que independe da modalidade de ensino ou tipo de curso que a organização atue, isso também pode ser observado, com o ensino verticalizado que a instituição oferece, caracterizando a mesma. Alguns depoimentos fornecem essa noção.

Como eu já mencionei a você fundamental, o que é central no CEFET, é o seu compromisso para com a sociedade. Que é o que está escrito em seu regimento. O compromisso de formar o cidadão. O compromisso de preparar o homem para o exercício profissional. Prepara o homem para o desenvolvimento técnico-científico. Preparar o homem para exercer o princípio da verdade e da humanidade na sociedade na qual ele vive. Isto é central. (ES 03)

Primeiro é a formação de pessoal (*isso você coloca como central?*) como central.(...) é uma formação pouquinho mais geral, não é só...ela é uma mão-de-obra mas no seguinte sentido, ela é uma mão-de-obra mas em cima de uma postura, .a mão-de-obra que ele vai ser, é ele ter um conhecimento a mais, de tal maneira que ele consiga...se distinguir,(...) a gente aqui sempre procurou que a formação do engenheiro da forma mais ampla possível, isso sempre caracterizou a escola (*então o central é essa formação?*) sim é essa. (TA 08)

Na minha opinião o que é central no CEFET é o compromisso com a formação das pessoas. E não é só a formação do lado técnico, a formação da pessoa como técnico, a formação da pessoa como técnico, engenheiro, tecnólogo... esse eu creio é o nosso grande compromisso (é a *essência*?) é a nossa essência que está embutido por tudo, em que todo mundo faz...e que a gente precisar dizer para as pessoas. Que as vezes a gente perde de vista os esses objetivos e que começamos a nos sentir desamparados, oprimidos...por que no final das contas perdeu-se o norte. Não tem o por que...por que você está aqui... aquela coisa... porque, qual é sua missão, o que... o que você agrega? Pô todos nós agregamos valores fundamentais para as pessoas se desenvolverem. Então se a gente perder de vista isso daí, você começa a perder seus objetivos aqui, e assim influencia a dedicação, influencia a integração... por perda dos objetivos. (ES 01)

A atual missão oficial do CEFET-PR, impressa em *folder* institucional, permite verificar a valorização da educação e sua importância para o país, quando estabelece: "*Promover a educação de excelência através do ensino, pesquisa e extensão, interagindo de forma ética e produtiva com a comunidade para o desenvolvimento social e tecnológico*".

Entende-se, que o fragmento "*promover a educação*" responde à pergunta "qual o negócio da organização?" e o trecho "*para o desenvolvimento social e tecnológico*" traduz a razão de ser da instituição.

Vale refletir aqui, sobre dois episódios que ocorreram nas entrevistas; o primeiro, refere-se ao fato de que somente um entrevistado pensou em recorrer à missão institucionalizada para responder às questões do roteiro, sendo que a maioria desconhecia a mesma e, em alguns casos houve até uma demonstração de desprezo para com ela. No entanto, a grande maioria, quando confrontado, as suas declarações com a missão oficial, manifestaram-se concordando com a mesma.

No outro fato, alguns entrevistados acharam que o valor *ética*, constante na missão oficial, não deveria figurar na mesma, pois entendem ser um pressuposto básico, principalmente, em se tratando de uma instituição de ensino pública.

Na descrição da missão da escola, [pega o *folder* e começa a ler] ensino pesquisa extensão, tudo bem,... interagindo de forma produtiva com a comunidade, para um ambiente social. Eu tiraria a palavra *ética*, por quê? Por que *ética* é pressuposto básico, é situação prévia, eu não preciso nem falar, uma instituição de ensino ela tem que necessariamente agir de uma forma *ética*, ela não precisa dizer isso na missão dela. Isso é a minha visão, então não precisa estar escrito isso, é um pressuposto básico, isso tem que estar embutido na cultura da instituição. (ES 02)

... mas veja o que eu falei aqui, nem tinha visto esse negócio,[pegando o *folder*] promover a educação de excelência tá, tá, tá...através do ensino, depois vem o resto aqui, oh! interagindo com... você não vai esperar que a escola vai interagir de forma ética? Isso é bobagem escrever isso...entende, isso aqui é o mínimo, isso aqui não precisa ser escrito... tudo bem não foi eu que escrevi isso. (TA 08)

Pode-se inferir que, por ser considerada como um pressuposto básico, a noção de ética não foi citada em nenhum momento nas entrevistas. Segundo alguns autores, as crenças originam-se a partir de valores adotados e internalizados gradativamente chegando até o nível do inconsciente, são como guias de avaliação e ação, situados no nível dos pressupostos básicos, normalmente não questionadas na organização (ENZ, 1988; SCHEIN, 1991).

Outro atributo considerado central, no delineamento da identidade do CEFET-PR, está atrelado ao aspecto social, aqui denominado de **missão social**, e constituiu, basicamente, do ensino gratuito e da formatação dos cursos, o qual, possibilita o aluno conciliar o estudo e o trabalho.

A diferença entre esse valor e o valor formal **interação social**, levantado na configuração cultural, reside no fato que o valor formal se caracterizou como um valor individual, mas que não caracteriza a instituição, pois a escola não apresenta ações, que a orientem para essa linha, somente alguns casos pontuais. No caso, da **missão social**, o fato do CEFET-PR ser uma instituição de ensino pública e por força de Lei, é obrigada a oferecer ensino gratuito, vai ao encontro com o aspecto social externado pelos seus membros, tornando-se um valor real.

Esse fato está de acordo com conceito de DUTTON, DUKERICH e HARQUAIL (1994), adeptos da Teoria de Identificação Social, sobre identificação organizacional, os quais expressam, como o grau em que os membros se definem com base nos atributos em que eles acreditam definir a organização. De acordo com esses autores a identificação organizacional decorre de aspectos cognitivos dos membros organizacionais, ao perceberem em si atributos da identidade da organização.

ASHFORTH e MAEL (1989) assinalam que uma das conseqüências relevantes para as organizações em relação à identificação organizacional refere-se aos indivíduos que tendem escolher suas atividades e instituições de acordo com o que mais se identificam. Algumas citações podem reforçar esse aspecto levantado:

... central é que é (...) eu não vejo como fugir disso aí... central é a educação claro, ou o ensino gratuito (*ensino gratuito?*) ensino gratuito isso... (*podemos colocar pela parte da questão social?*) sim. (TA 08)

Eu acho que o que é central nosso é a manutenção desses cursos, da forma que nós estamos dando, eu acho que é central, e com a qualidade que eles têm [se referindo aos cursos que permite o aluno trabalhar](...). Nós atendemos um nicho, quer dizer um perfil de pessoas da sociedade que eu acho que é central, E porque que nós atendemos? Porque o nosso curso tem essa formatação. E eu acho que isso é central. (ES 02)

O ensino na área de tecnologia, tecnologia entenda engenharia, a tecnologia e a pós-graduação. Gratuito, aí a nossa essência, (...) existimos para ministrar ensino (...) na área tecnológica e gratuito... (ES 04)

O ensino formal gratuito, via de regra, só é realizado em instituições públicas, entretanto, esse valor, parece interferir em outros valores ou aspectos da instituição, como pôde-se analisar em outro depoimento:

...a seriedade... a seriedade dos 100 dias. A seriedade na relação aluno/professor... a seriedade sem falcaturas, sem pagamento, sem por debaixo dos panos....(TA 03)

O fato de atuar numa escola pública com o ensino gratuito facilita a atuação do docente, pois ele não sofre algumas pressões, seja pelos alunos, que pagam pelo ensino, seja pelos proprietários das instituições de ensino privadas, que, por sua vez, sofrem outras pressões ambientais. Essa situação, entende o docente, permite um melhor desempenho do professor.

Outro aspecto, inclusive citado, às vezes como central, outras como distintivo, refere-se ao bom nível dos alunos que ingressam na instituição, segundo os entrevistados, existe uma relação direta entre o ensino gratuito e esse fato nível, pois, devido a concorrência só entram os mais preparados, conforme os depoimentos:

Como central vamos colocar o aluno também, que vai distinguir das outras faculdades e universidades. Como a concorrência de entrada é muito grande, então o diferencial, o que distingue das outras, é a capacidade do aluno. De uma pública para uma particular teria essa diferença, porque geralmente na particular a concorrência é baixa, o pessoal tenta mas muitas vezes não é um pessoal com um bom nível. (TA 06)

...uma coisa que é distintivo aqui no CEFET, sempre foi, que aliás que é uma das coisa mais importante dentro de uma escola, é bom aluno. Não adianta você ter bom professor.....não adianta a Uni não sei o que, vir aqui e pegar o corpo de professores do CEFET e levarem para eles lá, a questão é o seguinte cara: os caras estão trabalhando com o sujeito que levou ferro em dois ou três vestibular aí, o cara acabou caindo de pára-quedas lá, o cara quer pagar e passar... meu amigo sem condições, você pode por um Einsten para dar aula de física, não vai rolar nada. (TA 08)

O último valor atribuído como central, refere-se a **competência profissional** do quadro de docentes da instituição. Os indicadores deste valor englobam a qualificação e capacitação dos docentes, a experiência profissional na área de atuação e o elevado número de mestres e doutores.

A capacitação e qualificação dos docentes foi um dos valores levantados no perfil cultural da organização, refere-se ao aperfeiçoamento do docente. Se antes a escola se preocupava em fornecer essa qualificação através de treinamento e cursos voltados à área de ensino à pedagogia; hoje o foco é o curso de pós-graduação, que conferem além do conhecimento especializado na área, a titulação ao docente. Esse enfoque na titulação do docente decorre da forte pressão por parte do governo federal, quer seja pela remuneração diferenciada de acordo com a titulação, quer seja pela avaliação institucional realizada nos estabelecimentos educacionais. Desta forma, vem sendo significativo o aumento do número de docentes que procuram realizar cursos de pós-graduação, conforme reportagem veiculada no jornal interno da instituição.

O Sistema Cefet-PR tem vivenciado um aumento significativo de docentes que estão aproveitando as oportunidades propiciadas tanto pela política de fomento à capacitação docente do Cefet-PR quanto pela política da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes, para ingressarem em programas de pós-graduação em instituições paranaenses, nacionais e internacionais.(BUSCA, 2000)

Os grupo de dirigentes entrevistados acreditam que os cursos atrelados à titulação melhoram seus conhecimentos na área específica; no entanto, os mesmos crêem também que a experiência prática adquirida com a atuação profissional no mercado contribua significativamente no desempenho do docente em sala de aula. Essa concepção está atrelada aos tipos de cursos oferecidos pela instituição, os quais, são na área tecnológica e com um enfoque mais aplicativo, como pôde-se verificar nos depoimentos:

E o fundamental dentro da instituição eu acho que é os recursos humanos que ela tem, claro que os recursos humanos está aliados aos recursos de uma forma geral, (...) e o CEFET tem isso como uma filosofia de ter sempre os recursos humanos os melhores possíveis, e agora (*a competência dos recursos humanos é uma coisa fundamental no CEFET, é isso?*) eu acho que sim, é....por que a nossa competência aqui é fundamental? como nós somos uma escola que está muito próximo das empresas, a maioria dos nossos professores, o que difere de algumas instituições até então, agora não, por que algumas estão com filosofia diferente. Pagam profissionais das empresas para dar aula, para você estar sempre ligado ao mercado. Então o que nos leva, o que nos tornou...que é fundamental e central é esse aspecto da competência dos professores adquiridos na empresas e com contato com as empresas, que não são competência essencialmente acadêmicas de ficar só na instituição, sem estar desenvolvendo algo para o mercado. Isso é o aspecto central e diria também um diferencial que tem em relação a outras instituições. Tem instituições que são essencialmente acadêmicas. Não sou contra professor que só dê aula, mas tem professor que nunca se envolveu com uma empresa, com o mercado, um projeto, e isso faz até ser um diferencial, em termos da qualidade do ensino que nós temos hoje, isso é um aspecto central aí. (TA 04)

Por isso que eu ia colocar para você, à principio, para mim, tanto a central como a distintiva e a duradoura, a central e a distintiva seriam dois aspectos, o professor, que é um professor altamente qualificado. No departamento de informática pelo menos 90%, no mínimo, tem mestrado. (*Competência?*). Competência, e o pessoal que tem mestrado está indo para o doutorado (...). O ponto central é isso aí, a qualidade dos profissionais, dos professores, isso que leva a escola, aqueles que vão desenvolver a pesquisa, eles que vão tocar o barco para frente. (TA 06)

Interessante o fato de não ter sido citado, em nenhuma entrevista, a questão da necessidade de aprovação em concurso público para se tornar professor na instituição. Concurso esse, constituído de várias provas<sup>22</sup> elaboradas, aplicadas e avaliadas pelos próprios membros da organização.

---

<sup>22</sup> O concurso público no CEFET-PR é constituído das seguintes provas: prova escrita, prova de desempenho didático e prova de títulos. As duas primeiras são eliminatórias e a de títulos caráter classificatório. As notas das provas são ponderadas. O candidato com melhor média ponderada é aprovado. Fonte: Edital da Comissão Permanente de Concurso Público

Pode-se inferir que a aprovação no concurso não é garantia de se ter um bom professor na instituição; ou ainda, que a aprovação não garante que o novo integrante se identifique com os valores já estabelecidos pelos membros da organização. Nesse caso, conforme DUTTON, DUKERICH e HARQUAIL, (1994) uma afiliação ou participação em uma organização pode conferir atributos positivos (desejáveis), e os participantes tenderiam a ressaltá-los, no caso inverso, atributos negativos (indesejáveis) poderiam desencadear manifestações e sentimentos de inconformidade, tais como, conflitos, ceticismo, agressividade entre outros.

