



**UFBA – UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
EA – ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO
NPGA – NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO**

CLAUDIANI WAIANDT

**O ENSINO DOS ESTUDOS ORGANIZACIONAIS NOS CURSOS DE
PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM ADMINISTRAÇÃO**

**Salvador - BA
2009**

CLAUDIANI WAIANDT

**O ENSINO DOS ESTUDOS ORGANIZACIONAIS NOS CURSOS DE
PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM ADMINISTRAÇÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração, Escola de Administração, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Administração.

Orientadora: Profa. Dra. Tânia Maria Diederichs Fischer
(Doutora em Administração pela USP/SP)

**Salvador - BA
2009**

CLAUDIANI WAIANDT

**O ENSINO DOS ESTUDOS ORGANIZACIONAIS NOS CURSOS DE
PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM ADMINISTRAÇÃO**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Administração,
Universidade Federal da Bahia, pela seguinte banca examinadora:

Banca Examinadora

Prof. ^a Dr. ^a Tânia Maria Diederichs Fischer _____
Doutora em Administração pela Universidade de São Paulo (USP)
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Prof. Dr. Alexandre de Pádua Carrieri _____
Doutorado em Administração pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Prof. Dr. Gelson Silva Junquilha _____
Doutor em Administração pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

Prof. Dr. Genauto Carvalho de França Filho _____
Doutorado em Sociologia pela Université de Paris VII – “Denis Diderot”, (U.P. VII, França)
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Prof. ^a Dr. ^a Neusa Rolita Cavedon _____
Doutora em Administração pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

À minha família pelo apoio na
minha educação, em especial, ao
meu companheiro pelo amor e
compreensão e meus filhos pela
inspiração diária.

AGRADECIMENTOS

Os agradecimentos são tantos e tão especiais ...

A minha orientadora, professora Tânia Fischer, por sua paciência e orientação ao longo do processo.

Ao meu esposo por sua dedicação e companheirismo no meu doutoramento.

Aos amigos Eduardo Davel, grande incentivador para a realização do doutorado, e Rocio Castro Kustner por seu apoio nos momentos de grande criatividade.

Aos professores e pesquisadores associados do Programa de Pós-Graduação em Administração da UFBA, José Antonio Gomes de Pinho, José Célio Silveira Andrade, Reginaldo Souza Santos, Maria Teresa Franco Ribeiro, Amilcar Baiardi, Maria do Carmo Lessa Guimarães, Élvia Miriam Cavalcanti Fadul na fundamentação de minhas ideias, na troca de experiências e comentários construtivos.

Ao professor Roberto Sidney Macedo pelas orientações durante a disciplina Educação e Currículo.

Aos funcionários do PPGAdm/UFBA e aos colegas do Ciags e Nepol que sempre estavam presentes, apoiando e facilitando as minhas atividades.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa de estudos que tornou possível a efetivação do doutorado.

Aos professores Marcelo Milano Falcão Vieira, Sylvia Constant Vergara, Carlos Osmar Bertero, Isabella Vasconcelos, Maria José Tonelli, Maria Ceci Araujo Misoczky, Gelson Silva Junquilha, Neusa Rolita Cavedon, Alexandre de Pádua Carrieri, Ana Paula Paes de Paula, Tomás de Aquino Guimarães, José Henrique de Faria, Clovis Luiz Machado-da-Silva, Cristina Amélia Pereira de Carvalho, Eloise Helena Livramento Dellagnelo, Rosimeri de Fátima Carvalho da Silva, Roberto Costa Fachin, Genauto Carvalho de França Filho, Antônio Virgílio Bastos Bittencourt, Flávio Carvalho de Vasconcelos, Alfredo Rodrigues Leite da Silva que contribuíram de alguma forma para a realização da pesquisa.

"Grandes realizações são possíveis quando se dá importância aos pequenos começos".

(Lao Tzu)

WAIANDT, C. A. **O Ensino dos Estudos Organizacionais nos Cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Administração.** (Tese) Doutorado em Administração da Universidade Federal da Bahia. 239 f. Salvador, BA, 2009.

RESUMO

O trabalho tem como objetivo compreender como se configura e se ensina o campo dos Estudos Organizacionais (EO) nos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* no Brasil, com o intuito de analisar a influência desse ensino na consolidação do campo, para tal, se realizou uma pesquisa qualitativa exploratória descritiva, com recursos da pesquisa histórica em nove programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração (EAESP/FGV/SP, EBAPE/FGV/RJ, UFBA, UFMG, UFPE, UFPR, UFRGS, UFSC e UnB), por meio de 17 entrevistas semi-estruturadas com docentes que lecionam disciplinas relacionadas ao campo, de análise de documentos das instituições e docentes, bem como de recursos de pesquisa biográfica. Para a interpretação dos dados utilizou-se a análise de conteúdo, que foi dividida em cinco componentes: perfil dos professores, representação do conhecimento, *design* curricular, planejamento do ensino e práticas em sala de aula. Verificou-se que o campo dos EO se constitui em um eixo estruturador do currículo dos programas estudados, sendo ensinado de maneira repetitiva e não estruturada nos dois níveis de ensino (mestrado e doutorado). Os conteúdos selecionados para o ensino passam por ampliações, inclusões e exclusões de acordo com as mudanças no corpo docente da instituição ou com a interação dos docentes dos programas. Além disso, os conteúdos são, predominantemente, estrangeiros e influenciados pelas relações de poder ao longo do tempo. O processo de ensino impacta nos desafios para a delimitação do campo dos Estudos Organizacionais, pois reforça a separação da teoria e sua aplicabilidade; é realizado, em grande parte, descontextualizado à realidade brasileira; e, ainda promove a expansão da publicação sem qualidade.

Palavras-chave: conhecimento, estudos organizacionais, ensino, currículos, disciplinas escolares.

WAIANDT, C. A. **The Teaching of Organizational Studies in *Stricto Sensu* post-graduate courses in Administration.** (Thesis) PhD in Administration from the Federal University of Bahia. 239 f. Salvador, BA, 2009.

ABSTRACT

The objective of this work is to understand how the field of Organizational Studies (OS) is configured and taught on *Stricto Sensu* post-graduate courses in Brazil so as to be able to analyze the influence of this teaching on the consolidation of the field. A qualitative, descriptive and exploratory survey was carried out making use of the records of nine post-graduation courses in Administration at various institutions (EAESP/FGV/SP, EBAPE/FGV/RJ, UFBA, UFMG, UFPE, UFPR, UFRGS, UFSC and UNB) and 17 semi-structured interviews with lecturers who teach on them as well as an analysis of institutional and teaching documents and a literature review. For the interpretation of the data the content was analyzed and divided into 5 categories: lecturer profiles, representation of knowledge, curriculum design, teaching preparation and practice in the classroom. It was observed that the field of OS constitute the main axis of course programs but is taught in a repetitive and unstructured manner at the two levels of post-graduation (Masters and PhD). The teaching materials are chosen and adapted according to the changes in the teaching staff of the institution or with the interaction of the staff on the programs. Furthermore, the teaching material is predominantly foreign and influenced by power relations over time. The teaching process affects the challenges in delimiting the field of study of OS as it reinforces the separation of theory and its application. It is, for the most part, decontextualized from Brazilian reality and further encourages publications of poor quality.

Keywords: Knowledge, organizational studies, teaching, curriculum, school subjects.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Modelo conceitual de organização	31
Figura 02 – Características das visões de organização como processo e como entidade.	33
Figura 03 – Dimensão do fenômeno organizacional	34
Figura 04 – Dimensões de análise da Teoria das Organizações	36
Figura 05 – Os quatro paradigmas sociológicos	37
Figura 06 – Grade curricular do curso de Administração/UFES/1º Semestre 1999.1...	104
Figura 07 – Desenho curricular do curso de especialização em Administração	105
Figura 08 – Estrutura curricular do curso de mestrado em gestão social	106
Figura 09 – Esquema de transdisciplinaridades	107
Figura 10 – Mapa conceitual	136
Figura 11 – Núcleos de pesquisa que influenciam os Estudos Organizacionais	171
Figura 12 – Plano de Ensino 1 (disciplina Teoria das Organizações/Mestrado)	193
Figura 13 – Plano de ensino 2 (disciplina teorias organizacionais/mestrado).....	194
Figura 14 – Plano de ensino 3 (disciplina Estudos Organizacionais /Mestrado)	195

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Características da produção brasileira	24
Quadro 02 – Características das perspectivas sobre a ciência e produção de conhecimento	32
Quadro 03 – Categorias de análise dos Estudos Organizacionais	35
Quadro 04 – Metáforas da organização	40
Quadro 05 – Diferenças das múltiplas perspectivas da Teoria Organizacional	41
Quadro 06 – Diálogos dos Estudos Organizacionais.....	44
Quadro 07 – Principais influências dos EO na década de 60-70	53
Quadro 08 – Teorias contemporâneas relacionadas ao funcionalismo.	65
Quadro 09 – Fatores que influenciam a construção do currículo ou disciplina	98
Quadro 10 – Disciplinas obrigatórias dos programas de pós-graduação em administração <i>stricto sensu</i>	129
Quadro 11 – Delineamento da pesquisa de campo	130
Quadro 12 – Mecanismos de interação com o objeto.....	137
Quadro 13 – Categorias de análise da pesquisa	143
Quadro 14 – Núcleos de pesquisa que influenciam o campo dos EO no Brasil	168
Quadro 15 – Área de concentração e objetivos do mestrado e doutorado acadêmicos .	173
Quadro 16 – Disciplina de EO nos mestrados e doutorados acadêmicos, 2008	177
Quadro 17 – Disciplinas eletivas dos mestrados/doutorados acadêmicos	181
Quadro 18 – Objetivos das disciplinas obrigatórias do mestrado e doutorado	183
Quadro 19 – Objetivos das disciplinas optativas ou eletivas	184
Quadro 20 – Categorias de ensino dos EO nos programas das disciplinas.....	190
Quadro 21 – Técnicas de Modalidade de Ensino	201
Quadro 22 – Processo de avaliação de ensino-aprendizagem.....	208

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Cursos dos programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em administração	119
Tabela 02 – Critérios e pesos para avaliação dos programas de pós-graduação	126
Tabela 03 – Programas de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> estudados	138
Tabela 04 – Perfil dos professores entrevistados	145
Tabela 05 – Inserção internacional dos professores	151

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANGRAD	Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração
ANPAD	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pesquisa e Ensino Superior
CEE	Comissão de Especialistas de Ensino de Administração
CES	Câmara de Educação Superior
CFA	Conselho Federal de Administração
CFDMAS	Federação Canadense de Decanos de Faculdades de Administração
CFE	Conselho Federal de Educação
Ciags	Centro Interdisciplinar de Desenvolvimento e Gestão Social
Cladea	Conselho Latino-Americano de Desenvolvimento de Escolas de Administração
CMS	<i>Critical Management Studies</i>
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPQ	Conselho Nacional de Pesquisa
DASP	Departamento de Administração Público
EA	Escola de Administração
EAESP	Escola de Administração de Empresas de São Paulo
EAUFBA	Escola de Administração da Universidade Federal da Bahia
EBAP	Escola Brasileira de Administração Pública
ENANGRAD	Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração
ENANPAD	Encontro Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração
ENEO	Encontro Nacional de Estudos Organizacionais
ENEPQ	Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade
EO	Estudos Organizacionais
EPPEO	Economia Política do Poder em Estudos Organizacionais
FEA	Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas
FVG	Fundação Getúlio Vargas
GAP	Grupo de Aprendizagem
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Interman	<i>International Management Development Network</i>
MBA	<i>Master in Business Administration</i>
MEC	Ministério da Educação e da Cultura
NEOS	Núcleo de Estudos Organizacionais e Sociedade
NEPOL	Núcleo de Estudos sobre Poder e Organizações Locais
O&S	Revista Organização & Sociedade
PDCA	Programa de Capacitação Docente em Administração
PGLS	Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i>
PGSS	Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i>
PNPg	Plano Nacional de Pós-Graduação
Prodocência	Programa de Consolidação das Licenciaturas
PUC	Universidade Católica
RAC	Revista de Administração Contemporânea
RAE	Revista de Administração de Empresas
RAP	Revista de Administração Pública
RAUSP	Revista de Administração da Universidade de São Paulo
SESU	Secretaria de Educação Superior
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação Superior

TGA	Teoria Geral da Administração
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFLA	Universidade Federal de Lavras
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade do Rio Grande do Norte
UFSC	Universidade de Santa Catarina
UnB	Universidade de Brasília
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	OS ESTUDOS ORGANIZACIONAIS ENQUANTO CAMPO DO CONHECIMENTO	23
2.1	DESAFIOS PARA DELIMITAR O CAMPO DOS ESTUDOS ORGANIZACIONAIS	25
2.1.1	Estudos Organizacionais: a tentativa de um conceito	25
2.1.2	Compreendendo a diversidade de concepções sobre organização	27
2.1.3	Categorias de análise dos Estudos Organizacionais	34
2.2	ESTUDOS ORGANIZACIONAIS NO BRASIL: AS INFLUÊNCIAS NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO	44
2.2.1	A gênese do ensino: a inspiração teórica modernista	45
2.2.2	Idos da década de 70: a permanência da influência funcionalista	53
2.2.3	O desenvolvimento de uma perspectiva crítica.....	65
2.2.4	O impacto da ambigüidade de discursos nas concepções contemporâneas ..	74
3	OS ESTUDOS ORGANIZACIONAIS ENQUANTO MATÉRIA DE ENSINO	80
3.1	TEORIA DO CURRÍCULO E DAS DISCIPLINAS ESCOLARES: UMA COMPREENSÃO HISTÓRICA	80
3.1.1	Estudo do currículo: descontinuidades e rupturas na seleção e organização do conhecimento	81
3.1.2	Currículo além de uma estrutura: a construção social	91
3.1.3	A articulação do conhecimento: a disciplinaridade e suas possibilidades	99
3.2	A CONSOLIDAÇÃO DOS ESTUDOS ORGANIZACIONAIS COMO MATÉRIA DE ENSINO: CAMPO FRAGMENTADO EM MÚLTIPLOS TÍTULOS E PERCURSOS	108
3.2.1	As influências norte-americanas no ensino dos Estudos Organizacionais..	108
3.2.2	O desenvolvimento do campo a partir da criação dos Cursos de Pós-Graduação	117
4	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	130
4.1	A ABORDAGEM QUALITATIVA COMO DELINEADORA DA PESQUISA..	131
4.2	O TIPO DE PESQUISA: EXPLORATÓRIA, DESCRITIVA COM RECURSOS DE PESQUISA HISTÓRICA.....	132
4.3	MAPA CONCEITUAL DO OBJETO EMPÍRICO E AS TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS	135
4.4	A ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DO MATERIAL EMPÍRICO	141
5	OS ESTUDOS ORGANIZACIONAIS NOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO <i>STRICTO SENSU</i>: UMA ANÁLISE EXPLORATÓRIA	144
5.1	O PERFÍL DOS PROFESSORES QUE ENSINAM NO CAMPO.....	145
5.2	ESTUDOS ORGANIZACIONAIS: A PERCEPÇÃO DO CAMPO COMO MATÉRIA DE ENSINO	152

5.2.1	Os desafios para consolidação dos EO como matéria de ensino	153
5.2.2	As diversas concepções do campo	160
5.2.3	O mapeamento dos núcleos que influenciam os EO no Brasil	164
5.3	O <i>DESIGN</i> DO CURRÍCULO E O PLANEJAMENTO DO ENSINO COMO DIMENSÃO PRÉ-ATIVA	171
5.3.1	A representação dos EO no <i>design</i> curricular dos Cursos Acadêmicos de Mestrado e Doutorado.....	172
5.3.2	Planejamento do ensino a partir dos programas das disciplinas	182
5.3.2.1	Os objetivos do ensino	182
5.3.2.2	A seleção e organização dos conteúdos	187
5.3.2.3	Os autores selecionados para o ensino	196
5.4	PRÁTICAS EM SALA DE AULA COMO DIMENSÃO INTERATIVA DO CURRÍCULO	200
5.4.1	As Modalidades de Ensino-aprendizagem na Prática Pedagógica.....	200
5.4.2	O processo de avaliação do ensino-aprendizagem.....	207
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	211
	REFERÊNCIAS	217
	APÊNDICES	237

1 INTRODUÇÃO

Esta tese de doutorado tem como tema o ensino dos Estudos Organizacionais (EO) nos cursos de mestrado e doutorado acadêmicos; e, mais especificamente, buscou-se compreender como esse campo de conhecimento é configurado e ensinado nos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Administração. Partiu-se da premissa de que o currículo é resultado de um lento processo de produção social, no qual estiveram presentes rupturas, ambiguidades e conflitos, tanto quanto cooperação e consensos.

O ensino do campo dos Estudos Organizacionais tem sua gênese nos primeiros cursos de graduação em Administração criados no Brasil, na década de 1950. No primeiro momento, o conhecimento ficava sintetizado em disciplinas como Introdução à Administração e Teoria Geral da Administração (TGA) e distribuído em recortes temáticos transversais, tais como Liderança, Motivação, Estratégia, além de ser encontrado, indiretamente, em outras áreas como Sociologia, Psicologia, Economia etc.

A partir da regulamentação do currículo mínimo do curso de Administração, pelo parecer n° 307/66 do MEC (BRASIL, 1966), o campo dos EO ganha *status* de uma disciplina obrigatória nos currículos de graduação, se consolidando como matéria de ensino, subsidiada pela publicação de livros voltados para a TGA, principalmente, de autores norte-americanos. Mas, o conhecimento sobre os Estudos Organizacionais extrapolou os limites da regulamentação federal da disciplina e se expande, progressivamente, para diversas outras disciplinas relacionadas com tópicos, paradigmas e teorias da Administração.

Na década de 1970, a criação dos Cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* contribuiu para a valorização do campo, já que impulsionou a criação de diversos grupos de pesquisa e a produção de conhecimento, conseqüentemente, tornou-se imprescindível discutir a dificuldade de delimitação desse campo e a criação de condições para promovê-lo a condição de um campo autônomo de conhecimento.

Se, até a década de 1980, o conhecimento, de maneira geral, se desenvolvia

apoiado em um paradigma dominante, o funcionalista, este deixou de ser o único referencial após a publicação de Burrell e Morgan (1979), legitimando o movimento crítico que se desenvolvia, até então, à margem das discussões centrais da comunidade científica mundial. No Brasil, concomitantemente, cresceu o número de autores brasileiros que contestavam a adoção de modelos de “exportação” nos meios acadêmicos. Tais acontecimentos repercutiram, diretamente, no ensino dos Estudos Organizacionais que, dessa forma, acabou por enfatizar a dimensão política nas organizações, assumindo perspectivas sociológicas, psicológicas e antropológicas, bem como questionando a dimensão técnica/estrutural da organização. A partir de 1990, a dimensão cultural ganhou ênfase no debate crítico, fazendo com que os professores procurassem rever a sua própria prática pedagógica, a fim de torná-la mais coerente com a realidade sócio-cultural.

A partir de 2000, o crescimento do número de cursos de graduação e pós-graduação em Administração, somado ao fomento à publicação realizado pela CAPES (BERTERO, 2006), proporcionaram um crescimento quantitativo, em maior escala, e qualitativo, em menor escala, da produção científica no campo dos Estudos Organizacionais no país. Tal crescimento multiplicou os interesses por pesquisas, diversificou ainda mais as teorias e perspectivas de estudos, acomodando campos contestados de conhecimentos (REED, 1998) na comunidade científica e acadêmica. Os EO constituem-se, assim, num campo polissêmico, fragmentado e intrinsecamente referenciado à prática.

Mesmo após 57 anos de história no país, a delimitação dos Estudos Organizacionais como matéria de ensino continua um desafio, pois está ligada tanto aos interesses particulares dos professores, como aos interesses institucionais mais amplos (das IES, do governo etc.). O reflexo disso é que não há um consenso entre os professores sobre o que vem a ser Estudos Organizacionais e como o seu conhecimento deva ser selecionado e organizado para o ensino.

Essa diversidade e dissenso em relação ao ensino dos Estudos Organizacionais sugerem várias perguntas: como se apresentam os Estudos Organizacionais nos currículos de Pós-Graduação em Administração? O que e como é ensinado a partir desses currículos? Como os docentes contribuem para a construção desses conteúdos? Quais as práticas pedagógicas para o seu ensino? Como é avaliada a aprendizagem dos alunos?

A resposta a essas questões motivou a realização da pesquisa sobre o ensino do campo dos Estudos Organizacionais nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* de Administração, pois se pressupõe que a evolução do campo como matéria de ensino é ilustrativa do desenvolvimento deste como área do conhecimento (FISCHER, 2001). No

entanto, surgiu a primeira dúvida: como estudar o tema currículo da área de administração?

Quando se pensa em currículo, a primeira imagem que emerge é a de um organograma de disciplinas interligadas – uma grade, disposta cronologicamente, de forma a se conquistar objetivos pré-definidos pela instituição promotora da educação. Essa conceituação tem sido usada amplamente nos poucos trabalhos acadêmicos empreendidos sobre o tema na área de Administração. No entanto, o currículo é muito mais complexo do que um organograma de disciplinas e conteúdos (dimensão técnica), compreendendo, sobretudo, uma dimensão “oculta” (MOREIRA, 2001; SILVA, 2000), ou seja, uma complexa rede de negociações, uma construção coletiva, uma cultura de profissão, jogos de interesse e poder etc.

Para desvendar essa dimensão, esse trabalho buscou na teoria da história do currículo e das disciplinas escolares, subsídios para compreender como o conhecimento é selecionado e organizado ao longo do tempo e do espaço para ser ensinado nos Cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* de Administração. Assim, o currículo é visto de forma mais ampla – como um *design* –, por meio de duas dimensões: a espacial e temporal.

A dimensão espacial remete ao estudo das Instituições de Ensino da área de Administração (a dimensão interna), como, também, da comunidade científica e da legislação federal (a dimensão externa). Somado a isso, a dimensão temporal ressalta tanto o que está escrito, ou seja, os parâmetros anteriores à prática (os documentos escritos, já que os mesmos possibilitam uma compreensão histórica do campo); quanto as práticas em sala de aula, quando ocorre uma reavaliação do escrito.

