

**ÁREA TEMÁTICA 5: ESORG ESTUDOS ORGANIZACIONAIS**

**LÓGICAS INSTITUCIONAIS E PRÁTICAS SOCIAIS: UM ESTUDO DA CLIVAGEM  
DE BACHARELADOS NA ÁREA DE COMUNICAÇÃO SOCIAL**

## RESUMO

Este trabalho buscou analisar como a dinâmica das lógicas institucionais modificou os elementos que constituem as práticas em uma organização de ensino superior no Brasil (Alpha). Para isso, foi realizado um estudo de caso em uma organização de ensino superior que passou por mudança dos cursos na área de Comunicação Social: um curso com três habilitações foi transformado em três bacharelados distintos. A partir de uma análise de conteúdo de documentos e entrevistas, verificou-se que a área necessitava profissionalizar seus estudantes com um modelo de ensino voltado à prática profissional, logo, a lógica da comunicação para o mercado atuou como dominante e coexistiu com a do Estado na comunicação social e a comunicação social como um diálogo. A fim de atender o mercado com as novas diretrizes curriculares, elementos das práticas da Alpha foram modificados e permitiram orientar as aulas para o fazer profissional, o que promoveu mudanças nos elementos que constituem o preparar e ministrar aulas dos docentes, bem como no dia a dia dos discentes.

**Palavras-Chave:** lógicas institucionais, práticas sociais, educação, Comunicação Social

## ABSTRACT

This work sought to analyze how the dynamics of institutional logics modified the elements that constitute the practices in a higher education organization in Brazil (Alpha). To this end, a case study was carried out in a higher education organization that underwent a change in the courses in the area of Social Communication: a course with three qualifications was transformed into three distinct bachelor degrees. From a content analysis of documents and interviews, it was found that the area needed to professionalize its students with a teaching model geared towards professional practice, so the communication logic for the market acted as dominant and coexisted with that of the State in social communication and social communication as a dialogue. In order to serve the market with the new curricular guidelines, elements of Alpha's practices were modified and allowed to guide the classes to make them professional, which promoted changes in the elements that constitute the preparation and teaching of teachers, as well as on students' day.

**Keywords:** institutional logics, social practices, education, social communication

## 1. INTRODUÇÃO

Lógicas institucionais são padrões históricos socialmente construídos, expressos por meio de um conjunto de práticas, valores, crenças e regras materiais. É nessa amálgama de elementos que os indivíduos (re)produzem a sua subsistência material, organizam-se no espaço e tempo, e dão significados à sua realidade social (THORNTON; OCÁSIO, 1999). Em cada campo há uma lógica central que atua em conjunto com outras lógicas, como é possível observar no campo da educação, em que coexistem as lógicas do Estado, família e religião, por exemplo.

Ao situar as lógicas institucionais, autores como Friedland e Alford (1991; 2014) consideram-nas contextuais, ou seja, formadas na sociedade e por seus atores. Assim, as lógicas institucionais possuem uma dimensão simbólica e material que moldam as práticas sociais disseminadas no campo que resultam da dinamicidade existente na sociedade. Portanto, as práticas sociais são formadas socialmente em determinados contextos e sob a influência das lógicas institucionais.

Sob a dinâmica das lógicas institucionais as práticas sociais são “[...] fenômenos que possuem subcomponentes – geralmente unidades menores de atividade” (LANGLEY; TSOUKAS, 2017, p. 111). Essas unidades menores são os elementos que constituem uma prática, como ações e atividades. Diante do exposto, o campo da educação é caracterizado pela presença de lutas históricas e de movimentos sociais sob a ação de diferentes lógicas institucionais, as quais influenciaram o desenvolvimento e, conseqüentemente, a adoção das práticas sociais.

Diante disso, propomos responder a seguinte questão de pesquisa: como a dinâmica das lógicas institucionais modificou elementos que constituem as práticas em uma organização de ensino superior no Brasil? Para responder essa questão realizamos um estudo de caso em uma Universidade denominada ficticiamente por Alpha e localizada no Estado do Paraná (Brasil), que passou por uma recente mudança curricular. Essa mudança segmentou o curso de Bacharelado em Comunicação Social (BCS), que era composto por três habilitações (Jornalismo - HJOR, Publicidade e Propaganda - HPP, e Relações Públicas – HRP), para três bacharelados distintos (Jornalismo - BJOR, Publicidade e Propaganda - BPP, e Relações Públicas - BRP), e extinguiu o curso de BCS. Assim, coexistiram quatro cursos distintos (BCS, BJOR, BPP e BRP) e quatro coordenações de cursos sob a chancela de um mesmo departamento.

Tendo dois contextos para serem discutidos nas práticas dessa organização, antes e após a separação das habilitações BCS, abordamos as mudanças considerando a recursividade das práticas sociais, atores e as lógicas institucionais. Realizamos um estudo longitudinal com corte transversal por meio da análise de 124 documentos e de oito entrevistas com participantes no processo. Para isso, empregamos uma análise de conteúdo, que serviu como lente para analisar o desenvolvimento das práticas sob a dinâmica das lógicas institucionais. Essas análises foram feitas por meio de dois níveis de categorias: (I) *lógicas institucionais*, que envolveu a identificação das lógicas e de suas sobreposições e, (II) as *práticas e seus elementos*, conhecidas por meio da *estruturas de governanças* que compõe as práticas sociais, compostas por entendimentos, regras e estruturas teleoafetivas.

Ainda que estudos anteriores tenham proposto identificar diferentes lógicas (FÁVERO; GUIMARÃES, 2019), nosso estudo se justifica ao posicionar a discussão sobre a dinâmica de diferentes lógicas institucionais na área das Ciências Sociais Aplicadas. Em segundo lugar, faz-se necessário compreender como elementos podem ser incorporados nas práticas, resultando em mudança. Por fim, destacamos

que este estudo contribui para compreender como as lógicas e as práticas constituem um campo, como a educação.

Este estudo está dividido em quatro seções, após esta introdução a próxima seção do referencial teórico discute as lógicas institucionais e a abordagem das práticas. Na sequência descrevemos o percurso metodológico da pesquisa, os resultados encontrados e as conclusões.

## **2. LÓGICAS INSTITUCIONAIS E A ABORDAGEM DAS PRÁTICAS**

Estudos contemporâneos sobre institucionalismo demonstram que em cada campo organizacional existe uma lógica institucional central que influencia e é influenciada pelo comportamento dos atores (ZILBER, 2016). Instituições são indissociáveis das lógicas e possibilitam a análise do inter-relacionamento entre indivíduos, organizações e outras instituições, bem como estruturam a realidade e a maneira de agir. Múltiplas lógicas institucionais podem coexistir e formam um sistema interinstitucional, compondo as práticas e sistemas simbólicos dos atores (COSTA; GUARIDO FILHO; GONÇALVES, 2014).