...porque eu tenho vários exemplos de professores, doutores, pós-doutores que como professores eles não colaboram em nada, porque ser mestre, doutor hoje é ser um pesquisador, e o que nós temos mais no CEFET, não são cursos de graduação? E na graduação o objetivo principal não é a pesquisa. A graduação leva a pesquisa também, mas o que está na sala de aula é a educação tecnológica. (ES 05)

Na questão central só para acrescentar, uma coisa, temos dificuldade, às vezes dos professores que vem de outros locais, que não se titularam no CEFET, ele não consegue, entender isso, ele quer um aluno *full-time*, aluno tempo integral. E aí eu tenho que dizer para esse cara, "Nosso aluno não é assim... você tem que se adaptar" pensando que o teu aluno, não é esse que você tem na universidade, que o cara chegava de manhã, e saía à noite.. (ES 02)

Dentro das organizações é normal, e no CEFET-PR não é diferente, ter rituais de iniciação para que os novos membros comecem assimilar os valores e as crenças vigentes na organização e tendem minimizar os atributos negativos conceituados por DUTTON, DUKERICH e HARQUAIL (1994).

#### 4.3.2 Atributos Distintivos

Os atributos distintivos referem-se a todos os aspectos que os membros da organização julgam que distingue a organização de outras, passíveis de comparação (ALBERT e WHETTEN, 1985).

O primeiro valor a ser analisado como distintivo foi também o mais citado nessa dimensão e refere-se a **interação escola-empresa**.

Conforme verifica-se no organograma da instituição (anexo 1) existe uma gerência específica, denominada Gerência de Relações Empresariais e Comunitárias, responsável por todas as atividades inerentes à interação escola-empresa, isso significa a importância que essas atividades possuem no contexto da instituição.

O que distingue o CEFET de outras instituições? Eu diria que a sua forte ligação com o setor empresarial, outros procuram isso, e nós temos isso. (...) É uma marca forte, ou seja, ela [a instituição] não tem receios e nem dificuldades pra circular, pra entrar no meio empresarial. É algo que tem *status* na diretoria. (ES 01)

Foi verificado no levantamento cultural que esse valor não sofreu alteração em virtude da nova LDB, inclusive poderá haver um incremento em suas atividades devido à obrigatoriedade de prospecção de demanda para novos cursos que a instituição queira oferecer, conforme preconiza o Art. 7 da Portaria nº. 646/97.

As atualizações dos docentes e dos currículos dos cursos ofertados são fatores apontados, pelos dirigentes, que justificam a ênfase dada a esse aspecto. No entanto, a captação de recursos parece ser o principal motivo para o fortalecimento dessa interação, com os objetivos de minimizar os problemas decorrentes da falta de investimento por parte do governo e possibilitar uma complementação salarial ao docente. Alguns depoimentos enfatizam esse aspecto financeiro.

O que distingue o CEFET de outras instituições é o seu laço, o seu vínculo, muito forte com a empresa. Isto faz com que exista uma continuidade, o progresso no CEFET se dá justamente por esse relacionamento com a empresa. Aqui não se pára. Obras são constantes. Eu estou a vinte sete anos no CEFET e sempre estou vendo se construir uma parede, reconstruindo, ou é um piso que se arreventou e constrói. Isso é algo que se distingue o CEFET. (ES 03)

... o que distingue essa parte do CEFET, por exemplo, seria a interação com empresas, se não tivesse essa interação com as empresas, somente com o dinheiro que o CEFET recebe do governo não daria para se sustentar... (TA 06)

De fato, esse valor distingue a instituição das demais, pois, COSTA e CUNHA (2000), constataram que o CEFET-PR é a instituição de ensino que mais promove a interação escola-empresa no Paraná. Destacam, ainda, a supremacia do CEFET-PR em relação às outras instituições e seus efetivos mecanismos de interação.

O outro valor apontado pelos entrevistados como distintivo, refere-se a **dedicação** à instituição. A dedicação envolve as noções de fazer algo a mais do que o esperado para a organização, é o "vestir a camisa", situações que vão além do que preconizado no contrato de trabalho celebrado entre a instituição e o docente.

O docente do CEFET-PR, além de ministrar suas aulas, deve se envolver na realização de atividades institucionalizadas, que eles executam de forma espontânea ou são designados, para tanto, o docente determina uma carga horária para esse fim e é cobrado pelo seu desempenho. Geralmente as atividades de caráter mais individualista são preferíveis em relação às atividades que normalmente envolve a formação de equipes de trabalho e de relacionamentos entre os membros da instituição (lembrando que a integração foi considerada um valor formal no levantamento da cultura), constituindo assim, em atividades mais desgastante.

Essas atividades, podem ser no nível de departamento, ou de Unidade (Curitiba) ou de Instituição (CEFET-PR) e também são caracterizadas pela participação do docente em projetos envolvendo empresas.

As realizações dessas atividades acabam requerendo muito tempo e disposição do docente, extrapolando a carga horária semanal de trabalho estabelecida no regime de trabalho. Conforme alguns dirigentes isso representaria a dedicação do docente.

Bom, distintivo, eu acho que citei vários aspectos aí que distingue a instituição, a interação escola-empresa é um aspecto forte, mas....eu acho que o envolvimento da comunidade é um aspecto forte que distingue (*da comunidade interna ou externa?*) interna, é a dedicação daquele grupo de professores, e a dedicação da grande maioria ...., eu acho que isso distingue bastante (ES 04)

No delineamento da cultura, foi possível detectar que a dedicação vem sofrendo uma alteração de intensidade. No entanto, ficou bastante claro que esse fato, é motivado pela baixa remuneração dos docentes, proporcionando desmotivação entre os mesmos; isso resultou uma adesão maciça dos professores a deflagração da greve por melhores salários. Desde modo, ficou evidenciado que a alteração nesse valor não está atrelada a nova legislação, inclusive nas discussões

sobre os novos rumos da instituição, após a promulgação da nova LDB, foram assinalados, pelos dirigentes, vários comportamentos, tais como, resistência, conflito, desagregação, porém, não foi relatado nenhuma postura de descomprometimento ou falta de dedicação à instituição.

Retirando esse cenário de baixa estima, devido a questão salarial, percebe-se que a dedicação é considerada um valor distintivo na organização, perante as outras instituições, no entendimento do grupo dos entrevistados, conforme alguns depoimentos:

... mas o espírito do CEFET é ..." puxa!, não vou deixar faltar". O professor vai ter que ter uma reação, vai buscar uma alternativa, então esse é o espírito de luta que mesmo, ... que destaca, ainda voltando a questão anterior, destaca o CEFET com relação ao funcionalismo público como um todo. Tem muitas vezes a gente observa, puxa! nem parece serviço público, tem os seus vícios de serviço público mas tem um espírito diferenciado. (ES O5)

Central é o processo de educação, você gerar o conhecimento, essa é a razão de existência da instituição... gerar conhecimento, só que para essa geração do conhecimento seja distintivo, tem de fazer isto com dedicação... tem de haver competência de quem faz e com dedicação (*o CEFET tem como distintivo de outros institutos de ensino a dedicação?*) é (...) essa característica da dedicação e da competência, não pode ficar amarrada nas pessoas, tem de ser institucional. Sabe não pode passar pela característica, pela liberdade de um profissional querer fazer o trabalho bem feito, tem que haver uma... pré disposição da instituição... (TA 01)

O último atributo determinado como distintivo refere-se a **seriedade e organização**, admitindo como um valor bastante abrangente, que congrega a disciplina, a cobrança, o respeito ao aluno e a limpeza e manutenção, entende-se que os aspectos que compõem esse valor, estão atrelados a noção de respeito à sociedade e zelo pelo bem público.

Na análise, da configuração da cultura da instituição, percebeu-se que a disciplina sofreu alteração de intensidade, antes da Lei era caracterizada como rígida, com vários relatos que ressaltavam esse aspecto. Com a nova legislação em vigor, a instituição recebe uma nova clientela mais madura e adulta, provocando ações que tornaram a disciplina mais flexível.

Vale ressaltar, que a importância dada a disciplina não deixou de existir na instituição, conforme o relato da história do CEFET-PR, a disciplina é um valor que nasceu junto com a instituição, pois era um dos objetivos da escola, quando da sua criação, submeter os alunos a um processo de disciplinarização para o trabalho (QUELUZ, 1995).

A cobrança também é uma forma de disciplina. A cobrança na instituição possui um caráter geral, ou seja, existe tanto a cobrança do corpo discente como a cobrança das atividades do corpo docente. Ela objetiva que se cumpram fielmente os procedimentos já normatizados na instituição, obedecendo os prazos e os padrões estabelecidos, exemplo, são a entrega de notas, diários de classe, relatórios de atividades e outros. A cobrança tem o intuito de demonstrar o respeito da instituição ao aluno e a sociedade, manifestando atitudes que seus membros julgam importantes e corretas, esperando que sejam absorvidas pelo alunado, principalmente, tratando-se da preparação para o trabalho.

A sua estrutura pedagógica é muito importante, se distingue nisto daí, a sua cobrança. O CEFET tem uma postura, não vou dizer histórica mas ela é natural, que é exigir pedagogicamente o compromisso do dever tanto do professor quanto do aluno, e principalmente do aluno. Isto é uma característica do CEFET. Isto é o que se distingue no CEFET. É uma educação aonde você leva uma informação e você cobra a informação. (ES 03)

A seriedade e organização também engloba a aceção de limpeza e manutenção da infra-estrutura da instituição, aspectos destacados por vários entrevistados e assinalados pelo pesquisador, através da técnica da observação não-participante. A valorização desses aspectos promoveu uma campanha de conscientização para a preservação do patrimônio público e de economia de energia. Assim, pode-se inferir um valor de zelo pelo bem público, com a noção de respeito ao aluno e a sociedade, sentimento também observado, através da instalação de câmeras nos laboratórios, ato motivado pelo roubo de equipamentos.

Todos os aspectos, que formam esse valor distintivo, parecem orgulhar alguns membros da instituição, como pode ser observado nos depoimentos a seguir. BROWN (1997), destaca que é importante para a organização notar que esta viva na

mente de seus membros e que a identidade organizacional faz parte da identidade individual de seus participantes; reforçando a idéia de que a identidade organizacional se manifesta mediante as ações dos indivíduos como organização quando eles incorporam os valores, crenças da coletividade.

Eu acho o que distingue a unidade ou o CEFET das demais instituições federais, vou colocar agora as federais, não vou colocar as particulares, as particulares tem um enfoque totalmente diferentes das federais, eu diria o que diferencia é o aspecto organizacional do CEFET... então é uma escola extremamente organizada, no que diz respeito a sua forma de administrar, no seus aspectos administrativos, nos seus aspectos educacionais, então ela é extremamente organizada, isto é o que difere (...) engloba tudo isso, a organização vem desde o aspecto de manter uma infra-estrutura funcionando, gerar condições para que os professores se aperfeiçoem e realizar seu trabalho na melhor forma possível, a preocupação dos professores com o cumprimento de suas atividades organizacional, por exemplo eu fui aluno da Federal e eu não via inspetor e não tinha toda essa organizacional (*podemos colocar seriedade, o você acha que não cabe aqui*) é... pode ser. (TA 04)

O que distingue é a seriedade (*distintivo você coloca seriedade?*) é... é você normalmente compara público com particular... uma escola publica e uma escola particular... então deixe eu comparar as duas federais... acho que é a única cidade que tem as duas federais... e isso lá... você sabe que lá... não digo que não seja bom... tem cursos excelentes, professores excelentes, mas em termos de organização você vê que é... que é bagunçado. Se você é professor lá e não tá afim de dar aula você não dá... certo. Tem professor que brinca com os alunos... tem quatro aulas e dá meia hora de aula por dia, eu tive isso... eu sei (*você está falando por que é um cara que viveu isto*) sim... o professor lá... o fulano de tal, tremendo de um nome... ia lá dava a aula inaugural e o assistente dava aula o semestre inteiro... ora é uma falta de respeito. Se a gente fizer isto, os alunos já vão para fora. Aqui ninguém aceita isto... nem a escola e nem o aluno... então é sério se tem o nome ele dá aula... então é sério. Você tem horário, você entra naquele horário e sai. Se você entrar atrasado e chegar atrasado você sabe o inspetor lá já está de anotando... então é uma coisa séria aqui. (...) Então se na Federal você quer fazer bem você faz se quiser levar de qualquer jeito você também leva. Você não tem uma cobrança em cima disso. Então essa é a distinção que eu vejo. (TA 02)

É a organização e limpeza, eu acho que isso aí, é um diferencial, você olha dentro da nossa escola, é uma escola limpa, você olha nossas carteiras apesar de terem riscos, elas estão decentemente colocadas, se olha nossos quadros-negros eles estão limpos, (*podemos colocar disciplina?*) não é... é o jeito de ser... é... a administração prima por isso, hoje acabou de sair a moça limpou meu ventilador, sabe?... é coisa que a administração faz... ela diz, eu quero que vocês limpem os ventiladores, eu quero as cortinas limpas, eu quero os quadros limpos, não quero nenhum papel no chão... isso que dá uma sensação de bem estar... eu quero banheiros, apesar de estar escrito nas portas, [...], mas você entra lá o vaso está limpo... os papéis na medida do possível estão dentro da cesta, eu acho que isso é uma coisa boa... passa sentido de limpeza, de organização, as coisa estão no lugar, apesar de serem velhas estão cuidadas, eu acho que isso é um diferencial que não se pode perder nunca... que eu acredito (*isso distingue o CEFET?*) eu acho que distingue. (ES 01)

### 4.3.3 Atributos Duradouros

O último atributo delineador da identidade organizacional, conforme ALBERT e WHETTEN (1985), refere-se aos aspectos estáveis e de continuidade temporal, denominados de duradouros. Também concebe-se como o papel representado na ordem institucional.

Os aspectos apontados como duradouros na organização foram; o **reconhecimento**, o **ensino profissional** e a **qualidade do ensino**.

O **reconhecimento** é oriundo da interação da instituição com o ambiente, onde ocorreram e ocorrem diversas divulgações internas e externas sobre a instituição, formando a sua imagem, nessas sempre foi enfatizada a importância da escola no cenário educacional do Paraná e do Brasil, enaltecendo diversos aspectos do CEFET-PR, entre eles, a organização, os modelos de cursos (principalmente o ensino técnico integrado), sua infra-estrutura e a competência de seus professores.