Assim, o processo de produção do currículo – mais detidamente, o de ensino – não é somente um processo lógico, mas social, no qual convivem lado a lado os fatores lógicos, intelectuais, com determinantes sociais menos “formais”, tais como interesses, rituais, conflitos simbólicos e culturais, necessidades de legitimação e de controle e propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe, à raça e ao gênero (GOODSON, 1995). Dessa forma, o currículo não é constituído de conhecimentos válidos, mas de conhecimentos considerados socialmente válidos num determinado momento e numa determinada sociedade.

Neste contexto complexo é que se destaca a história do currículo, a qual não se limita a buscar o lógico nem mesmo as deliberações mais centrais e importantes, mas, sim, o caráter social e fragmentado das forças que moldam e determinam os currículos e o ensino. Um estudo baseado na história do currículo pode perpassar a epistemologia do conhecimento de Administração, ressaltando os determinantes sociais e políticos do conhecimento educacionalmente organizado, quer dizer, o conhecimento construído a partir dos seus atores,

mais precisamente, os professores.

Em seu delineamento, a pesquisa da tese tinha como objetivo inicial realizar um estudo sobre as mudanças nos currículos de pós-graduação, principalmente os seus desenhos curriculares e as influências internas e externas dessa dinâmica. Contudo, ao verificar que poucas mudanças significativas aconteceram nos currículos dos cursos de pós-graduação e compreendendo a importância da seleção e organização do conhecimento do campo dos Estudos Organizacionais para a Administração, definiu-se focalizar o estudo no ensino do campo tal como se processou e se processa atualmente nos cursos.

Nesse sentido, pergunta-se: **Como se configura e se ensina o campo dos Estudos Organizacionais nos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Administração?**

A partir desta problematização, pressupõe-se que:

1) o campo dos Estudos Organizacionais é o eixo estruturador dos cursos de mestrado e doutorado acadêmicos em Administração, formado por eixos temáticos repetitivos e não estruturados ao longo dos níveis de ensino. Considerando que o objeto de estudo do campo tanto é formado pelos estudos sobre organização, como pelos estudos sobre a gestão, tal campo perpassa todas as disciplinas relacionadas com a área de Administração.

2) Os conteúdos ensinados no campo dos EO passam por ampliações, inclusões e exclusões de acordo com as mudanças no corpo docente da instituição ou com a interação entre docente de programas distintos.

3) Os conteúdos são selecionados distantes das discussões internacionais recentes, como enfatizaram Caldas e Fachin (2007),

[...] nos cursos de graduação e pós-graduação em todo o Brasil, repetia-se o fenômeno: a teoria organizacional ensinada era tipicamente um funcionalismo desatualizado, comumente pré-contingencialista. Novos pesquisadores e docentes que emergiam desse tipo de educação repetiam o ciclo, passando adiante uma versão ainda limitada e desconectada do debate corrente da ortodoxia funcionalista (CALDAS; FACHIN, 2007, p. 70).

4) Os conteúdos ensinados são influenciados pelas relações de poder, ao longo do tempo, ou seja, pelo surgimento de diferentes grupos de liderança intelectual, pela criação de centros acadêmicos de prestígio que atuam no campo, pela organização de associações profissionais e institucionais e pela política editorial na área.

5) Se o ensino é uma via de mão dupla, isto é, tanto determina o conhecimento que será aprendido pelos estudantes como reflete o que será produzido e publicado, o ensino

acaba sendo determinante das características da produção científica no campo dos Estudos Organizacionais no Brasil. Nesse sentido, se pressupõe que o processo de ensino (seleção e organização do conhecimento, as modalidades de ensino e as técnicas do processo de avaliação) impacta nos desafios para se delimitar o campo como matéria de ensino.

Essa pesquisa se justifica, pois proporcionou uma visão geral sobre o campo do currículo, possibilitando a representação transversal dos EO e a delimitação teórica ensinada nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*. A partir desse estudo, pretende-se estimular hipóteses mais precisas e operacionalizáveis para pesquisas posteriores com maior profundidade.

O debate sobre Ensino e Aprendizagem em Administração tem ganhado espaço na academia, principalmente após as mudanças das diretrizes curriculares, homologadas e publicadas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), em março de 2004. Assim, importantes revistas nacionais – como Revista de Administração de Empresas (RAE/FGV), Revista Organização & Sociedade (O&S/UFBA) – e eventos – como Encontro Anual da Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração (ENANGRAD), Encontro Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração (ENANPAD), Encontro Nacional de Estudos Organizacionais (ENEO) – têm dedicado espaços para discussões sobre a troca de experiências de ensino e aprendizagem em Administração. Mais recentemente, em 2007, foi criado o I Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade (ENEPQ), pela Associação Nacional de Pós-Graduação em Administração (ANPAD), evento que busca discutir assuntos relacionados com o ensino. Também outras propostas institucionais estão sendo promovidas nesse sentido, como a organização de Grupos de Pesquisas no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), bem como o Programa de Capacitação Docente em Administração (PDCA)¹ que compreende projetos e atividades que articulam graduação e pós-graduação, pesquisa, ensino e difusão, com o objetivo de apoiar a formação e requalificação docente. Mais recentemente, em 2008, a CAPES lançou o Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência) com o objetivo de selecionar propostas que contemplem um conjunto de atividades indispensáveis para a formação e para o exercício profissional dos futuros docentes e, assim, fortaleça a formação do professor.

No entanto, apesar desse fomento e do campo de Estudos Organizacionais ocupar um lugar histórico de destaque no currículo de formação do administrador, pouca atenção foi dada para o ensino dos Estudos Organizacionais nos Cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu*

¹ O programa foi desenvolvido pela ANPAD de 2002 a 2008 e gerou o Programa Pró-Administração, institucionalizado pela CAPES em 2009.

(mestrado e doutorado acadêmicos), refletindo, conseqüentemente, em escassas pesquisas e publicações sobre o assunto.

Além disso, o sistema de avaliação da CAPES está mais orientado para a pesquisa do que para a qualidade do ensino. No instrumento de avaliação da pós-graduação, não há indicadores próprios para avaliar os métodos de ensino, a qualidade é inferida com base na análise do número de publicações, da qualificação do corpo docente, das orientações realizadas e da carga horária docente no Programa. Nesse sentido, é importante descortinar o ensino realizado nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Administração, pois o mesmo acaba sendo determinante da própria qualidade da publicação.

Dessa forma, o objetivo desta tese é **compreender como o campo dos Estudos Organizacionais se configura e é ensinado nos Cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Administração**, partindo da premissa que esse campo é resultado de um lento processo de produção social. Para tal, foram definidos objetivos específicos em dois níveis. No primeiro nível, busca-se:

- Levantar e analisar a publicação sobre os Estudos Organizacionais, com objetivo de entender a evolução da sua contenda.
- Discutir a história do currículo e das disciplinas escolares, ressaltando a sua contribuição para a compreensão do campo dos Estudos Organizacionais como matéria de ensino.
- Analisar a legislação do ensino de Administração no Brasil, com o intuito de perceber a influência dos fatores externos à comunidade na estabilidade ou modificação dos currículos do Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Administração.

Após compreender o campo, num segundo nível, foram determinados os seguintes objetivos específicos para o estudo empírico:

- Caracterizar o perfil dos professores que lecionam as disciplinas relacionadas com o campo dos EO.
- Analisar a percepção dos professores sobre o campo dos Estudos Organizacionais na comunidade científica e acadêmica.
- Analisar o grau de importância do campo dos Estudos Organizacionais nos currículos dos Cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* pesquisados, identificando as disciplinas relacionadas com o campo e sua relação com a proposta dos programas na formação do administrador.

- Analisar os programas das disciplinas obrigatórias (mestrado e doutorado) e eletivas ou/e optativas relacionadas com o campo dos Estudos Organizacionais, verificando o seu objetivo e as principais influências na seleção e organização do seu conteúdo.
- Analisar as modalidades de ensino-aprendizagem utilizadas pelos professores na sua prática pedagógica, verificando como as mesmas estimulam a produção do campo de conhecimento.
- Analisar as estratégias do processo de avaliação de ensino-aprendizagem, verificando como as mesmas estimulam a produção do campo de conhecimento.

Para responder os problemas propostos, realizou-se uma pesquisa explicativa descritiva utilizando recursos da pesquisa histórica em nove programas de pós-graduação *stricto sensu* por meio de análise documental, entrevistas semi-estruturadas e recursos da técnica de biografia. A técnica de análise de conteúdo possibilitou a apreciação e organização das informações levantadas na pesquisa e a sua classificação em cinco componentes: perfil dos professores, representação do conhecimento, *design* curricular, planejamento do ensino e práticas em sala de aula.

A tese foi dividida em seis capítulos. Após a contextualização do tema e a sua problemática, o segundo capítulo analisa, por meio de um recorte espacial e temporal, o campo dos Estudos Organizacionais como campo do conhecimento, ressaltando os desafios para sua delimitação e as influências teóricas na sua construção.

O terceiro capítulo apresenta os Estudos Organizacionais enquanto matéria de ensino, registrando uma compreensão histórica do currículo e das disciplinas escolares para compreender a seleção e organização do conhecimento, bem como a consolidação do campo como matéria de ensino.

O quarto capítulo detalha os procedimentos metodológicos da pesquisa, que são pautados por uma pesquisa qualitativa exploratória e descritiva, com recursos de pesquisa histórica. A coleta de dados foi realizada por meio de documentos das instituições (programas das disciplinas, currículo do curso, currículo lattes dos docentes, dentre outras) e por entrevistas semi-estruturadas com os docentes que lecionam disciplinas do campo dos Estudos Organizacionais, em nove programas de pós-graduação *stricto sensu*.

O quinto capítulo traz os resultados da pesquisa, organizados em quatro tópicos: o perfil dos professores que ensinam no campo, a percepção do campo como matéria de ensino, o *design* do currículo e o planejamento do ensino como dimensão pré-ativa e as práticas em sala de aula como dimensão interativa do currículo.

O sexto capítulo, finalmente, tece as considerações finais, ressaltando as limitações do trabalho e indicações de novas pesquisas sobre o tema.

2 OS ESTUDOS ORGANIZACIONAIS ENQUANTO CAMPO DO CONHECIMENTO

O debate sobre os Estudos Organizacionais não é recente na academia brasileira; desde o início do ensino de Administração em meados de 1950, diversos autores vêm contribuindo para compreender o itinerário da construção do conhecimento brasileiro sobre as organizações.

Uma série de análises bibliométricas e de conteúdo foi realizada nos principais periódicos e anais de eventos no país, para avaliar a produção brasileira, como: Machado-da-Silva, Cunha e Anboni (1990), Bertero e Keinert (1994), Vergara e Carvalho Jr. (1996), Bertero, Caldas e Wood Jr. (1998), Vergara e Pinto (2001), Rodrigues e Carrieri (2001), Tonelli e outros (2003) e Vergara (2005).

Esses trabalhos, apesar de suas limitações metodológicas, fazem um retrato da influência teórica que constrói o campo dos Estudos Organizacionais no Brasil e ressaltam dúvidas sobre a sua qualidade, ou seja, questionam a relevância das pesquisas e do conhecimento produzido e o efetivo impacto sobre a realidade brasileira.

Por exemplo, uma pesquisa realizada por Machado-da-Silva, Cunha e Anboni (1990) concluiu que, no período de 1985 a 1989, predominava o enfoque prescritivo sobre o analítico nos artigos estudados, revelando que o conhecimento científico na área de organizações no Brasil era limitado, não contemplando uma visão crítica da realidade. Além disso, utilizando a classificação de Burrell e Morgan (1979), constataram que aproximadamente 80% da produção brasileira eram influenciadas pelo paradigma funcionalista.

Já Bertero e Keinert (1994), num estudo realizado nos artigos da Revista de Administração de Empresas (RAE), entre 1961 e 1993, verificaram que a produção nacional é de reduzida originalidade e influenciada por uma produção exógena, de origem principalmente norte-americana. Assim, os assuntos, as variáveis e os problemas são os

levantados por autores estrangeiros e aplicados de forma não reflexiva no contexto brasileiro. Além disso, os autores confirmam que há “um predomínio do funcionalismo e também de alguma defasagem entre o surgimento da literatura interpretacionista, especialmente na Europa, e sua divulgação entre nós” (BERTERO; KEINERT, 1994, p. 90).

Bertero, Caldas e Wood Jr. (1998) ressaltam que:

[...] a produção seria de inclinação predominantemente acadêmica, o que indica pouca preocupação com a aplicabilidade e pouca atenção ao universo gerencialista e à problemática concreta enfrentada por administradores no interior e à frente de organizações. A produção nacional seria, portanto, um fenômeno da academia, nela gerada e por ela própria consumida (BERTERO; CALDAS; WOOD JR., 1998, p. 11).

Vergara (2005) sintetizou o resultado de uma análise bibliométrica sobre a produção científica no Brasil, realizada nos anais do ENANPAD e revistas RAE, Revista de Administração Pública (RAP) e Revista de Administração da Universidade de São Paulo (RAUSP), no período de 1989 a 1998, e confirmou os resultados de Bertero e Keinert (1994) sobre a predominância da influência norte-americana (cerca de 30% das referências bibliográficas) nos trabalhos sobre as organizações. A autora completa afirmando que a produção brasileira recebe influência também de autores ingleses e franceses. No entanto, na década de 1990, houve um aumento da utilização de autores brasileiros.

Contribuindo para essa compreensão, Rodrigues e Carrieri (2001) verificaram, após análise da evolução dos estudos organizacionais, no período compreendido entre 1990 e 1999, que o tema mais publicado foi epistemologia, seguido de cultura organizacional e mudança e inovação organizacional. Esses dados reforçam as conclusões de Bertero e Keinert (1994), quando afirmaram que a natureza da produção brasileira tem tendência epistemológica, quer dizer, mais voltadas para a reflexão das teorias e para o ensaio, do que sua aplicação em estudos empíricos.

Produção Brasileira	Influência estrangeira (anglo-saxão)
	Descontextualizada culturalmente
	Defasada teoricamente
	Predomínio do enfoque prescritivo
	Tendência epistemológica
	Predominância do paradigma funcionalista

Quadro 01 – Características da produção brasileira

Fonte: diversos autores.

Em 2005, quando o Sistema de Avaliação da pós-graduação da CAPES enfatizou a produtividade das publicações de docentes e discentes como requisito básico na avaliação

dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* no Brasil (BRASIL, 2004b), essa tendência da produção brasileira (Quadro 01) pode ter sido intensificada, pois houve um crescimento substancial nos artigos enviados para os eventos realizados pela ANPAD.

Dado que a produção científica subsidia o ensino e que esse ensino se reproduz na academia, antes de analisar o campo como matéria de ensino, é importante conhecer o seu itinerário enquanto conhecimento para compreender as principais características da produção brasileira que, sem dúvida, desafiam a consolidação dos Estudos Organizacionais enquanto campo de conhecimento.

Assim, o capítulo foi dividido em dois momentos:

a) O primeiro reflete os desafios para se delimitar os Estudos Organizacionais enquanto área do conhecimento. Assim, realiza-se uma reflexão sobre a natureza do conhecimento, o seu objeto de estudo e as conseqüências dessa polissemia.

b) O segundo revela as principais influências teóricas que construíram os percursos do campo no Brasil.

2.1 DESAFIOS PARA DELIMITAR O CAMPO DOS ESTUDOS ORGANIZACIONAIS

2.1.1 Estudos Organizacionais: a tentativa de um conceito

Neste trabalho, embora o termo Teoria das Organizações seja, ainda, mais utilizado na academia, utiliza-se ‘Estudos Organizacionais’ por se tratar de “uma confluência de diversas disciplinas, suportadas por paradigmas distintos, para a qual contribuem, especialmente, as disciplinas de Ciências Sociais como: Sociologia, Ciência Política, Antropologia, Psicologia, História e Economia” (FISCHER, 2003, p. 50). Ainda conforme Fischer (2003), outros campos disciplinares são pontualmente invocados pelos estudos contemporâneos como a Física Quântica, a Química e a Matemática. Contudo, Chanlat (1999) ressalta que as Ciências Sociais são a base mais sólida para o desenvolvimento de estudos no campo.

A **economia** foi a disciplina mais determinantes no final do século XIX e em grande parte do século XX, sendo substituída em parte pela **Sociologia e Psicologia** a partir dos anos 30 até a implosão dos anos 80, quando a **Antropologia e Ciência Política** afirmaram-se pelas contribuições aos estudos de cultura organizacional ou estudos sobre poder e as instituições. [...] A partir dos anos 80, as rupturas paradigmáticas têm três direções: a afirmação de campos de **saber interdisciplinares** como a Psicossociologia; o uso de **abordagens interdisciplinares** para temas como

cognição, cultura, gênero, estratégia, tecnologia e a tentativa de encontrar **uma nova disciplina de síntese**, como foi a Economia no século XX, até a Sociologia e a Psicologia entrarem nas agendas acadêmicas. Nos anos 80 e 90, a disciplina de síntese proposta é **Antropologia** (FISCHER, 2001, p. 128-129, grifos nosso).

O campo dos estudos organizacionais é interdisciplinar, já que busca conhecimentos em outras disciplinas para compreensão do fenômeno organizacional. Essa interdisciplinaridade enriquece a análise, mas, também, dificulta um consenso sobre o campo. Por isso, a partir de 1980, percebe-se uma tentativa de síntese. Mas fica a pergunta: seria uma disciplina, por mais flexível que fosse as suas fronteiras ou mais integradora de outros campos do saber, capaz de articular os diversos corredores do conhecimento em Ciências Sociais (FISCHER, 2001)?

Além de interdisciplinar, a diversidade de paradigmas é uma discussão recorrente e observa-se muito mais convivência, superposição e conflitos paradigmáticos do que a grande síntese sugerida pela incomensurabilidade. O pesquisador ao lidar com a diversidade faz escolhas. “Temos tanto a diversidade diacrônica (várias escolas de pensamento que se justapõem, sucedem ou superpõem) quanto a sincronização de temas e tópicos” (FISCHER, 2001, p. 129).

Nessa diversidade, o que são os estudos organizacionais? Para Clegg e Hardy (1998) é:

[...] uma série de conversações, em particular aquelas dos pesquisadores dessa área que ajudam a construir organizações por meio de termos derivados de paradigmas, métodos e suposições, todos decorrentes de conversações prévias (CLEGG; HARDY, 1998, p. 30).

Ao definir EO dessa forma, Clegg e Hardy (1998) deixam o conceito fluído e não se comprometem em delimitar o campo. Em seu livro *Handbook of Organizational Studies*, os autores além de registrar os limites da fragmentação, também mostram a sua importância (dos diversos discursos) para construir o conhecimento: “É a luta entre as diferentes abordagens e com base na diversidade e na ambigüidade de significado que aprendemos; não é pela recitação de uma presumível uniformidade, consenso e unidade, submetidos a uma forma que exija aceitação inquestionável” (CLEGG; HARDY, 1998, p. 37).

Para Fischer (2003), os Estudos Organizacionais são concebidos como um campo de conhecimento e agregados disciplinares de diferentes naturezas e estruturas dos currículos dos cursos de graduação dos anos 60.

A ideia de campo é, conforme Bourdieu (2004, p. 27), “[...] uma estenografia conceptual de um modo de construção do objeto que vai comandar – ou orientar – todas as

opções práticas”. Quer dizer, ele funciona como um sinal que lembra o que há que fazer, a saber, verificar que o objeto em questão não está isolado de um conjunto de relações de que retira o essencial das suas propriedades.

Nogueira e Nogueira (2006) explicam que o conceito de campo é utilizado por Bourdieu para se referir a certos espaços de posições sociais, nos quais determinado tipo de bem é produzido, consumido e classificado. Ainda segundo os autores:

Cada campo de produção simbólica seria, então, palco de disputas – entre dominantes e pretendentes – relativas aos critérios de classificação e hierarquização dos bens simbólicos produzidos e, indiretamente, das pessoas e instituições que os produzem (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2006, p. 37).

Esse pensamento vem ao encontro da conceituação realizada sobre o currículo e a disciplina/matéria de ensino, quando se ressalta que a construção do objeto (o campo de Estudos Organizacionais) depende continuamente da construção dos seus atores (subjetividade). Assim, os Estudos Organizacionais são considerados um campo de conhecimento que tem o interesse comum de estudar as organizações. Mas, o que são organizações?

2.1.2 Compreendendo a diversidade de concepções sobre organização

Um dos primeiros desafios para se entender os Estudos Organizacionais enquanto campo de conhecimento tem relação com a dispersão do seu objeto. Não há na academia um consenso em relação ao tema, mas as discussões “aludem a uma suposta disciplina que tem como objetos empíricos a organização e a gestão” (FISCHER, 2001, p. 127).

Essa duplicidade vem do próprio significado da palavra organização, que conforme dicionário:

Ato ou efeito de organizar (-se) 1. Composição, estrutura, inter-relacionamento regular das partes que compõem o ser vivo. 2. Entidade que serve à realização de ações de interesse social, político, administrativo, etc; instituição, órgãos, organismos, sociedade. 2.1. Grupo de pessoas que se unem para um objetivo, interesse ou trabalho em comum; associação. 3. Conjunto de normas e funções que tem como objetivo propiciar à Administração de uma empresa, negócio, etc. 4. Ordenação das partes de um todo; arrumação. O. das Nações Unidas DIR. INT. PÚBL. A mais ampla entidade mundial, criada em 1945 basicamente pelos países vencedores da Segunda Guerra Mundial, cujo objetivo primordial de defesa da paz [...] O. do Tratado do Atlântico Norte pacto firmado em 1949 pelos EUA, Canadá, Turquia e países da Europa Ocidental [...] (HOUAISS; VILLAR, 2001, p. 2.079)

A palavra “organização” vem do latim *orgānun* que significa instrumento, engenho ou órgão e remete a duas dimensões: uma verbal e outra substantiva (FRANÇA FILHO, 2004;

BASTOS e outros, 2004). A dimensão verbal reporta-se a ação de construir, ou seja, o ato ou efeito de organizar, por exemplo, organização de um evento. Como verbo de ação traduz-se numa visão muito usual da administração que a associa a um conjunto de atividades muito práticas voltadas para a gestão, ou seja, “algo eminentemente prático” – de natureza técnica (FRANÇA FILHO, 2004, p. 120). Todavia, o autor adverte: gerir uma organização não supõe de antemão uma compreensão acerca do que ela seja?

