

A Noção de Competências em Cursos de Administração: um Estudo à Luz da Teoria Institucional

Autoria: Simone Costa Nunes, Júnia Fátima do Carmo Guerra, Armindo dos Santos de Sousa Teodósio

Resumo

Este artigo analisa a inserção da noção de competências na graduação em Administração à luz da Teoria Institucional. Para tanto, realizou-se uma pesquisa qualitativa baseada em estudos de casos múltiplos junto a cursos de graduação em Administração de sete instituições de Belo Horizonte. Os resultados indicam um processo no qual a massiva adesão ao discurso da pedagogia baseada em competências não se traduz em uma *práxis* renovada na formação de administradores. A análise institucional oferece grande suporte para se compreender de forma aprofundada essa realidade e também apontar novas possibilidades de intervenção na realidade e formulação de pesquisas ulteriores.

Palavras-chaves: Teoria Institucional; Ensino e Prática; Competências.

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, os modelos de gestão se modificam, fazendo surgir novas formas de organização do processo de trabalho. Sobre o trabalhador recai a exigência de um novo perfil, mais condizente com a atual dinâmica assumida pelas organizações e diferentes competências passam a ser requeridas. Essa discussão se expande para o campo da formação e educação do trabalhador ao se perceber a necessidade de superação de um modelo de formação baseado na aquisição de habilidades necessárias ao desempenho das tarefas de cada posto de trabalho. Nessa perspectiva, são discutidos os requisitos necessários para a formação geral do trabalhador. As transformações necessárias à adequação do ensino a essa nova realidade vêm sendo tratadas em nível internacional. É no bojo desse debate que a noção de competências vem ocupando espaço privilegiado, tendo sido eleita como perspectiva pedagógica para a implementação da reforma educacional em diversos países, entre os quais o Brasil.

O Ministério da Educação (MEC) implementou e reformulou, a partir da década de 1990, documentos e processos em todos os níveis de ensino norteados pela noção de competências. Nesses documentos – diretrizes, parâmetros e referenciais curriculares – é explicitada a necessidade de que sejam desenvolvidas novas competências, em função, especialmente, do novo perfil de formação do aluno, mais condizente com as atuais demandas da sociedade e das organizações. As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), voltadas para o ensino superior, definiram as competências e habilidades mínimas que devem ser desenvolvidas pelos egressos da graduação.

Compreende-se que as recentes propostas de mudanças na educação nacional, baseadas na incorporação da noção de competências como norteadora da organização curricular e dos projetos político-pedagógicos dos cursos de graduação podem ser examinadas por meio do construto teórico da teoria institucional. No âmbito dessa teorização, percebe-se uma análise de ordem racional e estrutural e de ordem sociológica. De um lado, a ordem racional e estrutural postula um universo de indivíduos ou de organizações empenhados em maximizar seu bem-estar material. De outro, na ordem sociológica é descrito um universo de indivíduos ou de organizações em busca de definir ou de exprimir suas identidades conforme modos socialmente apropriados (HALL; TAYLOR, 1996). Essa abordagem ressalta que as noções de estrutura, agência e interpretação são mais apropriadamente tratadas quando definidas como elementos fundamentais de um processo recorrente de institucionalização, garantido e condicionado, porém não determinado, por certo grau de estabilização dos sistemas sociais (MACHADO-DA-SILVA; FONSECA; CRUBELLATE, 2005).

Com base nessa discussão, este artigo tem como objetivo estudar a inserção da noção de competências em cursos de graduação em Administração a partir da Teoria Institucional. A fim de melhor explicitar esta proposta o artigo foi dividido em sete seções, incluindo esta introdução. Na sequência, a segunda seção discute diferentes correntes que interpretam a teoria institucional. A terceira seção apresenta a noção de competências no cenário brasileiro, seguida dos procedimentos metodológicos, na quarta seção. Na quinta e na sexta seção são apresentados e discutidos os resultados da pesquisa, respectivamente. Ao final, encontram-se as conclusões, na sétima seção, e as referências utilizadas no estudo.

2 INSTITUIÇÕES, CAMPO ORGANIZACIONAL E PROCESSO RECURSIVO

O termo instituição remete à perspectiva de que valores e normas sociais impõem restrições às alternativas de ação ou estabelecem “scripts” e rotinas comportamentais adequadas a contextos específicos de interação social (PRATES, 2000). Esta ideia central na teorização sobre instituições sugere dois aspectos importantes. Primeiro, é o de que instituições reduzem a incerteza no contexto da interação social, e, o segundo, aponta para o

caráter legítimo, para a sociedade maior, do sistema de valores e normas que constituem a instituição (PRATES, 2000).

Tolbert e Zucker (1999) também partilham dessa ideia ao afirmarem que a institucionalização aparece tanto como processo quanto como uma variável-atributo, muito embora, na maioria das análises organizacionais, não tenha sido utilizada uma abordagem para a institucionalização baseada em processo. Pelo contrário, a institucionalização é quase sempre tratada como um estado quantitativo: ou as estruturas são institucionalizadas ou não o são. Consequentemente, negligenciam-se importantes questões sobre os fatores determinantes das variações nos níveis de institucionalização, e sobre como tais variações podem afetar o grau de similaridade entre conjuntos de organizações (TOLBERT; ZUCKER, 1999).

Quando se discute organizações institucionalizadas, faz-se necessário também analisar a noção de campos organizacionais, que são definidos como conjuntos de organizações que constituem uma área reconhecida da vida institucional: fornecedores-chave, consumidores de recursos e produtos, agências regulatórias e outras organizações que produzam serviços e produtos similares (DIMAGGIO; POWELL, 2005). Por sua vez, a ideia de campo abrange a importância tanto da conectividade, quanto da equivalência estrutural.

Porém, vale ressaltar que a estrutura de um campo organizacional não pode ser simplesmente determinada, antes, ela precisa ser definida com base em investigações empíricas (DIMAGGIO; POWELL, 2005). Os campos existem somente na medida em que puderem ser definidos institucionalmente e este processo de definição ou de estruturação institucional consiste, conforme apregoam Dimaggio e Powell (1991), em quatro elementos: um aumento na amplitude da interação entre as organizações do campo; o surgimento de estruturas de dominação e padrões de coalizões interorganizacionais claramente definidos; um aumento na carga de informação com a qual as organizações dentro de um campo devem lidar; e o desenvolvimento de uma conscientização mútua entre os participantes de um grupo de organizações de que estão envolvidos em um negócio comum.

Mediante a abordagem apresentada de campo organizacional, que conduz a discussão de instituição, vale ressaltar as considerações apontadas por Prates (2000), ao aproximá-las da tradição sociológica estrutural-funcional. Segundo o autor, os escritos de Dimaggio e Powell (1991) remetem a campo organizacional aquelas organizações que, no conjunto, constituem uma área reconhecida de vida institucional: supridores estratégicos, consumidores de recursos e produtos, agências regulatórias e outras organizações que produzem serviços ou produtos similares. Dessa forma, a organização vista como unidade de análise, elaborada pelos atores individuais engajados na produção de uma ordem racional, assume, nas perspectivas destes autores, o *status* de uma subunidade residual de análise (PRATES, 2000).