Outro tipo de divulgação que foi fundamental para consolidar a imagem e o reconhecimento da instituição, deu-se através de anúncios de empregos em jornais, que enfatizavam a preferência (muitas vezes como condição única) de candidatos com cursos técnico do CEFET-PR. Todo esse reconhecimento e imagem pública, podem-se também ser aferida pelo crescente número de inscrição nos processos de seleção para ingressar nos diversos cursos ofertados pela instituição, principalmente na época dos cursos técnicos integrados.

No contexto das instituições de ensino, sempre foram claras as manifestações de sobremacia do CEFET-PR no Sistema de Instituição de Escolas Técnicas, atual Rede de Educação Tecnológica, culminando com a declaração do atual Ministro da Educação, sobre o CEFET-PR, classificando-a como escola modelo, em que as outras instituições de ensino deveriam se espelhar. Acrescente as várias divulgações internas, relatando as diversas homenagens, inclusive internacionais, recebidas pela instituição.

Com todo esse repertório, formou-se uma imagem forte da instituição, dentro e fora dela. Um pequeno depoimento reforça essa idéia.

... bem eu acho que duradouro ali é a confiança da sociedade na instituição. Um exemplo é a empresa lá onde o aluno foi pedir estágio... falou não faço a menor idéia que seja este teu curso, mas se é do CEFET deve ser bom... então a sociedade confia no CEFET. Ninguém, jamais eu ouvi alguém dizer: não meu filho não vai estudar no CEFET. Então o aluno tem orgulho... o próprio aluno tem orgulho de estudar no CEFET isto é importante. (TA 02)

Salienta-se que a noção de identidade organizacional envolve a concepção da construção social, na qual existem interações e inter-relacionamentos entre membros e não-membros da organização, entre as percepções dos que "estão dentro" e as impressões dos que "estão fora" (GIOIA, SCHULTZ e CORLEY, 2000).

A identidade organizacional diferencia uma organização de outra, conferindo-lhe unicidade, neste sentido, ASHFORTH e MAEL (1989) apontam-na como um aspecto positivo quanto acaba atraindo o reconhecimento e lealdade por parte de seus membros internos e externos (clientes, concorrentes, governo entre outros). Essa distinção reforça o nome da organização, sua marca, sua missão e sua imagem.

No entanto, no levantamento de valores que determinaram o perfil cultural do CEFET-PR, entendeu-se que há uma preocupação, entre os dirigentes, com o reconhecimento da instituição, o que estaria provocando uma alteração de intensidade nesse valor, caracterizando uma ameaça ao reconhecimento. Atribuiu-se esse processo à nova legislação, pois, com a extinção dos cursos técnicos integrados (os cursos mais reconhecidos), a instituição foi obrigada a oferecer outros cursos, optando pelos cursos superiores de tecnologia, cursos esses com diversos problemas de aceitação pela sociedade.

Como explicar, um valor que está num processo de alteração, indefinido ainda, porém, atual pois, foi detectado no período pós LDB e esse mesmo valor ser considerado um atributo duradouro no levantamento da identidade organizacional,

Esse fato corroboraria a noção que a identidade organizacional é dinâmica defendida por GIOIA, SCHULTZ e CORLEY (2000). Os autores questionam o aspecto duradouro de uma identidade organizacional, considerando ambientes turbulentos, que provocam mudanças nas organizações.

Entretanto, ALBERT e WHETTEN (1985) entendem que nem sempre as pessoas estão conscientes dos atributos definidores da identidade organizacional. Esses atributos podem permanecer subliminares para os membros da organização, até que ela seja ameaçada ou desafiada. Dessa forma, entende-se que a nova legislação educacional pode estar representando um quadro de ameaça, ou de questionamento da identidade e da imagem do CEFET-PR, estimulando a auto-reflexão dos atributos essenciais da instituição.

De fato, houve a percepção na análise das entrevistas, de uma altíssima congruência em relação ao reconhecimento público da instituição, antes da nova LDB. No período após a LDB, como os membros da organização são sabedores das dificuldades de implantação e da resistência da sociedade em aceitar os cursos de tecnologia, até por experiência própria e pelo fato de atrelarem demasiadamente o reconhecimento da instituição à avaliação desses cursos pelo MEC, entende-se que os membros vêem que o reconhecimento da instituição está num processo em suspensão (em "xeque"), até que outros indicadores mostrem o sentido que caminha esse processo.

Contudo, quando percebe-se: a) o contexto social do país, com uma enorme déficit de pessoas capacitadas; b) o papel institucional da instituição, que é atuar na educação, oferecendo ensino gratuito; e c) a dimensão histórica da instituição, de 90 anos sempre se renovando e passando por transformações com sucesso, entende-se a concepção dos entrevistados em atribuir o reconhecimento da instituição como um valor estável no tempo.

Essa lógica vem ao encontro de BROWN e STARKEY (2000), que afirmam que os membros de uma organização tendem a preservar a identidade atual da mesma, entendendo que as mudanças representam uma ameaça a própria identidade e a auto-estima e, que por sua vez, resistem as mudanças, apegando-se em suas concepções. Alguns relatos podem fornecer essa dimensão:

Duradouro seria o reconhecimento a imagem do CEFET (*mesmo com os novos cursos?*) pode haver alguns arranhões, mas vai continuar. (TA 06)

Talvez o CEFET vai penar um pouco mas, depois ele recupera. O curso de tecnologia por pior que ele fosse, se feito pelo CEFET ele vai acabar dando certo, essa é a minha visão no começo, porque existem pessoas que procuram fazer o melhor possível, dentro daquilo que ela tem que fazer então mesmo que o curso seja ruim nós íamos acabar fazendo bem feito. (ES 02)

Não, acho que ameaçado, mas é uma coisa que vai ser conquistada novamente, você já tinha isso, e aí você saiu para atuar com um outro nicho, aí você vai ter que conquistar novamente aquele espaço. E para isso você tem que informar a sociedade. (TA 05)

Os veículos internos de comunicação (jornais, memorando, folder's etc.), muita vezes disseminam a identidade da organização.(ALBERT e WHETTEN, 1985). Para GIOIA, SCHULTZ e CORLEY, (2000), quando as organizações planejam um esforço de mudança. Elas freqüentemente projetam uma imagem futura como um guia para alcançar a revisão desejada em sua estrutura, processos, desempenho e reconhecimento.

A visão institucional do CEFET-PR, constante de *folder*, distribuído aos membros da instituição, fornece uma idéia desse valor.

A visão do CEFET é : "*Ser modelo educacional de desenvolvimento social e referência na área tecnológica*" (grifos nosso)

Pode-se inferir que para alguns membros o reconhecimento atual da instituição passa por um processo de ameaça, porém, de acordo com a visão institucional veiculada em *folder* na organização e de outros depoimentos, percebe-se que a busca constante pelo **reconhecimento** da sociedade, torna-se um valor duradouro na instituição.

Segundo aspecto considerado como duradouro, refere-se a modalidade de ensino que a instituição atua, ou seja, o **ensino profissional**.

Desde da sua criação em 1909, O CEFET-PR, tem como finalidade atuar no ensino profissional, mesmo com as diversas reformas no sistema educacional brasileiro; ao longo do tempo, a instituição nunca se afastou desta modalidade de educação, pelo contrário, no momento em que o governo se mostrou favorável a este tipo de ensino (com a Lei nº. 5692/71) a instituição demonstrou competência, consolidando o modelo do ensino técnico integrado, o qual aliava no mesmo curso, o

ensino propedêutico e o ensino profissional, a teoria e a prática, devido a isso, obteve maior autonomia e mais verbas, estabelecendo seu nome cenário educacional brasileiro.

... eu acho que as áreas de atuação, ou seja, começou lá nas (inaudível) era profissão, ela já atuava nisso, a educação profissional. Porque hoje nós podemos ter um pouco de crise, mas veja mudou mas sempre nessa área profissional, é algo que é duradouro não deve mudar. (...) Eu acho que isso é algo que vai se manter, vai ser essa atuação na área da educação profissional. (TA 03)

Puxa! eu acho que... o que eu acho que se mantém ainda, apesar do tempo é esse forte vínculo nosso com o laboratório. O laboratório eu creio é um dos nossos ícones, até se você for ver nós falamos muito em laboratórios, isso é uma coisa que veio e está continuando (...) prático, eu acho que o laboratório é uma coisa... que é duradouro.(...) Essa coisa do Fazer acho que é o nosso duradouro... (ES 01)

Na seqüência, ou como conseqüência a instituição foi ampliando sua área de atuação com novas modalidades de cursos, iniciando com o ensino superior, através dos cursos de engenharias, em seguida veio os cursos de especialização, o mestrado e recentemente o doutorado.

Com a nova LDB, o Decreto n.º 2.406/97 e a Portaria nº 646/97, o governo cria a Rede Federal de Educação Tecnológica, atribuindo aos CEFET's a responsabilidade de atuarem de forma intensa e relevante na educação profissional. Dessa forma o governo determinou dentro da ordem institucional o novo papel do CEFET-PR.

Conforme NKOMO e COX Jr. (1998, p.350) "No nível organizacional, deve-se prestar atenção aos fatores contextuais mais amplos que afetam e moldam a identidade. Os significados societais, como a construção e a formação da identidade também permeiam as fronteiras organizacionais. Por exemplo, nova legislação, desenvolvimentos políticos e mudanças demográficas têm afetado o modo como a identidade é percebida e entendida".

Esse novo papel determinado pelo governo parece ficar mais evidente com a resposta negativa dada pelo MEC, órgão normativo, à solicitação do CEFET-PR em se transformar em Universidade Tecnológica do Paraná.

Como terceiro e último atributo a ser analisado como duradouro, encontra-se a **qualidade do ensino**, desenvolvida pela instituição, consiste essa qualidade em aspectos como: competências dos professores, infra-estrutura, laboratórios e atividades de apoio ao estudante.

Muito do reconhecimento atribuído a instituição vem da qualidade do ensino alcançada por ela. Nos últimos anos várias gestões passaram pela instituição, praticamente sempre "do mesmo grupo", contribuindo na busca desse patamar de ensino. Essas gestões sempre aproveitaram as oportunidades de recursos para esse fim, por exemplo, no caso do programa institucional da CAPES, de bolsa para a capacitação de professores, houve incentivo para que vários docentes realizassem seus cursos de pós-graduação e se qualificassem. Atualmente os recursos para esse programa já se esgotaram. No que tange a recursos financeiros, a instituição se caracterizava por buscar em duas fontes, na SESu por ministrar ensino superior e na SEMTEC, por oferecer ensino técnico. Atualmente com a nova LDB e suas regulamentações, a instituição se viu restrita à SEMTEC. Porém, uma vez conquistada essa condição de ensino, não se admite um retrocesso, como percebe-se nos depoimentos:

É a cultura de querer fazer bem feito, ainda existe na escola e que vai continuar existindo, a maioria das pessoas que se envolvem com os trabalho aqui, tem essa cultura de fazer bem feito, fazer o melhor. (ES 02)

O que está duradouro aí devido estar duradouro o nome CEFET é a preocupação em se ter um ensino de qualidade, isso é fundamental, isso eu acho fundamental e que tem mantido aí e que a gente vê em comparação com a... com outras instituições, é a preocupação de estar com o currículo sempre bem atualizado, é estar em contato com a comunidade, com o mercado, com as empresas, tudo isso para manter a qualidade do ensino, então isso (*no caso você quer dizer que sempre teve esse foco*) sempre teve esse foco com LDB, sem LDB, antes ou depois, o vínculo com as empresas. (TA 06)

Como toda organização, a qualidade não é uma situação definitiva, porém, através de sua missão institucional, divulgada aos seus membros, percebe-se a disposição da instituição em manter esse valor. Na comunicação institucional, lê no campo designado aos valores da instituição:

*Qualidade e excelência: promover a melhoria contínua dos serviços oferecidos para a satisfação da sociedade.(folder institucional)*

Outro fator que delinea a busca constante da qualidade de ensino pela instituição, refere-se a importância dada ao setor de relações empresariais, que através de vários mecanismos procura efetivar ações que resultem em recursos financeiros ou de outro tipo, que são aplicados na instituição visando melhorar a qualidade da atividade-fim, um trecho da reportagem abaixo, possibilita verificar esse fato.

A Funcefet não visa ao lucro e todo recurso que sobra, após o pagamento das despesas previstas nos projetos, é usado na melhoria da infra-estrutura física da Instituição e em treinamento e capacitação dos servidores. (ONGARATTO, 2000).

Nessa seção foram analisados os atributos centrais, distintivos e duradouros que delinham a identidade organizacional do CEFET-PR, enfatizando que os mesmos mantiveram-se inalterados, mesmo com a pressão advinda da nova legislação.

Na próxima seção procura-se estabelecer uma relação entre as categorias analíticas analisadas, sob a perspectiva da teoria institucional, visando o entendimento das mudanças ocorridas na cultura e a manutenção da identidade organizacional na instituição pesquisada.

#### 4.4 MUDANÇA AMBIENTAL, CULTURA E IDENTIDADE ORGANIZACIONAL

Esta parte do trabalho objetiva avaliar como a mudança ambiental, caracterizada pela nova legislação educacional como uma pressão coercitiva, foi assimilado pelos membros da instituição pesquisada e como afetou a cultura e a identidade da Unidade de Curitiba do CEFET-PR.

Para a realização dessa análise, procurou-se embasamento na teoria institucional, pois esta enfatiza a influência do ambiente sobre as organizações, e concebe que as organizações estão inseridas em um ambiente constituído por regras, crenças e valores criados e consolidados por meio da interação social (MACHADO DA SILVA e FONSECA, 1996).

Dessa forma, a partir da perspectiva institucionalista, procurou-se verificar como o CEFET-PR percebeu as mudanças decorrentes da nova legislação, através da análise das crenças e valores compartilhados entre os grupos estratégico e tático, em dois períodos distintos: antes da promulgação da nova LDB e após essa entrar em vigor.