Por outro lado, a palavra, também, remete a uma dimensão substantiva, ou seja, ao produto dessa ação, por exemplo: o governo federal, a Organização das Nações Unidas, a Chocolates Garoto etc. Na produção do conhecimento, essa dimensão substantiva pode ser adjetivada de várias formas, dependendo do sujeito que a caracteriza. Assim, a organização pode ser vista como um sistema que existe em uma ordem social específica que se relaciona mais aos aspectos simbólicos do trabalho, ou seja, um fenômeno social – de natureza simbólica (FRANÇA FILHO, 2004).

Essas duas dimensões refletem a própria oposição que existe nas Ciências Sociais, como afirmou Chanlat (1999):

Deste o início e durante toda sua história, as Ciências Sociais estão divididas entre duas atitudes em relação ao estudo científico dos fenômenos humanos: de um lado, uma posição naturalista, objetivista, causalista e cientista e, do outro, uma posição humanista, subjetivista, finalista e compreensiva (CHANLAT, 1999, p. 22).

Seja como produto ou processo, o termo pode ser caracterizado de diversas maneiras, dependendo da interpretação do sujeito que o caracteriza. Assim, o termo organização pode tanto “designar as ações de construir algo como para descrever as características ou qualidades de algo construído” (BASTOS e outros, 2004, p. 64) e, conseqüentemente, essa diversidade de significados se traduz em diferentes perspectivas conceituais e tentativas de se encontrar uma definição para o fenômeno.

Um dos pioneiros a conceituar organização na literatura administrativa foi Chester Barnard (RUBEN; SERVA, 1996). Em seu livro *The Functions of the Executive*, publicado em 1938, Barnard afirmou que a organização formal “se dá quando há pessoas aptas a se comunicarem entre si, que estão desejando contribuir com sua ação e para a realização de um propósito em comum” (BARNARD, 1979, p. 101). O autor argumenta que “[...] coisas físicas são sempre uma parte do ambiente, uma parte do sistema cooperativo, mas nunca uma parte da organização” (BARNARD, 1979, p. 96). Assim, a análise da organização migra de um entendimento técnico e prático, como, por exemplo, o processo de produção, para um sistema cooperativo, formado por pessoas que se comunicam entre si e desenvolvem ações tendo em

vista alcançar um propósito comum.

Em síntese, ao definir a organização como “um sistema cooperativo nacional” e a ela dedicar grande atenção, Barnard parecia perceber que tratar do trabalho do gerente sem a relevante consideração do seu espaço social de atuação poderia acarretar, no mínimo, uma ausência comprometedora da qualidade do seu estudo” (RUBEN; SERVA, 1996, p. 207).

Para Simon (1979), em seu livro *Administrative Behavior*, publicado em 1945, o primeiro teórico organizacional (REED, 1998)², a organização refere-se:

[...] ao complexo sistema de comunicações e inter-relações existentes num grupamento humano. Esse sistema proporciona a cada membro do grupo parte substancial das informações, pressupostos, objetivos e atitudes que entram nas suas decisões, propiciando-lhes, igualmente, um conjunto de expectativas estáveis e abrangentes quanto ao que os outros membros do grupo estão fazendo e de que maneira reagirão do que ele diz e faz. Ao sistema que acaba de ser descrito, os sociólogos chamam de sistema de papéis, embora muitas pessoas o chamem, na intimidade, de organização (SIMON, 1979, p. XIV).

Ao conceber a organização como sistemas de comportamento grupais, Simon (1979, p. 18) ressalta a importância da integração do indivíduo à organização e afirma que o “objetivo da organização é, indiretamente, um objetivo pessoal de todos os seus participantes”.

Assim como Barnard (1979), Simon (1979) enfatiza o “objetivo comum” como característica fundamental da organização. Contudo, esses dois conceitos desconsideram as fontes de conflito organizacional ao definir organização como um sistema cooperativo, firmado na ideia de adesão dos indivíduos com base em objetivos comuns. A ideia de um objetivo unificador como base para definir a ação coletiva de um grupo fundamentou várias teorias nos Estudos Organizacionais por muitos anos, os quais utilizaram a perspectiva estruturalista-funcionalista de Talcott Parsons na construção de seus objetos de pesquisa.

Amitai Etzioni publicou, em 1966, *Modern Organizations*, obra na qual a ideia de cooperativismo começa a ser questionada na medida em que é proposta a possibilidade de “substituição do pessoal” e conceituou a organização da seguinte maneira:

[...] são unidades sociais (ou grupamentos humanos) intencionalmente construídas e reconstruídas, a fim de atingir objetivos específicos. [...] caracterizam-se por 1) divisões de trabalho, poder e responsabilidade de comunicação, [...] 2) a presença de um ou mais centros de poder que controlam os esforços combinados da organização e os dirigem para seus objetivos, [...] 3) substituição do pessoal, isto é, as pessoas pouco satisfatórias podem ser demitidas e designadas outras pessoas para as suas tarefas (ETZIONI, 1984, p. 3).

² Para Reed (1998), Simon foi o primeiro teórico a observar o surgimento dos padrões organizacionais modernos, identificando alguns de seus aspectos distintivos e insistindo na importância que eles teriam para a sociedade que se formava.

Naquele mesmo ano, precisamente em 1966, Daniel Katz e Robert Kahn definem o conceito de organização no livro *The Social Psychology of Organizations*, porém para os autores, organizações sociais são:

[...] um sistema de energia *input-output*, no qual o retorno da energia do output reativa o sistema. As organizações sociais são flagrantemente sistemas abertos porque o *input* de energia e a conversão do produto em novo *input* de energia consistem em transações entre a organização e seu meio ambiente (KATZ; KAHN, 1976, p. 32).

Katz e Kahn (1976) constroem o seu conceito a partir da teoria de sistemas abertos, proposta pelo biólogo Von Bertalanffy. Esses estudos ampliaram as análises organizacionais para além da organização, focando a atenção para o ambiente.

Numa leitura mais contemporânea, quiçá pós-moderna, Gibson Burrell e Gareth Morgan publicam o livro *Sociological Paradigms and Organizational Analysis*, em 1979, e revolucionam a análise organizacional ao proporem os quatro paradigmas a partir da teoria de Thomas Kuhn (1987), publicado originalmente em 1962. Assim, a teoria das organizações poderia ser:

[...] utilmente analisada em termos de quatro amplas visões de mundo, que são representadas em diferentes conjuntos de pressuposições metateóricas sobre a natureza da ciência, a dimensão subjetiva-objetiva, e a natureza da sociedade, a dimensão da mudança por regulação ou por via radical (MORGAN, 1980, p. 607).

Em 1986, Morgan aprofunda sua análise no livro *Imagens of Organization*, ressalta, mais uma vez, que “as organizações são fenômenos complexos e paradoxais que podem ser compreendidos de muitas maneiras diferentes” (MORGAN, 1996, p. 17). Esse trabalho teve grande impacto nos Estudos Organizacionais brasileiros, principalmente na década de 1990 (RODRIGUES; CARRIERI, 2001). A partir da noção de metáforas (máquina, organismo, cérebro, cultura, sistema político, prisão psíquica, fluxo e transformação e instrumento de dominação), o autor discutiu o conceito e as características das organizações sob diferentes perspectivas teóricas e defendeu que o fenômeno organizacional somente poderá ser compreendido a partir de múltiplas perspectivas.

Clegg e Hardy (1998) tratam as organizações tanto como “locais de ação social”, como “processos sociais”. Assim, organizações são “locais” que remetem a um produto (organização) e também um “processo” que remete à ação de construir (gestão). Além dessa dupla significação, os autores ressaltam a sua polissemia: “Vemos algo quando vemos uma organização, mas cada um de nós pode ver algo diferente” (CLEGG; HARDY, 1998, p. 30). Essa conceituação fluida dá margem a uma série de interpretações, ou seja, interação

recíproca de conversações múltiplas.

Reed (1998, p. 77) formula o conceito de organização como: “Uma ‘ordem’ socialmente construída e sustentada, necessariamente fundamentada em reservas localizadas de conhecimento, em rotinas práticas e em mecanismos técnicos mobilizados por atores sociais em suas interações e discursos do dia-a-dia”. O autor, concordando com Clegg e Hardy (1998), propõe uma definição que ressalta um nível local/micro de análise do ordenamento ou rotinização social, deixando em segundo plano o nível macro de formalização ou institucionalização.

Já Hatch (1997) conceituou a organização como uma interconexão entre tecnologia, cultura e estrutura física e social que está embutida no ambiente e contribui para este, conforme a Figura 1.

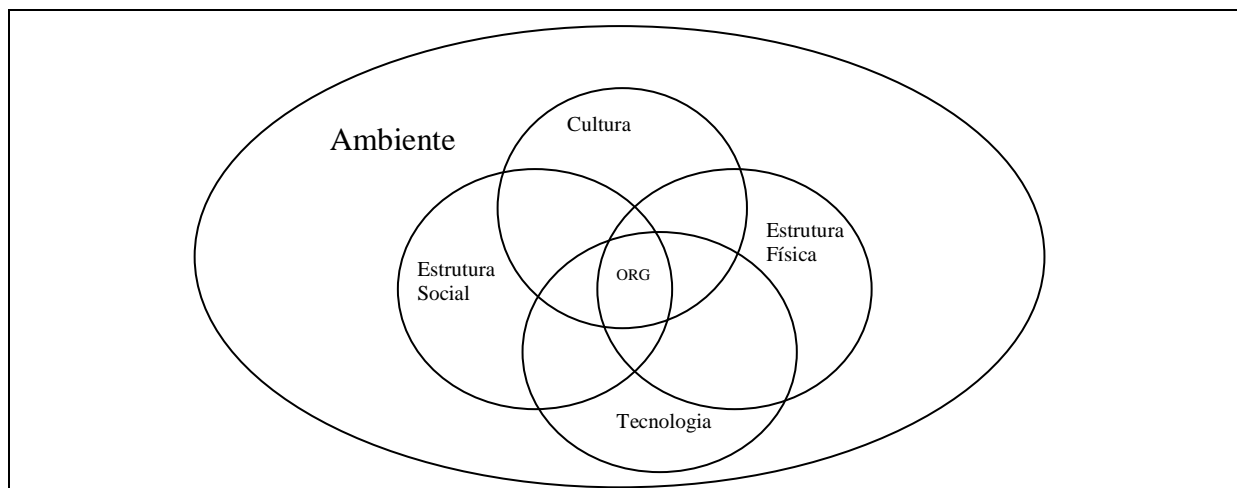


Figura 01 – Modelo conceitual de organização

Fonte: Hatch (1997, p. 15)

Na Figura 1, os quatro círculos menores se cruzam para ressaltar que tais conceitos estão relacionados e escritos dentro de um quinto (Ambiente), para indicar a importância da sua relação. O modelo mostra que nenhum dos conceitos ou teorias está completo em si mesmo, pois cada um compartilha alguns aspectos com os outros. É a combinação desses modos diferentes de entender a organização que permite produzirem-se visões ricas e complexas a respeito da teoria das organizações (HATCH, 1997).

Como explicar essa diversidade de entendimento sobre a organização? Reed (1998) e Mardsen e Townley (2001) encontraram duas grandes abordagens desse fenômeno e retornam ao início dessa análise (processo ou produto) criando duas distintas perspectivas sobre a ciência e produção de conhecimento: ciência normal e ciência contranormal (Quadro

2).

Perspectivas/ Características	Ciência normal	Ciência contranormal
Ontologia	Realista	Relativista
Epistemologia	Positivismo	Construcionismo
Natureza	Objetiva	Subjetiva
Metodologia	Quantitativa	Qualitativa
Organização	São coisas concretas e empíricas	São construções sociais

Quadro 02 – Características das perspectivas sobre a ciência e produção de conhecimento

Fonte: construído a partir de informações de Reed (1998), Mardsen e Townley (2001) e Bastos e outros (2004).

Da perspectiva da ciência organizacional normal, a organização é tratada como um objeto ou entidade que existe como tal, ou seja, ontologia realista, e que pode ser explicada em termos de princípios gerais e leis que governam seu funcionamento (epistemologia positivista) (REED, 1998). Neste sentido, essa perspectiva é exemplificada pelos conceitos de Barnard (1979), Simon (1979), Etzioni (1984) e Katz e Kahn (1976).

Ainda segundo essa perspectiva, Mardsen e Townley (2001) complementam que as organizações são consideradas entes empíricos, tangíveis, concretos, que podem, com base em métodos e técnicas quantitativas, ser observados, medidos, conceituados como tais e em relação às suas práticas. Leis gerais são deduzidas a partir da utilização desse arsenal de técnicas quantitativas, passando a integrar um corpo técnico ordenado e ordenador.

Fonseca e Machado-da-Silva (2002) complementam que as organizações são vistas como coletividades orientadas de forma racional e coordenadas para o alcance de objetivos específicos, claramente definidos, os quais colocam os critérios precisos para a seleção das alternativas de ação que a compõem; elas possuem estrutura formal que se compõe de um conjunto de rotinas e regras explícitas e hierarquicamente distribuídas; são vistas como permeáveis a influências do meio ambiente. Em síntese, a organização equivale a uma entidade que pensa, faz, formula estratégias, contrata, demite, lidera etc.

De acordo com a perspectiva da ciência organizacional contranormal, a organização é um artefato socialmente construído e dependente do observador (ontologia construtivista), que somente pode ser entendida em termos de convenções metodológicas restritivas e localizadas, sempre abertas a revisões e mudanças (epistemologia relativista) (REED, 1998).

Nesse sentido, Mardsen e Townley (2001, p. 43) afirmam que “as organizações são explicadas pelo conhecimento das intenções que fazem as pessoas agirem”. Reconhece-se que coexiste nas organizações uma pluralidade de metas concorrentes de diversos grupos, por

vezes rivais, em contraposição à visão de metas organizacionais mais utilitárias da ciência normal. O foco da análise organizacional se concentra no que as pessoas efetivamente fazem diferente da ciência normal cujo foco estava definido ao que se esperava que as empresas diziam que faziam. Dessa forma, afasta-se do foco prescritivo – o que as empresas devem ser – para um enfoque explicativo – o que elas são.

Assim, as variáveis organizacionais deixam de ser percebidas como elementos concretos, tornando-se artefatos simbólicos, os quais são projetados sobre uma base de conhecimento e refletem o modo como os indivíduos percebem e interpretam a realidade organizacional (FONSECA; MACHADO-DA-SILVA, 2002).

O conflito entre as posições que tomam a organização como entidade ou como processo acaba criando duas orientações: uma enfatiza a prioridade que cada autor atribui aos indivíduos – sujeitos ou agentes – e outra enfatiza a organização enquanto algo emergente de uma coletividade de pessoas, na determinação dos fenômenos organizacionais (BASTOS e outros, 2004, p. 70). A Figura 2 resume as características dessas visões.

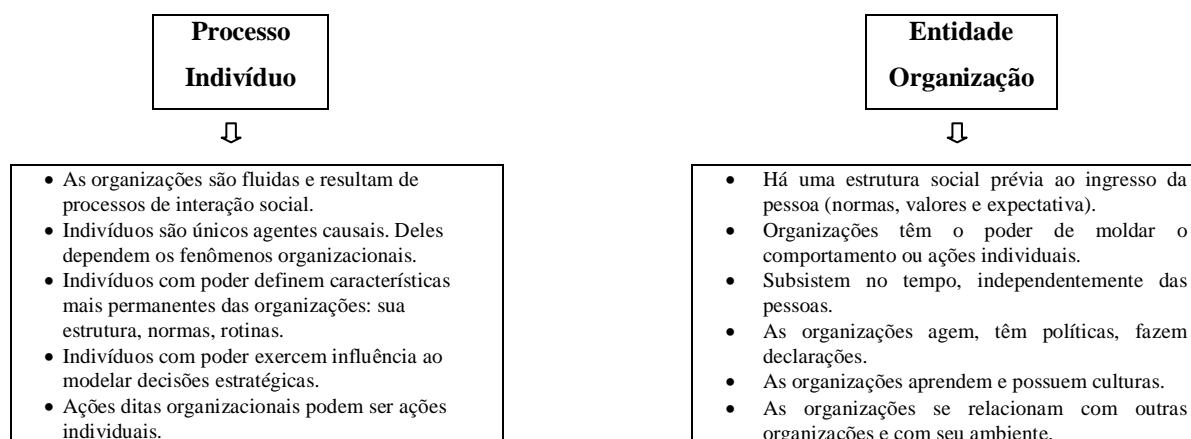


Figura 02 – Características das visões de organização como processo e como entidade

Fonte: Bastos e outros (2004, p. 71)

Essas duas orientações deram surgimento aos pilares fundamentais dos Estudos Organizacionais: comportamento organizacional e a sociologia das organizações ou abordagens estruturalistas das organizações (FRANÇA FILHO, 2004).

A primeira é herdeira da tradição da psicologia dominante nos EUA e privilegia o tratamento de temas como motivação, liderança e tomada de decisão no universo organizacional. A segunda é influenciada por sociólogos americanos de inspiração funcionalista que desenvolveram estudos sobre a burocracia e os sistemas sociais, na esteira da interpretação feita por Talcott Parsons dos trabalhos deixados por Marx Weber (FRANÇA FILHO, 2004, p. 127).

Absorvidas pela comunidade brasileira, essas duas orientações ressaltam análises

mais micro-sociais (Comportamento Organizacional), quando privilegiam o estudo de liderança, motivação, tomada de decisão etc., e análises mais macro-orientadas (Sociologia das Organizações) que se preocupam com a estrutura, ambiente etc.

Em suma, não há uma resposta conclusiva para esse complexo debate que continua atual no campo. A polaridade cumpre uma função didática: “ela nos permite localizar diferentes teóricos e, assim, entender a fonte das diferenças entre seus sistemas de análise” (BASTOS e outros, 2004, p. 70). Além disso, revela a complexidade do fenômeno que é multidimensional e que pode ser compreendido a partir de perspectivas muito distintas.

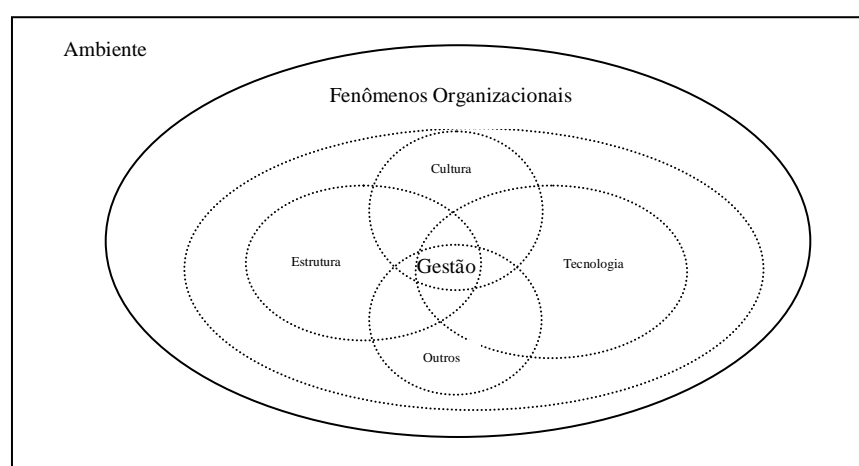


Figura 03 – Dimensão do fenômeno organizacional

Fonte: elaboração própria.

A Figura 3 representa a concepção da autora sobre o objeto de estudo do campo, a qual considera a organização é um fenômeno organizacional (interpretado pelo sujeito que o constrói), o qual tem a gestão como dimensão articuladora dos diversos temas (tecnologia, estrutura, cultura, etc) que são estudados pelos Estudos Organizacionais. Essa proposta vai ao encontro do pensamento de Clegg e Hardy (1998) e vislumbra um campo de tolerância, quando diversos discursos convivem, se respeitam e defendem os seus pontos de vista.

2.1.3 Categorias de análise dos Estudos Organizacionais

O conhecimento nos Estudos Organizacionais pode ser selecionado e organizado de diferentes formas para o ensino e pesquisa (por meio de histórias, temas, paradigmas, metáforas, perspectivas e diálogos ou conversações). Essas formas serão denominadas como categorias de análise do campo. Essa diversidade será discutida neste tópico quando serão registrados alguns trabalhos que marcaram a construção do campo (Quadro 3).

Categoria	Autores	Organização	Objetos dos livros (tópicos e recortes)
Paradigmas	Burrell e Morgan (1979)	Estudo a partir da dupla dimensão: sociologia da regulação e da mudança radical versus objetivismo e subjetivismo	- Funcionalista - Interpretativo - Humanista Radical - Estruturalista Radical
Metáforas	Morgan (1996)	Estudo a partir de oito metáforas	Máquinas, organismos, cérebros, culturas, sistemas políticos, prisões psíquicas, fluxo e transformação, instrumentos de dominação
História e perspectivas	Hatch (1997)	Estudo a partir de fases: clássica, moderna, simbólico-interpretativa e pós-moderna	Conceitos-chave: Estratégia, ambiente, tecnologia, estrutura social e física e cultura. Tópicos: poder, decisão, controle, mudança e aprendizagem
Diálogos ou conversações	Clegg, Hardy e Nord (1998)	Modelos de análise e novas questões sobre EO	Amplios: estratégia, liderança, tomada de decisão. Recentes: tecnologia, inovação, aprendizagem organizacional, tecnologia, informação e grupos.
História/visão desenvolvimentista dos conceitos	Motta e Vasconcelos (2002)	Estudo sob dois enfoques: prescritivos e explicativos; e uma dupla dimensão: estrutural ou relacional <i>versus</i> interno e ambiente	Pilares do pensamento administrativo: as escolas de administração (escola clássica, relações humanas, teorias sobre motivação e liderança, processo decisório, estruturalismo e teoria da burocracia, teoria dos sistemas abertos e a perspectiva sócio-técnica das organizações, sistema e a contingência). Os enfoques transversais: homem, organizações e ambiente. Os enfoques pós-contingenciais: cultura organizacional, aprendizagem organizacional, poder, teorias ambientais, psicanálise organizacional, psicodinâmica, pós-modernidade e tendências futuras nos EO

Quadro 03 – Categorias de análise dos Estudos Organizacionais

Fonte: elaboração própria a partir dos autores citados.