Nas múltiplas lógicas existem contradições e complementos por meio de várias lógicas que transformam as relações institucionais. Nessa contradição existe uma lógica institucional dominante no campo e concorrente com outras lógicas, tornando-se dominante por um determinado período (FRIEDLAND; ALFORD, 1991; GOODRICK; REAY, 2011). Dessa forma, o campo possui uma lógica central dominante que estimula a recursividade, ou seja, a lógica influencia e é influenciada pelo comportamento dos atores. Esse processo de influência mútua age sobre a dimensão simbólica e material a partir de comportamentos socialmente adotados (OLIVEIRA; MELLO, 2016).

Para analisar as lógicas institucionais podemos observar interrelações ocorridas por instituições, indivíduos e organizações nos sistemas sociais, em que diferentes contextos culturais promovem lógicas diversificadas (THORNTON; OCASIO; LOUNSBURY, 2012). Como instituições agem sobre o coletivo nas dimensões simbólica e material, as práticas são a concretização dessas dimensões e ficam suscetíveis à interpretação dos atores. Desta forma, ocorre a constante importação de elementos de diferentes lógicas ocasionando sua dissolução e, conseqüentemente, a criação de novas práticas nas organizações (LANGLEY & TSOUKAS, 2017).

Uma prática não é apenas um relato do que as pessoas dizem e fazem ou ações realizadas por indivíduos, “práticas são fenômenos que possuem subcomponentes, geralmente unidades menores de atividade” (LANGLEY; TSOUKAS, 2017, p. 111). Desta forma, encontram-se ligadas a outras práticas e estão sob uma circunscrição que as mantém sendo reproduzidas e sancionadas como mecanismos presentes na realidade (SCHATZKI, 1997).

Para explicar como os atores desenvolvem práticas a partir das lógicas institucionais, a dimensão material da prática é o ponto de partida (SILVEIRA; SANTOS; SILVEIRA, 2015). Para estudar as práticas nas organizações é necessário observar o que é material e simbólico, bem como as tensões que surgem. Santos e Silveira (2015) destacam que o estudo deve envolver algumas tarefas, a saber “(a) delimitar as atividades humanas; (b) identificar a malha prática-arranjo dessas atividades; (c) determinar possíveis outras malhas prática-arranjo com as quais essa malha específica possa estar conectada; (d) traçar as cadeias de ação dos agentes humanos e não-humanos que circulam dentro dessa malha específica.

Para cumprir as tarefas listadas acima podemos observar como as práticas são formadas observando a estrutura de governança, composta pela tríade entendimentos, regras e estruturas teleoafetivas (SCHATZKI, 2005). As ações estão em uma determinada prática por expressarem os mesmos entendimentos, regras e estruturas teleoafetivas.

Para exemplificar como esses elementos constituem a prática, Zundel e Kokkalis (2001), e Santos e Silveira (2015) descrevem as atividades acadêmicas. Elas constituem a prática de teorizar que, por sua vez, é governada por regras como direitos autorais, patentes e prazos. A estrutura teleoafetiva, como um objetivo da prática, pode ser gerar conhecimento, ser reconhecido, entre outros. Assim, quem acomoda as práticas com a sua estrutura de governança são as organizações e, portanto, um emaranhado de malhas práticas, arranjos (cenários) e lógicas institucionais. Diante dos elementos expostos, a próxima seção demonstra o percurso metodológico adotado para responder nosso problema de pesquisa.

### 3. PERCURSO METODOLÓGICO

Este estudo parte do seguinte problema de pesquisa: como a dinâmica das lógicas institucionais modificou elementos que constituem as práticas em uma organização de ensino superior no Brasil? Com intuito de respondê-lo foi realizado um estudo de caso para demonstrar como ocorre a dinâmica de dominância e concorrência das lógicas institucionais e a modificação dos elementos das práticas nas organizações.

Considerando que para compreender as lógicas institucionais e as práticas devemos observar além do fazer, recorreremos a coleta de dados por meio de documentos, como fonte histórica, e entrevistas com os envolvidos. A escolha da fonte de dados é justificada em virtude dos fenômenos institucionais se desenvolverem historicamente, bem como as práticas são constituídas por uma malha social que envolve entendimentos, regras e estruturas teleoafetivas que se desenvolvem na história das organizações (OLIVEIRA; MELLO, 2016).

Os documentos selecionados contêm (a) documentos normativos que oficializaram as alterações para a comunicação social, e (b) documentos oficiais que gerados na Alpha, como atas de reuniões de colegiado e as plenárias departamentais. Coletamos para este estudo o total de 124 documentos, após a aplicação dos critérios propostos por Merriam (2009) foram indexados 34 documentos que compuseram o *corpus* da análise, totalizando 975 páginas.

Uma vez que para compreender os elementos das práticas a partir da dinâmica das lógicas é necessário ouvir os envolvidos no processo, pois as práticas podem ser compreendidas pelos fazeres e dizeres dos atores (SCHATZKI, 2005), desta forma, recorreremos aos sujeitos envolvidos na Alpha. Para definir os participantes foi realizada uma entrevista com um dos envolvidos no período de separação do BCS em diferentes bacharelados da Alpha. O sujeito entrevistado foi docente e coordenador do BCS e forneceu indícios para selecionar os demais entrevistados: três docentes, três discentes, e dois servidores (Tabela 1).

Tabela 1 - Descrição do perfil dos entrevistados

ID	Cargo	Regime	Papel no desenvolvimento do fenômeno estudado
Beit	Professor Associado	Dedicação exclusiva	Participação nas reuniões com docentes e discentes para separação das habilitações, especialmente BJOR
Gimel	Professor Associado	Dedicação exclusiva	Participação nas reuniões com docentes para separação da habilitação em BRP.

Dalet	Professor Adjunto	Dedicação exclusiva	Participação nas reuniões com docentes, discentes e pesquisadores para separação da habilitação em BPP.
Hei	Discente	-	Discente do BCS em HRP durante o período de separação dos bacharelados, sua turma permaneceu no regime antigo.
Vav	Discente	-	Discente do BCS em HPP durante o período de separação dos bacharelados, sua turma permaneceu no regime antigo.
Zayin	Discente	-	Discente do BCS em HJOR durante o período de separação dos bacharelados, sua turma permaneceu no regime antigo.
Cheit	Servidor	40h	Atuou na secretaria do departamento no processo de transição para separação dos bacharelados.
Teit	Servidor	40h	Atuou na secretaria do departamento no processo de transição para separação dos bacharelados.

Fonte: Elaborado pelos autores (2020)

Para analisar os dados coletados nos documentos e nas entrevistas, foi aplicada a abordagem configuracional. Esta abordagem é uma lente para analisar as práticas, considerando que todas são situadas e trans situadas em um contexto histórico. Elas estão associadas em uma matriz de práticas e trazem à tona a textura mais ampla do fenômeno observando-o como parte de algo que é estendido e articulado (LANGLEY; TSOUKAS, 2017).