Conforme MACHADO-DA-SILVA E FONSECA (1996) é possível que grupos internos de uma organização possam adotar posições diferenciadas quando submetidas à mesma pressão ambiental, porém, verificou-se que esse não foi o caso. Na análise realizada, percebeu-se que os integrantes dos dois grupos possuem interpretações muito próximas do ambiente e das pressões institucionais, fato que foi determinado pela alta congruência entre crenças e valores compartilhados pelos dois grupos e que permitiu aferir que os dois grupos formam uma cultura integrada.

Verificou-se, também, que o conjunto de valores que delineia o perfil cultural da instituição sofreu alteração face à nova legislação. Essa motivada, basicamente, por três fatores atrelados à nova LDB, que são: a implantação dos novos cursos, o processo de avaliação e reconhecimento de cursos e o processo de cefetização. Na seqüência, apresentam-se os valores alterados, os novos e discute-se essa lógica.

O valor educação, que sofreu alteração de sentido, talvez seja o melhor exemplo para entender que a implantação dos novos cursos na instituição provocou mudanças em alguns valores. Antes, toda a estrutura e ações da escola eram voltadas para o **ensino técnico**. Essa prioridade estava referenciada pelo reconhecimento que as empresas e a sociedade demonstravam pelo curso e pelo volume de alunos em relação aos demais cursos da instituição, verificando-se, assim, a importância do ambiente institucional.

Com a nova legislação, o CEFET-PR optou pelos cursos superiores de tecnologia, e a educação, portanto, voltou-se para o **ensino superior**, provocando a mudança de sentido nesse valor. Essa mudança é reforçada pelo Parecer n.º 436/01

do Conselho Nacional de Educação / Câmara do Ensino Superior, que confirmou que os cursos superiores de tecnologia são cursos de graduação com características especiais, bem distintos dos tradicionais (BRASIL, 2001). Outro fator, que reforça essa mudança, refere-se à expectativa dos membros da instituição quanto a transformação do CEFET-PR em universidade.

Detectou-se alteração de sentido, também, no valor referente à **disciplina**, entende-se que esse "já nasceu" com a instituição e, ao longo de sua história, sempre esteve presente. Com o advento da ditadura militar e com o ensino extremamente tecnicista da instituição, esse valor mostrou-se bastante intenso, caracterizando-se como disciplina **rígida**. Com as mudanças nos padrões da sociedade em geral e com a nova clientela oriunda dos novos cursos propostos, os docentes notaram que a disciplina se tornou mais **flexível**, contudo ressaltam que a mesma não deixou de existir.

Entende-se, que a disciplina é um valor de forte apelo institucional, e que a sociedade não aceita mais um regime militar numa instituição de ensino, sendo assim, o CEFET-PR estaria adaptando-se ao contexto social, buscando a sua legitimidade.

O fato de estar satisfazendo os anseios da comunidade, através de seus cursos, traduz o **inegável reconhecimento** que o CEFET-PR possuía na sociedade paranaense, antes da nova LDB. A oferta de estágios e empregos aos seus alunos pelas empresas e o crescente número de candidatos inscritos em seus cursos, constituem-se nas maiores provas deste valor.

No entanto, com a implantação dos cursos de tecnologia, alguns docentes vislumbram uma **ameaça ao reconhecimento** que a instituição possui perante a sociedade, provocando uma alteração de intensidade nesse valor; contudo, essa variação não está definida, ela poderá ser intensificada ou minimizada com o resultado do processo de reconhecimento institucional de curso realizado pelo MEC.

O **ambiente interno** na instituição também sofreu alteração de sentido com a promulgação da nova Lei. No período anterior a LDB, o ambiente era

considerado **estável**, com pequenas mudanças incrementais no dia-a-dia da instituição e com o sentimento de se estar cumprindo o seu papel social de forma eficiente. Com a nova LDB em vigor, verificou-se que a **insegurança** e a **incerteza** se instalaram na instituição, atreladas ao temor que os novos cursos, que a instituição passou a oferecer, não sejam aceitos pela sociedade. Outro fator, da nova LDB, que afetou esse valor refere-se ao processo de cefetização que vinculou o CEFET-PR somente à SEMTEC, supondo os dirigentes uma redução de verbas orçamentárias e de sua autonomia.

A **capacitação e qualificação** dos docentes é um valor que constatou-se uma alteração de sentido mas pouca significativa após a nova LDB. Antes da nova legislação, esse valor era compartilhado na instituição, com ênfase na automotivação do professor, apesar de haver algumas ações por parte da escola para viabilizar a qualificação de seus professores.

Por sua vez, a nova LDB, passa a exigir que as universidades possuam, em seu quadro de docentes, pelo menos 1/3 de seus professores com titulação de mestre ou doutores, condição essa, passível de verificação no processo de avaliação das instituições de ensino pelo MEC. Dessa forma, as acepções desse valor passam a ser, além do projeto pessoal do docente, também uma exigência da nova Lei.

O único valor que deixou de configurar na cultura organizacional, após a vigência da nova Lei educacional, refere-se ao **ensino elitizado**, sendo também, um dos motivos alegado pelo governo para a extinção dos cursos técnicos integrados. Com a nova LDB e, portanto, com os novos cursos no CEFET-PR, essa situação, ao que tudo indica, deixa de existir, contribuindo para a legitimidade de uma instituição pública de ensino, conforme entendimento dos dirigentes.

Três novos valores surgem a partir da promulgação da nova LDB, são eles: **valorização da pesquisa, flexibilidade acadêmica e visão de universidade**.

A **valorização da pesquisa** advém de dois processos. Um, de forma natural relacionado com o crescente número de docentes que concluem seus cursos de pós-graduação, em diversos níveis, e que promovem a pesquisa na instituição.

O outro, é motivado pela exigência da nova LDB, que vincula a pesquisa às universidades, o CEFET-PR, mesmo não classificado como tal, entende a necessidade de atuar com mais afinco na pesquisa, justificando esse procedimento, pelos benefícios que essa atividade concebe para a instituição.

A **visão de universidade** surge a partir da preocupação em manter a expansão da instituição. O processo de cefetização mostrou-se uma ameaça à autonomia da instituição, sinalizando com ações que limitariam sua atuação; além disso, o processo vincula o CEFET-PR à SEMTEC, restringindo seu orçamento. Com a transformação do CEFET-PR em universidade, a instituição passaria para o âmbito da SESu, garantindo sua autonomia e angariando mais e recursos.

A **flexibilidade acadêmica** é um dos aspectos ressaltados da nova legislação. A possibilidade de novas experiências e inovações, na formação educacional, são algumas das novas diretrizes da educação, que têm como objetivo a universalização do ensino no país. Especificamente, no CEFET-PR, a facilidade de se ofertar novos cursos e promover mudanças nos cursos existentes, foram aspectos logo assimilados pelos entrevistados, tornando-se, assim, um novo valor na instituição, porém, não foi possível evidenciar qual fator da LDB responsável pela emergência desse valor.

Os outros valores determinados no levantamento da cultura organizacional não foram afetados. O Quadro 11 mostra a relação dos valores que foram afetados após LDB, o tipo de alteração e o respectivo fator que a motivou.

QUADRO 11 – RELAÇÃO DOS VALORES APÓS LDB ALTERADOS OU NOVOS, O ESTADO E O FATOR MOTIVADOR

Valor	Estado	Fator motivador
Educação	Alterado em sentido	Implantação de novos cursos
Disciplina	Alterado em sentido	Implantação de novos cursos
Ambiente	Alterado em sentido	Implantação de novos cursos; Processo de Cefetização
Capacitação/qualificação	Alterado em sentido	Processo de avaliação
Reconhecimento	Alterado em intensidade	Implantação de novos cursos
Ensino elitizado	Extinto	Implantação de novos cursos
Visão de universidade	Novo	Processo de cefetização
Valorização da pesquisa	Novo	Processo de avaliação
Flexibilidade acadêmica	Novo	Indeterminado

FONTE: Dados primários e secundários

Dessa forma, estabeleceu-se quais os fatores da LDB que afetaram os valores que caracterizam a cultura organizacional do CEFET-PR.

Uma vez detectado uma alteração no conjunto de valores compartilhados pelos dirigentes do CEFET-PR, face à promulgação da nova LDB, procurou-se investigar a dimensão da mudança nesse conjunto e no perfil cultural da instituição.

Para tanto, buscou-se analisar a importância e o impacto dos valores no contexto cultural do CEFET-PR, e verificou-se que há valores que tiveram sua influência minimizada, outros que estão em processo de suspensão e outros em ascensão. Esta análise é apresentada a seguir.

Compreende-se que os valores, **incerteza/insegurança** e **reconhecimento**, possuem um componente diferencial relativo ao tempo, tornando-os transitórios ou "em suspensão". Explica-se, como verificou-se o valor **reconhecimento** está atrelado ao tempo necessário para que o MEC realize as avaliações de reconhecimento dos diversos cursos superiores de tecnologia, essas deverão ocorrer em 2002. Entende-se que, caso o conceito obtido nessas avaliações seja considerado satisfatório pela comunidade interna, satisfazendo seus anseios; isso contribuirá, definitivamente, para que os docentes passem a aceitar melhor e acreditar nos cursos ofertados, fazendo-os voltar a projetar uma imagem favorável da organização.

Da mesma forma, as sensações de **incerteza e insegurança** tendem a diminuir significativamente, com um bom conceito no processo de reconhecimento institucional dos cursos pelo MEC, retornando a um ambiente mais estável. Salienta-se que o sentido contrário também é válido, ou seja, avaliações negativas devem maximizar o sentimento de incerteza e insegurança.

Portanto, reforça-se a concepção de que esses dois valores estão sujeitos à variável tempo, tornando-os transitórios. A eliminação ou consolidação, total ou parcial, desses valores, dependerá de fatores do ambiente institucional da organização, colocando-os por hora num "processo de suspensão". Entende-se que esses valores da organização, por se encontrarem nessa situação, não permitem caracterizar a cultura organizacional por essas perspectivas.

Dois outros valores que acusaram mudanças foram a **disciplina** e a **educação**, percebe-se que o impacto dessas mudanças na cultura da instituição foram minimizadas, como se procura explicar a seguir.

A **disciplina**, apesar da alteração de **rígida** para **flexível**, não deixou de ser concebida e não diminuiu sua importância na instituição. Entende-se essa modificação como um processo natural e de forma gradual, dentro de um contexto social maior, onde a instituição está inserida. Dessa forma, percebe-se que o CEFET-PR procura atender e adaptar-se às expectativas culturais de uma sociedade, que está num processo contínuo de transformação; por esse motivo, a alteração nesse valor não é tão impactante na cultura organizacional.

Com relação à mudança de aceção do valor **educação** de **ensino técnico** para **superior**, apesar da instituição ser forçada a implantar novos cursos, esses não se distanciam muito dos que o CEFET-PR ofertava antes da LDB, visto que todo curso técnico formulou um curso de tecnologia. Alia-se isso, ao fato que a alta direção da instituição fomentou a crença do potencial de seus docentes e da boa infra-estrutura disponível para o êxito da implantação dos novos cursos. Considera-se, também, que a reforma não atingiu uniformemente a instituição, pois os professores do ensino superior e da pós-graduação pouco foram afetados com a nova legislação e os professores, que atuavam na área propedêutica dos cursos técnicos, foram mobilizados para o novo ensino médio, inclusive com acréscimo de carga horária de suas disciplinas e maior "status" dentro do curso. De fato, os docentes mais afetados com a mudança educacional foram os de 2º grau, que atuavam na área técnica dos cursos técnicos integrados, porém, não se pode desconsiderar que esses representem a maior parcela no quadro efetivo de docentes da instituição. Dessa forma, entende-se que, a soma desses fatos minimizou o impacto da alteração do valor **educação** na cultura organizacional do CEFET-PR, tornando um processo menos doloroso ou de maiores questionamentos.

O valor **capacitação e qualificação**, também, acusou alteração devido à nova acepção, referente ao processo de avaliação institucional pelo MEC. Entende-se, que os membros da instituição já compartilhavam desse valor e que, essa nova acepção pouco acrescentou no mesmo, caracterizando uma alteração incremental, não afetando profundamente a cultura.

Os valores que emergiram, após a vigência da nova LDB, são três: **visão de universidade**, **flexibilidade acadêmica** e **valorização da pesquisa**. Entende-se que os dois primeiros citados, estão, de certa forma, sombreados pelo valor **expansão**, que manteve-se inalterado no processo de mudança da legislação, pois os mesmos fomentam a noção de acréscimo na área de atuação da instituição.

A **visão de universidade** após o decreto nº 2.406/97, que condiciona o CEFET-PR à educação profissional, e as declarações do ministro, fazem crer que a transformação do CEFET-PR em universidade dificilmente ocorrerá nesse governo. Dessa forma, esse valor também, encontra-se em suspensão, atrelado à variável tempo, até que novas negociações passem a ser realizadas, ou que esse projeto seja definitivamente abandonado.

A **flexibilidade acadêmica**, apesar de ser considerada um novo valor e de estar em sintonia com a nova LDB, não parece ser tão impactante na cultura do CEFET-PR, pois a instituição já possuía, dentro do contexto educacional, uma autonomia didático-pedagógica e administrativa. Fortalece, isto sim, a ampliação do seu leque de atuação, com a facilidade de formatação de novos cursos.

Com relação à **valorização da pesquisa**, outro valor emergente da mudança na legislação, entende-se que seu aparecimento deu-se por meio de processo natural, com o aumento da titulação dos docentes e, também, devido às novas exigências da legislação referente às universidades. Apesar das citações relevantes de sua importância, não percebe-se, ainda, ações muito efetivas nesse sentido, configurando-se a mesma em um valor em ascensão, não sendo considerado, ainda, um valor norteador na instituição.