Organizar o conhecimento a partir de histórias ou evolução cronológica do aparecimento das teorias/escolas é uma forma tradicional e amplamente utilizada na área de Administração. No Brasil, uma série de livros foi publicada com essa forma como: *Teoria das Organizações* (MARCH; SIMON, 1972), *Uma Análise das Teorias de Organização* (WAHRLICH, 1971), *Teoria Geral da Administração* (CHIAVENATO, 1976), *Teoria das Organizações: evolução e crítica* (MOTTA, 2001), *Teorias Geral da Administração* (MOTTA; VASCONCELOS, 2002), dentre outras.

O livro *Teoria Geral da Administração* de Motta e Vasconcelos (2002), amplamente citado nas referências bibliográficas dos cursos de graduação, mestrado e doutorado acadêmicos em Administração no Brasil, descreve a evolução do pensamento administrativo pela utilização de escolas de Administração, por meio de uma visão histórica dessas escolas de teorias que foram formuladas ao longo do tempo, além de trazer alguns temas transversais e pós-contingencialistas de estudo. Assim, os autores tratam a teoria como um grande mosaico; contudo, tentam encaixar as diversas escolas classificando em dois

enfoques: explicativos (formuladas com base em pesquisas empíricas) e prescritivos (compõem técnicas e ferramentas visando solucionar problemas); e, em quatro perspectivas: 1) Aspecto relacional (organização informal, elementos comportamentais e subjetivos) e 2) Aspecto estrutural (organização formal, regras, normas e estruturas organizacionais, elementos visíveis e explícitos). As análises desses aspectos podem focar: 3) as estruturas internas das organizações ou 4) as características estruturais do ambiente (Figura 4).

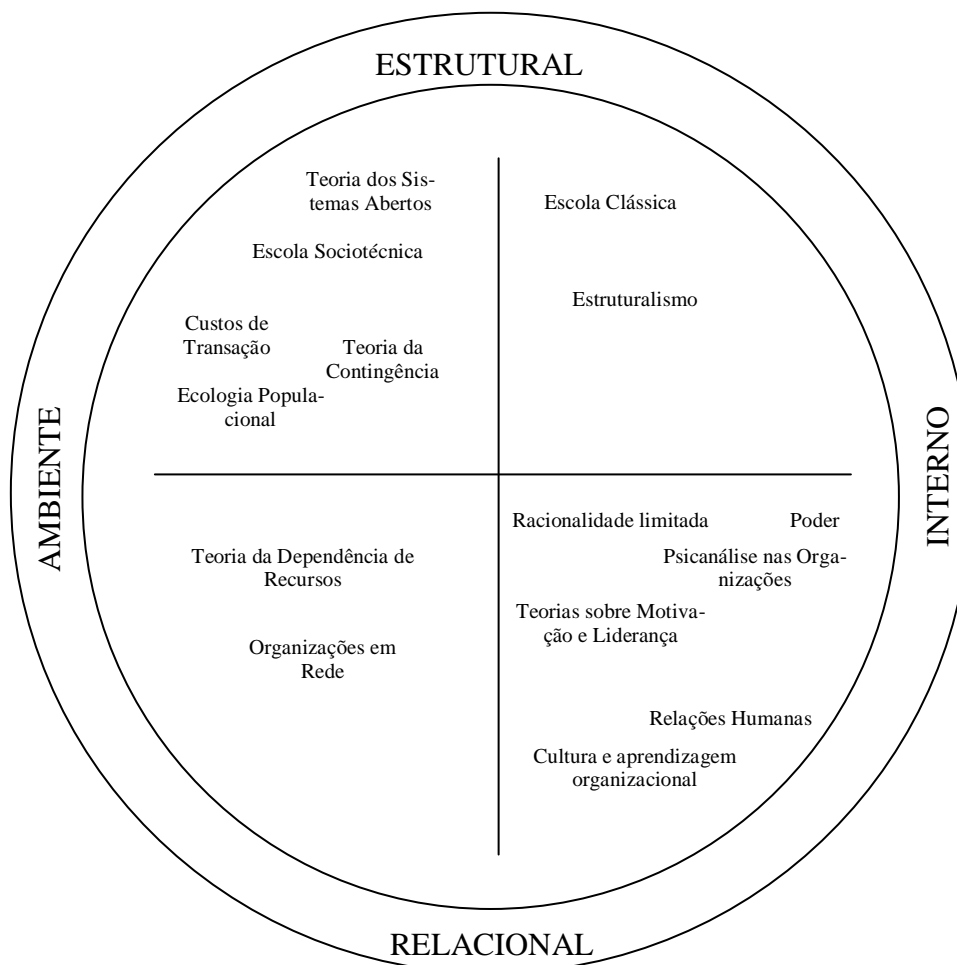


Figura 04 – Dimensões de análise da Teoria das Organizações

Fonte: elaborado a partir de Motta e Vasconcelos (2002)

Apesar da importante contribuição de Motta e Vasconcelos (2002) para a compreensão dos Estudos Organizacionais, sua classificação e visão desenvolvimentista, ainda, não conseguem superar o problema de se encaixar a teoria a qualquer custo em um sistema classificatório estático. Como afirmou Burrell (1998, p. 444), os teóricos tentam encaixar a teoria em um “Leito de Procusto, no qual ela geme e se contorce, porque não é do tamanho correto para caber na estrutura paralisada na qual vem sendo prensada.” No “leito de Procusto”, cortam-lhe as pernas ou esticam-nas para deitá-la no leito, porque não é do

tamanho correto para caber na estrutura paralisada na qual vem sendo prensada.

Além de limitar a sua dinâmica, essa forma é muito criticada por não contextualizar essas teorias (estrangeira) na produção brasileira. Será que esse não é um indício da produção mimética brasileira? Reproduzimos o que aprendemos?

A publicação do livro *Sociological Paradigms and Organizational Analysis*, de Burrell e Morgan (1979), abre uma distinta ideia para compreender os Estudos Organizacionais, ou seja, perspectivas múltiplas para entender as organizações a partir da utilização dos paradigmas de estudo sobre o tema. Apesar de ser uma edição única e esgotada, suas ideias influenciaram e continuam influenciando a comunidade brasileira acadêmica e científica.

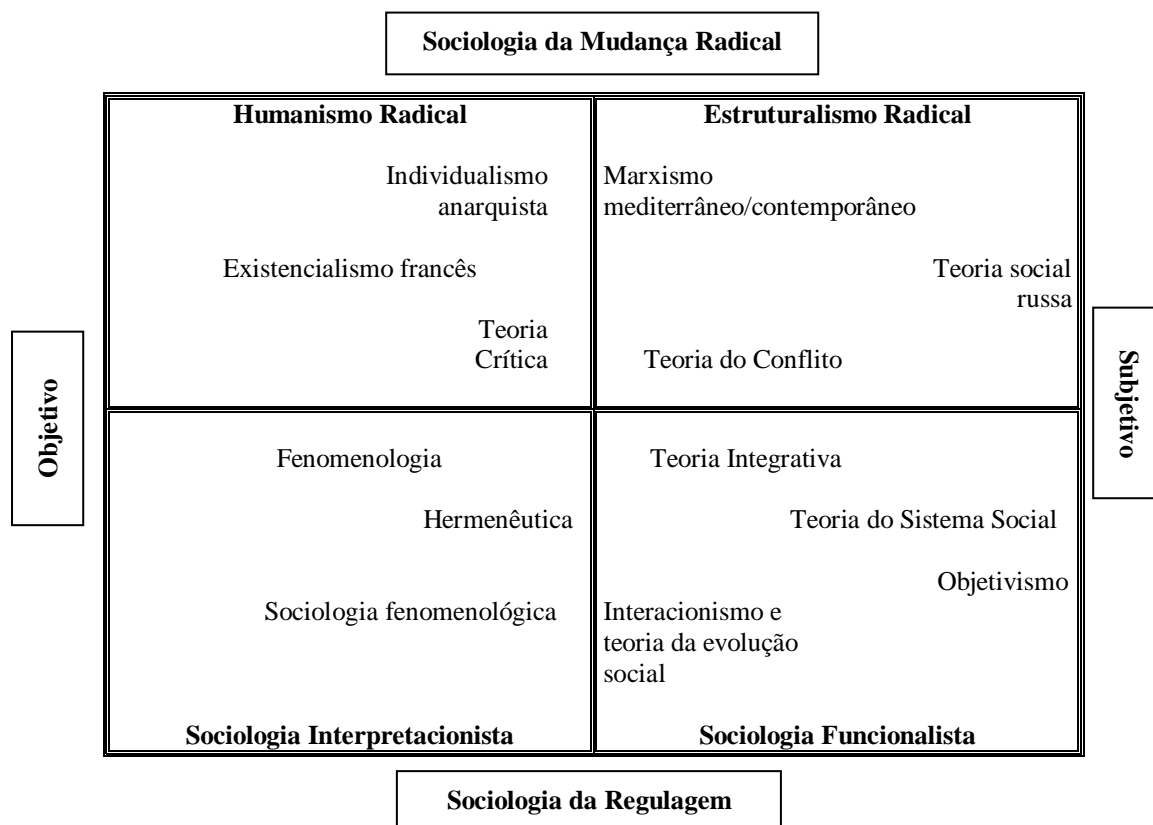


Figura 05 – Os quatro paradigmas sociológicos

Fonte: adaptado de Burrell (1998, p. 449).

A Figura 5 representa a classificação de Burrell e Morgan (1979) que elaboraram uma matriz dupla, identificando quatro “paradigmas³” mutuamente excludentes e que são, necessariamente, formados pela adoção de uma posição a partir de duas dimensões conceituais básicas: uma ligada a premissas metateóricas sobre a natureza da sociedade

³ Paradigma é: “[...] uma forma de ver o mundo e como este deveria ser estudado, e que este ponto de vista é compartilhado por um grupo de cientistas que vivem em uma comunidade marcada por uma linguagem conceitual comum, que buscam fundar um edifício conceitual comum, e que são possuídos por uma postura política muito defensiva em relação aos de fora” (BURRELL, 1998, p. 447).

(sociologia da mudança radical e da regulação) e outra, à teoria organizacional (ciência objetivista e subjetivista), ambas partes das Ciências Sociais.

O **paradigma funcionalista** é responsável pelas primeiras bases dos estudos sobre organizações. A teoria das organizações Funcionalista elaborou uma “língua” para a gerência e o controle das organizações. Os funcionalistas acreditam que a organização é um fenômeno problemático e tentam criar e sistematizar uma linguagem organizacional que ajude a estruturar a realidade organização, para que seja possível controlar a *performance*. Os funcionalistas possibilitam que os usuários de sua teoria possam afirmar, negar e mudar a sua prática. Por exemplo, gerentes podem verificar quais são os resultados e optar por um novo rumo. Essa teoria cria soluções e práticas destinadas a melhorar a capacidade adaptativa das organizações, e procura gerar um conhecimento generalizado que pode ser considerado válido e confiável, formando um mundo caracterizado pela certeza. A lógica funcionalista baseia-se na ideia de que é possível para o ser humano controlar e guiar o seu destino (MORGAN, 1995).

O **paradigma interpretativo** desafia a preocupação com a certeza que caracteriza a perspectiva funcionalista, mostrando que a ordem no mundo social, embora real na superfície, se apóia em uma teia socialmente construída de relações simbólicas que são continuamente negociadas, renegociadas, afirmadas ou mudadas. Os seguidores da perspectiva interpretativa buscam compreender o significado dessa rede de relações, sugerindo que os estudiosos devem entender a certeza e a busca pela certeza como um fenômeno socialmente construído. Tal visão fornece um ímpeto de mudança, sensibilizando os membros da organização para a importância de se entender a organização como um fenômeno cultural rico em significados, dentro de um determinado contexto. Os contextos organizacionais são dominados por “atores”. O presente e o futuro são definidos e habitados por decisões do passado (MORGAN, 1995).

O **paradigma humanista radical** procura por trapaças ideológicas que levem os seres humanos a se sentirem impotentes em relação às dificuldades do dia-a-dia. Essa crítica à alienação e à falsa solidez, embebida no uso da linguagem e na ideologia, fornece um importante mecanismo para desenvolver nos indivíduos um poder e uma responsabilidade para guiar suas próprias ações. Os humanistas radicais focam a questão da dimensão do poder, preocupando-se com as relações de poder que sustentam as formas sociais inibidoras do desenvolvimento humano; estudam ainda a dimensão ética, investigando os códigos morais da vida organizacional, bem como o significado inconsciente das organizações. Essa corrente prega uma ideologia que coloque as pessoas em primeiro lugar (MORGAN, 1995).

De todos os paradigmas, o **paradigma estruturalista radical**, talvez, seja o menos compreendido, particularmente por suas raízes marxistas. A perspectiva do estruturalista radical fornece uma teoria das organizações que enfatiza a importância da mudança gerada pelos próprios atores, e, assim, foca sua atenção nos mecanismos geradores que caracterizam a profundidade de um tipo de organização, para revelar suas lógicas fundamentais de ação. Os estruturalistas radicais encorajam a compreensão do papel das organizações na sociedade (MORGAN, 1995).

Vários autores foram influenciados pelas múltiplas perspectivas de Burrell e Morgan (1979), como Hassard e Pym (1990) que aproximaram as perspectivas múltiplas do tema sobre teoria de organização; Scott (1987) que apresentou três tipos de organizações: a racional, a natural e a de sistemas abertos; e, Joanne Martin (2002) construiu a análise da teoria de cultura organizacional fundamentada em perspectivas como integração, diferenciação e fragmentação.

No Brasil, a popularização do conceito de paradigmas se deu na década de 1980, e foi essencial para a popularização e legitimação de perspectivas críticas e pós-críticas em organizações (CALDAS, 2005; RODRIGUES; CARRIERI, 2001). O texto de Machado-da-Silva, Cunha e Amboni (1990), que utilizou os quatro paradigmas na análise da produção brasileira, é sempre evocado para enfatizar a preocupação da hegemonia funcionalista na teoria organizacional brasileira. Além disso,

O uso de Burrell e Morgan para a formação de mestres e doutores foi intensivo, especialmente entre meados da década de 1980 e meados da década de 1990, pelas mãos de professores tais como Fernando C. Prestes Motta, Carlos Osmar Bertero, Maria Tereza Fleury, Sylvia Vergara, Clóvis Machado-da-Silva, Roberto Fachin e Tânia Fischer, entre muitos outros (CALDAS, 2005, p. 8)

Todavia, a partir da década de 1990, talvez pela divulgação do livro *Imagens da Organização*, o trabalho de Burrell e Morgan caiu de uso (CALDAS, 2005).

Alguns pesquisadores consideravam a diversidade uma ameaça, pois ela catalisou a proliferação de perspectivas concorrentes, ou ao menos sua popularização e aceitação no campo (CALDAS, 2005). Isso se deve ao fato de estar ligado a modelos e métodos utilizados tradicionalmente para estudar as organizações (teorias ou campos). Para esses cientistas, a diversidade de paradigmas representa um questionamento à legitimidade aos conhecimentos que se detêm para investigar as organizações (DONALDSON, 1985; PFEFFER, 1993).

Além disso, muitos críticos ressaltam que os paradigmas forçam o entendimento da teoria organizacional e social em categorias estáticas – a incomensurabilidade e imiscibilidade paradigmática –, e representam uma abordagem funcionalista do objeto de

estudo. Dessa forma, há um banimento do diálogo entre os paradigmas e o crescimento interparadigmático.

Morgan (1996) respondeu a essa polêmica aprofundando a discussão de metáforas e defendendo a maximização da reflexividade e da capacidade analítica de tal abordagem. A diversidade de paradigmas representa uma oportunidade, pois traz a possibilidade de novos *insights*, servindo para que os autores abraçassem outros quadros de referência. Essa oportunidade pode ser enfrentada a partir de uma visão construtiva, procurando na diversidade de paradigmas novas maneiras de se estudar as organizações, para complementar as visões atuais ou para substituí-las, ou seja, o autor pensa de maneira dogmática, substituindo um paradigma antigo por um novo.

Por sua vez, Burrell (1998) reagiu a Morgan, criticando a excessiva promiscuidade paradigmática, e sugeriu que o autor poderia estar dando a falsa impressão de que paradigmas e modelos metateóricos são intercambiáveis como produtos em prateleiras de supermercados. O debate foi posto, resta saber como esses paradigmas influenciam o ensino sobre organizações. Ao aprofundar o estudo sobre os paradigmas, Morgan (1996) utiliza a ideia de metáforas para explicar as teorias das Organizações, conforme o Quadro 4:

Metáforas	Objetivo
Máquina	Compreender as organizações burocráticas, feitas de partes que se interligam, cada uma desempenhando um papel definido no funcionamento do todo.
Organismos	Compreender e administrar as necessidades organizacionais e as relações com o ambiente.
Cérebros	Compreender a importância do processamento das informações, aprendizagem e inteligência, ressaltando princípios da auto-organização para concepção de organizações nas quais um alto grau de flexibilidade e inovação é necessário.
Culturas	Compreender as organizações como realidades socialmente construídas, onde residem ideias, valores, normas, rituais e crenças que a sustentam.
Política	Compreender os diferentes conjuntos de interesses, conflitos e jogos de poder que moldam as atividades organizacionais – o poder.
Prisões psíquicas	Compreender como as pessoas caem nas armadilhas de seus próprios pensamentos, ideias e crenças ou preocupações que se originam na dimensão inconsciente da mente.
Fluxo e Transformação	Compreender a organização a partir da lógica de mudança que dá forma à vida social: como sistemas autoprodutores que se criam nas próprias imagens, como são produzidas enquanto resultado de fluxos circulares de <i>feedback</i> , e que são produtos de uma lógica dialética por meio da qual os fenômenos tendem a gerar o seu oposto.
Instrumento de Dominação	Compreender os aspectos exploradores da organização e mostrar como elas usam os seus empregados, as comunidades hospedeiras e o mundo econômico para atingirem os seus fins e como a essência da organização repousa sobre um processo de dominação em que certas pessoas impõem os seus desejos sobre outras.

Quadro 04 – Metáforas da organização

Fonte: Morgan (1996).

Esse trabalho, muito citado na produção brasileira, na década de 1990 (RODRIGUES; CARRIERI, 2001), apresenta uma abordagem sistemática que permite

explorar não só os aspectos metafóricos para compreensão das organizações, mas, também, caracterizar um amplo processo para compreender e diagnosticar seus problemas (Quadro 4).

Morgan (1996) enfatiza que é necessário utilizar uma perspectiva mais pluralista “para melhorar nossa habilidade compreensiva de ler e interpretar os diferentes aspectos que coexistem e se complementam dentro da realidade organizacional, por mais paradoxal que possa aparecer” (MORGAN, 1996, p. 13). A metáfora transformou-se num veículo por meio do qual os “paradigmas são atualizados nas mentes dos teóricos, e Morgan procurou identificar aquelas que dominavam dentro de cada paradigma” (BURREL, 1999, p. 453).

Contudo, os críticos apresentaram que metáforas, também, são conceitos estáticos, e que o desenvolvimento de outras novas faz pouco para escapar da pressuposição de que elas são formas de organizar, capturar e consertar pensamentos (BURREL, 1998). Ainda conforme Hatch (1997), deve-se saber que o conhecimento das metáforas é parcial, isto é, uma metáfora pode revelar as semelhanças; mas não as diferenças entre duas coisas. Isso significa que a base das metáforas organizacionais cria pontos nebulosos na percepção e argumentação.

Um trabalho pouco citado na produção brasileira é a de Mary Jo Hatch (1997), *Organization Theory: Modern, Symbolic and Postmodern Perspectives*, que, a partir do estudo da história industrial escrita por Tom Burns, organiza o conhecimento sobre o campo dos Estudos Organizacionais em perspectivas ou eras (Clássico, Moderno, Simbólico-Interpretativo e Pós-Moderno) marcadas por objetos empíricos, métodos e resultados.

Perspectivas	Objeto/Foco	Método	Resultado
Clássico	- o efeito da organização na sociedade - a administração da organização	- Observação e análise histórica - Reflexão pessoal e experiência	- Classificação e estrutura teórica - Prescrição de prática administrativa
Moderna	- a organização através de resultados objetivos	- Resultados descritivos - Correlação entre resultados estandardizados	- Estudos comparativos - Análise variada estatística
Simbólico-Interpretativa	- A organização através de percepção subjetiva	- Observação participativa - Entrevista etnográfica	- Textos narrativos de estudos de casos e etnologia organizacional
Pós-Moderna	- A teoria organizacional e a prática teórica	- Desconstrução - Crítica da prática administrativa	- Reflexibilidade e descrição reflexiva

Quadro 05 – Diferenças das múltiplas perspectivas da Teoria Organizacional

Fonte: Hatch (1997, p. 49).

O Quadro 5 resume as principais diferenças das perspectivas oferecidas pela teoria organizacional, de acordo com o assunto central de interesse, dos métodos mais adequados para conduzir a pesquisa e dos resultados produzidos. Conforme Hatch (1997), no período

clássico, o foco dos estudos organizacionais eram os efeitos do industrialismo na sociedade (a aproximação sociologia) ou a eficiência e eficácia das organizações (a aproximação gerencial). A perspectiva modernista faz uma análise objetiva da organização, que é estudada como um objeto com dimensões que podem confiantemente ser medidas.

A perspectiva simbólico-interpretativa focaliza a dimensão subjetiva da organização, isto é, em vez de tratar a organização como um objeto a ser medido e analisado, ele é tratado como um assunto cujos pensamentos devam ser apreciados e compreendidos. A perspectiva pós-moderna foca a própria teorização, isto é, o foco da perspectiva pós-moderna é abarcar a organização a partir de tentativas de construção (HATCH, 1997).

Ainda segundo a autora, os métodos clássicos são baseados na análise histórica e na reflexão pessoal, com tipologias (por exemplo, três formas de Weber da autoridade) e linhas de descrição prescritiva (por exemplo, funções executivas de Fayol). A perspectiva moderna focaliza a própria organização, confiando na descrição estatística e na análise fundamentada no objetivismo que produzem estudos comparativos das organizações. Os métodos simbólico-interpretativos da pesquisa empregam, freqüentemente, as técnicas etnográficas (por exemplo, observação participante e entrevista etnográfica) e as análises de estudo de caso.

O método pós-moderno emprega a desconstrução e outras formas críticas, desenvolvidas a partir da teoria literária, ao lado das aproximações históricas e críticas do Marxismo, do neo-Marxismo e da teoria feminista (HATCH, 1997).