Para operacionalizar a abordagem configuracional neste estudo, realizamos a análise interpretativa de conteúdo (FLORES, 1994). Essa análise é composta por técnicas que permitem compreender a informação gerada pelos dados fazendo uso da categorização e preocupado com o conteúdo em cada categoria (Tabela 2). Para proceder com as análises foram definidas as seguintes categorias: lógicas institucionais, práticas (entendimentos, regras e estruturas teleoafetivas).

Tabela 2 - Categorias de Análise

<b>Categoria Nível 1</b>	<b>Categoria Nível 2</b>	<b>Definição</b>
Lógicas Institucionais	Lógicas	"[...] padrões históricos e socialmente construídos como um conjunto de práticas, premissas, valores, crenças e regras materiais pelas quais indivíduos produzem e reproduzem sua subsistência material, organizam tempo e espaço, e fornecem significado à sua realidade social" (THORNTON; OCÁSIO, 1999, p. 804).
	Sobreposição das lógicas	"Múltiplas lógicas [...] em um mesmo campo, em que coadunam para uma existência indissociável do que é uma instituição, sobrepondo-se em que uma assume como dominante" (OLIVEIRA; MELLO, 2016).
Práticas	Estrutura de Governança	<b>Entendimentos:</b> Habilidades na execução das ações que ajudam a definir o significado das diferentes situações com as quais atores se deparam. <b>Regras:</b> Formulações explícitas, princípios, preceitos e instruções que prescrevem, apontam, direcionam, censuram, instruem o que deve ser dito e/ou feito pelos praticantes. <b>Estruturas Teleoafetivas:</b> Conjunto hierarquicamente organizado e "normativo" de fins (objetivos, interesses), meios para alcançá-los (projetos, tarefas – ações) e, ainda, emoções (sentimentos, afetos, humor), que são aceitos e aconselhados. (SCHATZKI, 2003, 2005)

Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

Para analisar os dados, observamos as lógicas institucionais que agiram sobre o campo e a dinâmica de sobreposição. Em um segundo momento observamos as práticas existentes e as práticas que emergiram. Para identificar e analisar o

fenômeno, investigamos como as práticas foram manifestas antes e durante o período. Diante do exposto, a próxima seção busca contextualizar a organização em estudo e na sequência demonstra os achados.

### 3.1 CARACTERIZAÇÃO DO CASO

A Alpha (nome fictício) é uma organização de ensino localizada no estado do Paraná que atua com educação de nível superior, devidamente credenciada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). A organização viabiliza cursos presenciais de educação técnica, graduação, especialização (*lato sensu*), mestrado e doutorado (*stricto sensu*), e de Ensino a Distância nos níveis de graduação e pós-graduação *lato sensu*. O curso de Bacharelado em Comunicação Social (BCS) foi autorizado na década de 1960 e desde então passou por mudanças curriculares e administrativas.

Em 1969, foi adotado o modelo de currículo mínimo para BCS, seguindo a decisão do Conselho Federal de Educação com base no modelo de ensino proposto pela Unesco. A ideia naquele momento era que as profissões do campo da Comunicação (Jornalismo, Publicidade, Relações Públicas etc.) fossem substituídas pelo “Comunicador Polivalente” (DE MELO et al., 2009). Somente a partir da publicação da Resolução 02/84 do MEC que o currículo mínimo fortaleceu especificidades do campo e determinou ementas exclusivas e o grau BCS com habilitação em um dos três cursos ministrados: Jornalismo (HJOR), Relações Públicas (HRP), ou Publicidade e Propaganda (HPP).

Com as novas diretrizes curriculares nacionais para a área de Comunicação Social, pela Resolução 16/2002 do Conselho Nacional da Educação/Câmara de Educação Superior (CNE/CES), uma reforma foi realizada para modernizar e flexibilizar o currículo. Essa reforma reduziu a carga de disciplinas obrigatórias, ampliou o leque de optativas, e se consolidou até que, em 2013, os pareceres CNE/CES 85/2013 e CNE/CES 85/2013 determinaram a autonomia das antigas HJOR e HRP respectivamente (ALMEIDA; DA SILVA; DE MELO, 2015). Desde então, HJOR e HRP se tornaram cursos de bacharelado (BJOR e BRP) e, embora não haja diretrizes para o curso de BPP, a Alpha optou por seguir a tendência dos outros dois cursos e criar um bacharelado exclusivo.

O início da mudança na Alpha ocorreu em 2014, com discussões em plenárias departamentais e colegiados de curso, e o primeiro vestibular específico para os novos bacharelados ocorreram em 2016. Assim, houve um período no qual o Departamento de Comunicação Social conviveu com quatro cursos (BCS, BRP, BPP e BJOR) e coordenações concomitantes, até que a última turma de BCS e as primeiras de BJOR, BRP e BPP concluíssem seus cursos, em 2020 e 2021, respectivamente. Nesse cenário de transição dos cursos, em que houve a existência de quatro cursos simultâneos e diversas ações para que isso acontecesse, apresentamos a análise do campo e a sobreposição de distintas lógicas institucionais sobre as práticas realizadas na Alpha.

## 4. LÓGICAS INSTITUCIONAIS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

O ano de 1995 marca um momento em que iniciaram grandes mudanças na educação superior no Brasil, pois a abordagem mercadológica da educação foi preponderante para estabelecer novas diretrizes para a educação. Privatizações, aumento expressivo na oferta de vagas e matrículas impactaram a educação no nível superior (SAVIANI, 2010). O mercado da educação cresceu com as estratégias do Estado e impactou o ensino público e os docentes. Pesquisadores buscaram parcerias e financiamentos externos em organizações privadas. Em consequência, a

aproximação da educação para o mercado privado ocasionou a transferência de tecnologia e patentes sobre a produção gerada nas universidades públicas, tornando-as meios para a ampliação e fortalecimento do neoliberalismo (SAVIANI, 2010; CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2001).

Alterações ocorridas no campo do trabalho, como a profissionalização e a especialização técnica, também foram mecanismos para a mudança na educação. A educação superior foi colocada em discussões para se adequar e atender às demandas da sociedade e do MEC. O intuito foi capturar e manter recursos suficientes para dar continuidade às atividades acadêmicas em curso (CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2001).

Neste contexto, os cursos da área de Comunicação Social (CS) começaram a ser repensados. Desde a promulgação da LDB de 1996, os cursos que se encontram nas escolas e departamentos de comunicação passaram por debates que alteraram sua estrutura curricular, a referida Lei deu autonomia às Instituições de Ensino Superior (IES) para definir seu projeto pedagógico (SANTO; ROCHA, 2006).