De acordo com as interpretações de Dimaggio e Powell (1991), o conceito de campo organizacional não pode ser confundido com a ideia de contexto organizacional, porém, o próprio campo organizacional constitui uma unidade de análise que dirige a atenção não simplesmente para as empresas competitivas, ou para redes de organizações em interação, mas para a totalidade dos atores relevantes. Prates (2000) ainda ressalta que essa interpretação reforça o caráter reificador da ação das forças sociais que, nessa perspectiva, constituem os verdadeiros atores da vida social. Esse movimento remonta ao fim dos anos 1970, no momento em que o campo da sociologia pôs-se a contestar a distinção tradicional entre a esfera do mundo social, vista como o reflexo de uma racionalidade abstrata de fins e meios (de tipo burocrático) e as esferas influenciadas por um conjunto variado de práticas associadas à cultura (HALL; TAYLOR, 1996). Contra essa tendência, a escola de pensamento, denominada neo-institucionalista começou a sustentar que muitas das formas e dos processos institucionais utilizados pelas organizações modernas não eram adotadas simplesmente porque eram as mais eficazes tendo em vista as tarefas a cumprir, como implica a noção de racionalidade transcendente (HALL; TAYLOR, 1996). Segundo esta corrente de pensamento,

essas formas e procedimentos deveriam ser considerados como práticas culturais, comparáveis aos mitos e às cerimônias elaboradas por numerosas sociedades. Essas práticas seriam incorporadas às organizações, não necessariamente porque aumentassem sua eficácia abstrata (em termos de fins e meios), mas em consequência do mesmo tipo de processo de transmissão que dá origem às práticas culturais em geral (HALL; TAYLOR, 1996).

Meyer e Rowan (1977) afirmam que a institucionalização envolve os procedimentos pelos quais os processos sociais, obrigações ou realidades venham assumir um status no pensamento social. Regras institucionais podem ter efeitos sobre estruturas organizacionais e sobre sua aplicação em trabalhos técnicos (MEYER; ROWAN, 1977). Além disso, salientam que uma nítida distinção deve ser feita entre a estrutura formal de uma organização e suas reais atividades do dia-a-dia de trabalho.

A estrutura formal é um projeto de atividades organizado em departamentos, cargos e programas. Estes elementos são ligados por objetivos explícitos e políticos que compõem uma teoria racional de como e com que fim, as atividades devem ser organizadas em conjunto (MEYER; ROWAN, 1977). Porém, Meyer e Rowan (1977) ressaltam que as estruturas formais não são apenas um conjunto de ações racionais compostas por criaturas de suas redes relacionais na organização social. Nas sociedades modernas, os elementos da estrutura formal racionalizada estão profundamente enraizados, e refletem entendimentos generalizado da realidade social. Muitas das posições políticas, programas e procedimentos das organizações modernas são impostos pela opinião pública, pelos pontos de vista de importantes constituintes, legitimados pelo conhecimento através do sistema educativo, prestígio social, pelas leis e pelas definições de negligência e prudência utilizado pelos tribunais. Tais elementos da estrutura formal são manifestações de poderosas regras institucionais que funcionam como mitos altamente racionalizados e que são tidos como obrigatórios para organizações em particular (MEYER; ROWAN, 1977). Em outras palavras, as estruturas podem ser revestidas de significados socialmente compartilhados e então, além das funções objetivas, podem servir para informar um público tanto interno quanto externo sobre a organização (KAMENS, 1977). Dessa forma, pode-se apreender que as estruturas formais têm propriedades simbólicas assim como as propriedades geradoras de ação (TOLBERT; ZUCKER, 1999).

A noção, proposta por Meyer e Rowan (1977), de que organizações têm aspectos simbólicos gerou algumas implicações. A primeira é a de que a adoção da estrutura formal pode ocorrer não obstante a existência de problemas específicos e imediatos de coordenação e controle que uma organização pode enfrentar relativamente às atividades e seus membros. As organizações são levadas a incorporar as práticas e procedimentos definidos por conceitos racionalizados de trabalho organizacional prevalecentes e institucionalizados na sociedade. Organizações que fazem isto aumentam sua legitimidade e suas perspectivas de sobrevivência, independentemente da eficácia imediata das práticas e procedimentos adquiridos (TOLBERT; ZUCKER, 1999).

Em termos de consequências ou resultados, este argumento resultou na adoção de arranjos estruturais específicos que haviam adquirido significado social, tais como políticas formais de contratação, práticas de contabilidade e de orçamento e cargos ou funções associadas à equidade empregatícia (TOLBERT; ZUCKER, 1999).

Uma segunda grande implicação apontada pela análise de Meyer e Rowan (1977) é que o sucesso organizacional pode depender de fatores que vão além da eficiência na coordenação e controle das atividades de produção. Independentemente da sua eficiência produtiva, organizações inseridas em ambientes institucionais altamente elaborados legitimam-se e ganham os recursos necessários à sua sobrevivência se conseguirem tornarem-se isomórficas nos ambientes (TOLBERT; ZUCKER, 1999).

A última implicação originada pelos estudos de Meyer e Rowan (1977) foi que a relação entre atividades correntes do dia-a-dia e comportamentos dos membros da organização e as estruturas formais pode ser desprezada. Esta implicação também representa um desafio às explicações tradicionais sobre estrutura, as quais, ao tratar as estruturas formais como meio para coordenação e controle de atividades, assumiram necessariamente uma conexão estreita entre as estruturas e os comportamentos dos membros da organização (TOLBERT; ZUCKER, 1999).

A discussão acerca da institucionalização organizacional cuja noção determinista precede do ideal racionalista encontra críticas nas abordagens proferidas por Machado-da-Silva, Fonseca e Crubellate (2005). Tais críticas podem ser observadas no texto de Misoczky (2003, p. 158) o qual afirma que o novo institucionalismo sugere que as preferências individuais e categorias básicas do pensamento, como *self*, ação social, estado e cidadania, são moldadas por forças institucionais. Além disso, enfatiza os modos como a ação é estruturada e a ordem tornada possível através de sistemas de regras compartilhadas, que limitam a inclinação e capacidade de autores para otimizar.

Tal perspectiva permite entrever, que as bases das formulações de Meyer e Rowan (1977) destacam a homogeneidade e a persistência de formas organizacionais, o que revela a natureza política do velho institucionalismo por meio da centralidade do poder no processo de institucionalização e a neutralidade do mesmo processo na nova versão da teoria institucional (CARVALHO; GOULART; VIEIRA, 2004). Nesse sentido a conformação substitui a mudança e a reprodução assume o lugar da transformação. A homogeneidade sobrepõe-se à heterogeneidade, o global ao local, a adaptação à diversidade (CARVALHO; GOULART; VIEIRA, 2004).