Quanto aos resultados, Hatch (1997) ressalta as diferenças entre as perspectivas. Assim, afirma que, na perspectiva clássica, a autoridade (isto é, proprietários e gerentes das organizações) tem o direito de falar e influenciar os trabalhadores. Os gerentes compartilham a sabedoria adquirida na prática. A autora afirma que um resultado importante da pesquisa pós-moderna sobre as organizações é o aumento na teorização reflexiva. Pós-modernistas acreditam que os detentores da autoridade (isto é, autores de teorias organizacionais, uma categoria que inclua gerentes) têm a responsabilidade de revelar seus entendimentos e motivações subjetivas, sem impor esta sabedoria. A perspectiva modernista concentra a autoridade nas mãos da gerência, enquanto a orientação pós-moderna tenta difundir a autoridade aumentando o número dos *stakeholders*, cujas vozes são ouvidas no processo de tomada de decisão organizacional. A perspectiva moderna concerne em criar e sustentar o poder e o controle gerencial; já o pós-moderno está marcado pelo interesse para a moralidade da ação organizada.

A autora ainda adverte que a maioria dos pós-modernos rejeitaria a categorização

do Quadro 5, pois essa forma objetiva (racional) de pensar a teoria organizacional reproduz e legitima as perspectivas modernistas. Autores pós-modernos tentam desconstruir as ideias modernas a partir da mudança da linguagem, por isso utilizam metáforas como uma maneira de imaginar formas de construir organizações e a teoria organizacional.

Em seu trabalho, Hatch (1997) elege estratégia, ambiente, tecnologia, estrutura social e física e cultura como conceitos-chave no estudo das organizações, e, como assuntos transversais que permeiam todas as teorias, seguintes categorias: poder, decisão, controle, mudança e aprendizagem.

Finalmente, uma forma menos estática de tratar o campo dos Estudos Organizacionais é por meio de conversações, como já foi conceituada no tópico anterior. Ao tratar os EO como conversações, Clegg, Hardy e Nord (1998) propõem que o conhecimento é produto da diversidade de locais, leitores, intérprete, característica que lhe atribui uma identidade precária e, constantemente, sujeita a negociações. “Esta ideia não apenas comporta a noção de que a teoria organizacional é um produto da cultura, senão que se trata também de um empreendimento, cujos produtos são freqüentemente negociados e submetidos a ajustes de significados” (RODRIGUES; CARRIERI, 2001, p. 83). Ao definir como um terreno contestável, Reed (1998) confirma que o campo é marcado por disputas teóricas, no qual o conhecimento se constrói na disputa sobre a verdade inerente a conceitos e esquemas referenciais.

Conforme Rodrigues e Carrieri (2001, p. 84), “o uso do termo conversações para identificar o processo de construção social do campo dos Estudos Organizacionais induz ideias de troca, participação, pluralidade e, portanto, carrega um significado de inclusão”.

Outra forma de análise organizacional foi proposta por França Filho (2004) que defende que uma compreensão adequada do fenômeno organizacional implica um diálogo com outras disciplinas do conhecimento científico, sobretudo das ciências sociais. Essa é a razão pela qual a administração apresenta caráter eminentemente interdisciplinar.

França Filho (2004) ressalta que esses são alguns diálogos possíveis; outras disciplinas podem colaborar na explicação do seu objeto. Para o autor, o alcance das temáticas é variável e flexível em razão das diferentes tendências teóricas presentes em cada campo do conhecimento, além de sua própria evolução.

O quadro 6 resume os objetivos dos diálogos:

Diálogo	Objetivos
Psicologia	esclarecer a questão do comportamento humano no trabalho, além de auxiliar a compreensão da liderança, motivação e dinâmica de grupo nas organizações
Sociologia	esclarecer, especialmente, a dinâmica do poder e dos conflitos nas organizações
Economia	esclarecer a dinâmica das relações de trocas econômicas estabelecidas pela organização no seu ambiente
Antropologia	desvendar o universo simbólico e cultural, essa ordem social que atravessa a dinâmica de funcionamento organizacional

Quadro 06 – Diálogos dos Estudos Organizacionais

Fonte: França Filho (2004)

Mais recentemente, a partir de 2000, uma série de debates está sendo instigada pela academia brasileira, por meio de eventos, como o ENEO, de revistas, como RAE, e de livros, como o *Handbook de Estudos Organizacionais*, buscando debater as condições e perspectivas do campo dos Estudos Organizacionais nos cenários nacional e internacional, bem como o seu ensino e pesquisa, a sua fragmentação e sua identidade no país. É uma agenda nobre que, ainda, encontrará muitos desafios e resistências, por causa dos grupos de interesse na área. No próximo tópico, serão discutidas as principais influências na construção do conhecimento do campo dos Estudos Organizacionais no Brasil.

2.2 ESTUDOS ORGANIZACIONAIS NO BRASIL: AS INFLUÊNCIAS NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

O campo dos Estudos Organizacionais no Brasil tem pouco mais de meio século de construção e recebeu influência, principalmente, do conhecimento produzido no hemisfério norte, moldando o pensamento dos teóricos brasileiros. Além de recente, sua trajetória refletiu, tardiamente, as tendências internacionais, quer dizer, quando o debate desembarcou em terras brasileiras, inúmeras teorias já haviam sido consolidadas e refutadas.

Em 1950, a teoria de contingência influenciava as ideias dos acadêmicos norte-americanos, que construíam uma ciência administrativa fundamentada em ideais positivistas e de cunho funcionalista. A partir de 70, uma resistência ao racionalismo da corrente funcionalista se expande e novas perspectivas críticas conquistam espaço na academia internacional. A partir de 1990, a hegemonia funcionalista dividiu seu território com tendências críticas, intensificando a diversidade nos Estudos Organizacionais e levantando questões sobre a sua legitimidade e delimitação.

Esta seção, então, busca registrar as principais influências na construção do campo

brasileiro dos Estudos Organizacionais, mas não pretende exaurir o assunto, visto que é muito extenso e heterogêneo.

2.2.1 A gênese do ensino: a inspiração teórica modernista

O ensino de Administração no Brasil iniciou-se no país na década de 1950, com conteúdo e professores estrangeiros, principalmente, norte-americanos. Assim, é interessante conhecer o *mainstream* teórico que dominava a conhecimento até a década de 1960.

Nos anos 60, “o campo da análise organizacional era ilusoriamente simples” (BURREL, 1998, p. 440). A figura de Max Weber preenchia o espaço tal como um colosso; sob sua sombra, quase todo o trabalho foi desenvolvido. O reducionismo e a simplificação do período eram correntes e envolviam suposições acerca da centralidade da modernidade⁴, a superioridade institucional das estruturas burocráticas e a necessidade de medição do tipo ideal (burocracia) da construção weberiana.

Marx Weber sistematizou o conceito de burocracia como uma forma de organização caracterizada por centralização, hierarquia, autoridade, disciplina, regras, carreira, divisão do trabalho e estabilidade (CLEGG; HARDY, 1998). O autor colocava a burocracia como tipo ideal para as empresas (WEBER, 1994), dando-se destaque ao *design* da estrutura formal da organização e sua tecnologia.

Essas duas linhas de pensamento – o racionalismo e a burocracia – se fundiram para fornecer as bases da Teoria Organizacional Moderna (MORGAN, 1995). Mas, foram os teóricos Frank Gilberth, Frederich W. Taylor, Henry Fayol, Henry Ford, Chester Barnard e

⁴ A Modernidade, sinalizada a partir da Revolução Mercantilista e da Reforma Protestante, inseriu uma série de mudanças que valorizavam o homem como centro de toda a ideologia, elevando-se a crença na racionalidade: “o homem é o *subjectum*, aquilo que está na base de todos os seres, isto é, em termos modernos, a base de toda objetificação e representação” (HABERMAS, 1987, p. 133 *apud* KUMAR, 1997, p. 141). No século XVIII, emergiu o novo conceito de modernidade, dominado pela idéia de progresso, passando a significar o rompimento completo com o passado (SANTOS, 2005). A Revolução Francesa deu à modernidade sua forma e consciência, anunciando o objetivo do período moderno como a obtenção de liberdade sob a orientação da razão. A modernidade, em geral, é concebida como um conceito aberto: “implica a idéia de continuação ininterrupta de novas coisas, rejeitando o passado como fonte de inspiração ou exemplo – uma revolução permanente de idéias e instituições” (KUMAR, 1997, p. 92). A Revolução Industrial tornou mais evidente esse aspecto antes e depois, acelerando o processo da evolução econômica até o ponto em que também acabou por “assumir proporções revolucionárias, isto é, a passagem da civilização pré-industrial para industrial” (KUMAR, 1997, p. 93). Além dessas mudanças, a modernidade diferenciou de tal maneira a sociedade – por meio da fragmentação e pluralismo – que diferentes princípios poderiam ser aplicados a diferentes reinos. O princípio da “realização” e o “*ethos* do utilitarismo”, por exemplo, poderiam dominar o sistema econômico, enquanto que, na família e no sistema de parentesco, “atribuição de qualidades” e expressividade teria primazia (KUMAR, 1997, p. 113). Dessa forma, o conceito da modernidade que em sua maior parte, é político e ideológico enfatiza a ciência, a razão e o industrialismo como bandeiras do progresso social (SANTOS, 2005). Essa ideologia se difundiu de tal forma que influenciou e influencia diferentes sociedades, moldando a maneira de pensar e agir; e após a sua crítica, criando, recriando e adaptando essas idéias de acordo com as culturas locais.

Lyndall Urwick que utilizaram a ciência social para a tarefa de organizar, eficientemente, o trabalho em uma força produtiva para o capital. Assim, estabeleceram o conceito predominante de prática para os estudos organizacionais: a gestão (MARSDEN; TOWLEY, 2001).

A Teoria da Administração Científica – proposta por Frederick W. Taylor e Henry Fayol, no início do século XX – tinha como preocupação básica aumentar a produtividade da empresa, por meio do aumento de eficiência no nível operacional – racionalização do trabalho (MOTTA; VASCONCELLOS, 2002). Assim, a ênfase na análise e na divisão do trabalho do operário se tornou necessária uma vez que a função e o ocupante constituem a unidade fundamental da organização. Nesse sentido, preponderava a atenção para o método de trabalho, para os movimentos necessários a execução da tarefa (ciência no lugar do empirismo e da improvisação) e para o tempo médio determinado à execução: esse cuidado permitia a especialização do operário (divisão do trabalho – planejamento *versus* execução e especialização) e o re-agrupamento de movimentos, operações e tarefas.

A análise organizacional assume a preocupação de racionalização tanto dos resultados organizacionais, quanto dos resultados sociais, ou seja, “o como fazer?” A função do gerente era “buscar a melhor maneira de realização do trabalho por meio de métodos científicos (racionalização), para se atingir ótimos resultados” (MOTTA; VASCONCELLOS, 2002). Com esse objetivo, Taylor (1969) propôs a divisão da administração entre o planejamento e execução, e do outro lado do oceano Atlântico, Henry Fayol (1970) decompôs as funções do administrador em planejar, organizar, comandar e controlar.

Assim, a teoria organizacional “clássica” “fundamenta-se na crença de que a organização fornece o princípio do projeto estrutural e valoriza a prática de controle operacional, que pode ser determinado racionalmente e formalizada antes de qualquer operação” (REED, 1998, p. 68).

A incapacidade de resolver problemas com o dinamismo e instabilidade de organizações complexas e a natureza utópica do projeto político do modelo racional deram espaço para que o pensamento organicista prosperasse onde antes as formas do discurso mecanicista predominavam (REED, 1998).

Assim, a partir dos anos 30, surgiram teorias que “discutiam a incapacidade da organização racionalista em resolver problemas de integração social e as implicações desse fato para a manutenção da ordem social em um mundo mais instável e incerto” (REED, 1998, p. 69). O ponto de partida desse pensamento veio com os estudos na fábrica de Hawthorne da Western Electric Company, em Chicago, sob liderança de Elton Mayo.

Os estudos estavam principalmente preocupados com a investigação da relações entre condições de trabalho e a incidência de fadiga e monotonia entre os empregados. À medida que a pesquisa progrediu, todavia, abandonou essa estreita perspectiva taylorista para focalizar muitos outros aspectos da situação do trabalho, incluindo atitudes, preocupações dos empregados e fatores do ambiente social fora do trabalho (MORGAN, 1996, p. 45)

Os estudos daquela época indicaram a importância das necessidades sociais no local do trabalho e a forma pela qual os grupos de trabalho podem satisfazer a essas necessidades, aumentando a produção, pelo fato de se engajarem em atividades não planejadas pela direção. Assim, abalou-se a teoria mecanicista ao identificar que a organização informal, baseada em relações de amizade e interações não planejadas, pode existir, lado a lado, com a organização formal, concebida nos planos definidos pela administração.

A Escola de Relações Humanas, preocupada com a relação entre moral e produtividade, colocou na motivação a grande possibilidade de levar o indivíduo a trabalhar para consecução dos objetivos da organização formal (MOTTA; VASCONCELLOS, 2002). A ideia de integrar as necessidades individuais e organizacionais transformou-se numa poderosa força. Psicólogos organizacionais, como Chris Argyris (1969), Frederick Herzberg e Douglas McGregor, começam a mostrar como as estruturas burocráticas, os estilos de liderança e a organização do trabalho, de maneira geral, poderiam ser modificados para criar cargos “enriquecidos” e motivadores que encorajariam as pessoas no exercício das suas capacidades de autocontrole e criatividade (MORGAN, 1996). Abraham Maslow e David McClelland colaboram com a criação da teoria da motivação ao apresentarem o ser humano como um tipo de organismo.

Chester Barnard (1979), em sua obra *As Funções do Executivo*, deslocou a análise organizacional para os grupos informais e, pioneiramente, advertiu sobre os interesses contraditórios entre proprietários e empregados. Para o autor, as organizações são construídas com objetivos determinados, porém empregam indivíduos que possuem objetivos diversos e interesses próprios que podem não coadunar com os da organização. Dessa forma, o autor contribui ao reconhecer a natureza única dos indivíduos, os quais detêm poder de escolha e vontade própria. Barnard (1979), ainda, propôs o controle e a coordenação dentro da empresa após seleção e treinamento do indivíduo, para alcançar os resultados organizacionais; controle e integração que poderiam ser desenvolvimentos a partir de valores comuns e de uma ética que gerassem comprometimento dos indivíduos com a organização.

Outra contribuição importante foi dada por Simon (1979), curiosamente detentor do Prêmio Nobel de Economia em 1978. Simon (1979) cunhou os conceitos de “racionalidade

limitada” e teoria de “comportamento administrativo” que se baseiam em uma crítica ao excessivo racionalismo e formalismo presentes na teoria organizacional e gerencial. Para o autor, existe uma correnteza de decisões a serem tomadas na organização, seja de ordem administrativa, comercial técnica, interpessoal e em todos os níveis da organização. Se a tomada de decisões não acontecer com rapidez, haverá gargalo, se houver demora, pode ocorrer, também, da opção escolhida não ser mais cabível, pois o fator causador poderá ter evoluído. A organização, por sua vez, não consegue fornecer todas as informações necessárias em tempo hábil para uma análise completa, importante para uma perfeita tomada de decisão. Por todos esses motivos, a procura do perfeccionismo na tomada de decisão torna-se prejudicial para “o homem administrativo”; portanto, o “satisfatório” basta, tendo em vista os parâmetros e o tempo que ele dispõe. A perfeição será conquistada em outras ocorrências similares, por meio de uma “gradual melhoria contínua”. Assim, não existe a melhor decisão, mas a decisão mais satisfatória.

Ao longo de vários anos, a concepção de organizações como unidades sociais intermediárias que integram os indivíduos à civilização industrial moderna, sob a tutela de uma administração benevolente e socialmente hábil, institucionalizou-se de tal modo que começou a desbancar a posição predominante mantida por expoentes do modelo racional. Essa concepção convergia em teorias organizacionais com características sociais e abstratas mais acentuadas, que detinham grande afinidade com as preferências evolucionistas e naturalistas da escola de relações humanas (REED, 1998).

Roethlisberger e Dickson (1937 *apud* RAMOS, 1984) propuseram um modelo de organização como sistema social operante que busca o equilíbrio e um ambiente dinâmico. Era um primeiro passo, embora embrionário, para o desenvolvimento da teoria dos sistemas abertos.

Ao final dos anos 40 e começo dos 50, essa concepção de organização como sistemas sociais voltados para as “necessidades” de integração e sobrevivência das organizações societárias maiores, estabeleceu-se como o modelo teórico predominante dentro da análise organizacional. Simultaneamente e de forma convergente, eram desenvolvidos os fundamentos da teoria geral dos sistemas⁵ (REED, 1998). Foi, contudo, “a interpretação estrutural-funcionalista da abordagem sistêmica que assumiu proeminência dentro da análise

⁵ Após o fim da 2ª Guerra Mundial, Ludwig Von Bertalanffy propôs o conceito de sistemas abertos, que influenciou estudos em várias áreas do conhecimento, inclusive EO. Esse autor concebeu o modelo de sistema aberto, como um complexo de elementos em interação e em intercâmbio contínuo com o ambiente, ou seja, os diversos ramos do conhecimento constituíam parte de um sistema maior, podendo ser aplicados parcialmente a partir de regras gerais aplicáveis a todos, sem prejuízo das diferenças (MOTTA; VASCONCELLOS, 2002).

organizacional e que dominaria o desenvolvimento teórico e a pesquisa empírica desse campo nos anos 50 e 70” (SILVERMAN, 1970; CLEGG; DUNKERLEY, 1980; REED, 1985 *apud* REED, 1998, p. 71).

O funcionalismo sociológico “explica a estrutura social por suas funções, que são suas contribuições para o bem-estar da sociedade” (MERTON, 1949; PARSONS, 1951 *apud* REED, 1998, p. 113). A ramificação sociológica organizacional do funcionalismo postula que a estrutura organizacional é moldada de forma a prover a organização de funcionamento eficaz para o ambiente no qual está inserido.

A teoria organizacional do funcionalismo estrutural procede da seguinte maneira: variações na estrutura organizacional são identificadas e explicadas por funcionarem eficazmente em determinada situação. A estrutura ajusta-se ao que há de contingente, que, por sua vez se ajusta ao meio ambiente. Adequação é a premissa subjacente. Organizações buscam a adequação, ajustando suas estruturas a suas contingências, e isto leva à associação observada entre a contingência e estrutura (DONALDSON, 1998, p. 114).

O funcionalismo estrutural e sua progênie, a teoria dos sistemas, forneceram um foco “interno” no projeto organizacional, com uma preocupação externa voltada para a incerteza ambiental (THOMPSON, 1967 *apud* REED, 1998). Assim, as necessidades dos indivíduos e da organização dependem de um ambiente mais amplo, a fim de garantir várias formas de sobrevivência. A síntese do funcionalismo estrutural e da teoria dos sistemas elege, então, como questão fundamental, o estabelecimento da combinação entre configurações internas e condições externas que facilitem a estabilidade e crescimento da organização em longo prazo (DONALDSON, 1985).

No nível pragmático, o enfoque dos sistemas abertos contempla três assuntos chave: 1) há uma ênfase sobre o ambiente dentro do qual a organização existe, 2) define a organização em termos de subsistemas inter-relacionados e 3) tenta estabelecer congruências entre diferentes sistemas para identificar e eliminar disfunções potenciais. Coletivamente, essas ideias mostram o caminho, para as teorias organizacionais, de liberação do pensamento burocrático e de realização, do processo de organização de maneira que atenda aos requisitos do ambiente; perspectivas que ficaram conhecidas como teoria contingencial e da prática do desenvolvimento organizacional (MORGAN, 1996).

Assim, a partir dos anos 60, teorias contingenciais desenvolveram-se para estabelecer que não existe uma estrutura organizacional única que seja altamente efetiva para todas as organizações. Essa estrutura varia de acordo com determinados fatores, tais como tamanho da organização, sua tecnologia ou sua estratégia (mercado). Nesse sentido, três propostas de estudo merecem destaque: a de Tom Burns e G. M. Stalker (1961), que propõem

o modelo de empresa mecânica e orgânica; a de Joan Woodward (1980), que estabeleceu a relação entre tecnologia e estrutura das organizações bem-sucedidas a partir de três estágios; e a de Paul Lawrence e Jay Lorsch (1973), que acentuam os estados de diferenciação e integração dos sistemas empresariais.

Burns e Stalker (1961) elaboraram dois tipos ideais de organização, cada um adaptado a um tipo de setor ou “meio ambiente”: a organização mecânica e a organização orgânica. A primeira seria caracterizada pela formalidade, pela existência de um organograma detalhado e rígido, pela pouca comunicação entre os diversos setores em nível horizontal, privilegiando o nível vertical e hierárquico e uma forte centralização do poder pela direção; sendo mais freqüente em um contexto setorial estável (pouca inovação tecnológica, demanda regular e previsível). A organização orgânica se opõe ao primeiro modelo: os papéis organizacionais não são explícitos, não se acentuam as diferenças em nível hierárquico e a comunicação é descentralizada e difusa, sendo mais freqüente em um ambiente com uma alta taxa de inovação e um mercado caracterizado por uma forte concorrência (MOTTA; VASCONCELLOS, 2002).

Woodward (1980), influenciado pelo trabalho de Burns e Stalker, empreendeu um estudo comparativo quantitativo em uma centena de organizações e verificou que suas estruturas organizacionais não se relacionavam com o tamanho das organizações, mas, sim, com a tecnologia de operação.

Onde a tecnologia de operação era simples, com produtos singulares ou fabricação em pequenos lotes, exigindo habilidades manuais e artesanais, [...] a organização era informal e orgânica. Onde a produção havia avançado para grandes lotes de produção e produção em massa, utilizando equipamentos mais sofisticados, [...] a organização do trabalho era mais formalizada e mecanicista. Entretanto, com o avanço tecnológico posterior, levando a uma produção mais automatizada e utilização mais intensa de capital, surge uma produção por processo contínuo. Aqui, a organização da produção em massa cede lugar para equipes de trabalho dirigirem linhas orgânicas e de relações humanas (REED, 1998, p. 109).

O modelo de Woodward (1980) era mais complexo que o de Burns e Stalker (1961), pois contava com três estágios ao invés de dois. Mas, eles compartilhavam uma conceituação similar de estrutura, enquanto mecânica e orgânica, e também convergiam a respeito da tecnologia como indutora de incerteza (DONALDSON, 1998).