A extinção do valor **ensino elitizado** não parece afetar a instituição; muito pelo contrário, se forem considerados os depoimentos referente ao valor formal **interação social** percebe-se, que o valor **ensino elitizado** não atende à expectativa social e cultural pelo qual os dirigentes julgam e conceituam uma instituição pública de ensino.

Os outros valores determinados no levantamento do perfil cultural da instituição mantiveram-se inalterados; considerando-se os dois períodos, são eles: **qualidade de ensino, expansão, interação escola-empresa e dedicação** e os valores formais, **participação, integração e interação social**.

Entende-se que possuir valores formais numa organização, não gera benefícios para ela e aos seus membros, no entanto, o CEFET-PR vem se desenvolvendo e logrando sucessos em sua história, mesmo com essas noções sendo compartilhadas em seu meio. Dessa forma, os valores formais, **participação, integração e interação social** não mostram-se essenciais ou tão marcantes na cultura da instituição.

Com relação a **interação escola-empresa** tem-se a percepção de ser um valor essencial para os dirigentes da instituição, pois esses atribuem-lhe diversas funções, tais como: fonte de recurso financeiro para a instituição e docentes, atualização dos docentes e de curso e meio de divulgação da instituição.

Observa-se que a **qualidade do ensino**, apesar da implantação dos novos cursos, não foi afetada. Aspecto esse, que os membros da instituição consideram fundamental quando se referem a um estabelecimento de ensino de excelência.

A **dedicação** diz respeito ao comprometimento do professor com a instituição e não acusou alteração frente à nova legislação. Constatou-se, no entanto, alteração de intensidade devido à política salarial do governo, porém, esse fato não pertence ao escopo deste estudo.

Com essa análise, procurou-se identificar os valores essenciais da cultura organizacional da instituição pesquisada e verificar de que forma esses foram afetados pela nova legislação educacional.

Constatou-se que os valores essenciais, interação escola-empresa, qualidade de ensino, dedicação e expansão não foram afetados pela nova LDB. Os valores reconhecimento, incerteza e insegurança e visão de universidade estão em processo de transição. Os valores formais não se configuram essenciais na instituição e os valores novos valorização da pesquisa e flexibilidade acadêmica estão em processo de ascensão. O valor capacitação e qualificação sofreu uma variação pouco significativa e os valores educação e disciplina tiveram o impacto da alteração minimizados. Com essa percepção sobre os valores da instituição, entende-se que a nova LDB alterou a cultura organizacional do CEFET-PR de forma pouco significativa, somente incremental.

Com essa percepção, pode-se inferir sobre a dimensão ou intensidade das mudanças organizacionais que a nova legislação promoveu na instituição.

NADLER e TUSHMAN (1990) caracterizaram as mudanças numa matriz, que envolve, na sua dimensão de intensidade, mudança incremental ou estratégica e no outro eixo a dimensão de tempo, designado por antecipatório ou reativo, classificando em quatro os tipos de mudanças, denominadas de *sintonia*, *adaptação*, *reorientação* e *recriação*

Adotando essa concepção, pode-se classificar a intensidade da mudança no CEFET-PR, resultante da pressão coercitiva da nova legislação educacional, como *incremental de adaptação*, caracterizada como sendo aquela que a organização não pretende se antecipar à mudança, mas apenas adaptar-se a ela e responder a eventos ambientais já ocorridos, alterando somente componentes específicos .

Considera-se, também, a mudança no CEFET-PR, como uma mudança *convergente*, conforme classificação de HININGS e GREENWOOD (1989), que a definem como retorno à orientação existente, mantendo os valores e idéias centrais.

Uma vez constatado que ocorreu mudança na cultura organizacional, deseja-se saber se a nova legislação afetou a identidade organizacional do CEFET-PR.

Para essa análise considerou-se o estreito relacionamento entre a cultura e a identidade organizacional. HATCH e SCHULTZ (1997) ressaltam a importância da cultura organizacional, como sendo uma estrutura conceitual na qual se expressa e contextualiza a identidade organizacional.

Determinou-se que os dirigentes dos dois grupos da instituição julgam que os atributos centrais do CEFET-PR são: **educação, missão social e competência profissional.**

A presença do valor **educação**, apesar de haver uma compreensão natural pelo fato de ser uma instituição de ensino, apresenta-se mais enfática pelo fato de representar a solução para as crises do país; a partir de um sistema educacional de qualidade, do qual CEFET-PR faz parte.

O segundo valor apontado como central, refere-se à **missão social**, a qual caracteriza-se pela oferta do ensino gratuito e por refletir os anseios sociais dos dirigentes da instituição. Entende-se que, se não há uma maior interação social pela instituição com atividades e programas institucionais definidos e apoiados, existe, pelo menos, um sentimento de compensação com a gratuidade e qualidade do ensino desenvolvido pelo CEFET-PR.

O terceiro valor fundamental concentra-se na **competência profissional** do quadro de docentes da instituição, que engloba os aspectos de capacitação e qualificação, de experiência profissional e de docentes titulados; esse valor é apontado como central pela convicção, por parte dos dirigentes, de ser um dos motivos que proporciona o ensino de qualidade.

Com relação aos atributos que distingue o CEFET-PR de outras organizações educacionais, os dirigentes assinalaram: **interação escola-empresa, dedicação** e o conjunto **seriedade e organização.**

A **interação escola-empresa** desponta como o valor mais citado em toda a pesquisa. Sua importância, para a instituição já foi mencionado neste estudo, ressalta-se a pesquisa de COSTA e CUNHA (2000) que comprovam essa distinção entre outros estabelecimentos de ensino no Paraná.

Outro atributo diferenciador refere-se à **dedicação** dos servidores à instituição. Entende-se esse valor como o comprometimento do servidor com a instituição, e o cumprimento de suas funções com primazia por parte dele.

O último atributo distintivo compreende a **seriedade e organização** com que o CEFET-PR trata a educação, segundo os dirigentes. Esse valor é bastante abrangente e congrega a disciplina, a cobrança, a limpeza e a manutenção da escola. Esses aspectos refletem o respeito ao aluno e à sociedade; sendo que os dirigentes, enquanto cidadãos dessa sociedade, também preocupam-se pelo zelo do bem público.

Em se tratando dos atributos duradouros, a pesquisa determinou que são: o **reconhecimento**, o **ensino profissional** e a **qualidade do ensino**.

O atributo **reconhecimento** está atrelado às diversas divulgações internas e externas, salientado os aspectos positivos da instituição. Considerou-se que esse valor encontra-se em suspensão, até que sejam realizadas as avaliações institucionais do MEC, no entanto, os dirigentes, consideraram a trajetória de sucesso da instituição ao longo de sua história quando assinalaram esse valor.

O segundo atributo duradouro trata-se do **ensino profissional**, modalidade de ensino que caracteriza a instituição desde sua criação e que nunca foi alterada pelas reformas educacionais. Com a nova LDB, não foi diferente, a qual reafirmou ser esse, o papel institucional do CEFET-PR.

O último valor considerado como duradouro, refere-se à **qualidade do ensino** desenvolvida no CEFET-PR. Entende-se que, como em toda organização, a qualidade não é definitiva, porém percebe-se a preocupação da instituição em buscar elementos que proporcionem um ensino de qualidade.

Constatou-se que esses valores não sofreram alterações em decorrência da implantação da nova LDB, portanto a identidade organizacional manteve-se inalterada nos períodos estudados.

Como entender esse fenômeno onde há uma mudança na cultura organizacional e a identidade se mantém inalterada na instituição?

Como verificou-se a mudança, na cultura da instituição, não ocorreu em valores essenciais ou norteadores de suas ações, tais como: qualidade de ensino, interação escola-empresa e dedicação. Entretanto, outros valores, que poderiam ser considerados como tal, estão num "processo de suspensão" ou transitório, devido às pressões ambientais institucionais em que os mesmos estão inseridos. Vale ressaltar ainda dois aspectos: no primeiro, entende-se que as pressões que provocam esse estado de suspensão, foram devidamente identificadas, e segundo que, dependendo dos desfechos dos fatos que caracterizam essas pressões institucionais, esses valores, podem-se maximizar, minimizar ou até deixar de configurar na cultura organizacional do CEFET-PR.

Reforçam-se as observações acima, lembrando que a mudança, que ocorreu na instituição foi caracterizada como uma mudança *incremental adaptativa*, conforme tipologia de NADLER e TUSHMAN (1990), que se configura pela não alteração de valores essenciais.

Compreende-se que, o que torna uma organização diferente das outras, é o seu caráter ou identidade, concebendo que numa organização, a identidade é o aspecto mais forte da cultura, o mais saliente e mais arraigado (ASFORTH e MAEL, 1989; BRETAS PEREIRA, 1988). Dessa forma, permite-se inferir que a identidade organizacional se manteve única, pois, a mudança cultural não atingiu os valores fundamentais da cultura organizacional da instituição.

Pode-se abordar essa questão, partindo da afirmação de ALBERT e WHETTEN (1985), que entendem que os membros de uma organização podem enfatizar, ressaltar ou reconhecer crenças e valores que considerem essenciais na organização, quando se defrontam com situações em que percebem que a identidade ou a imagem da organização está sendo ameaçada, questionada ou confrontada.

Sob esse ponto de vista, pode-se conceber que a nova legislação educacional, considerada nesse estudo como uma pressão coercitiva, representa uma ameaça aos membros do CEFET-PR, especialmente, quando extinguiu o curso

técnico integrado. Dessa forma, entende-se que a instituição passou a ressaltar suas crenças e valores em reação ao que considera forças maléficas, porém, ao mesmo tempo em que reafirma seus valores, admite novos valores ou alternância em outros, provocando mudança na sua cultura.

Entende-se, desse modo, que a nova legislação alterou o perfil cultural da instituição, porém, de forma pouco significativa, modificando alguns de seus valores não-essenciais e, simultaneamente, manteve a da identidade organizacional, reforçando a concepção dos valores essenciais já presentes na instituição.

Nesse capítulo, foram analisados os valores que permitiram delinear a cultura e a identidade organizacional de dois grupos de dirigentes do CEFET-PR, em dois períodos distintos, antes e depois da vigência da nova LDB.

Verificou-se que a nova legislação afetou os valores que caracterizam a cultura organizacional, provocando uma mudança incremental na mesma. Em contrapartida, a identidade organizacional manteve-se inalterada.

O próximo capítulo é destina-se às conclusões acerca dos resultados obtidos e análises realizadas, tendo sempre em vista, os objetivos desta pesquisa.

## 5 CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Muitas pessoas, no Brasil, creditam que os problemas sociais vividos pelo país, deve-se ao pouco investimento que o Estado realizou e realiza na área educacional. A educação sempre foi concebida como condição essencial para o desenvolvimento da nação, tornando-se senso comum que as diversas mazelas que o país enfrenta, poderiam ser minimizadas, ou mesmo não existirem, se houvesse um sistema que garantisse uma educação gratuita e de qualidade para todos os brasileiros.

No entanto, se o panorama do contexto educacional no Brasil é desolador, essa situação não ocorreu por falta de reformas institucionais ao longo de sua história; da Proclamação da República até hoje, foram 10 reformas amplas no sistema, sempre com o objetivo de melhorias em todos os níveis de ensino, de combate ao analfabetismo e de incentivo ao acesso à educação para todos os brasileiros. Porém, essa história é caracterizada por ações maciças de mecanismos coercitivos realizadas pelo governo federal.

O ensino técnico-profissional, como uma modalidade de educação, também sofreu com as diversas reformas impostas pelo governo; mais do que isso, devido à dualidade que sempre caracterizou o ensino no Brasil, essa modalidade carrega o desprestígio de ser considerado um ensino de segunda linha e marginalizado.

A última reforma no sistema educacional ocorreu com a promulgação da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, a qual, o governo, impôs mudanças significativas, reestruturando todos os níveis de educação no Brasil.

Para alguns autores, o governo, nessa ocasião, reafirmou a dualidade no setor educacional brasileiro, desprezando, novamente, a educação profissional, quando extinguiu o curso técnico de 2º grau integrado e redefiniu o papel institucional das instituições federais de educação profissional, composta das Escolas Técnicas, das Agrotécnicas Federais e dos CEFETs.

Essa alteração, na legislação, atingiu todos os setores do sistema educacional brasileiro, provocando mudanças no ambiente das organizações que atuam nesse setor.

Diante desse novo contexto e partindo do pressuposto que uma pressão coercitiva pode afetar crenças e valores de uma organização, este estudo objetivou determinar, a partir da visão de dirigentes de nível estratégico e tático, a influência da nova legislação educacional na cultura e identidade organizacional da unidade de Curitiba do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná. A pesquisa caracterizou-se como um estudo de caso, com múltiplas fontes de evidência, de perspectiva seccional com avaliação longitudinal. A abordagem metodológica é essencialmente descritivo-qualitativa, realizada através da análise de conteúdo de fontes primárias e análise documental de fontes secundárias. As fontes primárias se constituíram de observações pela técnica não-participante e de entrevistas semi-estruturadas com dirigentes dos dois grupos, selecionados de forma não probabilística, intencional e conforme critérios de amostragem. As fontes secundárias englobaram documentos oficiais internos e publicações institucionais.

A metodologia utilizada permitiu identificar os valores compartilhados entre os dois grupos de dirigentes, em dois períodos distintos: antes e depois da vigência da nova LDB; permitiu, também, verificar pelo alto grau de concordância entre os entrevistados, que os grupos estratégico e tático configuram uma cultura integrada. Segundo MARTIN (1992), nesse tipo de configuração, as manifestações culturais reforçam os mesmos temas, os membros possuem atitudes amplamente consensual e não existem praticamente ambigüidades.

Os resultados obtidos possibilitaram concluir que a nova legislação afetou a cultura do CEFET-PR alterando seu perfil; no entanto, sua identidade se manteve inalterada com a vigência da nova LDB. Concluiu-se, também, que a mudança organizacional ocorrida na instituição foi incremental, pois não ocorreram alterações em valores essenciais.