Para além do argumento fenomenológico, Machado-da-Silva, Fonseca e Crubellate (2005), ressaltam que Hasselbladh e Kallinikos (2000) distinguem uma abordagem que definem como funcionalismo simbólico. Tal definição subentende a possibilidade de ocorrência de diversos níveis ou esferas sociais de produção de padrões institucionalizados e do seu uso estratégico em certas ordens, para que se obtenha legitimidade, mesmo que no contexto local imediato de atuação da organização seja baixo o grau de institucionalização desses padrões. Isso implica também em uma concepção alternativa de instituição, mais abrangente do que o compartilhamento de significados ou de tipificações sociais (MACHADO-DA-SILVA; FONSECA; CRUBELLATE, 2005).

A partir desses termos pode-se inferir que a ideia de Meyer e Rowan (1977) consiste em um exemplo do que vem sendo crescentemente designado de padrões institucionalizados ou estruturados de cognição e de como esse conceito permite discutir a perspectiva cognitiva e cultural, focando, então, os interesses, ao contrário do que se presume em investigação de cunho monoparadigmático (MACHADO-DA-SILVA; FONSECA; CRUBELLATE, 2005).

A noção de institucionalização desenvolvida por Meyer e Rowan (1977) pode também ser identificada nos estudos de Dimaggio e Powell (2005). Para os autores, uma vez que diferentes organizações, no mesmo ramo de negócios, estejam estruturadas em um campo concreto, forças poderosas emergem, levando-as a se tornarem mais similares umas às outras (DIMAGGIO; POWELL, 2005). O conceito que melhor capta o processo de homogeneização é o de isomorfismo. Este constitui um processo de restrição que força uma unidade em uma população a se assemelhar a outras unidades que enfrentam o mesmo conjunto de condições ambientais. Na esfera populacional, tal abordagem sugere que as características organizacionais são modificadas na direção de uma compatibilidade crescentes com as características do ambiente; o número de organizações em uma população é função da capacidade de sustentação do ambiente; e a diversidade de configurações organizacionais é isomórfica à diversidade ambiental (DIMAGGIO; POWELL, 2005).

São três os mecanismos por meio dos quais ocorreriam mudanças isomórficas institucionais: a) isomorfismo coercitivo que deriva de influências políticas e do problema da legitimidade; b) isomorfismo mimético que resulta de respostas padronizadas à incerteza e; c) isomorfismo normativo associado à profissionalização (DIMAGGIO; POWELL, 2005).

O isomorfismo coercitivo resultaria tanto de pressões formais quanto de pressões informais exercidas sobre as organizações por outras organizações das quais elas dependem, e pelas expectativas culturais da sociedade em que as organizações atuam. Tais pressões podem ser sentidas como coerção, como persuasão, ou como um convite para se unirem em conluio (DIMAGGIO; POWELL, 2005). Outra característica considerada por Dimaggio e Powell (2005) é que a existência de um ambiente legal comum, afeta diversos aspectos do comportamento e da estrutura das organizações. Nesse sentido, os autores se apoiam em Weber ao explicitarem que o profundo impacto de um sistema racionalizado e complexo de leis contratuais, exige controles organizacionais apropriados para honrar com os compromettimentos legais.

Nesta perspectiva, Meyer e Rowan (1977) demonstraram que, à medida que Estados e outras grandes organizações racionalizadas expandem seus domínios a outras arenas da vida social, as estruturas organizacionais refletem cada vez mais regras institucionalizadas e legitimadas pelo Estado e dentro do Estado. Como resultado, as organizações se tornam cada vez mais homogêneas dentro de determinados domínios e cada vez mais organizadas em torno de rituais em conformidade com as instituições maiores (DIMAGGIO; POWELL, 2005).

No entanto, nem todo isomorfismo institucional deriva de autoridade coercitiva. A incerteza também constitui uma força poderosa que encoraja a imitação. Tomar outras organizações como modelo constitui uma resposta à incerteza. A organização imitada pode não estar consciente de que está sendo imitada ou pode não ter o desejo de ser imitada. Os modelos podem ser difundidos involutariamente, indiretamente por meio da transferência ou da rotatividade de funcionários, ou explicitamente por organizações como firmas de consultoria (DIMAGGIO; POWELL, 2005). A este aspecto de homogeneidade foi dada a denominação de processos miméticos.

Outro meio de similaridade organizacional defendido por Dimaggio e Powell (2005) é o normativo que deriva principalmente da profissionalização. Enquanto diversos tipos de profissionais dentro de uma organização podem diferir uns dos outros, eles apresentam muita semelhança com seus pares profissionais em outras organizações. Também, em muitos casos, o poder profissional é algo tanto designado pelo Estado quanto criado pelas atividades das categorias profissionais.

Outros dois aspectos da profissionalização são defendidos pelos autores. Um deles é o apoio da educação formal e da legitimação em uma base cognitiva produzida por especialistas universitários. O segundo aspecto é o crescimento e a constituição de redes profissionais que perpassam as organizações e por meio das quais novos modelos são rapidamente difundidos.

Além desses, outro importante mecanismo estimulador do isomorfismo normativo é a seleção de pessoal, que ocorre por meio da contratação de indivíduos de empresas da mesma indústria, por meio da contratação de pessoal de alta performance de um grupo restrito de instituições de treinamento, por meio de um requerimentos de habilidades atreladas a cargos específicos (DIMAGGIO; POWELL, 2005).

Sob essa a perspectiva institucional, o ambiente representa não apenas a fonte e o destino de recursos materiais (tecnologia, pessoas, finanças, matéria-prima), mas também fonte e destino de recursos simbólicos (reconhecimento social e legitimação). Dito de outra forma, o reconhecimento social e a legitimação representam requisitos básicos para a obtenção dos demais recursos, tornando preponderante a função do ambiente institucional para algumas organizações (CARVALHO; VIEIRA; GOULART, 2005).

Essa abordagem aponta para um relativo determinismo ambiental, especialmente quando são enfatizados os elementos reguladores e normativos das instituições. Assim é explicada a homogeneidade de formas organizativas em um dado campo, ainda que as organizações componentes estejam situadas em localidades distantes entre si, ou apresentem diferenças no que se refere à idade, tamanho e complexidade (FONSECA; MACHADO-DA-SILVA, 2002).

Observa-se que Prates (2000) compartilha desta ideia ao enfatizar o papel das dimensões objetivas e quase naturais como forças sociais ou ambientais na determinação da ação organizacional. Atores individuais ou coletivos vistos como agentes racionais da ação em contexto institucional, dão lugar a entidades macro-sociais que desenvolvem sua própria lógica na história social (PRATES, 2000). Para o autor o determinismo ambiental que é considerado nos estudos de Meyer e Rowan (1977) e Dimaggio e Powell (1983) se aproxima do paradigma estrutural-durkheimiano e pré-parsiano presentes no que muitos autores consideram de velho institucionalismo.