A LDB estabeleceu as diretrizes e bases para o ensino básico e superior, extinguiu os currículos mínimos para o ensino superior. Essa discussão foi retomada em 1999 quando foram propostas novas diretrizes curriculares da área da Comunicação, a partir das orientações disponibilizadas pelo MEC. Essas discussões foram ampliadas no Parecer 1363/2001 e na Resolução 16/2002, especialmente sobre abandono do currículo mínimo e a duração mínima e máxima para o curso.

Em 2009, o MEC sinalizou a necessidade de corrigir algumas assimetrias que surgiram devido ao crescimento exponencial do ensino superior, na Comunicação uma questão a ser debatida era a redução dos nomes dos cursos ofertados. No mesmo ano, o Supremo Tribunal Federal (STF) revogou a obrigatoriedade do diploma para o Jornalista, movimento semelhante ocorreu em 2010 no curso de Relações Públicas, pela Portaria 595/2010, com consultas e audiências públicas em todo o Brasil. A justificativa para revogar a obrigatoriedade dos diplomas foi pautada na adaptação às mudanças econômicas e sociais vivenciada no Brasil.

Em 2013, a Secretaria de Educação Superior junto ao MEC, emitiu dois Pareceres 39/2013 e 85/2013, ambos os pareceres tinham como objetivo tratar das diretrizes curriculares para HJOR e HRP. Os documentos versaram sobre a composição de uma comissão para conduzir as discussões em audiências públicas, bem como receber contribuições por meio dos correios eletrônicos. As propostas criticavam o atual modelo, denominado “generalista”, que reduzia o espaço para discussões específicas, atendo-se a discussões abstratas.

Em contraposição, a Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação (COMPÓS) enviou ao Conselho Nacional de Educação (CNE) um comunicado a respeito da ação prevista nos pareceres. O texto chamou a ação de separatista e com pouca ou nenhuma contribuição para o desenvolvimento da área. O comunicado descreveu:

[...] a atomização do campo comunicacional que a adoção das diretrizes propostas poderia vir a causar numa área que vem tentando se construir do ponto de vista acadêmico-científico e suas consequências para a formação do aluno de Comunicação e para o Jornalista, para a formação para a docência e para a pesquisa.

Para a COMPÓS tratava-se de uma ação tecnicista, voltada a diminuir a conexão com a área de CS, ocasionando em uma fragmentação por meio do recorte de um eixo específico. A Executiva Nacional dos Estudantes de Comunicação Social



(Enecos) posicionou-se da mesma forma, afirmando que existiria uma extinção da área. No curso de BJOR, por exemplo, as críticas foram rebatidas destacando que a ênfase nas Teorias da Comunicação poderia afastar a formação tecnicista, possibilitando uma visão ampla da sociedade.

Em contraponto, a comissão de especialistas do MEC defendeu a posição central da formação específica para o curso, e menos atenção a questões gerais, o que para a comunidade resultaria em desprestígio da prática e ridicularização dos seus valores. Para findar essas discussões foi proposto um olhar hegemônico, mas o foco deveria ser mantido: elevar a prática profissional. Como resultado, foram elaborados os eixos para composição das diretrizes curriculares: (1) fundamentação humanística, (2) fundamentação específica, (3) fundamentação contextual, (4) formação profissional, (5) aplicação processual e (6) prática laboratorial. A proposta afirma que os eixos são generalistas e conferem autonomia as IES para trabalhar.

Como um diálogo aberto, a comissão recebeu outras sugestões a serem consideradas, a citar: o estágio supervisionado como uma recomendação e não obrigatoriedade, possibilitar ao TCC o caráter monográfico (teórico), a presença de jornalistas profissionais na banca como uma recomendação e não uma obrigatoriedade, redução da carga horária mínima do curso e a flexibilização das cargas horárias das atividades no curso. As sugestões, após análise da comissão, mantiveram o estágio supervisionado obrigatório e tornaram a carga mínima do curso em 3.000 horas. Após as negociações foi emitida a Resolução 1/2013 para o curso de BJOR, no seu conteúdo foi estabelecido como organização curricular pontos que frisavam a integração teoria e prática, com ênfase na formação para a prática profissional.

No mesmo sentido, o curso de BRP por meio da resolução 2/2013, propôs a organização do curso para a formação de um profissional que atendesse as demandas institucionais, administrativas, internas e mercadológicas das organizações. Assim, foram organizados em duas grandes vertentes do conhecimento: comunicação e organizações. Para atender as duas vertentes a organização do curso deveria contar com o total de 3.200 horas, estrutura laboratorial, estágio supervisionado, atividades complementares e TCC. A organização curricular seria concebida sobre quatro eixos de Formação: (1) Geral; (2) Comunicação; (3) em Relações Públicas e (4) Suplementar. Diante desses acontecimentos compomos os tipos ideais a partir de cada ordem institucional, para identificar as lógicas atuantes no campo da comunicação social, conforme exposto na Tabela 3.

Tabela 3 - Tipos ideais das lógicas identificadas

Ordem Institucional		
Estado Burocrático	Mercado	Democracia
<p><b>Lógica: O Estado</b>  <b>Comunicação social.</b> A mudança curricular teve como instrumento para iniciar a separação entre cursos. O parecer 39 e 85 e as Resoluções 1 e 2 de 2013. Os referidos normativos tiveram como intuito propor a comissão de especialistas e a partir das discussões geradas, foram sancionadas as Resoluções para retratar a separação dos cursos em CS e sua estruturação.</p>	<p><b>Lógica: A comunicação social para o Mercado.</b> As motivações para a separação dos cursos estavam relacionadas a ausência de prática profissional. No parecer das comissões de especialistas, os cursos estavam demasiadamente voltados a abstrações e pouco práticos. Aos críticos foi chamada de orientações tecnicistas.</p>	<p><b>Lógica: A comunicação social como um diálogo.</b> Principalmente no BRP foi solicitada uma consulta pública em diversos níveis do conhecimento, a saber: discentes, professores e profissionais. No BJOR o foco foram as audiências públicas em três estados brasileiros, contudo, não foi tido como veredito final, o qual esteve sob poder da comissão.</p>

Fonte: elaborado pelos autores (2020).