A instituição pesquisada está inserida num ambiente predominantemente marcado pelas pressões institucionais. Com a nova legislação educacional, caracterizada como uma pressão institucional coercitiva, a instituição viu-se forçada a efetuar diversas mudanças; entre essas, a cessão da oferta dos cursos técnicos integrados e a implantação de cursos superiores de tecnologia.

Identificou-se que antes da nova legislação a cultura organizacional era delineada pelos valores reais: educação, ambiente de estabilidade, disciplina, qualidade do ensino, interação escola-empresa, dedicação, reconhecimento, capacitação e qualificação, expansão e ensino elitizado; e pelos valores formais: participação, integração e interação social.

Com a implementação da nova LDB, percebeu-se alterações de sentido ou intensidade em alguns valores, outros emergiram ou deixaram de configurar e um terceiro conjunto de valores manteve-se inalterado.

Os valores reais que não foram afetados pela nova lei são: a interação escola-empresa, caracterizada pelo estreito relacionamento entre a instituição e as empresas, com o objetivo de obter recursos e atualizar seus professores; dedicação que diz respeito ao comprometimento do docente com a instituição; qualidade do ensino, alcançada pela a infra-estrutura existente, pela competência do quadro de docentes e serviço de apoio ao estudante; expansão tanto física como de área de atuação. Os valores formais: participação; integração e interação social também não foram alterados pela nova LDB.

Entre os valores que foram influenciados pela nova legislação, constatou-se que: educação, ambiente interno, disciplina, capacitação e qualificação, sofreram alterações de sentido, resultante de mudanças das acepções que os configuravam.

A educação, antes, muito focada no ensino técnico, após a LDB, passa a se voltar para o ensino superior; a disciplina, que antes da LDB era caracterizada como rígida, tornou-se mais flexível; o ambiente interno que era marcado pela estabilidade, após a nova Lei, caracteriza-se pela incerteza e insegurança; a capacitação e qualificação, que antes era centrada em projetos pessoais, atualmente, também, é preocupação da instituição devidos às avaliações do MEC.

No que refere-se ao valor reconhecimento, percebeu-se uma alteração de intensidade, pois, se antes a instituição possuía um reconhecimento inquestionável, após a legislação, em decorrência dos novos cursos, fez surgir dúvidas nesse sentido.

A nova legislação provocou a extinção do valor ensino elitizado que configurava o ensino técnico integrado, no entanto, promoveu, também, o surgimento de três novos valores compartilhados pelos seus membros, que são: visão de universidade que tomou corpo a partir processo de cefetização das ETFs e que limitava as áreas de atuação dos novos CEFET's; flexibilidade acadêmica que confere maior autonomia gerencial e pedagógica para as instituições de ensino; e valorização da pesquisa, atividade que a LDB procura incentivar e cobrar mais das instituições de ensino superior.

Conclui-se, dessa forma, que a nova legislação educacional afetou os elementos que caracterizavam a cultura organizacional da Unidade de Curitiba do CEFET-PR, alternando-a.

A pesquisa possibilitou determinar que a implantação dos cursos superiores de tecnologia, o processo de cefetização e os processos de avaliações institucionais do MEC foram os principais fatores ou ações decorrentes da nova LDB, que provocaram alterações nos valores que delineiam a cultura organizacional do CEFET-PR.

Constatou-se, no entanto, que a mudança ocorrida na cultura organizacional foi incremental, pois não alterou valores essenciais dela, considerando que alguns valores apresentam-se em processo de transição e outros tiveram seus impactos minimizados.

Entendeu-se que os valores referentes ao ambiente interno e ao reconhecimento estão em processo de transição, pois a eliminação, ou a consolidação, parcial ou total desses valores, está atrelada aos fatores do ambiente institucional, especificamente às avaliações institucionais e, portanto, à variável tempo. O valor visão de universidade também está atrelado a essa variável, pois

com a negação do MEC ao pedido de transformação do CEFET-PR em universidade, a organização suspendeu temporariamente essa negociação.

Os valores referentes à disciplina e à educação, apesar de acusarem alterações, tiveram seus impactos minimizados na cultura da organização; o primeiro por atender às expectativas culturais da sociedade e o segundo pela aproximação dos cursos já existentes e pelo esforço da direção na implantação dos novos cursos.

Compreendeu-se que os valores emergentes: flexibilidade acadêmica e valorização da pesquisa estão em processo de afirmação e, portanto, não são norteadores, ainda, das ações da instituição. Outros valores, que foram considerados não essenciais na instituição, abrangem os valores formais, participação, integração e interação social; o ensino elitizado, também, foi considerado um valor não essencial.

Em relação aos valores qualidade de ensino, dedicação e interação escola-empresa, entendeu-se que os três valores foram considerados essenciais, na visão dos dirigentes; os dois primeiros, para qualquer instituição de ensino; o terceiro em virtude da importância desse valor para a instituição. Esses valores não acusaram alterações face à vigência da nova LDB.

Assim, constatou-se que a mudança organizacional foi incremental adaptativa segundo NADLER e THUSMAN (1990), ou convergente conforme classificação de HININGS e GREENWOOD (1989), pois não houve alteração de valores essenciais na organização.

Outra conclusão, obtida dos resultados da pesquisa, reporta-se à manutenção da identidade organizacional, com os dirigentes dos dois grupos, sendo eles enfáticos e unânimes em afirmar que a nova legislação não alterou-lhes a visão sobre o que consideram central, distintivo e duradouro na organização.

A pesquisa determinou que os docentes dos dois grupos julgam como atributos centrais do CEFET-PR: a educação, como agente transformador do cidadão e da nação; a missão social, caracterizada pelo ensino gratuito e de qualidade; e a

competência profissional do quadro de docentes para atingir seu objetivo educacional. Os atributos que distinguem o CEFET-PR de outras instituições de ensino são: a interação escola-empresa, que auxilia tanto a instituição como o docente; a dedicação dos docentes e técnicos administrativos à instituição; e o conjunto formado pela seriedade e organização com que tratam todo o processo de formação educacional. Com relação aos atributos estáveis da instituição, os dirigentes consideram: o reconhecimento pela sociedade e pela comunidade empresarial; a educação profissional, como a modalidade de educação que a instituição sempre atuou e que deve permanecer atuando; e a constante preocupação com a qualidade de ensino.

Verificou-se que a identidade organizacional manteve-se inalterada, apesar da mudança na cultura organizacional. Entende-se, que esse fato está associado a três processos de conservação ou reforço dos valores essenciais.

No primeiro processo, concebe-se que, a mudança na cultura organizacional foi incremental, pois não alterou valores essenciais, dessa forma, não atingiu os valores que delineiam a identidade organizacional, pois esses, são os mais arraigados da cultura da instituição, conforme afirmam ASFORTH e MAEL (1898), entende-se, assim, o motivo pelo qual a identidade não foi afetada.

No segundo, admite-se que a organização está inserida num fortíssimo ambiente institucional, onde é constante a busca pela legitimidade, fazendo com que a mesma direcione suas ações por valores socialmente aceitos.(SCOTT, 1992). A instituição já teve, no passado, a certeza da aceitação pela sociedade, através dos seus cursos técnicos, porém, nesse momento de turbulência, caracterizado pelas transformações legais, a instituição procura conservar os valores os quais julga que possibilitaram o seu reconhecimento no passado, mantendo, assim, a identidade organizacional.

No último processo, parte-se do pressuposto que, quando os membros internos percebem alguma ameaça à identidade da organização, os mesmos reforçam os valores que julgam essenciais (ALBERT e WHETTEN, 1985), o que não

impede que haja mudança em valores não-essenciais. Caracterizando a nova LDB, enquanto ameaça à instituição, seus membros buscam reforçar seus valores essenciais, para sentirem-se seguros, no caso de um ambiente turbulento e de questionamento, mantendo inalterada a identidade da instituição.

Entende-se, que esses movimentos não são excludentes, tornando-se difícil ou impossível de se afirmar, qual processo é responsável pela manutenção da identidade da organização. Acredita-se, isto sim, que seja a combinação desses processos de conservação dos valores essenciais que manteve inalterada a identidade organizacional da unidade de Curitiba do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná.

Esse estudo de caso permitiu outras constatações. De acordo com SCOTT (1992), o ambiente técnico exerce fracas pressões sobre instituições de ensino, essa afirmação pôde ser verificada pela ausência, nos depoimentos dos dirigentes, de aspectos sobre a concorrência e, quando indagados sobre concorrentes, alguns deles afirmam não existir, confirmando que essas organizações norteiam-se pelo ambiente institucional,

Outra constatação refere-se à adequada metodologia empregada, pois permitiu reconhecer na instituição os valores formais, presentes somente nos documentos, normas e publicações oficiais ou não, mas que não refletem a realidade da organização; e os valores reais que, efetivamente, são os norteadores das ações dos membros da organização.

Constatou-se, também, uma característica ímpar da organização estudada. O CEFET-PR, como instituição de ensino congrega duas realidades ao mesmo tempo, uma de escola de 2º grau e a outra de universidade, não em instalações distintas (o que é mais comum), mas ocupando o mesmo espaço e compartilhando dos mesmos laboratórios, docentes e recursos de toda ordem, centralizados em uma única administração. Dessa forma, percebe-se a instituição ora com características predominantemente de uma escola de 2º grau, ora com aspectos de uma instituição de nível superior, esse fato, muito presente ainda, tende a diminuir conforme a

instituição caminha para os cursos superiores.

A partir das conclusões precedentes e visando a ampliação da compreensão do tema em foco e da organização estudada, sugere-se a realização de novos estudos, considerando-se os seguintes aspectos:

- Estender a presente pesquisa na mesma instituição, mediante uma nova investigação, ampliando a população estudada, incluindo grupos de membros internos e externos.
- Realizar estudos comparativos entre as unidades do sistema CEFET-PR, com o intuito de identificar as diferenças e semelhanças em relação a cultura e identidade organizacional entre as unidades.
- Investigar instituições de ensino pertencentes ao Rede Nacional de Educação Tecnológica para verificar como diferentes contextos regionais influenciam a cultura e a identidade organizacional, diante da mesma pressão coercitiva.

A pesquisa permitiu a formulação de algumas sugestões para a ação e a prática administrativa do CEFET-PR – Unidade de Curitiba, como as seguintes:

- Divulgar os resultados dessa pesquisa na instituição, para que seus membros possam conhecê-la melhor quanto aos aspectos da cultura e identidade organizacional do CEFET-PR.
- Desenvolver ações que proporcionem que os valores formais tornem-se valores reais na instituição.
- Aumentar a oferta de oportunidades de capacitação e qualificação do quadro docente, principalmente no que se refere a cursos de pós-graduação, objetivando incrementar os cursos de pós-graduação e a pesquisa na instituição.
- Insistir na transformação do CEFET-PR em Universidade Tecnológica do Paraná, no intuito de satisfazer as expectativas dos seus membros,

considerando os valores identificados nessa pesquisa.

- Administrar os resultados obtidos da avaliação dos cursos superiores de tecnologia, em decorrência de seu impacto no reconhecimento pela comunidade interna e externa.
- Estudar a possibilidade de aumentar as modalidades dos cursos de engenharia; por exemplo, engenharia da computação e engenharia dos materiais, atendendo anseios da comunidade.
- Administrar, cuidadosamente, os cursos superiores de tecnologia, procurando antever possíveis problemas de rejeição aos alunos formados nessa modalidade de ensino.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERT, S e WHETTEN, D. A. Organizational identity. In: CUMMINGS, L. L., STAW, B. M. (eds.). **Research in organizational behavior**. Greenwich: Jav Press, 1985, v. 7, p. 263-295.

ALESSIO, P. Paulo Alessio analisa o presente e o futuro do Cefet-PR... **Cefet PR Jornal**, Curitiba, out./nov. 1998. n. 8, p. 14. Entrevista.

ALLAIRE, Y; FIRSIROTU, M. Theories of organizational culture. **Organization Studies**, v. 15, n. 3, p. 193-226, 1984.

ALUNOS do ensino superior apresentam novo perfil. **Cefet-PR Jornal**, Curitiba, mar. 2000, n. 01, p. 12

ALVESSON, M. Organization: from substance to image? **Organization Studies**, v.11/3, p. 373-394, 1990.

ANDRADE, C. C.. **Influências da privatização sobre a identidade organizacional: o caso Telepar Brasil Telecom**. Curitiba, 2001. Dissertação (Mestrado em Administração) — Setor de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Paraná.

ANDRADE FILHO, J. C. de. **Mudança na política educacional e posicionamento estratégico: estudo comparativo de casos em instituições de ensino superior**. Curitiba, 2000. Dissertação (Mestrado em Administração) – Setor de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Paraná.

ASHFORTH, B.; MAEL, F. Social identity and the organization. **Academy of Management Review**, v. 14, p. 20-39, 1989.

AUGUSTO, P. O. M.; MACHADO-DA-SILVA, C. L. Aquisição de empresas e mudança organizacional: estudo comparativo de casos In: ENCONTRO ANUAL DA ANPAD, 17., 1999, Foz do Iguaçu. **Anais...** Foz do Iguaçu: ANPAD, CD ROM, 1999,

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BEATRIZ. M. Z. **Análise cultural e política da mudança organizacional nas secretarias municipais de Curitiba: estudo comparativo de casos**. Curitiba, 1998. Dissertação (Mestrado em Administração) - Setor de Ciências Sociais. Universidade Federal do Paraná.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 1985.

BERNARTT, M. de L. Educação e trabalho na história do ensino técnico brasileiro contribuições do Cefet-PR. Guarapuava, 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Centro Oeste/Universidade Estadual de Campinas.

BRASIL. Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes e Artífices para o ensino profissional primário e gratuito. In: MACHADO, L. R. de S. **Educação e divisão social do trabalho: contribuição para o estudo do ensino técnico industrial brasileiro**. 2 ed. São Paulo: Cortez, p.25, 1982.