Porém, reconhecer que estruturas e estratégias organizacionais estão sujeitas a pressões isomórficas não elimina a possibilidade de ação por parte da organização no sentido de exercer certo grau de autonomia e de controle sobre as condições do ambiente, visando alcance de seus objetivos e à manutenção de seus interesses (MACHADO-DA-SILVA; FONSECA; FERNANDES, 2000). Cabe acrescentar que a influência dos mecanismos isomórficos na ação organizacional deve ser considerada a partir de uma visão mais elaborada do ambiente externo das organizações, ou seja, o peso específico de cada mecanismo depende da situação e da história sociocultural de cada sociedade (MACHADO-DA-SILVA; FONSECA; FERNANDES, 2000).

Seguindo esta linha de pensamento, Machado-da-Silva, Fonseca e Crubellate (2005) adicionam outro elemento importante nesta discussão, ao aceitarem a ideia de que a mente dos agentes organizacionais é socialmente cognitiva e culturalmente constituída. Então a sua ação, mesmo que intencionalmente racional, permanece limitada por padrões institucionalizados. Essa noção de limites da racionalidade, na sua vertente original ou na sua aplicação institucional, repousa sobre abordagem multiparadigmática de teoria social, uma vez que se assenta, pelo menos, sobre pressupostos estruturais e interpretativos (MACHADO-DA-SILVA; FONSECA; CRUBELLATE, 2005). Os autores enfatizam que, numa perspectiva institucional de análise, parece plausível supor que, embora padrões institucionais limitem a possibilidade de ação racional, são os mesmos padrões que, concomitantemente, possibilitam alguma ação, e assim, alguma racionalidade.

Tais pressupostos estruturais e interpretativos tornam os autores portadores dos significados institucionais ao infundirem ações nas organizações por meio da interpretação de fatores externos e internos, a serem legitimadas mediante compartilhamento e socialização (MACHADO-DA-SILVA; FONSECA; CRUBELLATE, 2005). Nesse sentido, estrutura e agência, que para Machado-da-Silva, Fonseca e Crubellate (2005) são fatores que determinam a ação, não existem e nem se perpetuam por si mesmas, ou a partir da mera influência direta de uma sobre a outra, mas pela interação entre elas promovida pela interpretação de seus componentes, sob condição de legitimidade.

Sob essa ótica, os autores argumentam que isomorfismo ou homogeneização expressam necessariamente não mudança e não ação, no sentido de ausência de capacidade de agência ou escolha. Mas, aquiescer a um padrão social pressupõe interpretação, e como tal, implica escolha e ação. Portanto, a homogeneização não deriva de reprodução irrefletida, mas de regularidade proveniente da aceitação de determinada ação, que justamente em função de ser interpretada como legítima, é reproduzida pelos agentes na prática social e se consolida como padrão institucionalizado, por ser consentida como escolha desejável e viável. A reprodução gera regularidade, não cópia, porquanto, mesmo que a aquiescência seja a intenção,

consequências não intencionais podem acarretar mudanças em decorrência da diversidade de fontes de interpretação e de lógicas de ação que proporcionam significado ao contexto institucional (MACHADO-DA-SILVA; FONSECA; CRUBELLATE, 2005).

A partir da noção institucional que envolve estrutura e agência, é possível depreender que a institucionalização é bem mais analisada sob uma ótica multiparadigmática. Nessa perspectiva, estrutura e agência se conectam de modo recursivo, com base na interpretação enquanto mecanismo cognitivo básico, que possibilita a reciprocidade entre tais elementos e, em consequência, a sua simultaneidade na prática social (MACHADO-DA-SILVA; FONSECA; CRUBELLATE, 2005).

A luz desses argumentos tem-se que o processo de institucionalização, se considerado o seu estado recursivo, não pode ser plenamente apreendido sem que a interpretação da ação seja evidenciada como o aspecto que possibilita o seu desenvolvimento (MACHADO-DA-SILVA; FONSECA; CRUBELLATE, 2005). Neste âmbito, Machado-da-Silva, Fonseca e Crubellate (2005) defendem o processo de recursividade como condição para se entender a institucionalização organizacional. Tal processo assume que, qualquer ator social, em qualquer situação diária para resolução de problema, por exemplo, necessita de referência para agir. Essas referências se apresentam em termos de orientações do passado, ou hábitos, orientações para o presente, ou julgamento, ou orientações para o futuro, que são delineadas e consolidadas por instituições como o Estado, a indústria, associações profissionais, entre outras. Logo acessar tais referências é interpretar estímulos contemporâneos que sobrevivem no fluxo cotidiano das práticas instauradas por estruturas sociais (MACHADO-DA-SILVA; FONSECA; CRUBELLATE, 2005).

A partir deste propósito, vale ressaltar o conceito de agência, que segundo Selznick (1992), denota competência, intencionalidade e calculabilidade. Ser um agente é atuar com propósito. Giddens (1984) também associa agência à intencionalidade. Contudo ele admite que a intenção é aspecto relevante, porém não suficiente para explicar a capacidade de agência. Assim considera que agência não consiste tão somente na intenção que os indivíduos possuem de realizar as coisas, mas na sua habilidade de fazer tais coisas em primeiro lugar, o que implica em poder.

Nesses termos, agência é a capacidade de interferir em eventos, não necessariamente de modo intencional. Agir, mais do que pretender algo, é ser significativo na sua ocorrência, na medida em que a “ação depende da capacidade do indivíduo de fazer uma diferença em um estado pré-existente de coisas ou cursos de eventos” (GIDDENS, 1984, p.14).

Conforme essa noção específica de agência, Machado-da-Silva, Fonseca e Crubellate (2005) entendem que se torna possível, enfim, visualizar a interdependência entre estruturas e ações sociais, sem sucumbir à ideia de causalidade linear entre elas. Os autores ainda apreendem que, é nesse sentido que Giddens (1984) entende estruturas como traços da memória que se manifestam, se reproduzem e se expressam como tal.

Sob esse prisma pode-se associar a institucionalização a uma abordagem multiparadigmática ao se considerar agência e estrutura à noção de simultaneidade, reciprocidade e imbricação social. Além disso, estruturas sociais e, em consequência, regras, normas e padrões de cognição, na verdade devem ser considerados tanto como limitadores quanto como habilitadores de ação, nunca como apenas um ou outro (MACHADO-DA-SILVA; FONSECA; CRUBELLATE, 2005).

À luz dessa argumentação, admi-se processo de institucionalização enquanto estado recursivo por se entender que, agência e estrutura não podem ser plenamente apreendidas sem que a interpretação da ação seja evidenciada como o aspecto que possibilita o seu desenvolvimento. A interpretação é o mecanismo operacional, de natureza cognitivo-cultural, da recursividade inerente à institucionalização. É o que desencadeia a reciprocidade entre

estrutura e agência, uma vez que ação pressupõe processamento de estímulos externos, ou seja, significação (MACHADO-DA-SILVA; FONSECA; CRUBELLATE, 2005).