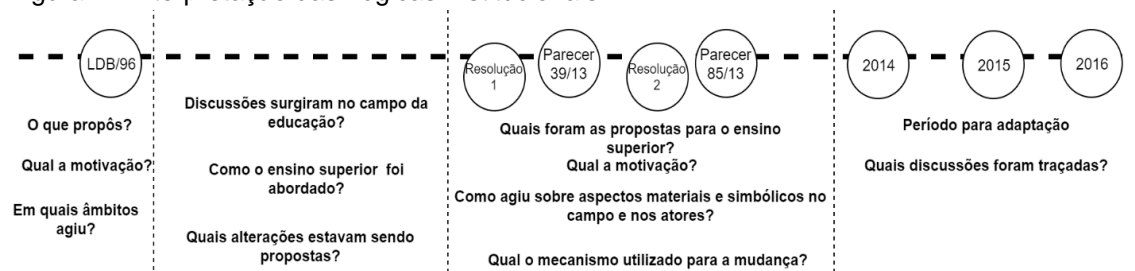
O Estado Burocrático, Mercado e Democracia são ordens institucionais que foram latentes durante o período de transição para a separação das habilitações HJOR e HRP que possibilitaram a atuação das lógicas institucionais do campo da comunicação. HPP não recebeu diretrizes específicas em normativos, porém, a Alpha assumiu que a mesma deveria constituir um curso exclusivo de bacharelado por seguir as características das demais. Para HJOR a decisão final coube a comissão, a qual desconsiderou parte dos pontos levantados e instigou comportamento semelhante para o curso de HRP, conforme observado no texto do Parecer 1 (2013, p. 6).

A Comissão do CNE/CES, composta para analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Jornalismo apresentou, em reuniões de trabalho, sua proposta à Câmara de Educação Superior, do Conselho Nacional de Educação. Depois de aprofundada discussão, a maioria dos conselheiros da CES/CNE considerou mais apropriado manter o Estágio Supervisionado como obrigatório e, em função disso, promover ajuste na carga horária mínima, posicionamento esse acatado pela Comissão do CNE/CES.

Neste sentido, a Democracia não foi a responsável pela composição das separações para as habilitações em BCS. Um segundo ponto a ser destacado, é que a existência de uma comissão não minimizou o viés dos especialistas sobre a demasiada abstração que vinha sendo praticada na área da CS, desde o início retratado no documento. Apesar de deixar a decisão sobre as disciplinas a cargo da IES, os eixos, bem como as diretrizes, foram decisões dadas pela comissão e reguladas nas Resoluções 1 para BJOR e 2 para BRP em 2013.

A lógica do Estado na comunicação social usou o mecanismo de sancionamento do Estado para garantir que as mudanças curriculares das habilitações seriam abordadas. Contudo, os regulamentos foram instrumentos de concretização da lógica de mercado. Para compreender como identificamos as lógicas citadas neste estudo, a Figura 1 expõe os pontos utilizados para a interpretação.

Figura 1 - Interpretação das Lógicas Institucionais



Fonte: Elaborado pelos autores (2019)

O Mercado por meio da lógica da comunicação social para o mercado foi dominante sobre as demais lógicas institucionais no campo, a qual recebeu a nomenclatura de tecnicista. O substantivo faz alusão ao profissional como técnico, voltado somente para a ação profissional e menos a desenvolver o pensamento crítico. Neste sentido, a lógica de mercado guiou as decisões sobre as habilitações na área de CS, colocando o capital humano como um ativo para gerar recursos. Esta ação é contraditória ao objetivo da educação que, como um campo de debates e movimentos sociais, esteve atrelada fortemente a Democracia (ALVES, 2011; TODOROV; MOREIRA; MARTONE, 2018; FÁVERO; GUIMARÃES, 2019).

Podemos inferir que as organizações privadas, após autonomia dada pela LDB, guiaram a configuração de uma área do conhecimento como a CS, o que tornou a lógica da comunicação social como Mercado dominante. Os argumentos para

concretização dessa lógica, foram pautados na necessidade de atender ao mercado profissional, no exercício da produção de riqueza por parte dos jornalistas e menos no sentido de cumprir o seu papel social como comunicador (SANTO, 2006; EMBOAVA; PAIVA, 2008).

Assim, a Alpha, foi alvo da dinâmica das lógicas institucionais e iniciou a separação das habilitações para bacharelados seguindo diretrizes colocadas pelo MEC, para os cursos de BJOR e BRP. Contudo, o curso de BPP não recebeu diretrizes, optando por readequar seu currículo de acordo com diretrizes para BJOR e BRP. Nesse sentido, as lógicas modificaram questões relacionadas ao currículo e, por consequência, elementos das práticas no ambiente pedagógico. Neste sentido, a próxima seção discute as práticas a partir da dinâmica das lógicas institucionais.

### 5.1 MODIFICAÇÃO NOS ELEMENTOS DAS PRÁTICAS

A partir da fala dos entrevistados e documentos internos, compreendemos que a prática acadêmica da aula na Alpha envolve docentes, servidores e discentes. Bem como outras práticas, a qual sinteticamente nomeamos como participar das discussões pedagógicas, preparar a aula, desenvolver a maturidade e criatividade pedagógica, ministrar a aula e avaliar a aula para os docentes. Para discentes, nomeamos as práticas de escolher as disciplinas, frequentar as aulas, dialogar com os docentes, participar de projetos e realizar avaliações, enquanto para servidores a prática é de assessorar os discentes, assessorar os professores, assessorar as coordenações. Para que essas práticas possam ser desenvolvidas, encontram-se interconectadas por partes menores (elementos) que constituem as práticas no ambiente acadêmico.

São apresentadas percepções de diferentes sujeitos como docentes, discentes e servidores, com intuito de identificar como foi o processo de separação dos bacharelados. A respeito das práticas na fala dos docentes, as reuniões do colegiado no início e durante o ano letivo constituem uma das práticas iniciais do planejamento acadêmico da Alpha. Nesse momento os docentes estariam cientes das disciplinas a serem ministradas, divididas em obrigatórias e optativas, bem como outras pautas relacionadas a afastamentos, eventos e assuntos administrativos.

Essa prática teve elementos modificados para os docentes com o intuito de comportar a nova lógica institucional dominante, por exemplo, a separação dos bacharelados resultou em reuniões realizadas por curso, as quais anteriormente concentravam-se em reuniões do departamento. Elementos como o planejamento dos docentes disponíveis, quantidade de estudantes e realocação das disciplinas foram discutidas. A preocupação para as pautas mencionadas, era compor um currículo dinâmico e que atendesse as competências demandadas pelo mercado. O cenário das reuniões foi tomado pela inclusão de novas regras dadas pela comissão que estava à frente da separação dos bacharelados e pelo MEC, demonstrando a presença da lógica do Estado na comunicação social por meio das diretrizes do ministério. Beit relata os pontos discutidos nas reuniões a respeito dessas regras:

[...] os debates já existiam desde 1998, [...] a gente fez toda uma discussão (colegiado) que primeiro definisse qual é o currículo comum, inclusive definindo código, carga horária, ementas e disciplinas, e periodização das disciplinas [...].

No período de transição para elaboração do currículo, alguns elementos emergiram para compor as práticas. As reuniões do colegiado e nos cursos, por exemplo, discutiram as novas diretrizes. Essas reuniões foram documentadas nas

atas 55 no ano de 2014, 19, 22, 72 e 74 no ano de 2015, 79, 81, 82 e 83 no ano de 2016. Essa prática foi desempenhada além do departamento da Alpha, mas, em espaços como os congressos, o intuito era reunir opiniões que constituíssem um parecer das demandas da sociedade atual.