BRASIL. Lei n. 3.552, de 16 de fevereiro de 1959. Dispõe sobre a nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura e dá outras providências. *In: Senado Federal*. Subsecretaria de Informações. [<http://wwwt.senado.gov.br/servlets/NJUR.Filtro?tipo=LEI&secao=>].

BRASIL. Lei Federal n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Departamento de Imprensa Oficial do Estado**. 1962.

BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1.º e 2.º graus e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 12 ago. 1971.

BRASIL. Lei n. 6.494, de 7 de dezembro de 1977. Dispõe sobre os estágios de estudantes de estabelecimentos de ensino superior e de ensino profissionalizante do 2º grau e supletivo e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 9 dez. 1977.

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. Decreto n. 87.497, de 18 de agosto de 1982. Regulamenta a Lei n. 6.494/77 que dispõe sobre os estágios de estudantes de estabelecimentos de ensino superior e de ensino profissionalizante do 2º grau e supletivo, nos limites que especifica e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 18 ago. 1982.

BRASIL. Lei n. 8.670, de 30 de junho de 1993. Dispõe sobre a criação de Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais e dá outras providências. *In: Senado Federal*. Subsecretaria de Informações. [<http://wwwt.senado.gov.br/servlet/NJUR.Filtro?data>].

BRASIL. Lei n. 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica. *In: Ministério da Educação*. **Educação Profissional - Legislação Básica**, Brasília: jan. 1998.

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>]

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

BRASIL. Decreto n. 2.026, de 10 de outubro de 1996b. Estabelece procedimentos para o processo de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior. *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 1997a. Regulamenta o parágrafo 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 referentes à Educação Profissional da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *In: Ministério da Educação*. **Educação Profissional - Legislação Básica**, Brasília: jan. 1998.

BRASIL. Decreto n. 2.406, de 27 de novembro de 1997b. Regulamenta a Lei n.º 8.948, de 8 de dezembro de 1994 e dá outras providências. *In: Ministério da Educação*. **Educação Profissional - Legislação Básica**, Brasília: jan. 1998.

BRASIL. Ministério de Estado da Educação. Portaria n. 646, de 14 de maio de 1997c. Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da lei n. 9.394/96 e dá outras providências. *In* Ministério da Educação. **Educação Profissional - Legislação Básica**, Brasília: jan. 1998.

BRASIL. Portaria n. 2.267, de 19 de dezembro de 1997d. Estabelece diretrizes para elaboração do projeto institucional de que trata o Art. 6º do Decreto n.º 2.406 de 27 de novembro de 1997, que regulamenta a Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. *In*: Ministério da Educação. **Educação Profissional - Legislação Básica**, Brasília: jan. 1998.

BRASIL. Lei n. 9.649, de 27 de maio de 1998a. Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências. Retificada em 05/06/1998. *In*: **Ministério da Educação**. Programa de Legislação Educacional Integrada. [<http://prolei.cibec.inep.gov.br/navega/informa.asp?Inf=2736>].

BRASIL. Lei n. 9.678, de 3 de julho de 1998b. Institui a Gratificação de Estímulo à Docência no Magistério Superior, e dá outras providências. *In*: **Ministério da Educação**. Programa de Legislação Educacional Integrada. [<http://prolei.cibec.inep.gov.br/navega/informa.asp?Tip=19&Ttip=Lei>].

BRASIL. Portaria n. 1.647, de 25 de novembro de 1999. Dispõe sobre o credenciamento de centros de educação tecnológica e a autorização de cursos de nível tecnológico da educação profissional (considerando-se o disposto na Lei n. 9.131/95, na Lei n. 9.394/96, e no Decreto nº 2.406/97). *In*: **Ministério da Educação**. Legislação Educacional. [<http://www.mec.gov.br/semtec/educprof/Legislatecnol.shtm>].

BRASIL. Medida Provisória n. 2.020, de 24 de março de 2000. Institui a Gratificação de Incentivo à Docência e dá outras providências. *In*: **Ministério da Educação**. Programa de Legislação Educacional Integrada. [<http://prolei.cibec.inep.gov.br/navega/informa.asp?Tip=23&Tip=Med%20Provisoria>].

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. Parecer n. 436, de 2 de abril 2001. Dispõe sobre o Posicionamento dos Cursos Superiores de Tecnologia na Estrutura Educacional, definida pela Lei n. 9.394/96. *In*: **Ministério da Educação**. Legislação educacional. [<http://www.mec.gov.br/semtec/educprof/>].

BRASIL. Portaria n. 64, de 12 de janeiro de 2002. Define os procedimentos para o reconhecimento de curso/habilitação do nível tecnológico da Educação Profissional (considerando-se o disposto na Lei n. 9.131/95, na Lei n. 9.394/96, e no Decreto nº 2.208/97, Portaria 1.647/99). *In*: **Ministério da Educação**. Legislação Educacional. [<http://www.mec.gov.br/semtec/educprof/ftb/Port64>]

BRETAS PEREIRA, M. J. L. **Mudança nas instituições**. São Paulo: Nobel. 1988.

BROWN, A. D. Narcissism, identity, and legitimacy. **Academy of Management Review**. v. 22, n. 3, p. 643-686, 1997.

BROWN A. D.; STRKEY, K. Organizational identity and learning: a psychodynamic perspective. **The Academy of Management Review**. v. 25, n. 1, p.102-120, 2000.

BRUYNE, P. de; HERMAN, J.; SCHOUTHEETE, M. de. **Dinâmica da pesquisa em ciências sociais**: os pólos da prática metodológica. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.

BURRELL, G.; MORGAN, G. **Sociological paradigms and organizational analysis** England: Arena, 1994.

BUSCA pela pós-graduação cresce entre docentes do Cefet. **Cefet-PR Jornal**, Curitiba, mar. 2000c, n. 01, p. 06

CALDAS, M. P.; WOOD Jr, T. Identidade organizacional. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 6-17. jan/mar 1997.

CARBONE, C. A universidade e a gestão da mudança organizacional: a partir da análise sobre o conceito dos padrões interativos. **Revista de Administração Pública**, v. 29, n.1, p.34-47, jan/mar, 1995

CARVALHO, C.A.P.; VIEIRA, M.M.R.; LOPES, F.D. Contribuições da perspectiva institucional para análise das organizações. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPAD, 23., 1999, Foz do Iguaçu. **Anais...Foz do Iguaçu: ANPAD**, CD ROM, 1999.

CASTELLS, M. **A Era da Informação: economia, sociedade e cultura**. A sociedade em rede. São Paulo: Paz e Terra, v. 1, 1999.

CASTOR, B.V.J. **O Brasil não é para amadores: Estado Governo e Burocracia na terra do jeitinho**. Curitiba: EBEL: IBQP-PR, 2000.

CEFET-PR. Conselho Diretor, Curitiba. **Ata da 124.<sup>a</sup> sessão ordinária**. 11 dez. 1995.

CEFET-PR. Conselho Diretor, Curitiba. **Processo n.º 15/98**. 19 out. 1998.

CEFET-PR. **CEFET-PR 90 anos**: Edição comemorativa 90 anos. CEFET-PR, 1999a

CEFET-PR. Conselho Diretor, Curitiba. **Ata da 147.<sup>a</sup> sessão ordinária**. 11 nov. 1999b.

CEFET-PR. **Cursos Superiores de Tecnologia**: o desafio de uma nova proposta. Curitiba: CEFET-PR, 2000.

CEFET-PR recebe Prêmio Mobilização. **Cefet-PR Jornal**, Curitiba, 2000b, n. 05, p. 15

CEFET-PR uma Instituição Cidadã. **Cefet-PR Notícias**, Curitiba, 2001, n. 06, capa

CHANLAT, J.F. Por uma antropologia da condição humana nas organizações. In:\_\_\_\_\_. **O Indivíduo na Organização**. São Paulo: Atlas, 1992.

CHANLAT, J.F.; BEDARD, R. Palavras: a ferramenta do executivo. In: CHANLAT, J..F. (org.) **O Indivíduo na Organização**.São Paulo: Atlas, 1992, p. 125-148.

CIAMPA, A. da C. **A estória do Severino e a história da Severina**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

COMEMORADO o Dia da Indústria. **Nosso Jornal**, Curitiba, jun. 1996, Variedades p.6

COSTA, V. M. G.; CUNHA, J. C. da. A universidade e a capacitação tecnológica das empresas. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPAD, 24., 2000, Florianópolis. **Anais...Florianópolis: ANPAD**, CD ROM, 2000.

CRUBELLATE, J. M. **Cultura organizacional e adaptação ambiental**: estudo comparativo de caso na UEM. Curitiba, 1998. Dissertação (Mestrado em Administração) - Setor de Ciências Sociais. Universidade Federal do Paraná.

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.

CRUBELLATE, J. M.; MENDES, A. A. Cultura organizacional: variável ou metáfora? Eis a questão. **Revista de Estudos Organizacionais**. v. 1, n. 1, p. 39-52, 2000.

DiMAGGIO, P. J. e POWELL, W. W.. The iron cage revisited: institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. **American Sociological Review**, vol. 48, n. 2. April, p. 147-160, 1983.

DUTTON, J. E.; DUKERICH, J. M. e HARQUAIL, C. V. Organizational images and member identification. **Administrative Science Quarterly**. v.39, p. 239-263, 1994.

ECK, J. e TUBAKI, E. M.. Administração estratégica no setor público federal In: ENCONTRO ANUAL DA ANPAD, 18., 1994, **Anais...**: ANPAD, 1994. v. 9. p. 89-102.

EDELMAN, L. B. Legal ambiguity and symbolic structures: organizacional mediation of civil rights law. **American Journal of Sociology**. v. 97, n. 6, p. 1531-1576, 1992.

ELEIÇÃO define os novos chefes de departamentos. **Cefet-PR Jornal**, Curitiba, 1998, n. 9, p.15.

ELSBACH, K. D.; KRAMER, R. M.. Members' responses to organizational identity. **Administrative Science Quarterly**. v. 41, p. 442-476, 1996.

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

ERIKSON, E. **Identidade, Juventude e Crise**. Rio de Janeiro Zahar, 1987.

ETZIONI, A. **Organizações Modernas**. São Paulo: Pioneira, 1984.

FACHIN, R. C.; BRITO, V. V. T. Decisão estratégica na Universidade como resultado da interpretação ambiental: um estudo de caso. In ENCONTRO ANUAL DA ANPAD, 25., 2001, Campinas. **Anais...**Campinas: ANPAD, CD ROM, 2001.

FERRAZZA, M. A. Diretor do Cefet-PR de 1984 a 1988 e no Período de 1992 a 1996. **CEFET-PR 90 anos**, Curitiba, 1999, p. 08

FERREIRA, A. B. H. **Novo Aurélio. O dicionário da Língua Portuguesa**. Nova Fronteira, [ [www.uol.com.br/aurelio/index.html](http://www.uol.com.br/aurelio/index.html)]

FIOL, M. Managing Culture as a Competitive Resource: na identity-based view of sustainable competitive advantage. **Journal of Management**, v. 17, n. 1, p. 191-211, 1991.

GIOIA, D. A.; THOMAS, J. B. Identity, image and issue interpretation: sensemaking during a strategic change in academia. **Academy Science Quarterly**, v. 41, p. 370-403, 1996.

GIOIA, D.A.; SCHUTZ, M.; CORLEY, K. G. Organizational identity, image, and adaptive instability. **The Academy of Management Review**. v. 25, n. 1, p.63-82, 2000.

GIOIA, D. A.. Where do we go from here? **The Academy of Management Review**. n.01, jan., 2000

GONÇALVES, S. A. **Ambientes institucional e técnico e esquemas interpretativos**: o caso da Companhia Paranaense de Energia - Copel. Curitiba, 1998. Dissertação (Mestrado em Administração) – Centro de Pesquisa e Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal do Paraná.

GOODENOUGH, W. H. **Culture, language and society**. Reading, MA: Addison-Wesley, 1971.

HATCH, M. J. The dynamics of organizational culture. **Academy of Management Review**, v. 18, n. 4, p. 657-693, 1993.

HATCH, M. J.; SCHULTZ, M. Relations between organizational culture, identity and image. **European Journal of Marketing**, v. 31, n.5, p. 356-365, 1997.

HININGS, C R.; GREENWOOD, R. **The dynamics of strategic change**. New York: Basil Blackwell, 1989.

KROEBER, A. L.. **A natureza da cultura**. Lisboa: Edições 70, 1993

KUENZER, A. **Ensino médio e profissional**: as políticas do estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 1997

KUENZER, A. Z. A reforma do ensino técnico e suas consequências. In: LIMA FILHO, D. L. (org.). **Seminário sobre Reforma do Ensino Profissional**, Curitiba: SINDOCEFET-PR, 1999, p. 87-107

LAUGHLIN, R. C.. Environmental disturbances and organizational transitions and transformations some alternative models. **Organization Studies**. v. 12, n. 2, p. 209-232, 1991

LEVY, A. Second-order planned change: definition and conceptualization. **Organizational Dynamics**. v. 15, n. 1, p.5-23, 1986.

MACHADO, L. R. de S. **Educação e divisão social do trabalho**: contribuição para o estudo do ensino técnico industrial brasileiro. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1982.

MACHADO-DA-SILVA, C. L. et al. Formalismo como mecanismo institucional coercitivo de processos relevantes de mudança na sociedade brasileira. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPAD, 25., 2001, Campinas. **Anais...**Campinas: ANPAD, CD ROM, 2001

MACHADO-DA-SILVA, C. L.; FONSECA, V. Homogeneização e diversidade organizacional. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPAD, 17., 1993, Salvador. **Anais...** Salvador: ANPAD, v. 9, p. 147-159, 1993

\_\_\_\_\_. Competitividade organizacional: uma tentativa de reconstituição analítica. **Organizações e Sociedade**. v. 4, n. 7, dez, p. 97-114, 1996.