3 A NOÇÃO DE COMPETÊNCIAS NO CENÁRIO BRASILEIRO

Verifica-se no Brasil, especialmente a partir da década de 1990, um processo de reforma do ensino superior, que se tornou mais profundo a partir do mandato de Fernando Henrique Cardoso. Esse governo defendeu a tese de que a educação escolar tinha o papel de propulsar o desenvolvimento econômico, funcionando como viabilizadora da inserção competitiva do País nos novos processos econômicos internacionais. Assim, caberia à escola a sua readaptação visando à formação de um “novo tipo de profissional adequado para atuar em níveis de interlocução e produção mais complexos e diferenciados” (HAGE, 1999/2000, p. 11). As novas políticas implementadas foram balizadas, especialmente, por mudanças jurídico-institucionais, que tiveram impulso com a aprovação da LDB de 1996 e do Plano Nacional de Educação (PNE) (DOURADO, 2002). A partir daí, observa-se que, em meio às reformas, as alterações curriculares vêm adquirindo centralidade.

No que se refere ao ensino superior em nível de graduação, o governo tem considerado a flexibilização curricular e a avaliação como eixos articuladores das transformações. A expectativa, segundo Peixoto (2002, p. 191) é de valorização da elaboração de projetos pedagógicos mais específicos esperando com isso, “atender interesses regionais, combater a evasão, aumentar a participação dos setores que integram a formação, ampliar o espaço do aluno na definição de seu currículo e atender às demandas do mercado de trabalho”. Outro aspecto que se destaca diz respeito ao processo de diversificação e diferenciação da educação superior, seja sob o ponto de vista institucional, seja sob a ótica da oferta de cursos e de suas modalidades de organização.

A análise das DCN para os cursos de graduação mostra que há sintonia com as discussões em âmbito internacional referentes a diplomas e perfis profissionais em relação às transformações da sociedade e do mundo do trabalho. Visa-se a ajustar os perfis profissionais e os modelos de formação ao novo paradigma da produção capitalista a partir de dois aspectos principais: a polivalência e a flexibilidade profissionais (ALTMANN, 2002; CATANI et al., 2000; PEIXOTO, 2002).

A partir dessas expectativas, verifica-se que vem ocorrendo um reformismo curricular em quase todas as instâncias de formação no País. Referente aos cursos de graduação, a reforma curricular foi iniciada pela SESu/MEC, a partir da publicação do Edital n. 4, de 4 de dezembro de 1997, que convocava as Instituições de Educação Superior (IES) a apresentarem propostas que seriam então sistematizadas pelas Comissões de Especialistas de Ensino de cada área. Esse edital fornecia orientações básicas para a organização das DCN no que tange aos seguintes assuntos: perfil desejado do formando, competências e habilidades desejadas e conteúdos curriculares (BRASIL, 2004b; CATANI et al., 2000 e 2001).

Esperava-se com isso alcançar alguns objetivos, como: definir um perfil de formando que pudesse contemplar competências intelectuais que refletissem a heterogeneidade das demandas sociais em relação aos profissionais; propor, ao invés do sistema de currículos mínimos até então vigente, linhas gerais capazes de definir quais as competências e habilidades que se desejava desenvolver; e fornecer uma referência para as IES definirem seus currículos plenos, em termos de conteúdos básicos e conteúdos profissionais essenciais para o desenvolvimento de competências (BRASIL, 2004b).

A partir de 2001, o Conselho Nacional de Educação (CNE) passou a aprovar e instituir, por meio de uma série de pareceres, as DCN dos cursos de graduação. Entre os objetivos e metas presentes nessas diretrizes, encontra-se “[...] conferir maior autonomia as IES na definição dos currículos de seus cursos, a partir da explicitação das competências e as habilidades que se deseja desenvolver [...] em que a graduação passa a constituir-se numa

etapa de formação inicial no processo contínuo de educação permanente” (BRASIL, 2004b, p. 24).

Entre esses objetivos, Catani et al. (2001) chamam a atenção para o fato de a graduação ser concebida como etapa inicial da formação de profissionais, tendo em vista que há uma compreensão de que o acompanhamento das mudanças no mundo moderno deverá exigir um processo de educação continuada. Segundo eles, vem daí a ênfase dada às mudanças que visam tornar os currículos mais flexíveis.

Esses autores afirmam também que a flexibilização curricular está associada à reestruturação produtiva do capitalismo e à ideia de que a formação de profissionais adaptáveis às mudanças no mundo trabalho e às demandas do mercado pode dar resposta aos problemas de emprego. Nesse sentido, a flexibilização da formação nos cursos de graduação objetiva a sua adaptação constante a cada nova realidade do mercado (CATANI et al., 2001).

No caso da graduação em Administração, as DCN foram inicialmente aprovadas e publicadas pelo Parecer n. 0146/2002, do Conselho Nacional de Educação (CNE)/Câmara de Educação Superior (CES). Por meio do Parecer CNE/CES n. 134, de 4 de junho de 2003, foram aprovadas as diretrizes específicas. Em 2 de fevereiro de 2004, a Resolução CNE/CES n. 1 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, Bacharelado (BRASIL, 2004c). Esta, por sua vez, foi revogada pela Resolução CNE/CES n. 4, de 13 de julho de 2005, que também institui as DCN do curso de graduação em Administração (BRASIL, 2005).

A Resolução CNE/CES n. 1/2004 e a Resolução CNE/CES n. 4/2005, estabelecem, enquanto perfil desejado do formando, a “capacitação e aptidão para compreender as questões científicas, técnicas, sociais e econômicas da produção e de seu gerenciamento, [...] revelando a assimilação de novas informações e apresentando flexibilidade intelectual e adaptabilidade contextualizada no trato de situações diversas, presentes ou emergentes, nos vários segmentos do campo de atuação do administrador” (BRASIL, 2004c, p. 2; 2005, p. 2).

As competências e habilidades mínimas definidas para o egresso do curso, conforme consta no Parecer CNE/CES n. 146/2002 são:

[...] reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar estrategicamente, introduzir modificações no processo produtivo, atuar preventivamente, transferir e generalizar conhecimentos e exercer, em diferentes graus de complexidade, o processo da tomada de decisão; desenvolver expressão e comunicação compatíveis com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou intergrupais; refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção, compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva sob seu controle e gerenciamento; desenvolver raciocínio lógico, crítico e analítico para operar com valores e formulações matemáticas presentes nas relações formais e causais entre fenômenos produtivos, administrativos e de controle, bem assim expressando-se de modo crítico e criativo diante dos diferentes contextos organizacionais e sociais; ter iniciativa, criatividade, determinação, vontade política e administrativa, vontade de aprender, abertura às mudanças e consciência da qualidade e das implicações éticas do seu exercício profissional; desenvolver capacidade de transferir conhecimentos da vida e da experiência cotidianas para o ambiente de trabalho e do seu campo de atuação profissional, em diferentes modelos organizacionais, revelando-se profissional adaptável (BRASIL, 2002, p. 13).