Enquanto os dois primeiros trabalhos foram desenvolvidos no Reino Unido, uma contribuição dos Estados Unidos tem o mérito de iniciar a utilização do termo Teoria da Contingência. Lawrence e Lorsch determinaram que a taxa de mudança ambiental afeta a diferenciação e a integração da organização: “As empresas, ao tratar de seus ambientes externos, vão se segmentando em unidades, cada uma das quais tem como principal tarefa o

problema de tratar uma parte das condições existentes fora da firma” (LAWRENCE; LOSCH, 1973, p. 24-25). Assim, cada administrador terá capacidade limitada de tratar com uma parcela do ambiente total. Contudo, “condições externas, tais como o estado do conhecimento científico e as oportunidades de expandir o conhecimento e aplicá-lo, são, em sentido geral, o campo de ação da unidade de planejamento” (LAWRENCE; LOSCH, 1973, p. 25). Essa divisão do trabalho entre os departamentos e a necessidade do esforço unificado conduz a um estado de diferenciação e integração dentro de qualquer empresa. Esse estudo aprimorou o enfoque contingencial, mostrando ser necessário variar os estilos de gestão entre as subunidades organizacionais em função de determinadas características dos seus respectivos subambientes (MORGAN, 1996).

Uma série de outros trabalhos seguia o mesmo objetivo da teoria da contingência – como Chandler (1962), Perrow (1967), Blau (1970), Pugh e Hickson (1976) – que buscava verificar como a estrutura organizacional é moldada de maneira a satisfazer as necessidades do ambiente e nas tarefas daí decorrentes (DONALDSON, 1998).

Com o passar do tempo, os pesquisadores começaram a se preocupar com a operacionalização dos conceitos, melhorando a confiabilidade do uso de múltiplos itens na análise estatística, principalmente o Grupo de Aston (PUGH e outros, 1968 *apud* DONALDSON, 1998); e, evoluíram da monocausalidade para a multicausalidade, utilizando estatísticas sofisticadas.

À medida que os anos 60 avançaram, as virtudes do pensamento organicista eram cada vez mais sombreadas por seus vícios, especialmente quando as realidades sociais, econômicas e políticas se recusavam a adequar-se às teorias explicativas propostas pelos contingencialistas. “A teoria e a evidência empírica utilizadas na teoria da contingência estrutural são positivistas” (DONALDSON, 1998, p. 114). A organização é vista como forçada a ajustar sua estrutura a fatores materiais, tais como tamanho e tecnologia. Ideias, valores não figuram como causas e não há espaço para escolhas ou vontades humanas. Dessa forma, percebe-se uma despolitização (análise despersonalizada) da tomada de decisão, por meio da qual se estabelece uma adaptação funcional adequada entre a organização e seu ambiente (REED, 1998).

[...] o entusiasmo geral com que a teoria de sistemas foi recebida pela comunidade de EO nos anos 50 e 60 refletia uma ampla renascença do pensamento utópico, que presumia que a análise funcional dos sistemas sociais forneceria os fundamentos intelectuais para a nova ciência social (KUMAR, 1978 *apud* REED, 1998, p. 71)

Contudo, esse pensamento utópico não se concretizou. A ascensão da Teoria da

Contingência não questionou os pressupostos da ciência moderna – racionalismo e burocracia – uma vez que a teoria estava sendo testada, normalmente por meio de ênfase quantitativa, utilizando métodos positivistas na busca de conclusões gerenciais relevantes (BURREL, 1998).

Nesse primeiro período, que vai da Escola Clássica a Teoria da Contingência, os autores organizacionais tiveram a tarefa de cientificar a teoria organizacional e adicionar a ciência administrativa à lista dos campos de pesquisa relevantes, como, por exemplo, a ciência operacional e a economia (BURREL, 1998). Como afirmam Marsdsen e Townley (1998):

Durante os anos 50 e 60, a ciência tornou-se juíza da verdade do conhecimento, e o positivismo tornou-se juiz da ciência. Quanto mais científico é o conhecimento, mais verdadeiro ele deve ser, e quanto mais verdadeiro, mais útil e proveitoso. “A boa teoria é prática justamente porque avança o conhecimento em uma disciplina científica, guia a pesquisa em direção a perguntas cruciais e ilumina o exercício da administração” (Van de Ven, 1989:486). Por este motivo, a cientificação alcançou a primeira onda de estudos organizacionais (MARSDSEN; TOWNLEY, 1998, p. 38).

Todavia, é importante ressaltar que essa suposta unidade em relação à tentativa de cientificação convivia com uma comunidade crítica de periferia que discutia o conceito de *verstehen* (palavra alemã que significa compreensão), do próprio Weber, e lançava questões desconfortáveis, por apontar para o tradicional Idealismo Alemão. O Weber que foi politicamente de esquerda e intelectualmente idealista foi ignorado em muitos trabalhos clássicos organizacionais. Tão logo foi ressuscitado, na década de 1970, o projeto da teoria organizacional, quase em seu instante de concepção, transformou-se em luta. “Teoria organizacional, daquele dia em diante, foi um ‘terreno contestado’” (BURREL, 1998, p. 440).

No Brasil, um estudo realizado por Bertero e Keinert (1994) confirmava as influências modernistas na produção científica brasileira, sempre com um atraso em relação ao aparecimento de origem. Nos anos 60 e 70, os autores destacaram as seguintes perspectivas teóricas (Quadro 7):

Perspectiva ou escola	Variáveis pesquisadas	Autores mais citados na publicação brasileira
Estruturalismo	Tecnologia, estrutura organizacional	Katz e Kahn, A. Etzioni, J. D. Thompson
Behaviorismo	Processo decisório, motivação, recursos humanos (liderança, pequeno grupo e dinâmica grupal)	Herbert Simon, Chris Argyris
Estratégia Organizacional	Objetivos, metas e missão, ambiente	Peter Drucker
Burocracia	Ambiente, estrutura organizacional	Marx Weber, Philip Selznick, Roberto Merton e Alvin Gouldner
Ideologia (crítica)	Estrutura organizacional, processo decisório	Marx Weber
Teorias Sistêmicas e Contingencialismo	Ambiente, tecnologia, estrutura organizacional	Peter Blau, Grupo Aston, Paul Lawrence e Jay Lorsch, Joan Woodward, Tom Burns e G. M. Stalker

Quadro 07 – Principais influências dos EO na década de 60-70

Fonte: Adaptado de Bertero e Keinert (1994)

A maior parte das perspectivas ou escolas do Quadro 7 é, predominantemente, aplicada e voltada à solução de problemas organizacionais, mostrando a preferência dos autores brasileiros pelo aplicado. Todavia, o estudo de Bertero e Keinert mostrou que a perspectiva epistemológica é a mais publicada, quer dizer, a análise organizacional é realizada a partir da Teoria do Conhecimento e da Teoria da Ciência, com uma análise crítica ou reflexiva dos seus pressupostos. Assim, abordagens recentes, como Análise Cultural ou Simbolismo Organizacional, não se vinculam ao conteúdo específico de suas abordagens, mas submete-se a uma crítica epistemológica. Finalmente, os autores denunciam que a Teoria de Dependência que adota uma posição marxista ou radical no sentido anglo-saxônico do termo é ausente da produção brasileira na década de 1960 (BERTERO; KEINERT, 1994).

Essa análise feita por Bertero e Keinert (1994), embora seja muito limitada por causa de sua abrangência (somente a RAE) e metodologicamente falha (não cita os autores analisados), consegue exemplificar as primeiras perspectivas teóricas que influenciaram os autores brasileiros na década de 60 e 70.

2.2.2 Idos da década de 70: a permanência da influência funcionalista

Até a década de 70, havia um paradigma de teoria da contingência estrutural estabelecido. Contudo, novas investigações foram realizadas com o objetivo de replicar a teoria. Assim, diferentes pesquisas surgiram, a partir: a) do interesse em estudar se diferentes culturas nacionais demandariam diferentes formas de estrutura organizacional, de modo a tornar falsa uma teoria geral de contingência estrutural (ver levantamento de DONALDSON,

1998); b) do interesse em replicar pesquisas utilizando múltiplas dimensões do grupo Aston (ver mais uma vez levantamento de DONALDSON, 1998). Essas pesquisas confirmaram que a principal contingência para a estruturação burocrática das atividades organizacionais era o tamanho, conseqüentemente, o relacionamento tamanho *versus* especialização funcional generaliza-se globalmente, ultrapassando os limites das nações anglo-saxônicas, onde foi identificado originalmente.

Além dessa replicação, novos paradigmas surgiram na sociologia e na economia, oferecendo explicações sobre a estrutura organizacionais e se juntando à teoria da contingência estrutural. Astley e Van de Ven (2007), esboçando um esquema metateórico de classificação das principais escolas de pensamento de TO e gestão, ressaltaram quatro visões básicas: sistêmico-estrutural, da escolha estratégica, da seleção e da ação coletiva. Conforme Caldas e Fachin (2007), dessas quatro visões emergiram quatro debates no campo que expandiram a tradição funcionalista, no Brasil, nos últimos 25 anos:

O primeiro deles é de natureza intrinsecamente determinista, entre perspectivas de “adaptação” e de “seleção”; o segundo, entre perspectivas deterministas e voluntaristas; o terceiro é o debate entre ação individual e ação coletiva; e o quarto, entre os modelos racionais e modelos normativo-institucionais, que eles chamam de “organizações” versus “instituições” (CALDAS; FACHIN, 2007, p. 71).

Do primeiro debate, fundamentado na natureza determinista, surgiu a separação entre os contingencialistas (adaptação funcional) e os teóricos da ecologia populacional (seleção). Inspirada na questão: “por que há tantos tipos de organizações?”, a visão ecológica adota uma posição darwiniana, rejeitando as abordagens que se apóiam na possibilidade de a mudança organizacional ocorrer sempre que for necessária por meio da adaptação. Existem muitas limitações à capacidade de adaptação das organizações, há processos que geram inércia estrutural. Para lidar com as várias pressões inerciais, a perspectiva da adaptação deve ser suplementada por uma orientação de seleção (HANNAN; FREEMAN, 1977).

A teoria da inércia estrutural afirma que as organizações existentes frequentemente têm dificuldades para mudar sua estratégia e estrutura de forma suficientemente rápida para acompanhar as demandas de ambientes incertos e mutáveis, e enfatiza que a maioria das inovações organizacionais, frequentemente, ocorre no início da história das organizações e populações. A mudança e a variabilidade organizacionais são, portanto, consideradas, essencialmente, o reflexo da substituição de uma organização inerte (isto é, inflexível) por outra (BAUM, 1998, p. 138).

Para Astley e Van de Ven (2007), isso significa determinismo ambiental e a desconsideração da ação humana. Sob condições de incerteza, existem severas restrições às habilidades dos indivíduos para conceber ou implementar corretamente mudanças que aumentem as chances de sobrevivência e sucesso organizacional diante da competição.

A modelagem ecológica muda o foco da unidade de análise para uma dimensão mais macro – que passa de uma organização para populações de organizações. As populações de organizações consistem de todas as organizações que estão cercadas por uma fronteira particular (relação entre organização e ambiente definidos por geografia, pelas fronteiras políticas, por considerações de mercado ou produto etc); e, que têm uma forma em comum. Isto é, a população é a forma nos moldes em que ela existe ou se realiza dentro de um sistema específico (HANNAN; FREEMAN, 1977).

Outra característica da modelagem refere-se à ênfase na competição. As formas organizacionais não florescem em certas circunstâncias ambientais porque outras formas competem com sucesso com elas pelos recursos essenciais. Enquanto os recursos que sustentam as organizações são finitos e as populações têm capacidade ilimitada de se expandir, a competição é necessária (HANNAN; FREEMAN, 1977).

As mudanças nas populações organizacionais refletem a atuação de quatro processos básicos: variação, seleção, retenção e competição (ALDRICH, 1979; CAMPBELL, 1965; McKELVEY, 1982 *apud* BAUM, 1998). Variações organizacionais são realizadas para ajustar a organização ao seu ambiente. As variações de sucesso são copiadas por outras organizações e retidas na forma de organizações sobreviventes.

Para Caldas e Cunha (2007), o mecanismo de evolução por seleção cria uma enorme diversidade organizacional e ajuda a explicar a existência de diferentes configurações organizacionais em diferentes épocas. A perspectiva da seleção expandiu o campo ao mostrar, empiricamente, como o determinismo contingencialista era simplista em superestimar a capacidade de as organizações perceberem, reagirem e responderem a ditames ambientais, bem como subestimava forças ambientais aleatórias e de longo prazo que tornariam a ação do administrador muito menos significativa para a sobrevivência organizacional do que faziam crer os contingencialistas.

Conforme levantamento de Caldas e Cunha (2007), no Brasil, Fischman (1973) explorou a utilização da ecologia para a compreensão das dinâmicas organizacionais antes da publicação do texto de Hannan e Freeman (1977); Cunha (1993) analisou a complementaridade entre as teorias ecológicas e da dependência de recursos de Pfeffer e Salancik (1978); Carvalho (2002) enfocou o debate entre as perspectivas da seleção e adaptação.

Para Caldas e Cunha (2007), as poucas publicações existentes não tiveram a atenção merecida, nem provocaram os intensos debates com contingencialistas mais tradicionais. Assim, o campo dos EO brasileiros – ampla maioria de inspiração contingencial

– continua reproduzindo as limitações da teoria e desenvolvendo uma análise simplista dos fenômenos organizacionais.

Além da teoria da ecologia populacional, as teorias organizacionais baseadas no mercado, como dos economistas Chandler (1962) e Oliver Williamson (1975), sustentam que a estrutura industrial evolui de maneira determinada.

A tese geral sustenta que uma economia competitiva, governada pelas transações de mercado entre muitas pequenas empresas tradicionais, evoluiu para uma economia regulada e dominada pelas transações hierárquicas internas dos grandes negócios. Isso aconteceu como resposta a forças ambientais variáveis, sobre as quais as organizações individuais exercem pouco controle (ASTLEY; VAN DE VEN, 2007, p. 85).

Segundo Astley e Van de Ven (2007), as transformações estruturais do ambiente industrial moderno são governadas por leis e injunções econômicas impessoais de eficiência administrativa, não sendo logradas por estratégia de gestão (ou seja, a ação individual e coletiva). Os negócios prevalecem, não porque tiveram êxito no acúmulo e exploração do poder de mercado, mas porque são um instrumento mais eficiente que o mercado para minimizar os custos de transação (WILLIAMSON, 1985), ou para coordenar os fluxos de bens e serviços na economia (CHANDLER, 1962).

A teoria do custo de transação “preocupa-se com os ajustes adaptativos que as organizações precisam fazer para enfrentar as pressões de maximização da eficiência em suas transações internas e externas. Sendo assim, ela é fundamentada em um modelo de organização em que seu projeto, funcionamento e desenvolvimento são tratados como resultados diretos de forças universais, que não podem ser modificados pelas estratégias (REED, 1998).

Conforme Caldas e Fachin (2007, p. 150), “em praticamente todo o mundo as teorias econômicas das organizações têm sido incorporadas ao chamado *mainstream* da pesquisa de orientação funcionalista”. No Brasil, sua utilização parece mais restrita a área de finanças, tendo sido raramente discutida no âmbito dos estudos organizacionais (Por exemplo: GOLDBAUM, 1998; FURLANETTO; ZAWISLAK, 2000; ARBAGE, 2003).

Ainda conforme Caldas e Fachin (2007), dentre as teorias econômicas, a perspectiva de “custos de transação” foi, provavelmente, a que teve maior difusão no Brasil. O trabalho de Oliver Williamson (1985), um herdeiro das tradições de teoria da firma, foi fundamental para a repopularização do campo para economistas organizacionais. Algo semelhante se pode dizer das outras duas abordagens mais conhecidas desse grupo, a teoria de recursos (SCHUMPETER, 1951; NELSON; WINTER, 1982) e a teoria econômica

institucional (NORTH, 1991; WILLIAMSON, 2000). Todavia, essas duas últimas estariam localizadas no segundo debate, já que se afastam da natureza determinista da teoria da ecologia populacional e da teoria dos custos de transação.

O segundo debate ocorreu entre os representantes da perspectiva determinista e voluntaristas. Os deterministas eram representados por aqueles que assumem que as organizações apenas sobrevivem quando obedecem a ditames exógenos, seja de eficiência ou ambientais, como: os contingencialistas e as perspectivas em expansão, e como a ecologia populacional e as teorias econômicas da organização (economia industrial e história econômica, ligadas ao mercado).

Os voluntaristas questionavam a existência ou necessidade dessa dependência passiva a ditames externos. Desse pensamento, emergiu a teoria de ação que afirma que “as organizações são continuamente construídas, mantidas e alteradas pelas definições da situação feitas pelos atores – os significados e interpretações subjetivos que os atores imputam a seu mundo quando negociam e representam suas circunstâncias organizacionais” (ASTLEY; VAN DE VEN, 2007, p. 84). Primeiramente, duas teorias merecem destaque: a teoria da escolha estratégica e da dependência de recursos.

A teoria da escolha estratégica, proposta por Child (1972), baseia-se no argumento de que a escolha para os administradores e outros dirigentes organizacionais surge de fontes diversas (diferentes contingências), todavia, elas variam de acordo com as percepções desses administradores, de suas teorias implícitas, preferências, valores, interesses e poder. O autor aponta que o processo de tomada de decisão intervém entre a contingência e a estrutura, começando assim um esboço de análise ao nível da ação administrativa.

A teoria da escolha estratégica argumenta que uma organização em inadequação pode readquirir sua adequação pela alteração de sua contingência de forma a que esta venha a se adequar a sua estrutura; evitando, portanto, a necessidade de mudar uma estrutura preferida pelos administradores (DONALDSON, 1998, p. 121).

A escolha está disponível na delimitação da estrutura organizacional, que pode ser modelada, preferencialmente, de acordo com considerações políticas do que com critérios técnicos. Os teóricos da decisão enfatizam que a ambigüidade está disseminada nas organizações para dar a chance de construir com frequência tal resultado (MARCH; OLSEN, 1976 *apud* ASTLEY; VAN DE VEN, 2007).

Assim como os teóricos de gestão estratégica, os da dependência de recursos argumentam que o ambiente não deve ser visto como um conjunto de restrições intratáveis; este pode ser alterado e manipulado por meio de negociação política, para se ajustar aos

objetivos da administração superior (PFEFFER; SALANCIK, 1978).

Nesse sentido, a teoria da dependência de recursos, criada por Pfeffer e Salancik (1978), discute as respostas das organizações a ambientes nos quais os recursos não são relativamente abundantes. Os autores discutem que a chave para sobrevivência organizacional é a habilidade para adquirir e manter recursos. Esse problema seria simplificado se organizações tivessem um controle completo de todos os componentes necessário às suas operações. Porém, nenhuma organização é completamente auto-suficiente. Organizações são embutidas em um ambiente, no qual estão incluídas outras organizações, daí a competição.

Dessa forma, o comportamento organizacional só pode ser entendido se conhecer o ambiente da organização e os problemas que isto gera para a obtenção de recursos. O que acontece em uma organização não está relacionado somente com a organização, sua estrutura, liderança, procedimentos ou metas, mas, também, é uma consequência do ambiente e das contingências particulares que derivam daquele ambiente, inclusive de seu relacionamento com os grupos de interesse (PFEFFER; SALANCIK, 1978).

Partindo dessa premissa, Pfeffer e Salancik (1978) propõem três fatores críticos na determinação da dependência externa de uma organização em relação à outra: 1) existe a importância do recurso, o qual a organização requer para continuar suas operações e sobreviver; 2) a prudência na alocação e uso dos recursos; e, 3) são poucas as alternativas existentes. Portanto, a dependência da organização em relação a qualquer outra organização é determinada pela importância do recurso para a organização, o número de potenciais fornecedores e o custo de substituição desses fornecedores. Os autores argumentam, ainda, que a fonte final do controle deriva da habilidade de estabelecer regras e regular a posse, distribuição e uso dos recursos. Além de ser uma fonte de poder, a habilidade para fazer regulamentos e regras pode determinar a existência de concentração de poder.

Para Caldas e Fachin (2007), o debate entre deterministas *versus* voluntaristas foi importante porque propiciou o fim da hegemonia determinista, estabelecendo perspectivas mais contrabalançadas como as teorias neo-institucionalista e a teoria de agência. Esta última é a parte da literatura econômica que busca compreender as causas e consequências, para as organizações, da discordância sobre metas. Para Alchian e Demsetz (1972), a teoria de agência é fortemente influenciada pela literatura dos direitos de propriedade e, em menor extensão, pelos custos de transação. A teoria foca a relação entre os gestores e acionistas (JENSEN; MECKLING, 1976 *apud* BARNEY; HESTERLY, 2004). Nesta formatação, a teoria foi utilizada para analisar o controle das corporações, incluindo questões tais como o papel do corpo diretivo e a remuneração dos administradores de cúpula. Mais recentemente

tem sido aplicada nas relações entre os diversos atores (*stakeholders*) de uma firma.

As relações de agência ocorrem quando um parceiro na transação (o proprietário ou acionista) delega autoridade a outro (o agente ou gestor) e os interesses do proprietário são afetados pelas escolhas do agente. Barney e Hesterly (2004) exemplificam:

Os investidores delegam autoridade gerencial aos gestores que podem ter, ou não, participação acionária na firma. A delegação de autoridade na tomada de decisão do proprietário para o agente é problemática à medida que: (1) os interesses do proprietário e do agente normalmente divergirão; (2) o proprietário não pode monitorar perfeitamente, e sem custo, as ações do agente; (3) o proprietário não pode monitorar e adquirir a informação disponível ao agente ou por ele possuída de modo perfeito e sem custo (BARNEY; HESTERLY, 2004, p. 146).

Tomadas em seu conjunto, essas condições constituem o problema da agência – a possibilidade de comportamento oportunístico por parte do agente que trabalha contra o bem-estar do proprietário. Jensen e Meckling vêem o problema da agência como central para a economia em geral e, especificamente, para a teoria das organizações (BARNEY; HESTERLY, 2004).

Para resolver esses problemas e proteger os interesses dos proprietários, esforços são realizados para reduzir a possibilidade de os agentes se comportarem mal no futuro. Nesse esforço custos são incorridos. Tais custos são chamados custos de agência. De modo geral, proprietários e agentes resolvem os problemas de agência por meio de monitoramento e vínculos, já que é mais custoso para o proprietário monitorar integralmente o agente.