MACHADO-DA-SILVA, C. L.; FONSECA, V. S.; FERNANDES, B. H. R. Mudança e estratégia nas organizações: perspectivas cognitiva e institucional. In: VIEIRA, M. M.F.; OLIVEIRA, M. L. B. (orgs) **Administração Contemporânea: Perspectivas Estratégicas**. São Paulo: Atlas, 1999, p. 102-118.

MACHADO-DA-SILVA, C L. e NOGUEIRA, E. E. S.. Instituições, Cultura e Identidade Organizacional. In: ENCONTRO DE ESTUDOS ORGANIZACIONAIS , 1., 2000, Curitiba. **Anais...** Curitiba: GEO-ANPAD, CD ROM, 2000

MAGELA NETO, O. **História do ensino tecnológico no Brasil**. 1995. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) Setor de Educação, Universidade Estadual de Minas Gerais.

MARCOVITCH , J. Globalização e Competitividade. In: Seminário Internacional sobre Gestão de Tecnologia 1995, Curitiba. **Anais...** Curitiba: 1995. P.1-18

MARTIN, J. **Cultures in organizations**: three perspectives. New York: Oxford University Press, 1992.

MARTINS, M F, **Ensino Técnico e Globalização** cidadania ou submissão?. Campinas: Autores Associados, 2000.

MESTRADO obtém conceito A da Capes. Nosso Jornal. . **Nosso Jornal**, Curitiba, ago. 1996, p.4

MEYER, J. W.; ROWAN, B. Institutionalized organizations: formal structures 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, 1987.

MOREIRA, H.; REGIANI, M. C. Fatores de satisfação e insatisfação no trabalho do professor. **Tecnologia e Humanismo**, Curitiba: n.21, p.59-72, 2ºsem 2001.

MORGAN, G. **Imagens da Organização**. São Paulo: Ed. Atlas, 1996.

MYRDAL, G. **O valor em teoria social**, São Paulo: Pioneira, 1965.

NADLER, D A.; TUSHMAN, M.. Beyond the charismatic leader: leadership and organizational change. **California Management Review**. v. 32, p. 77-97, 1990.

NASCIMENTO, O. V. do. **O ocaso do ensino técnico**. Brasília: CNPq, 1984.

NKOMO, S. M.; COX, Jr. T. Diversidade e identidade nas organizações. In: CLEGG, S. R., HARDY, C., NORD, W. (orgs. ed. original); CALDAS, M., FACHIN, R., FISCHER, T. (orgs. ed. bras.). **Handbook de Estudos Organizacionais – modelos de análise e novas questões em estudos organizacionais**, v. 1. São Paulo: Atlas, 1998. p. 334-360.

NOGUEIRA, E. E. S. **Cultura e Identidade Organizacional**: estudo de caso do sistema aduaneiro brasileiro. Curitiba, 2000, Dissertação (Mestrado em Administração) — Setor de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Paraná.

NOVEMBRO Expotec inicia edição de Bodas de Prata. **Nosso Jornal**, Curitiba, out. 1995. p.5

ONGARATTO, Vilson. Capital humano e financeiro embasam a boa política pedagógica. **Cefet-PR Jornal**, Curitiba, mar. 2000. n. 1, Entrevista, p. 8.

PARCERIA Cefet-PR/UFSC possibilita mestrado a distância para servidores. **Cefet-PR Jornal**, Curitiba, jun. 1999, p. 16

PAULO Renato inaugura ampliação da Unidade. **Cefet-PR Notícias**, Curitiba, ago. 2001. n. 17, p. 9.

PEIL, J. M. de S. **Estudo da importância das Escolas Técnicas Federais no contexto da educação brasileira**. Pelotas: ETFPEL, 1995

PERROW, C. **Sociologia de las Organizaciones**. 3ª ed.; Madrid: McGraw-Hill, 1990

PILETTI, N. **Ensino de 2º grau: educação geral ou profissionalização?** São Paulo: EPU/EDUSP, 1988

QUELUZ, G. L. **História do CEFET: a escola de aprendizes e artifícios do Paraná 1909-1930**. Curitiba: Núcleo de Documentação Histórica, 1995.

REALIZADA integração e treinamento de novos docentes. O Destaque, Curitiba, mar.1997

REVISTA de Educação Profissional. **Educação profissional: formação e qualificação para o mercado de trabalho**. Brasília: Ministério da Educação/PROEP. 1998. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/semtec/educprof/revi98.pdf>> Acesso em 04 abr. 2002.

RICHARDSON, R. J. et al. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

RODRIGUES, S. B. Cultura corporativa e identidade: desinstitucionalização em empresa de telecomunicações brasileira. **Revista de Administração Contemporânea**, v.1, n.2, p.45-72, 1997.

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

SABBI, V. **A influência da ideologia do Banco Mundial nas políticas educacionais do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná**. Marília, 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"

SACKMANN, S. Culture and subcultures: na analysis of organizational knowledge. **Administrative Science Quartely**. v. 37, p. 140-161, 1992.

SANTOS, N. M. B. F. **Cultura organizacional e desempenho: pesquisa, teoria e aplicação**. Lorena, SP: Stiliano, 2000.

SAVIANI, D. **A Nova Lei da Educação: trajetória, limites e perspectivas**. São Paulo: Autores Associados, 1997

SCHEIN, E. H. **Organizational culture and leadership**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1991.

SCOTT, W. R. The Adolescence of institutional theory. **Administrative Science Quartely**. v. 32, n. 04, p. 493-511, 1987.

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

SCOTT, W. R. **Institutions and organizations**. Thousand Oaks: Sage, 1995.

SELLTIZ, C.; WRIGHTSMAN, L.; COOK, S. **Métodos de Pesquisa nas Relações Sociais**. 2.ed. São Paulo: EPU, v. 01, 1987.

SHIRLEY, R. C.; PETERS, M. H.; EL-ANSARY, A. **Strategy and Policy Formation – a multifunctional orientation**. New York: John Wiley e Sons, 1981

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

SMIRCICH, L.; STUBBART, C. Strategic management in na enacted word. **The Academics of Management Review**. v. 10, n. 4, p. 724-736, 1985.

TAKARASHI, A. R. W. **Contexto ambiental esquemas, interpretativos e estratégias de ação** - estudo comparativo de caso em duas organizações escolares de ensino público de Curitiba-PR. Curitiba, 2001. Dissertação (mestrado em Administração) - Setor de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Paraná

TOLBERT, P. S.; ZUCKER, L. G. Institutional sources of change in the formal structure of organizations: the diffusion of civil service reform, 1880 — 1935. **Administrative Science Quaterly**, v. 28, p. 22-39, 1983.

TRICE, H. M.; BEYER, J. M. **The cultures of work organizations**. New Jersey: Prentice Hall, 1993.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VITORETTE, J. M. B. **A implantação dos cursos superiores de tecnologia no CEFET-PR**. Curitiba, 2001. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) - Programa de pós-graduação em Tecnologia. Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná.

WILSON, D. C. **A strategy of change**. GB: Routledge. 1995.

WOOD Jr., T. Mudança organizacional: introdução ao tema. In:\_\_\_\_\_. **Mudança Organizacional**. São Paulo: Atlas, 1995.

YIN, R. K. **Case study research design and methods**. Bervelly Hills: SAGE, 1984.

ZAJDSZNAJDER, L. A Organização universitária brasileira: análise crítica e propostas quase-utópicas. **Revista Brasileira de Administração da Educação**. V.2, n.2, p. 128-140, 1984.

ZIMERMAN, D Fundamentos Teóricos. In: ZIMERMAN, D.; OSÓRIO, L. C. **Como trabalhamos com grupos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p.23-31.

ZUCKER, L.G. Organizations as institutions. In: BACHARACH, S. B. (ed). **Research in the sociology of organizations**. Greenwich: 1983

## **ANEXOS**

ANEXO 01 - ORGANOGRAMA DA UNIDADE DE CURITIBA DO CEFET-PR

ANEXO 02 - DOCUMENTOS ANALISADOS

ANEXO 03 - ROTEIRO DE ENTREVISTA

**ANEXO 1**

**ORGANOGRAMA DA UNIDADE DE CURITIBA DO CEFET-PR**

## ANEXO 2

### DOCUMENTOS ANALISADOS

PROCESSOS DELIBERADOS NO CONSELHO DIRETOR  
PERÍODO: 1995 a 2000

Número Processo	Assunto
01/95	Convênio Escola Tupy
05/95	Programa de mestrado em tecnologia (pg. 01 a 18)
14/95	Fixa valor das taxas de materiais
15/95	Convênio para oferta de mestrado no Hospital São Vicente de Paula
20/95	Conversão de Tecnologia da Construção em Engenharia da Produção
04/96	Reformulação do questionário de avaliação dos docentes pelos discentes
15/96	Alteração referente a periculosidade
20/96	Criação da FUNCEFET
24/96	Alteração no regulamento da Pós-Graduação
26/96	Regulamentação dos encargos sociais
01/97	Contas aprovadas
04/98	Abertura de discussão para transformar em Universidade
06/98	Autorização para diretor assinar convênio
08/98	Regulamento da CPPTA
09/98	Diretrizes para capacitação de RH
11/98	Condições para cargo de coordenador
13/98	Novo modelo de formação profissional
15/98	Aprovação da transformação em Universidade
18/98	Criação do Doutorado
03/99	Oferta de cursos para comunidade em convênio com empresa
06/99	Prof. de magistério de 1º e 2º grau alterar para prof. titular
11/99	Cursos superiores de tecnologia em cursos seqüenciais
13/99	Alteração no regulamento
01/00	Contas aprovadas
09/00	Parecer da comissão em alterar carreira prof. de 1º e 2º grau em prof. titular
10/00	Regulamento do Conselho de Ensino

INFORMATIVO INTERNO DO CEFET-PR  
PERÍODO: 1995 a 2001

Denominação	Período/Periodicidade
NOSSO JORNAL	janeiro/1995 a agosto/1996 - mensal
CEFET-PR JORNAL	setembro/1996 a fevereiro/2001 - quinzenal
CEFET-PR NOTÍCIAS	fevereiro/2001 a dezembro/2001 - quinzenal
FOLDERS INSTITUCIONAIS	indeterminado

PROCESSOS DELIBERADOS NO CONSELHO DE ENSINO  
PERÍODO: 1995 a 2000

Número Processo	Assunto
16/95	Regulamento disciplinar
19/95	Transformação do curso de Tecnologia da Const. Civil em Eng. da Produção
01/96	Artigo 19 do regulamento da Organização Didático-Pedagógica
09/96	Regulamentação dos cursos de Especialização e Aperfeiçoamento
08/97	Aumento do número de vagas do Curso de Eng. da Produção
18/97	Proposta curricular para o Ensino Médio
20/97	Abertura do I curso de Especialização de Automação Inteligente
35/97	Disciplina optativa de Gestão da Qualidade
07/98	Projeto do Programa de Formação de Professores de Educação Básica
16/98	Investidura no cargo de coordenador de curso
17/98	Aprovação do I curso de Especialização em Teleinformática
15/99	Enquadramento do 1º ciclo em cursos seqüenciais
21/99	Regulamenta as atividades de pesquisa, prestação de serviço e consultoria
25/99	Alteração curriculares no 1º ciclo dos cursos de tecnologia
34/99	Alteração na grade (pré-requisito) das grades curriculares dos cursos técnicos
47/99	Abertura do I curso de Especialização no ensino de Língua Portuguesa
19/00	Criação do Programa estágio acadêmico
30/00	Projeto do II curso pós-médio de Técnico em segurança do Trabalho

## ANEXO 3

### ROTEIRO DE ENTREVISTA

#### I) Identificação

1) Nome:

2) Formação: Qual Curso? Quando? Onde?

a) 2º Grau:

b) Graduação:

c) Pós-Graduação:

3) Tempo que trabalha no CEFET-PR Unidade de Curitiba:

4) Regime de Trabalho?      20 horas                      40 horas                      D.E.

5) Exerce alguma função no CEFET-PR?

6) Já exerceu alguma função no CEFET-PR? Qual(ais)? Em que período.

#### II) Questões

1) Em sua opinião qual o impacto da nova LDB no CEFET-PR Unidade de Curitiba, de um modo geral

2) No seu entendimento, qual o atual papel do CEFET-PR Unidade de Curitiba?

*(desdobramento: missão, objetivos)*

3) Na sua opinião a Instituição esta cumprindo com esse papel? Por que ?  
Como?

*(desdobramento: missão, objetivos)*

4) Esse papel era o mesmo antes das implementações decorrentes da nova LDB, no CEFET-PR Unidade de Curitiba?

*(desdobramento: missão, objetivos)*

5) Mais especificamente gostaria que comentasse sobre os seguintes aspectos em relação ao CEFET-PR Unidade de Curitiba, considerando o período anterior e posterior da implementação da nova LDB, enfatizando se houve alguma alteração?

*(desdobramento: caso não tenha comentado anteriormente)*

Valores:

- a) Valorização da Educação;
- b) Responsabilidade social;
- c) Reconhecimento;
- d) Disciplina;
- e) Orientação governamental;
- f) Expansão;
- g) Importância da Interação escola-empresa;
- h) Capacitação/Qualificação dos Recursos Humanos;
- i) Valorização da origem da instituição;
- j) Valorização da pesquisa;
- k) Preocupação com a qualidade do ensino;
- l) Flexibilidade;
- m) Integração sistêmica
- n) Nova orientação para o trabalho;
- o) Participação;
- p) Burocracia
- q) Concorrência

6) Qual (ais) outros aspectos que o Sr. acredita que houve mudanças ou que tenha sido incorporado pelo CEFET-PR Unidade de Curitiba, após a nova LDB?

7) Poderia citar quais as características que o Sr. considera principais do CEFET-PR Unidade de Curitiba, antes e depois da implementação da LDB?  
(*desdobramento: fortes, relevantes, marcantes*)

8) Pode comentar quais dessas características que o Sr. julga.

- Centrais (*a razão de ser, a missão e os propósitos da instituição*);
- Distintivas (*elementos que distingui das outras*)
- Duradouras (*mantém-se estável no tempo*)

9) Outros comentários que gostaria de fazer?