A participação dos estudantes nesse processo foi reduzida, Vav, por exemplo, foi aluno da Alpha e relata ser informado das mudanças pelos colegas. Já Hei relata que *“eram convocadas (reuniões) pela coordenação e uma pelo CACOS (Centro Acadêmico de Comunicação Social), eram no auditório, basicamente apresentações das mudanças e responder dúvidas”*. Os elementos modificados nas reuniões da Alpha, atendiam a dinâmica das lógicas que habitavam o campo. As mudanças apresentadas aos estudantes importavam elementos da Democracia por meio da lógica da comunicação social como diálogo, que pressupõe a participação em nível popular. Já as reuniões em congressos para compor um currículo voltado ao mercado, cumpria com a lógica dominante para separação dos bacharelados, a comunicação para o Mercado.

Em seguida ocorre a prática da preparação da aula. Nessa prática o docente faz a leitura do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), planeja os temas a serem incluídos na aula, atividades e avaliações, datas do calendário acadêmico, verifica os objetivos da disciplina, identifica as competências necessárias e, por fim, elabora o plano de aula. Nessa prática o elemento que é modificado é o PPC, foram alteradas as competências, objetivos em algumas disciplinas. Essa afirmação foi observada na fala do entrevistado Beit quando menciona que *“novas competências”* passaram a ser observadas.

Os elementos que são modificados, as competências, buscam atender o mercado, assim, a formação fornecida no curso permite que o fazer profissional seja enfatizado. Essa mudança é percebida pelos estudantes, Hei, por exemplo, relatou que a disponibilidade de disciplinas foi modificada devido à orientação mercadológica, a qual possibilitou surgirem outras disciplinas, com um currículo específico para cada curso e para a prática profissional.

Gimel permaneceu com as mesmas disciplinas, contudo, relata um elemento que modificou na preparação da aula: *“[...] eu sinto diferença é que a principal disciplina que eu dou [...] era dada no terceiro ano e agora ela é dada no segundo, e eu acho que causa uma diferença [...] por causa do currículo.”* A fala da entrevistada demonstra que os professores que permaneceram com as mesmas disciplinas não perceberam modificações no planejamento dos conteúdos da aula, mas, no momento de ofertar a disciplina. Na sequência, Gimel menciona um elemento que modificou ao elaborar os projetos interdisciplinares *“conectava o que professor estava fazendo naquele momento”*. Ou seja, elementos menores como o momento em que ministrava a disciplina foram modificados e impactaram na formulação dos projetos acadêmicos.

Elementos não significativos para o sujeito podem ter sido modificados e não percebidos pelo praticante, como no relato de Dalet *“[...] algumas coisas interferiram sim [...] talvez para mim não tenha sido tão impactante, por exemplo o que interferiu: a gente tem uma carga horária maior [...]”*. Na sequência o entrevistado retrata que o curso de BPP seguiu o mesmo processo de BJOR e BRP. Embora não tenha recebido as diretrizes por parte do MEC e da comissão especializada, optou por importar elementos dos outros bacharelados. As mudanças nos elementos mencionados, estavam em consonância com um curso que satisfizesse um perfil específico e, principalmente, que atendesse as demandas do mercado profissional.

Com elementos sendo modificados no planejamento da prática da aula para atender a lógica dominante, a prática da maturidade e criatividade pedagógica foi

ampliada para atender um currículo dinâmico e em consonância com o mercado. Essa prática incluiu verificar o mercado profissional, adequar o aprendizado para cumprir com a prática da área, propor e compreender as inovações que são adequadas e inadequadas para a sala de aula. A dinâmica entre as lógicas institucionais mencionadas proporcionou um portfólio de elementos legítimos: a maturidade e criatividade se mantêm, mas são redirecionadas para os elementos da lógica de Mercado. Beit nos ajuda a compreender essa dinâmica por meio da prática e seus elementos:

[...] eu sou um professor que penso o tempo todo, se o que eu tô fazendo tá funcionando ou não, por exemplo essa é uma ideia ruim nunca mais vou fazer [...] esse ano eu quis usar metodologias ativas, fazer o aluno ter protagonismo, teve coisas que deram certo e coisas que não, que não vou fazer mais [...].

Na configuração anterior, essa prática não constituía uma diretriz de associar o fazer profissional com as discussões em sala de aula. Ao modificar o currículo as disciplinas que já estavam inclusas mudaram para atender a lógica institucional dominante. A maturidade e a criatividade na preparação das aulas são percebidas pelos docentes, como afirma Dalet:

[...] a rotina de preparação de aula, aí sim, aí sim eu sinto uma diferença, porque passamos a ter várias disciplinas novas, com uma outra configuração, uma outra ementa, com outros conteúdos programáticos que a gente não tinha ainda [...].

A prática de ministrar aulas teve elementos modificados para atender a lógica de Mercado. A exposição do conteúdo e abstrações, deram lugar a elementos como as atividades relacionadas ao mercado, inclusive com disciplinas menores e focadas no fazer profissional. Gimel relata “[...] é muita disciplina, e muita disciplina com carga horária pequena [...]”, como uma crítica a inserção de inúmeras disciplinas incluídas em cada bacharelado. Os estudantes perceberam que ao ministrar a aula, os elementos modificados correspondiam ao mercado, neste sentido, Hei relata:

Os novos currículos, ao meu ver, valorizam muito mais cada um dos cursos separadamente, era perceptível isso ao simplesmente comparar as matérias dos calouros com as nossas, além de serem cursos muito mais voltados para a atuação profissional, enquanto o nosso era voltado para pesquisa, o que não é necessariamente ruim, mas o novo currículo prepara melhor para o mercado, e isso eu sentia falta no meu.

Após ministrar a aula, a prática denominada avaliação da aula tem elementos modificados. Consiste em avaliar e auto avaliar o desempenho como professor, analisar situações que foram propostas e não corresponderam ao esperado, verificar pontos de sucesso e insucesso, as possíveis melhorias nas atividades e se a avaliação aplicada reflete ou não as competências requeridas para a prática profissional. Essa prática foi concretizada a partir da presença da lógica institucional que orientou os cursos para o mercado.

Esse elemento – formalização da avaliação – é destacado por Beit no relato “[...] tem estudantes que falavam na Ômega tem jornalismo desde o começo [...]”. A comparação com a Ômega, uma universidade privada, demonstrou que os estudantes buscavam ações que atendessem as práticas do profissional da área e diminuíssem discussões teóricas, ou seja, atender a lógica de Mercado. Para os estudantes, as abstrações deveriam ser melhor compreendidas a partir da prática e, para tanto, era

necessário avaliar diversos aspectos das aulas que vinham sendo ministradas. Neste sentido, Beit conclui:

Mudou o dia a dia? Mudou! [...] pra mim uma disciplina que eu dava como optativa e eu acho que tem que ser como obrigatória passou a fazer parte da minha, do meu cotidiano [...] então mudou, minha organização de vida particularmente mudou [...] prefiro estar com as disciplinas que eu estou hoje. [Nós] somos uma área relativamente nova e maturidade pedagógica é algo que se acumula, isso (a separação das habilitações para bacharelado) nos levou a um processo rápido de maturidade pedagógica [...] esse ano eu quis usar metodologia ativas, o aluno protagonista.