Além dessas, a Resolução CNE/CES n. 1/2004 e a Resolução CNE/CES n. 4/2005, acrescentaram mais duas, “[...] desenvolver capacidade para elaborar, implementar e consolidar projetos em organizações; e desenvolver capacidade para realizar consultoria em gestão e administração, pareceres e perícias administrativas, gerenciais, organizacionais, estratégicos e operacionais” (BRASIL, 2004c, p. 2; 2005, p. 2).

Ficou estabelecido também que os projetos pedagógicos e sua organização curricular devem contemplar conteúdos conforme o que se segue: a) formação básica – relacionados com estudos antropológicos, sociológicos, filosóficos, psicológicos, ético-profissionais, políticos, comportamentais, econômicos e contábeis, bem como os relacionados com as tecnologias da comunicação e da informação e das ciências jurídicas; b) formação profissional – relacionados com as áreas específicas, envolvendo teorias da administração e das organizações e a administração de recursos humanos, mercado e marketing, materiais, produção e logística, financeira e orçamentária, sistemas de informações, planejamento estratégico e serviços; c) estudos quantitativos e suas tecnologias - abrangendo pesquisa operacional, teoria dos jogos, modelos matemáticos e estatísticos e aplicação de tecnologias que contribuam para a definição e utilização de estratégias e procedimentos inerentes à administração; e d) formação complementar – estudos opcionais de caráter transversal e interdisciplinar para o enriquecimento do perfil do formando (BRASIL, 2005).

A análise desse modelo proposto pelas DCN permite concluir que o planejamento dos currículos tendo como ponto de partida um perfil de egresso formatado e competências e habilidades previamente estabelecidas vai ao encontro de recomendações do Banco Mundial para a organização da educação, que deve partir da especificação de objetivos de aprendizagem que sejam observáveis e, logo, mensuráveis (ALTMANN, 2002).

Outra conclusão a que se chega é de que a introdução da noção de competências no ensino superior em nível de graduação induz à inclusão de novos conteúdos nos currículos dos cursos que melhor espelhem as competências e habilidades que se deseja formar nos estudantes. Ela exige também novas formas de organização do trabalho, reorientando a formação dos docentes, novas formas de incorporação dos conhecimentos adquiridos na prática, metodologias diferentes daquelas até então utilizadas e novas maneiras de avaliar. Em suma, a incorporação de tal noção na educação dá um novo norteamento à organização curricular, à prática e à gestão educacional.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa de caráter qualitativo, baseada no estudo de casos múltiplos. Sob essa perspectiva, entendeu-se que o método qualitativo era aquele que melhor se adequava aos interesses da pesquisa, devido à relevância que ele dá aos dados e ao campo em estudo, em contraste com as suposições teóricas.

O estudo foi realizado em sete cursos de graduação em Administração de IES localizadas em Belo Horizonte, Minas Gerais, selecionados a partir dos seguintes critérios: a) curso generalista, ou seja, que não tivesse ênfase, pois as DCN não apresentam especificidades quanto a ênfases, tratando os cursos de forma genérica; b) curso que formou pelo menos a primeira turma até o final do segundo semestre de 2004. Isso significa que o projeto inicial já teria sido totalmente implantado quando da realização da pesquisa no primeiro semestre de 2005. Partindo-se desses critérios chegou-se a um total de 12 cursos, presentes em 12 IES.

Em seguida, foi realizado contato com os responsáveis pela gestão dos cursos. Nesse momento foi perguntado se o curso possuía projeto pedagógico. Sete cursos atenderam ao último critério e aceitaram participar da pesquisa, três cursos se recusaram e um não respondeu ao convite. Identificou-se apenas um curso que não tinha projeto pedagógico.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com sete coordenadores de curso e com um docente que participou do processo de reestruturação curricular em um deles. As entrevistas foram gravadas, transcritas e analisadas por meio da técnica de análise de conteúdo. Foram consideradas as seguintes categorias de análise: noção de competências – data de adoção no curso, motivos para adotar, conceito utilizado; projeto pedagógico –

alterações ocorridas, referências de outras IES, influência das competências nas disciplinas e conteúdos.

No Quadro 1 encontram-se sintetizados dados sobre a pesquisa:

QUADRO 1
Relação de cursos que participaram da pesquisa

IES	Curso	Data de início do curso	Entrevistados
1	Administração	01/03/1966	Docente e Coordenador de curso
2	Administração de Empresas	24/08/1998	Coordenador de curso
3	Administração de Empresas	31/01/1972	Coordenador de curso
4	Administração	02/08/1999	Coordenador de curso
5	Administração	31/07/2000	Coordenador de curso
6	Administração	07/08/2000	Coordenador de curso
7	Administração	19/04/2001	Coordenador de curso

Fonte: Dados da pesquisa.

5 COMPETÊNCIAS NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

Em cinco casos verificou-se que a noção de competências apareceu nos projetos pedagógicos antes da aprovação das DCN pelo Parecer CNE/CES n.146/2002, que incluía os cursos de Administração. Constatou-se também que, em seis casos, o processo de reformulação do projeto pedagógico tinha sido iniciado entre o primeiro semestre de 2004 e o primeiro semestre de 2005. Além disso, em seis deles, nesse mesmo período, as matrizes curriculares haviam sido alteradas ou estavam em processo de reformulação.

Entre as justificativas encontradas para a adoção da noção de competências nos projetos estava a necessidade de atendimento às DCN e também às diretrizes internas das IES, a exigência de um novo perfil profissional para o administrador e a adequação às exigências do mercado de trabalho.

Em cinco casos foi dito que disciplinas e/ou conteúdos haviam sido influenciados pelas competências. Em outro caso, verificou-se que ocorreria a situação contrária: as competências e habilidades é que seriam revisadas em função da nova matriz curricular. Em um dos cursos essa informação não foi obtida.

Para a redefinição do currículo, haviam sido utilizadas referências de outras universidades em quatro das sete IES que alteraram ou estavam alterando suas matrizes curriculares. Em um caso apenas não foi possível obter essa informação. Nas duas restantes, foi dito que “não”, pois haviam sido utilizadas referências internas, vindas da matriz ou de outra unidade da instituição. Entre as quatro IES que disseram “sim”, uma manifestou que essas referências haviam sido trazidas por professores que eram consultores do MEC ou que tinham contato com as realidades de outras IES; em outra foi dito que utilizaram referências de duas universidades, uma pública e outra privada; uma terceira admitiu que foi utilizada a matriz curricular da UFMG.

Entre seis cursos que apresentaram o perfil que estava formatado no projeto/proposta, verificou-se que em um deles esse perfil correspondia àquele traçado nas DCN do curso de Administração, com alguns cortes no texto. Em outro curso, o perfil traçado contemplava itens do perfil proposto nos Padrões de Qualidade para Cursos de Graduação em Administração e elementos como habilidades avaliadas no ENC-Provão entre 1996 e 2003. Nos quatro restantes, o perfil diferia do que foi traçado pelo MEC tanto nas DCN quanto nos Padrões de Qualidade.