Dentro do quadro de conflitos de agência, boa parte da teoria da agência se desenvolveu nos últimos 30 anos a partir de estudos sobre “os conflitos, distorções, imperfeições e desenvolvimentos de tais relações entre agentes e principais, bem como a expansão do conceito para outros atores e públicos ao redor da organização” (CALDAS; CUNHA, 2007, p. 151).

O terceiro debate foi instigado entre ação individual e ação coletiva, o que proporcionou a expansão da unidade de análise do campo de Estudos Organizacionais para o ambiente organizacional. Assim, o foco da organização deixa de ser a organização para ser a rede organizacional, dotada de maior nível de análise e maior fluidez interacional (CALDAS; FACHIN, 2007).

Uma rede é um sistema interconectivo de relações de troca, negociada entre os membros de diversas organizações, enquanto moldam seus ambientes em conjunto. Essa rede consiste em um sistema de ação social de organizações simbioticamente interdependente, que, ao longo do tempo, assumem papéis especializados, num quadro de expectativas normativas que definem os direitos e as condutas. Essas normas permitem que a rede funcione como uma

unidade e tome decisões necessárias à satisfação dos interesses individuais e coletivos das organizações que a integram.

A estrutura política interna das redes interorganizacionais foi representada de diferentes formas: um sistema pluralista de integração e uma economia política, ambas incorporados em estruturas de dominação ou controle hegemônico. Mas, nos dois casos, “entende-se que a mudança é antes produzida ativamente por negociação política e definição social do que determinadas por forças econômicas e ambientais neutras” (ASTLEY; VAN DE VEN, 2007, p. 87).

Assim, a visão coletiva enfoca as redes de organizações simbioticamente interdependentes, ainda que semi-autônomas, que interagem para construir ou modificar o ambiente, regras operacionais e suas opções coletivas. O papel do gestor é interativo, pois transaciona com os outros negociando, fazendo concessões, manobras políticas etc. Os movimentos em busca de soluções se orientam por normas, costumes e leis, que são regras de funcionamento da ação coletiva.

A partir dos anos 90, o debate econômico do ponto de vista microeconômico, mais especificamente a partir da chamada Teoria da Firma, ganha importância no Brasil. Desde a abertura da economia, as empresas nacionais passaram a viver processos cada vez mais delicados e complexos de decisão estratégica, por causa do aumento da concorrência internacional, do surgimento de consumidores mais exigentes, do advento das tecnologias da informação, da ocorrência de um significativo movimento de fusões e aquisições (ZAWISLAK, 2004).

Nesse cenário, as relações de cooperação estabelecidas pela formação de estruturas de governança são a opção estratégica para as empresas nacionais continuarem competitivas, seja por meio de franquias, pelo fortalecimento de cadeias produtivas, pelo estabelecimento de alianças estratégicas ou, ainda, pela fusão de empresas. De um modo geral, essa alternativa estratégica segue as próprias tendências de pesquisas na área (ZAWISLAK, 2004).

O quarto debate foi realizado sobre os modelos racionais (“Organizações”) e modelos normativo-institucionais (“Instituições”). Para Caldas e Fachin (2007), este tem sido o debate mais frutífero para expansão do funcionalismo no Brasil. No seio do funcionalismo, esse debate já vinha das discussões provocadas por March e Simon (1972), a partir do conceito da racionalidade limitada, e a partir de 1970:

[...] novas perspectivas passaram a questionar essa natureza exclusivamente técnica e racional do ator organizacional, e a salientar elementos políticos, cognitivos e

culturais ou normativos do ambiente que limitariam a ação organizacional e neutra, e favoreciam outros elementos internos e externos da ação organizacional (CALDAS; FACHIN, 2007, p. 73).

Dentre essas perspectivas, os autores citam a teoria neo-institucional (MEYER; ROWAN, 1977; POWELL; DIMAGGIO, 1983), que se distingue em certos aspectos do institucionalismo de Phillip Selznick (1971) e seus seguidores.

Os conceitos de instituição e institucionalização foram definidos de diversos modos, com significativa variação ao longo da construção da teoria. Uma das mais influentes das versões da teoria institucional em organizações ficou associada ao trabalho de Philip Selznick e os seus colaboradores. Selznick em seu livro *Leadership in Administration*, publicado em 1957, descreveu a estrutura organizacional como um veículo adaptável e moldado por meio das características e compromissos de seus participantes, assim como das influências e constrangimentos do ambiente externo. Selznick (1971) distinguiu entre organizações – como instrumentos tecnicamente inventados de acordo com uma lógica de eficiência, como ferramentas mecânicas e disponíveis – e instituições – como grupos ou práticas criados por meio da interação e adaptação e preocupados com sua própria auto-manutenção, tornando-se receptáculos do idealismo de um grupo e menos facilmente perecíveis.

Selznick e seus seguidores (Burton Clark, Charles Perrow, Mayer Zald) empreenderam várias pesquisas a partir de estudos de caso com ênfase na institucionalização como um meio de introduzir valor intrínseco a uma estrutura ou processo que, antes da institucionalização teve apenas utilidade instrumental. Para o autor, ao introduzir valor, a institucionalização, promove estabilidade, ou seja, a persistência da estrutura com o passar do tempo. Assim, observou que a institucionalização é um processo de longo prazo.

Dessa forma, nestes primeiros trabalhos, o isomorfismo acontece porque as organizações formais se combinam com os seus ambientes por interdependências de técnicas e de trocas. Isto é, os elementos estruturais se difundem porque o ambiente cria um limite que atravessa as exigências das organizações, e estas incorporam os elementos estruturais isomórficos com o ambiente para poderem administrar tal interdependência (MEYER; ROWAN, 1977).

Conforme Scott (1987), os trabalhos de Selznick contribuíram para definir e descrever o processo de institucionalização dentro das organizações, mas não explicaram como a criação de valores acontece. Powell e DiMaggio (1983) chamaram a teoria proposta por Selznick de velho institucionalismo, vinculado a perspectiva da ação, com foco em

dinâmicas, inércia, resistência, mudanças e construção de valores.

A partir de trabalhos identificados com a tradição filosófica da fenomenologia, principalmente de Berger e Luckmann (1999), que identificaram a institucionalização como um processo central na criação e perpetuação de grupos sociais duradouros, os teóricos organizacionais passam a pensar a institucionalização como um processo social pelo qual os indivíduos aceitam uma definição compartilhada da realidade social; uma concepção cuja validade é vista como independente das próprias visões do ator ou ações, mas admite-se como verdadeiro, definindo as “coisas como são”.

Essa nova configuração ficou conhecida como o Novo Institucionalismo ou Neo-Institucionalismo (ZUCKER, 1998; MEYER; ROWAN, 1977; POWELL; DIMAGGIO, 1983) e está vinculada à escola da estruturalista, com foco na estabilidade, em resultados, na dominação e continuidade do ambiente. Essa corrente enfatiza-se a necessidade das organizações por legitimidade e recursos. Nesse intento, as organizações tendem a desaparecer enquanto unidades separadas e limitadas. Além das inter-relações ambientais sugeridas em teorias de sistemas abertos, as teorias institucionais, em suas formas extremas, definem as organizações como representações dramáticas dos mitos racionalizados que penetram as sociedades modernas envolvidas em relações de trocas, não importando o grau de complexidade com os seus ambientes (MEYER; ROWAN, 1977).

Vale ressaltar que tanto o Institucionalismo com o Neo-Institucionalismo têm uma preocupação com a aparente irracionalidade nas organizações modernas, mas diferem no seu foco. A versão velha, sendo um produto da era de estrutura e eficiência, olhava mais para os fatores internos, enquanto a versão mais nova, em uma era de competição acirrada e grande envolvimento do governo, olha mais as causas externas que afetam a estabilidade ou geram mudança. Além disso, o novo institucionalismo gerou um grande sortimento de teorias institucionais, em todos os níveis de análise (POWELL; DIMAGGIO, 1991).

A teoria neo-institucional buscou se afastar dos preceitos de uma análise puramente determinista, proporcionada pelo funcionalismo, e, assim, incorporar, aspectos mais voluntaristas, ou seja, uma análise organizacional em que se relaciona a ação do ator da organização com a estrutura. Isso poderia ser um passo para uma tentativa de síntese dos níveis de análise da organização, funcionalista e interpretacionista, propostos por Morgan e Burrell (1979).

Um estudo clássico dessa corrente foi empreendido por Meyer e Rowan (1977), os quais verificaram que as estruturas formais têm tanto propriedade simbólicas como capacidade de gerar ação. 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 *apud* TOLBERT; ZUCKER, 1998).

Explicar as estruturas formais desse ponto de vista, ou seja, dos aspectos simbólicos, proporcionou aos pesquisadores organizacionais a oportunidade de explorar um amplo espectro de novas ideias sobre as causas e conseqüências da estrutura. A análise de Meyer e Rowan (1977) levantou três implicações: 1) a adoção de uma estrutura formal pode ocorrer independentemente da existência de problemas específicos e imediatos de coordenação e controle relativos às atividades de seus membros; 2) a avaliação social das organizações e de sua sobrevivência pode ser realizada a partir da observação das estruturas formais (que pode ou não funcionar de fato), em vez de ser por meio dos resultados observáveis relacionados ao desempenho das tarefas em questão; e, 3) a relação entre atividade do dia-a-dia e os comportamentos dos membros da organização e das estruturas formais pode ser negligenciada. Entretanto, essa terceira implicação gerou ambigüidade, já que os autores se apoiaram em Berger e Luckmann (1999), os quais, ao conceituar a institucionalização, não desvinculam estrutura de comportamento.

A partir da constatação de Meyer e Rowan (1977), de que a adoção de inovação consegue legitimidade, mas não determina o desempenho, Powell e DiMaggio (1983) organizam a sua questão principal: como as organizações apresentam tanta homogeneidade em suas estruturas?

Para compreender as organizações, os autores foram analisar os argumentos de Marx Weber sobre as causas da burocratização, a saber: 1) competição entre firmas capitalistas no mercado, a qual o autor considerava a causa mais importante; 2) competição entre Estados, aumentando a necessidade de reguladores para controlar seus *staffs* e cidadãos; e, 3) demandas burguesas por proteção igual sobre a lei. Para Powel e DiMaggio (1983), as causas dessa racionalização mudaram, pois as organizações estão ainda mais homogêneas e a burocracia permanece a forma organizacional comum. Entretanto, mudanças estruturais nas organizações parecem cada vez menos dirigidas pela competição ou pela necessidade de eficiência. Ao invés disso, afirmam que burocratização e outras formas de mudança organizacional ocorrem como resultado de processos que tornam as organizações mais similares sem, necessariamente, fazê-las mais eficientes. O fenômeno pelo qual as organizações se estruturam a partir das exigências do seu ambiente é explicado por meio de práticas isomórficas.

Segundo os autores, o isomorfismo é o conceito que capta o processo de

homogeneização. Assim, apresentam três mecanismos de mudança institucional isomórfica:

- **isomorfismo coercitivo**, se origina das influências políticas e dos problemas de legitimidade – resulta de pressões formais e informais exercidas nas organizações por outras organizações das quais são dependentes, bem como de expectativas culturais da sociedade em que estão inseridas.
- **isomorfismo mimético**, resultante dos padrões de resposta à incertezas – quando as tecnologias organizacionais são pouco entendidas, quando os objetivos são ambíguos, ou quando o ambiente cria incertezas simbólicas, as organizações podem se modelar copiando estruturas de outras organizações.
- **isomorfismo normativo**, o qual pode ser associado à ação das profissões – o esforço coletivo de membros de uma ocupação para definir as condições e métodos de seu trabalho, para controlar a produção dos produtores e estabelecer a base cognitiva e a legitimização da sua autonomia ocupacional.

Essas mudanças nem sempre se apresentam de forma clara e podem acontecer simultaneamente. As pressões institucionais isomórficas são indicativas da limitação da ação dos atores organizacionais em tornarem as organizações mais efetivas. A inovação deixa de resultar de escolhas bem sucedidas decorrentes de competências especiais, mas deriva de imposições no campo organizacional (POWELL; DIMAGGIO, 1991).

Embora o Institucionalismo tenha seu papel ao estabelecer limites ao voluntarismo e ao racionalismo exacerbado do contingencialismo clássico,

[...] ele pode ter se limitado demais aos aspectos normativos da realidade organizacional e interorganizacional. Com isso, acreditam que ele deixa tanto de indicar caminhos para a melhoria do desempenho – na tradição funcionalista – quanto para a superação de limitações cognitivas que impedem a autonomia constitutiva das organizações (CALDAS; FACHIN, 2007, p. 76).

No Brasil, conforme Caldas e Fachin (2007), Machado-da-Silva e seus colaboradores nas pesquisas tentam ligar institucionalismo e cognição, trabalhando fortemente a noção cultural-cognitiva, mas sem dissociá-la dos pilares: normativo e regulativo. Suas pesquisas adotam, inicialmente, a perspectiva “estruturacionista” para o tratamento da relação entre estrutura e agência (MACHADO-DA-SILVA; FONSECA, 1993), mas recentemente ganhou mais densidade mediante o uso e o aprofundamento de conceitos como estruturas cognitivas e múltiplas lógicas institucionais em diferentes níveis de análise: organizações, redes organizacionais e campos organizacionais (MACHADO-DA-SILVA; FONSECA; CRUBELLATE, 2005; MACHADO-DA-SILVA; GUARRIDO FILHO; ROSSONI, 2006).

Outro exemplo é, conforme Caldas e Fachin (2007), a ligação entre institucionalismo e facetas mais ou menos evidentes de “poder”, particularmente pela associação com o neo-estruturalismo em sociologia, e a expansão e o resgate do trabalho de Bourdieu, como têm buscado os esforços de pesquisadores, como Marcelo Milano Falcão Vieira (FGV-EBAPE), Cristina Carvalho (UFPE), Rosimeri Carvalho da Silva (UFRGS) e Maria Ceci A. Misoczky (UFRGS), bem como os seus colaboradores.

Vieira e Carvalho (2003) publicaram uma coletânea de artigos intitulada *Organizações, Instituições e Poder*, na tentativa de organizar a produção de correntes mais críticas do institucionalismo no país.

O quadro 8 resume os principais autores e teorias que influenciaram trabalhos desenvolvidos no campo dos Estudos Organizacionais brasileiros em relação ao Paradigma Funcionalista:

Perspectiva ou escola	Variáveis pesquisadas	Autores mais citados na publicação brasileira
Ecologia Populacional	Seleção natural	Hannan e Freeman (1977) Pfeffer e Salancik (1978) Baum (1998)
Gestão estratégica	Ação do indivíduo	Child (1972)
Teorias econômicas da organização	Variáveis econômicas	Williamson (1985) Schumpeter (1951) Nelson e Winter (1982)
Teoria Institucional	Homogeneidade de estrutura e tecnologia	Selznick (1971) North (1991) Williamson (2000)
Teoria Neo-institucional	Homogeneidade e cognitivismo, poder etc	Meyer e Rowan (1977) Powell e DiMaggio (1983)

Quadro 08 – Teorias contemporâneas relacionadas ao funcionalismo.

Fonte: elaboração própria.

Essa diversidade de teorias convivia com uma crescente resistência epistemológica e social da perspectiva crítica, na medida em que esta se opunha ao racionalismo e dominação defendidos, até então, pelos funcionalistas.

2.2.3 O desenvolvimento de uma perspectiva crítica

Paralelamente à expansão e hegemonia do funcionalismo nos Estudos Organizacionais no Brasil, focos de resistência a essa tendência se desenvolviam desde os

anos de 1980. De acordo com a classificação de Burrell e Morgan⁶ (1979), pode-se dividir, fundamentalmente, essa resistência em duas dimensões contrárias: uma postura crítica em relação à natureza da ciência (paradigma interpretacionista) e uma postura crítica em relação à natureza da sociedade (paradigma humanista radical e paradigma estruturalista radical ou teoria críticas e pós-modernas).

Embora exista uma crítica forte sobre a limitação da separação da teoria em conjuntos de pressuposições metateóricas, as duas dimensões críticas indicadas por Burrell e Morgan (1979) colaboram para o entendimento desses dois pontos de vista distintos.

A primeira dimensão – o interpretacionismo – se baseia na visão de que o mundo social possui uma situação ontológica duvidosa e, ainda, o que passa por realidade social não existe em sentido concreto, mas é produto da experiência subjetiva e intersubjetiva dos indivíduos. A sociedade é entendida a partir do ponto de vista do participante da ação, em vez do observador. O teórico social interpretacionista tenta compreender como as múltiplas realidades surgem, se sustentam e modificam (MORGAN, 1980).

Assim, essa dimensão se distancia do paradigma funcionalista à medida que questiona o fato de as organizações serem objetos tangíveis, concretos e objetivos. Para os interpretacionistas:

[...] as organizações são processos que surgem das ações intencionais das pessoas, individualmente ou em harmonia com outras. Elas interagem entre si na tentativa de interpretar e dar sentido ao seu mundo. A realidade social é, então, uma rede de representações complexas e subjetivas (VERGARA; CALDAS, 2007, p. 224).

A interpretação, para esse paradigma, é um dos elementos críticos que distingue as organizações humanas dos sistemas de nível inferior. Sendo assim, as informações sobre o mundo externo são obtidas, filtradas e processadas numa espécie de sistema nervoso central no qual acontecem as escolhas e decisões. Percebe-se o papel ativo do indivíduo em todo o processo.

Daft e Weick (1984) especificam quatro pressupostos que fundamentam o modelo de sistema interpretativo:

- a) As organizações são sistemas sociais abertos que processam informações do ambiente. O ambiente contém certo nível de incerteza, de forma que a organização deve buscar informações e depois basear a ação organizacional sobre

⁶ Burrell e Morgan vêem o positivismo e o idealismo alemão como as pontas de um *continuum* cujas vertentes são respectivamente, uma abordagem objetivista às ciências sociais e uma subjetivista. A primeira vê o mundo numa perspectiva realista, tem uma visão determinista da natureza humana e usa o método nomotético, isto é, o que oferece leis. A segunda parte da premissa de que a realidade última do universo repousa no espírito, na idéia, mais do que na percepção sensorial (VERGARA; CALDAS, 2007, p. 226).

essas informações. As organizações devem desenvolver mecanismos de processamento de informação capazes de detectar tendências à sua sobrevivência;

- b) Os seres humanos individuais enviam e recebem informações e realizam por outros meios o processo de interpretação. Todavia, o processo organizacional de interpretação é algo mais do que ocorre com os indivíduos, pois as organizações possuem sistemas cognitivos e memórias. Os indivíduos vêm e vão, mas as organizações preservam conhecimento, comportamentos, mapas mentais, normas e valores ao longo do tempo. O compartilhamento distingue essa atividade informacional no nível organizacional.
- c) Embora muitos participantes possam exercer alguma influência sobre o rastreamento ou o processamento dos dados, é a cúpula administrativa (os gestores de nível estratégico) que formula a interpretação da organização.
- d) As organizações diferem, sistematicamente, no modo ou no processo pelo qual interpretam o ambiente.

Apesar dessa crítica sobre a natureza do conhecimento, o paradigma interpretacionista concorda com o paradigma funcionalista em relação à crença de que há uma ordem e um padrão implícito no mundo social, assim concorda com a regulamentação e a manutenção da ordem social.

Na visão de Burrell e Morgan (1979), o paradigma interpretacionista é constituído por diferentes pensamentos filosóficos e sociológicos: o solipsismo, a fenomenologia e a hermenêutica. Embora com características distintivas, esses pensamentos têm em comum a preocupação em compreender e explicar o mundo social a partir do ponto de vista das pessoas envolvidas nos processos sociais, ou seja, na experiência subjetiva dos indivíduos. “Suas teorias são construídas não do ponto de vista do observador da ação; antes, daquele que age. A realidade social, para eles, é um processo emergente, uma extensão da consciência humana e da experiência subjetiva” (VERGARA; CALDAS, 2007, p. 226-227).

O Solipsismo é uma forma mais extrema de idealismo/subjetivismo, tanto do ponto de vista da ordem, quanto do ponto de vista da mudança. Por esse motivo, o incluem no paradigma interpretacionista e também no humanista radical. Pressupõe que o mundo é a criação de sua mente. Ontologicamente, não há existência de coisa alguma, além do que a pessoa percebe em sua mente e em seu corpo.

A Fenomenologia, a partir do trabalho de Edmund Husserl, toma várias direções. Podem-se destacar dois tipos de fenomenologia: a transcendental, que adota uma perspectiva pertencente ao paradigma humanista radical, cujos adeptos vêem a transcendência como

potencial para a liberação do cotidiano; e a existencial, que é percebida nos trabalhos de Heidegger, Sartre, Merleau-Ponty e Schutz que está mais relacionada ao paradigma interpretacionista, cujo objetivo é compreender os significados da experiência vivida.

Segundo a Fenomenologia Hermenêutica, preconizada por Martin Heidegger, a existência humana é interpretativa. Do ponto de vista hermenêutico, há de se buscar a essência do objeto, ou seja, os atributos sem os quais ele não pode ser identificado. A hermenêutica preocupa-se em compreender e interpretar os produtos da mente humana, os quais constroem o mundo social e cultural. É no escopo da fenomenologia que se inserem duas escolas de pensamento cujos pressupostos são bastante utilizados no estudo das organizações: a etnometodologia e o interacionismo simbólico (VERGARA; CALDAS, 2007, p. 227).

A etnometodologia se caracteriza pelo estudo detalhado do cotidiano da vida. Origina-se, particularmente, da fenomenologia de Alfred Schutz. O termo foi cunhado por Harold Garfinkel, na década de 1940, na Universidade de Chicago. A etnometodologia busca descobrir como e o que as pessoas fazem na sua vida diária, em sociedade, para construir a realidade social, bem como a natureza da realidade construída. O conhecimento que as pessoas adquirem é o do dia-a-dia, definindo o que é a realidade para elas. Como se baseia no fato relatado, a fala das pessoas assume relevância na etnometodologia (VERGARA; CALDAS, 2007, p. 227-228)

O interacionismo simbólico tem suas origens nos trabalhos de George Herbert Mead (1863-1947), porém esse termo foi cunhado por seu seguidor Herbert Blumer (FINE, 2007). Simultaneamente aos trabalhos de Blumer, na Escola de Chicago, uma oposição se desenvolvia em relação ao campo metodológico e níveis de interação simbólica por Manford Kuhn, na Escola de Iowa. Fine (2007) afirma que, embora as crenças centrais do interacionismo vão se turvando cada vez mais, três premissas básicas ainda têm ampla aceitação: que conhecemos as coisas por seus significados, que os significados são criados pela interação social e que os significados mudam pela interação. “O interacionismo simbólico sublinha o aspecto subjetivo do comportamento humano presente no grupo social e tem como princípio fundamental que pessoas, individual ou grupalmente, existem em ação. É o *organizing* de que fala Weick” (VERGARA; CALDAS, 2007, p. 228).