Por meio das entrevistas, identificamos que ocorreram mudanças em elementos das práticas no ambiente pedagógico, as habilidades requeridas para as habilitações em CS passaram a expressar orientações voltadas para o mercado profissional para cumprir com a lógica da comunicação social para o mercado. Esse ponto expressa as controvérsias dos entendimentos estabelecidos em relação as abstrações que eram empregadas nas aulas, passando a enfatizar o fazer. Hei relata que a modificação foi positiva:

“Os cursos, em essência, foram valorizados. Isso pois agora cada um deles exige professores que sejam devidamente formados na área específica, o que é o MÍNIMO que se espera de um curso superior. Até o dado momento, os professores que davam aula para RP (Relações Públicas) eram majoritariamente jornalistas. O que não necessariamente os desqualifica, mas em muitas ocasiões vi professores literalmente esquecer o nome da nossa habilitação, o que, pra mim, era simplesmente inaceitável”.

A lógica da comunicação social para o Mercado modificou elementos como a própria alocação dos docentes possibilitando que os cursos planejassem atender o mercado profissional, o que na percepção do estudante faltava na Alpha. Assim, a lógica de Mercado possibilitou que o perfil e a formação do profissional (docente) fosse reavaliada. Contudo, os estudantes encontraram problemas com a disponibilidade de disciplinas optativas ofertada no departamento. Zayin relata que *“[...] eu precisava fazer optativas, com o currículo novo eu acho que baixou a oferta de optativas [...] todos semestre era uma briga com a coordenação, não tinha optativas para todo mundo”*.

Nesse caso, o estudante que reprovasse encontraria problemas para equivaler disciplinas, influenciando sua formação. Entretanto, ao participar das aulas nos novos bacharelados a estudante complementa que traziam experiências antes não vividas no curso *“eu gostei da mudança de currículo [...] eu acredito que tenha sido positivo, os projetos de extensão são mais acessíveis, as disciplinas mais atuais”* (Zayin). Enquanto o diálogo com docentes e coordenadores inclui opiniões diversas, as aulas tornam-se dinâmicas e conduzem o conhecimento para um como fazer em que os estudantes consideram mais adequado ao curso.

Nesse contexto, os servidores (Scralett e Cheit) relatam que a prática de assessorar docentes, discentes e coordenação não foi modificada, como justificativa mencionam que ocorreu a centralização da mudança nas coordenações, devido a isso não afetou o dia a dia do servidor, como relata Scarlett *“caiu como uma bomba na cabeça de todo mundo e havia prazos [...]Jo (chefe) centralizava nele [...]”*. Mas à medida que as coordenações centralizavam essa mudança, os estudantes e professores tinham elementos modificados no diálogo entre partes, a escassez de pessoal e mudança nas secretarias foram percebidas pelos estudantes, como Hei e

Zayin, e docentes como Gimel. A centralização na coordenação e nos docentes resultou em distintas percepções para os docentes, como o relato dado por Gimel:

[...] o processo foi muito apressado [...] a dificuldade dos professores em se enquadrar nas novas disciplinas, porque a universidade tem aquele perfil de que o professor passou num concurso, aquela disciplina é dele e nunca mais vai largar ela, foi muito complicado e está sendo complicado (em relação a como o professor se sente).

Em um campo que a lógica dominante era a comunicação social como um diálogo, quando a lógica da comunicação social para o mercado assume o status de dominante ocasiona tensões que impactam a Alpha. Nesse ponto, podemos observar que as tensões dividem opiniões e ocasionam mudanças na composição das práticas, os elementos modificados tornam-se barreiras para alguns atores. Contudo, a compreensão é que uma nova ordem institucional estava sendo estabelecida e a Alpha, docentes, discentes e servidores buscam cumprir com a lógica dominante e modificar elementos para obter legitimidade em suas práticas.

As múltiplas lógicas institucionais no campo permitiram importar elementos legitimados, como o estado na comunicação social em que as leis e diretrizes são compostas e apresentadas aos atores. Alguns bacharelados, como BJOR, vivenciaram essa dinâmica com instrumentos e diretrizes legais, enquanto outros bacharelados (BPP e BRP) tiveram que adequar e importar elementos para atender a lógica institucional dominante, demonstrando modificação na prática acadêmica da aula.

## **5. COMENTÁRIOS FINAIS**

Este estudo teve como objetivo analisar como a dinâmica das lógicas institucionais modificou elementos que constituem as práticas em uma organização de ensino superior no Brasil. Para responder a problemática utilizamos um estudo de caso que tratou da clivagem de um Bacharelado em Comunicação Social com três habilitações em três bacharelados distintos em Jornalismo, Relações Públicas, e Publicidade e Propaganda. Assim, identificamos a dinâmica das lógicas que agiram no campo e como estas modificaram elementos nas práticas na Alpha.

Nosso estudo contribuiu ao demonstrar a dinâmica das lógicas institucionais na Comunicação Social, caracterizada por uma lógica dominante e complementada por outras. A lógica da comunicação sob uma ordem institucional de Mercado foi o ponto inicial para que ocorresse a separação das habilitações. Os debates públicos indicavam que mudanças sociais e econômicas estavam ocorrendo e a Comunicação Social não estava acompanhando, era preciso atender as demandas de mercado.

A lógica da comunicação para o mercado regeu a clivagem das habilitações para bacharelados, pautada no argumento de que a configuração do ensino em Comunicação Social estava demasiadamente focada nas abstrações e distante da ação profissional da área, necessitando de especificações. Essa dinâmica rendeu críticas que descreviam uma ação tecnicista, voltada somente a formar profissionais e menos um ser pensante e autônomo. As lógicas da comunicação sob as ordens institucionais do Estado e da democracia coexistiram no campo de forma secundária, mas foi elaborado um modelo de ensino voltado à prática profissional e menos ao estudo teórico-crítico.

A Alpha se inseriu na dinâmica de separar os cursos da área de Comunicação Social em bacharelados e modificou elementos em suas práticas para atender a lógica institucional dominante. Participar das discussões pedagógicas, preparar e ministrar a aula mudaram para atender as novas diretrizes curriculares, maturidade e criatividade

pedagógica e avaliar a aula tiveram elementos modificados nas práticas da Alpha que foram sentidos por docentes, discentes e servidores.