A presença de um conceito para competências no projeto do curso foi verificada em três casos. Em outros dois casos, foi dito que não havia um conceito. Nos dois casos restantes não foi obtida essa informação. Em seis cursos, os entrevistados apresentaram conceitos conforme o seu entendimento.

Diante dos achados, verificou-se a ausência de consenso quanto ao que representava o termo *competências*. As definições variaram, considerando-se competências como: *conhecimentos e habilidades*; somente como *habilidades*; igual a *conhecimentos*. Também foi constatado que havia dúvida quanto ao significado do termo. Em um dos casos, a dificuldade estava em diferenciar *competências* de *habilidades*, em outro, o entrevistado disse que havia incerteza quanto ao que era *ser* ou *ter competências*.

Os resultados apontam, de um lado, para a presença da noção de competências na maior parte dos cursos investigados. Dependendo do caso, essa inserção pode ser percebida na presença de um rol de competências e/ou habilidades nos projetos pedagógicos e de um conceito que define o termo no curso, bem como nas alterações geradas nos currículos (disciplinas e/ou conteúdos).

De outro lado, diversas observações feitas pelos entrevistados colocaram em dúvida se realmente os cursos estavam direcionados para formar competências, como explicado a seguir: a) um entrevistado afirmou que apesar de a noção de competências estar presente na proposta de projeto pedagógico, o processo continuaria convencional quanto à sua operacionalização. Por trás dos processos de reformulação do curso havia muito mais uma lógica de se fazer um “grande remendo” do que efetivamente alterar a concepção do processo formativo; b) os dois entrevistados em uma IES apresentaram discordância. Enquanto um acreditava que havia no curso orientação para a formação de competências, o outro, não; c) o entrevistado em uma IES disse que já era uma evolução ter a estrutura desenvolvida e colocada no “papel”, mas que ainda era preciso pensar a respeito da implementação e operacionalização do modelo baseado na formação de competências; d) em dois casos os entrevistados explicitaram que havia expectativas de que tivesse sido alterada a forma como os professores davam suas aulas, porém eles não sabiam dizer quais as mudanças haviam ocorrido em função das competências; e) um entrevistado disse que não havia no curso acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem quanto à formação de competências; f) um entrevistado afirmou, de um lado, que o curso desenvolvia competências; de outro, declarou que isso não acontecia de forma clara, explícita. Entendia-se que o aluno teria adquirido as “competências” previstas se tivesse sido aprovado nas disciplinas. Isso, partindo-se do pressuposto de que as competências tinham sido trabalhadas naquela mesma disciplina; e g) o entrevistado afirmou que o professor tinha autonomia quanto à sua prática na sala de aula, não havendo qualquer tipo de direcionamento por parte da Instituição sobre como essa prática deveria ocorrer. Nesse sentido, a IES podia ter expectativas de que as competências estivessem sendo desenvolvidas, porém não a garantia. De outro lado, parecia haver a crença subjacente de que a noção de competências sempre esteve presente, implicitamente, nos cursos. Como exemplo, um entrevistado disse acreditar que os professores, de alguma maneira, incorporavam o “estado-da-arte” de suas respectivas áreas. Além disso, a respeito do perfil do egresso, ele entendia que, apesar de não estar formalmente delineado no curso, haveria unanimidade entre os professores quanto à sua definição, como se fosse algo que “pairasse na cabeça” de todos eles. Outro entrevistado entendia que, apesar de o termo *competências* ser novo no âmbito das organizações e do ensino, os seus pressupostos estiveram sempre presentes na forma de perfis predefinidos. Assim, de forma não explícita e não sistematizada, essa noção permeava o curso.

6 ANÁLISE DOS CASOS À LUZ DA TEORIA INSTITUCIONAL

Ao se analisar a inserção da noção de competências entre os cursos de graduação em Administração pesquisados usando os constructos da teoria institucional, descortina-se uma realidade permeada pela complexidade, pelas incertezas e pela busca de acomodação e legitimação das instituições de ensino frente a um campo organizacional em reconfiguração.

Ao se compreender a inserção das IES pesquisadas nesse campo, uma vez que se pode considerá-las como uma área reconhecida da vida institucional, por abranger a ideia tanto da conectividade quanto da equivalência estrutural, percebe-se que a noção de competências aparece como um dos elementos relevantes nas variações nos níveis de institucionalização das práticas político-pedagógicas dessas IES. Ou seja, para elas é mais um aspecto que denota a ideia de valores e normas sociais que estabelecem rotinas comportamentais adequadas ao contexto de interação social, contribuindo para reduzir as incertezas e aumentar a legitimidade da instituição em seu campo organizacional, conforme aponta Prates (2000).

Entende-se que a difusão da noção de competências nas IES investigadas pode ser reconhecida, de um lado, como uma das estratégias organizacionais que levam ao isomorfismo, de acordo com a definição de Dimaggio e Powell (2005). De outro, concordando com Machado-da-Silva, Fonseca e Fernandes (2000), não elimina a possibilidade de ação por parte da organização no sentido de exercer certo grau de autonomia e de controle sobre as condições do ambiente.

Esse tipo de comportamento organizacional, que contribui para tornar estruturas isomórficas, pode ser notado nas IES em questão, por meio da necessidade de se cumprir com as exigências impostas pelas diretrizes educacionais vigentes no Brasil e pelas pressões sociais e políticas apresentadas nesse contexto profissional e educacional, configurando-se o isomorfismo coercitivo (DIMAGGIO; POWELL, 2005). Além disso, nota-se que as IES, mesmo antes da aprovação das DCN, já discutiam e realizavam alterações concernentes às competências que os alunos dos cursos de graduação em Administração deveriam apresentar ao final do curso, o que pode espelhar o isomorfismo normativo tendo em vista a possível constituição de uma rede de profissionais que permitiu a rápida difusão do novo modelo. Também se identifica o isomorfismo mimético a partir da busca de informações sobre os currículos dos cursos de outras instituições, utilizando-os como referência.

Não obstante, considera-se também a perspectiva de Machado-da-Silva, Fonseca e Crubellate (2005), que permite entender que as IES podem não ter se restringido a tentar cumprir com as exigências legais como forma de se legitimarem no campo organizacional. Ao implementar e conduzir práticas já institucionalizadas partiu-se de interpretações cognitivas do campo em questão, o que permitiu determinar a agência, no sentido de se fazer escolhas. Estas escolhas baseadas na interpretação permitem a sua estruturação sob condição de legitimidade.

Depreende-se, que apesar da difusão da noção de competências entre as IES investigadas, seu enraizamento na prática político-pedagógica não acontece de forma integral e definitiva, alterando as práxis pedagógicas por parte dos diferentes atores que compõem os cursos de graduação das IES investigadas. Conforme relato dos entrevistados, há dúvidas se realmente os cursos estão direcionados para formar competências. Sendo assim, permanecem em aberto os desdobramentos efetivos que o ensino baseado em competências pode trazer para a formação de administradores.

7 CONCLUSÕES

O estudo permitiu compreender o processo de inserção da noção de competências em cursos de graduação em Administração sob a perspectiva da Teoria Institucional.

Diversas mudanças ocorreram no campo organizacional do ensino superior, nas duas últimas décadas, tais como o surgimento de novas demandas sociais por um novo perfil de profissionais; o aumento expressivo do número de IES no País (83,50% entre 2000 e 2004) e do número de matrículas em cursos de graduação (75,69% entre 2000 e 2004), especialmente nos cursos de Administração, que em 2004 estavam em primeiro lugar em número de matrículas (14,91% sobre o total); e a aprovação das DCN para os cursos de graduação. Em

decorrência, aumenta a complexidade e cresce a incerteza no campo, levando as IES à busca de legitimação.

Mecanismos isomórficos podem ser observados nos casos das IES investigadas. O isomorfismo coercitivo advém do ajuste às pressões legais impostas pelo MEC e às pressões do mercado de trabalho. O isomorfismo mimético evidencia-se na utilização como referência, ou mesmo por meio da cópia, de práticas adotadas por outras IES. O isomorfismo normativo mostra-se na aparente difusão do modelo de competências a partir da constituição de comissões de especialistas do MEC, em 1997, visando à elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais.

Não obstante, considerando-se como referência para este estudo a abordagem multiparadigmática defendida por Machado-da-Silva, Fonseca e Crubellate (2005), entende-se que, no caso das IES estudadas, a homogeneização não deriva de reprodução irrefletida, mas de regularidade proveniente da aceitação da ação interpretada como legítima e que passa a ser reproduzida, consolidando-se como padrão institucionalizado.

Por fim, destaca-se a contribuição deste estudo para o entendimento da dinâmica de isomorfismo no cenário da educação superior no Brasil e, especialmente no que tange à formação de administradores. O estudo sugere a consolidação de uma agenda de pesquisa capaz de problematizar com consistência, a partir da Teoria Institucional, a inserção da noção de competências nas práticas político-pedagógicas das universidades, bem como os seus desdobramentos.

REFERÊNCIAS

- ALTMANN, H. Influência do banco mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.1, p.77-89, jan./jun. 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Parecer CNE/CES 0146/2002, de 03 de abril de 2002. **Diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação em direito, ciências econômicas, administração, ciências contábeis, turismo, hotelaria, secretariado executivo, música, dança, teatro e design**. Brasília, DF, 3 abr. 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. **PCN+ ensino médio – orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 17 abr. 2004a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Diretrizes curriculares para os cursos de graduação**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 18 abr. 2004b.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES nº 1, de 02 de fevereiro de 2004. **Institui as diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em administração, bacharelado, e dá outras providências**. Brasília, DF, 2 fev. 2004c.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES nº 4, de 13 de julho de 2005. **Institui as diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em administração, bacharelado, e dá outras providências**. Brasília, DF, 13 jul. 2005.
- CARVALHO, C. A.; GOULART, S.; VIEIRA, M. M. F. A inflexão conservadora na trajetória histórica da teoria institucional. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPAD, 28, 2004, Curitiba. **Anais**. Rio de Janeiro: ANPAD, 2004. 1 CD-ROM.
- CATANI, A.; OLIVEIRA, J. F.; DOURADO, L. F. Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n.75, p.67-83, ago. 2001.

DIMAGGIO, P. J.; POWELL, W. W. A gaiola de ferro revisitada: isomorfismo institucional e racionalidade coletiva nos campos organizacionais. **Revista de Administração de Empresa**, v. 45, n.2, Rio de Janeiro, 2005, p.74-89.

_____; _____. The iron cage revisited: institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. **American Sociological Review**, 1983, pp. 147-60.

_____; _____. The iron cage revisited: institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. In: DiMAGGIO, P. J.; POWELL, W. W. (org.). **The new institutionalism in organizational analysis**. Chicago: The University of Chicago Press, 1991.

DOURADO, L. F. Reforma do estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.23, n.80, p.234-252, set. 2002.

FONSECA, V. S. da; MACHADO-DA-SILVA, C. L. Conversação entre abordagens da estratégia em organizações: escolha estratégica, cognição e instituição. **Organizações & Sociedade**, v. 9, n. 25, 2002, p. 93-109.

GIDDENS, A. **The constitution of society**. Berkeley: University of California Press, 1984.

HAGE, S. M. As políticas educacionais no governo Fernando Henrique Cardoso. **Educação em Questão**, v.10 e 11, n.2/1, p.10-33, jul./dez.1999 – jan./jun.2000.

HALL, P. A.; TAYLOR, R. C. R. The three versions of neo-institutionalisms. **Political Studies**, 1996.

HASSELBLADH, H.; KALLINIKOS, J. The project of rationalization: a critique and reappraisal of neoinstitutionalism in organization studies. **Organization Studies**, v. 21, n. 4, 2000 pp. 697-720.

KAMENS, D. Legitimizing myths and educational organization: the relationship between organizational ideology and formal structure. **American Sociological Review**, v. 42, p.208-219, 1977.

MACHADO-DA-SILVA, C. L.; FONSECA, V. S. da; FERNANDES, B. H. R. Cognição e institucionalização na dinâmica da mudança em organizações. In: RODRIGUES, S. B.; CUNHA, M. P. (Orgs.). **Estudos organizacionais: novas perspectivas na administração de empresas: uma coletânea luso-brasileira**. São Paulo: Iglu, 2000. p. 123-150.

_____; _____. CRUBELLATE, J. Estrutura, agência e Interpretação: elementos para uma abordagem recursiva do processo de institucionalização. **Revista de Administração Contemporânea**, (Edição Especial), 2005, p. 9-40.

MEYER, J.; ROWAN, B. Institutionalized organizations: formal structure as thy and ceremony. **American Journal of Sociology**, 1977, p. 340-63.

MISOCZKY, M. C. Poder e institucionalismo: uma reflexão crítica sobre as possibilidades de interação paradigmática. In: VIEIRA, M. M. F.; CARVALHO, C. A. (Org.). **Organizações, instituições e poder no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2003. p. 141-175.

PEIXOTO, M. C. L. Política da educação superior. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v.11, n.19, p.185-193, jan./jun.2002.

PRATES, A. A. P. Organização e instituição no velho e novo institucionalismo. In: RODRIGUES, S. B.; CUNHA, M. P. (Org.). **Estudos organizacionais: novas perspectivas na administração de empresas**. São Paulo: Iglu, 2000.

TOLBERT, P. S.; ZUCKER, L. G. A Institucionalização da teoria institucional. In: CLEGG, S.; HARDY, C.; NORDY, W. **Handbook de Estudos Organizacionais**. Atlas, 1999, p. 196-219.

SELZNICK, P. **The moral commonwealth: social theory and the promise of community**. Berkeley: University of California Press, 1992.

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