A partir das análises compreendemos que a dinâmica institucional tem efeitos sobre os elementos das práticas da Alpha. Nem todos os cursos aceitaram a reconfiguração das suas práticas passivamente, como em BRP e BPP, porém, procuraram atender a demanda institucional para obter práticas legítimas. O curso de BJOR da Alpha foi pioneiro em reconfigurar suas práticas, considerando que a lógica do Estado na comunicação social utilizou mecanismos de regulação para garantir que as diretrizes fossem modificadas. BPP não recebeu as diretrizes, contudo, atendeu a dinâmica institucional espelhando-se nos demais bacharelados.

Outro ponto demonstrado está relacionado a lógica da comunicação social como um diálogo. Neste caso observamos que as discussões estabelecidas entre os interessados não tiveram efeitos para mudar o objetivo da separação das habilitações para bacharelados, tão pouco as diretrizes que já estavam consolidadas. As práticas modificaram sua estrutura de governança, por exemplo, os entendimentos resultaram em novas habilidades ao preparar, ministrar e avaliar as aulas, bem como habilidades desenvolvidas nos estudantes pelo curso. As regras foram modificadas por órgãos como o MEC ao compor as diretrizes curriculares. Por fim, as estruturas teleofativas incluíram questões como as dificuldades dos docentes e a satisfação dos estudantes. Para tanto, a Alpha, sob uma nova ordem institucional, viu os elementos de suas práticas serem modificados, gerando tensões e distintas percepções entre os atores.

Este estudo contribuiu para compreender como a nova ordem institucional é formada a partir da dinâmica entre as lógicas, bem como os elementos das práticas são modificados e percebidos pelos atores. Por fim, destacamos alguns caminhos para pesquisas futuras, estudos futuros, como ater-se a desvelar o fenômeno aqui estudado em universidades de ensino público e privado como casos comparativos, bem como a dimensão temporal em que os elementos das práticas são modificados de forma gradual ou disruptiva.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Fernando Ferreira., DA SILVA, Robson Bastos, DE MELO, Marcelo Brisero Marques. O ensino de comunicação frente às Diretrizes Curriculares/ Organizadores, Fernando Ferreira Almeida, Robson Bastos da Silva e Marcelo Briseno Marques de Melo. São Paulo: INTERCOM, 2015.

ALVES, Lucineia. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, v. 10, p. 83-92, 2011.

BORTOTTI FAVERO, Marcela; FERREIRA GUIMARÃES, Amanda. Lógicas Institucionais: Um Estudo em uma Organização Privada de Ensino Superior do Sul do Brasil. **RAIMED: Revista de Administração IMED**, 2019.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de; DOURADO, Luiz Fernandes. Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 22, n. 75, p. 67-83, 2001.

COSTA, Mayla Cristina; GUARIDO FILHO, Edson Ronaldo; GONÇALVES, Sandro Aparecido. Lógicas institucionais e formação da governança de recursos hídricos: análise do caso brasileiro. **Revista Gestão Organizacional**, v. 6, n. 4, 2013.

SANTOS, Leonardo Lemos da Silveira; SILVEIRA, Rafael Alcadipani da. Por uma epistemologia das práticas organizacionais: a contribuição de Theodore Schatzki. **Organizações & Sociedade**, v. 22, n. 72, p. 79-98, 2015.



DO AMARAL FERREIRA, Ediene; GESSER, Verônica. Do currículo mínimo aos novos referenciais curriculares de 2009: a trajetória curricular dos cursos de Comunicação Social no Brasil. **Revista Internacional de Ciências Sociais**, v. 3, n. 2, 2014.

EMBOAVA, Marialice; PAIVA, Centro Universitário Newton. Reforma curricular: da visão holística da Comunicação à especializada do jornalismo. 2009. Disponível em: <http://www.fnpi.org.br/soac/ocs/viewpaper.php?id=550&cf=18>. Acesso em: 02 de fevereiro de 2020.

FLORES, J. G. FLORES, Javier Gil. **Análisis de datos cualitativos: aplicaciones a la investigación educativa**. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias, PPU, 1994.

FRIEDLAND, Roger. Bringing society back in: Symbols, practices, and institutional contradictions. **The new institutionalism in organizational analysis**, p. 232-263, 1991.

GOODRICK, Elizabeth; REAY, Trish. Constellations of institutional logics: Changes in the professional work of pharmacists. **Work and Occupations**, v. 38, n. 3, p. 372-416, 2011.

LANGLEY, Ann; TSOUKAS, Haridimos. Introduction: Process thinking, process theorizing and process researching. **The SAGE handbook of process organizational studies**, 2017.

MERRIAM, Sharan B.; TISDELL, Elizabeth J. **Qualitative research: A guide to design and implementation**. John Wiley & Sons, 2015.

DE OLIVEIRA, Josiane Silva; DE MELLO, CRISTIANE. As Lógicas Institucionais no Campo Organizacional Circo Contemporâneo: Uma Etnografia Multissituada no Contexto Brasil-Canadá. **Revista Alcance**, v. 23, n. 4, p. 475-494. , 2016.

SAVIANI, Dermeval. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. **Poíesis Pedagógica**, v. 8, n. 2, p. 4-17, 2010.

SCHATZKI, Theodore R. Practices and actions a Wittgensteinian critique of Bourdieu and Giddens. **Philosophy of the social sciences**, v. 27, n. 3, p. 283-308, 1997.

SCHATZKI, Theodore R. A new societist social ontology. **Philosophy of the social sciences**, v. 33, n. 2, p. 174-202, 2003.

SCHATZKI, Theodore R. Peripheral vision: The sites of organizations. **Organization studies**, v. 26, n. 3, p. 465-484, 2005.

SCHATZKI, Theodore R.; SCHATZKI, Theodore R. **Social practices: A Wittgensteinian approach to human activity and the social**. Cambridge University Press, 1996.

THORNTON, Patricia H.; OCASIO, William. Institutional logics and the historical contingency of power in organizations: Executive succession in the higher education publishing industry, 1958–1990. **American journal of Sociology**, v. 105, n. 3, p. 801-843, 1999.

THORNTON, Patricia H.; OCASIO, William; LOUNSBURY, Michael. *The institutional logics perspective: A new approach to culture, structure, and process*. Oxford University Press on Demand, 2012.

TODOROV, João Claudio; MOREIRA, Márcio Borges; MARTONE, Ricardo Corrêa. Sistema personalizado de ensino, educação a distância e aprendizagem centrada no aluno. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 25, n. 3, p. 289-296, 2009.

ZILBER, Tammar B. How institutional logics matter: A bottom-up exploration. In: **How institutions matter!**. Emerald Group Publishing Limited, 2016.

ZUNDEL, Mike; KOKKALIS, Panagiotis. Towards a perspective of co-existing practices. **Sociology**, p. 22, 2001.