Burrell e Morgan (1979, p. 271) apresentam a sutil diferença entre a etnometodologia e o interacionismo simbólico. A etnometodologia, geralmente, focaliza o modo como os indivíduos se responsabilizam por seu mundo e lhe dão um sentido. O interacionismo simbólico focaliza o contexto social no qual os indivíduos, ao interagirem,

empregam uma variabilidade de práticas para criar e manter definições particulares do mundo; realidades e fatos são criações sociais.

No Brasil, as ideias do interpretacionismo estão presentes em trabalhos de diversos pesquisadores dos estudos organizacionais nos temas como cultura e simbolismo, identidade, poder, emoção, relações de gênero, estética, espiritualidade e muitos outros se percebe o alicerce interpretacionista.

Um trabalho que colaborou para a divulgação do paradigma interpretacionista no Brasil foi a coletânea organizada por Davel e Vergara (2001) que apresenta temas como inovação, cognição, poder, comunicação, interioridade, prazer, emoção, gênero, relações amorosas e familiares e cultura, discutidos por Bastos, Towley, Enriquez, Prestes Motta, Burrell, Rouleau, Freitas, Tonelli, Alter, Zarifian, Alcadipani e Bresler.

Outras duas coletâneas sobre esse paradigma merecem destaque. A coletânea de Carrieri e Saraiva (2007) sobre Simbolismo Organizacional no Brasil busca colocar o homem no centro do processo da análise organizacional, explorando o que as coisas “reais” significam para ele, quais as inter-relações por ele construídas para abordar, entender e explicar o contexto em que se insere. Assim, procura humanizar o meio organizacional, aproximando-o mais da complexidade própria dos empreendimentos humanos.

Já a obra de Carrieri, Cavedon e Silva (2008) que trata a cultura como uma construção e desconstrução social das pessoas que participam das organizações, busca compreender a realidade social e organizacional a partir de aspectos históricos e em seus múltiplos significados. Nessa obra, as organizações são compreendidas em termos de aspectos simbólicos, por exemplo, o uso da linguagem e a configuração dos discursos organizacionais.

O paradigma interpretacionista tem se popularizado no Brasil, contudo ainda se percebe um preconceito na sua utilização, como observam Vergara e Caldas (2007, p. 229):

[...] ainda há um grande volume de trabalhos de orientação subjetivista que, talvez pela carência de referencial alternativo à hegemonia objetivista, inadequadamente utilizam a base funcionalista, sempre mais acessível e bem recebida no país. Também há aqueles cujos autores afirmam usar tal ou qual método sem que, no entanto, essa afirmação se confirme aos olhos do leitor atento.

Essa resistência à utilização da produção acadêmica interpretacionista pode ser em decorrência da intenção dos teóricos de adquirirem legitimidade por participar do paradigma funcionalista ou, ainda, pela escassa produção bibliográfica do assunto no Brasil. É certo, no entanto, afirmar que os teóricos pertencentes ao paradigma interpretacionista deram uma grande contribuição à construção científica no momento em que questionaram a hegemonia do racionalismo e do determinismo e as pesquisas exclusivamente de cunho quantitativos. A

corrente interpretacionista ampliou a visão dos estudos até então realizados.

A segunda dimensão formada pela crítica à natureza da sociedade – paradigma humanista radical e paradigma estruturalista radical – independentemente da sua postura em relação à natureza da ciência (objetivo/subjetivo), negam a inclinação funcionalista e interpretacionista à regulamentação e à manutenção da ordem social, ou seja, a sua falta de engajamento em prol da mudança social.

A teoria crítica nos Estudos Organizacionais assumiu dois sentidos no que se refere à sua origem: crítica ideológica e ação comunicativa (ALVESSON; DEETZ, 1998), ou crítica ideológica e epistemológica (VIEIRA; CALDAS, 2006).

As primeiras críticas ideológicas ao local do trabalho foram oferecidas por Karl Marx, em sua análise dos processos de trabalho, quando enfocou as práticas de exploração econômica por meio da coerção direta e as diferenças estruturais nas relações de trabalho entre os donos do capital e os donos de seu próprio trabalho. Marx, também, descreve o modo como essa relação é encoberta para parecer legítima (ALVESSON; DEETZ, 1998). Os temas da dominação e da exploração têm sido central para a crítica ideológica ao local do trabalho para os teóricos marxistas. Como, por exemplo, para Harry Braverman (1987) que, influenciado por ideias marxistas, denuncia a degradação do trabalho. O autor ressalta a lógica do processo de trabalho capitalista que tem como objetivo garantir a conversão de força de trabalho em trabalho real sob condições que maximizassem a acumulação de capital, e tem como tendência a separação entre trabalho mental (concepção) e manual (execução) e a conseqüente desqualificação do trabalhador. Para ao autor, o único meio de impedir o domínio dos trabalhadores sobre o processo de trabalho seria dividir a unidade trabalho em concepção e execução por meio da simplificação das tarefas, exigindo-se destreza mais especializada e menor qualificação global; o que, efetivamente, foi possível com o advento da administração científica. Desqualificação torna-se, então, sinônimo de degradação do trabalho.

Percebe-se que a atenção dos primeiros analistas críticos recai sobre a ideologia, visto que os trabalhadores parecem não reconhecer essa exploração e seu potencial revolucionário de base classista nos países industriais. Posteriormente, essa análise amplia o seu horizonte de atuação e incorpora o controle cultural ideológico que opera em relação a todos os empregados, incluindo o nível de gerência (ALVESSON; DEETZ, 1998).

Quatro temas são recorrentes nos numerosos e variados escritos sobre organizações que trabalham sob a perspectiva da crítica ideológica: 1) a naturalização da ordem social ou o modo como um mundo construído social/historicamente seria tratado como

necessário, natural, racional e auto-evidente; 2) a universalização de interesses administrativos e a supressão de interesses conflitantes; 3) o domínio pelo instrumental e o eclipse dos processos de racionalidade, pela competição; e 4) a hegemonia, o modo como o consentimento é orquestrado (ALVESSON; DEETZ, 1998).

O segundo sentido assumido pela teoria crítica nos EO tem inspiração em Kant, e diz respeito à avaliação de categorias e de formas de conhecimento com o objetivo de determinar sua validade cognitiva e seu valor. Nesse sentido, Vieira e Caldas (2006) explicam que a principal oposição estaria na “visão tradicional” da questão teoria e prática. Para o positivismo, uma teoria é composta por um conjunto de hipóteses utilizadas para compreender fenômenos reais, visando descrever como a realidade é. Uma teoria, para ser considerada científica, deve ser capaz de produzir prognósticos, ou seja, dizer o que está para acontecer, se as condições precedentes forem satisfeitas. Uma teoria é corroborada ou refutada quando os prognósticos baseados nas suas hipóteses se confirmam ou não. Dessa forma, a teoria se opõe à prática. Conhecer e agir são, portanto, coisas distintas. Dessa separação, decorre uma questão central para a teoria crítica: como trabalhar a noção de emancipação? Como fugir da distinção entre descrição e prescrição? Para solucionar o problema, a teoria crítica questiona a distinção vigente a partir do uso da categoria “crítica”, e postula: “é impossível mostrar as coisas como realmente são, senão a partir da perspectiva de como elas deveriam ser” (VIEIRA; CALDAS, 2006, p. 294).

Vê-se que os embates políticos e ideológicos são centrais na teoria – ela não se quer neutra. Contudo, para Wacquant (VIEIRA; CALDAS, 2006), o pensamento crítico mais frutífero é aquele que se situa na confluência dessas duas tradições, ou seja, da crítica social e da crítica epistemológica, questionando, sistematicamente, tanto as formas estabelecidas de conhecimento como as de vida coletiva.

No Brasil, conforme Vieira e Caldas (2006), a contestação do recorte tecnicista dos Estudos Organizacionais emergiu a partir da década de 1970, e teve forte influência no campo a partir dos trabalhos de Alberto Guerreiro Ramos (1981, 1983, 1984, 1996), Maurício Tragtenberg (1974, 1980) e Fernando Cláudio Prestes Motta (1983, 1986).

Alberto Guerreiro Ramos (1984, 1996) propôs uma ciência administrativa fundada na redução sociológica, isto é, um método sociológico crítico-assimilativo, fundamentado no trabalho de um intelectual consciente de sua realidade social, e atento à tarefa de fundamentação teórica da cultura nacional. Para o autor, tanto o ensino como a prática da administração seguem, em grande parte, restritos à simples repetição dos conceitos desenvolvidos por autores estrangeiros, sem levar em consideração a realidade sócio-

econômica do Brasil (OLIVEIRA; FERREIRA, 2007).

Fernando Carlos Prestes Motta (1986) concorda com Ramos (1984) e, também, apresenta uma consciência epistemológica radicalmente crítica, desmistificando a pretensa neutralidade metodológica e axiológica das teorias da administração. Em seu livro *Organização e Poder: Empresa, Estado e Escola*, o Motta (1986) amplia e aprofunda sua análise acerca das organizações complexas, ao mostrar a interconexão entre dominação e exploração no mundo contemporâneo, recorrendo aos clássicos da sociologia das organizações e incluindo o campo da educação, sem perder de vista as práticas que a eles se contrapõem.

O sociólogo Maurício Tragtenberg (1974, 1980), um dos fundadores da teoria crítica das organizações no país, rompeu o tabu de trabalhar Karl Marx e Max Weber em um mesmo texto, além de escrever em direção a um marxismo “autogestionário” (MOTTA, 2001, p. 64). Tragtenberg (1974) assumia que:

A teoria geral da Administração é ideológica, na medida em que traz em si ambigüidades básicas do processo ideológico, que consiste no seguinte: vincula-se às determinações sociais reais, enquanto técnica (de trabalho industrial, administrativo, comercial) por mediação do trabalho e afasta-se dessas determinações sociais reais, compondo-se num universo sistemático organizado, refletindo deformadamente o real, enquanto ideologia (TRAGTENBERG, 1974, p. 89).

Com esse pensamento, o autor argumentava contra a dominação e a exploração, buscando refletir sobre a verdadeira democratização das relações de trabalho nas organizações (MOTTA, 2001). Tragtenberg (1974) procurava as relações sociais reais escondidas na ideologia e em seus mecanismos, criticando o saber neutro, apolítico e objetivo que tem a finalidade de camuflar as contradições de classe, nas quais a sociedade se mantém.

Esses três autores iniciaram a tradição crítica na área de Administração no Brasil, formaram escolas de pensamento e deixaram seguidores. A EBAP e EAESP da FGV mantêm presente, de maneira forte, essa tradição, visto que os sociólogos trabalharam por muitos anos nessas instituições. Guerreiro Ramos ainda tem influência em trabalhos desenvolvidos no Curso de Pós-Graduação em Administração da UFSC, onde também lecionou. Suas ideias continuam a ter ressonância no trabalho de diversos pesquisadores brasileiros, como, por exemplo, Tenório (2002, 2004) e Paes de Paula (2001, 2004, 2007).

Enquanto os teóricos críticos brasileiros desenvolviam suas argumentações, no mundo anglo-saxão sua recepção foi menos acolhedora e sofreu resistência. Muitos teóricos críticos estrangeiros acabaram se organizando, a partir de 1990, em torno do grupo conhecido como *Critical Management Studies* ou CMS (ALVESSON; WILLMOTT, 1996), que

produziu definições próprias e parâmetros das fronteiras do que seria ou não crítico em Estudos Organizacionais. Esse grupo busca questionar, permanentemente, a racionalidade das teorias tradicionais e mostrar que as coisas não são, necessariamente, aquilo que aparentam no âmbito da gestão. Todavia, sua crítica não constitui um mecanismo de descoberta da “terra prometida”, mas refere-se a uma forma de atuação que favorece a reflexão, o questionamento e a renovação de situações e estruturas que impedem o desenvolvimento progressivo de autonomia e da responsabilidade social das pessoas (ALVESSON; WILLMOTT, 1996).

Sendo assim, o CMS busca uma crítica parcial (não é contra a gestão e a organização capitalista), temporária e localizada no âmbito de práticas, teorias e discursos que emergem no cotidiano das organizações. As fronteiras para os estudos críticos do CMS podem ser demarcadas em torno de três questões, relacionadas com a desnaturalização, a performatividade e a reflexividade (FOURNIER; GREY, 2000).

Por intermédio do processo de naturalização, a formação social é abstraída do contexto histórico e conflituoso de sua origem, sendo tratada como uma entidade concreta e relativamente fixa. Os arranjos institucionais não são vistos como escolhas, mas como arranjos naturais e evidentes por si próprios, totalmente estrangeiros às relações de poder (ALVESSON; DEETZ, 1998). Os adeptos do CMS questionam sistematicamente esse edifício teórico, consideram as organizações como uma construção sócio-histórica, tornando-se importante compreender como elas são formadas, consolidadas e transformadas no interior e no exterior.

Outra questão importante nos estudos críticos é que tais estudos não buscam desenvolver conhecimentos que contribuam para a maximização da eficiência (ou lucro) nas organizações, ou seja, uma premissa performática da gestão (FOURNIER; GREY, 2000). O desenvolvimento de uma pesquisa na abordagem crítica não se preocupa em gerar conhecimento em função da melhoria do desempenho econômica da organização, seu foco está na tentativa de emancipar as pessoas dos mecanismos de opressão, tendo, de fato, o humano como ponto fundamental.

Finalmente, a última questão refere-se à intenção emancipatória. Os adeptos do CMS procuram promover o potencial da consciência humana para refletir de maneira crítica sobre as práticas opressivas, facilitando, assim, a extensão dos níveis de autonomia e responsabilidade das pessoas. A transformação emancipatória opera-se à medida que as pessoas procuram mudar pessoal, coletiva e progressivamente seus hábitos, bem como as instituições que as impedem de desenvolver sua autonomia e responsabilidade (ALVESSON; WILLMOTT, 1996).

A academia crítica de gestão invoca uma pluralidade de tradições intelectuais das ciências sociais, gerando uma arena de debates em que os críticos se criticam. Todavia, três conjuntos de tradições teóricas têm sido regularmente mencionados: 1) as tradições modernistas desenvolvidas no âmbito do marxismo, do neomarxismo e da Escola de Frankfurt; 2) as tradições pós-analíticas, como pós-estruturalismo, pós-modernismo, pós-colonialismo etc.; e, 3) as teorias feministas. Esses três conjuntos constituem o corpo dinâmico dos CMS porque representam críticas efetivas do pensamento positivista, da noção de progresso e das formas mais sofisticadas de controle, ideologia e dominação.

No Brasil, Davel e Alcadipani (2003) realizaram uma importante pesquisa nos principais periódicos e anais de eventos do país, nos anos de 1990, e verificaram que, no período, somente 2% dessas publicações se fundamentavam nos CMS. Todavia, enfatizaram que a proporção vinha aumentando paulatinamente durante aquela década.

Segundo Davel e Alcadipani (2003), as temáticas mais utilizadas foram: dominação, ideologia, controle, disciplina, gênero, exclusão social, cidadania, sofrimento psíquico e físico. A preponderância de tais temáticas foi influenciada pelos autores brasileiros que avaliaram o desenvolvimento da teoria organizacional, levando em conta seus aspectos instrumentais e normativos (RAMOS, 1981, 1983), ideológicos (TRAGTENBERG, 1974, 1980; MOTTA, 1985, 1986), disciplinares, de controle e de dominação (MOTTA, 1981, 1983; SEGNINI, 1988). Davel e Alcadipani (2003) perceberam, ainda, que essas temáticas foram se ramificando e se adaptando aos novos discursos e práticas administrativas implementados ao longo da década de 1990, no Brasil. Isso reflete um aspecto original da produção crítica brasileira, já que examinam de forma mais focada as novas modalidades ideológicas e de dominação.

Os resultados, também, mostraram que as tradições modernistas ainda exercem alta influência na forma de conceber e conduzir a crítica em Administração no Brasil (61% dos artigos publicados). Isso se deve à considerável influência que o marxismo e as ciências em geral tiveram no pensamento administrativo brasileiro, o qual manteve uma visão preponderantemente materialista das relações de poder no contexto organizacional. As tradições pós-analíticas (26%) e feministas (13%) não tiveram muita influência sobre a produção acadêmica dos artigos publicados nos periódicos em administração.

2.2.4 O impacto da ambigüidade de discursos nas concepções contemporâneas

A modernidade foi representada pelos termos: história e progresso, verdade e

liberdade, razão e revolução, ciência e industrialismo, mas, é “justamente por causa da sua estreita relação com o industrialismo que pensadores proclamam o seu fim” (KUMAR, 1997, p. 95).

O impulso para o período pós-moderno veio, inicialmente, da esfera cultural, sendo utilizado, em seguida, por outros pensadores. Assim, a teoria da sociedade pós-industrial (BELL, 1973) foi uma das primeiras a ser absorvida, ressaltando a mudança da estrutura burocrática tradicional que enfatizaria o desenvolvimento individual e o conhecimento como fonte de criação de valor. Também contribuíram para esse impulso as transformações ocorridas na organização do trabalho e na tecnologia, destacadas pelos teóricos pós-fordistas, sobretudo quanto à ênfase dada à descentralização e dispersão e à importância do local. Dessa forma, “os acontecimentos globais – a internacionalização da economia e da cultura – são refletidos nas sociedades nacionais, minando as estruturas nacionais e promovendo as locais” (KUMAR, 1997, p. 132). Essa é uma tendência para estimular culturas subnacionais e regionais

Sendo assim, a vida política, econômica e cultural são muito influenciadas por fatos que ocorrem no nível global, mas a ênfase recai em projetos de pequena escala, ligando pessoas a bairros e objetivando cultivar o *ethos* de determinados lugares e culturas locais. Ocorre uma redescoberta de identidades territoriais, tradições locais, histórias locais; mesmo nos casos em que, como acontece no nacionalismo, estas são imaginadas ou inventadas.

Percebe-se que a importância do local tem sido presente no desenvolvimento contemporâneo do campo dos Estudos Organizacionais. Após a legitimação das perspectivas críticas, nos idos da década de 1990, as pesquisas brasileiras têm dado maior importância aos problemas que emergem da realidade organizacional local. Assim, ganha destaque as pesquisas organizacionais relacionadas à cultura, como foi verificado por Rodrigues e Carrieri (2001).

A pós-modernidade tem como princípio a indeterminação que encerra, também, a conotação de “deformação”, uma ênfase na descrição, na diferença, na descontinuidade e na “destotalização” (KUMAR, 1997, p. 119). Acompanhando a indeterminação e promovendo a “anarquia e a fragmentação em tudo”, havia a tendência para a “imanência”, que está associada a palavras como dispersão, difusão e disseminação, mas, também, às palavras integração, interdependência e interpenetração. Tal contradição exemplifica como a teoria pós-moderna é eclética em suas origens, sintética e, até mesmo, sincrética em suas manifestações: “para cada aspecto que escolhemos para exame, pode-se oferecer com igual segurança outro relacionado com a questão, mesmo que aponte em uma direção inteiramente

diferente ou mesmo contrária” (KUMAR, 1997, p. 114).

Pensando nas manifestações sintéticas e sincréticas, um aspecto contraditório merece destaque para o entendimento da trajetória dos estudos organizacionais – a ambigüidade do processo de fragmentação e de integração. Nesse sentido, o pós-modernismo despertou interesse em estudos que enfatizam um novo ou reforçado grau de fragmentação, pluralismo e ausência de qualquer força centralizadora, mas também uma tentativa de integração a partir de uma área do conhecimento – por exemplo, a Antropologia. Isso se relaciona, principalmente, com a fragmentação das culturas e comunidades da classe trabalhadora, a descentralização das cidades e dos movimentos sociais e o ressurgimento do individualismo. Nesse contexto, os partidos políticos de massa cedem lugar a “novos movimentos sociais”, baseados em sexo, raça, localização, sexualidade. As “identidades coletivas” de classe e experiências compartilhadas de trabalho dissolvem-se em formas mais pluralizadas e específicas. A ideia de uma cultura e de uma identidade nacionais é atacada em nome de culturas “minoritárias”. O pós-modernismo destaca sociedades multiculturais e multiétnicas, promove, assim, a “política da diferença” (KUMAR, 1997, p.132). A identidade não é unitária nem essencial, mas fluida e mutável, alimentada por fontes múltiplas e assumindo formas múltiplas.

A fragmentação é um tema importante entre os pós-modernistas porque relata o conceito das rupturas pós-industriais nas famílias, comunidade e sociedade, assim como as ameaças à identidade, produzidas quando indivíduos são chamados para desempenhar múltiplos papéis com pouco espaçamento espacial ou temporal entre eles (HATCH, 1997).

Contudo, na perspectiva de ecletismo, sintetismo e sincretismo da Teoria Pós-moderna (KUMAR, 1997), a teoria inverte a tendência da fragmentação, fundindo, mais uma vez, os diferentes reinos. Mas, essa fragmentação difere do modo convencional de estudar a sociedade tradicional e da descrição dada pela sociologia da natureza funcionalmente integrada da sociedade moderna. Não são negados o pluralismo e a diversidade, irredutíveis da sociedade contemporânea. Esse pluralismo não é organizado, nem integrado de acordo com qualquer princípio discernível:

Não há mais qualquer força controladora e orientadora que de à sociedade forma e significado – nem na economia, como argumentaram os marxistas, nem no corpo político, como pensaram os liberais, nem mesmo, como insistiram os conservadores, na história e na tradição. Desta forma, o que existe é simplesmente um fluxo aleatório, sem direção, que perpassa todos os setores da sociedade. As fronteiras entre eles se dissolvem, resultando, contudo, não em uma totalidade neoprimítivista, mas sem uma condição pós-moderna de fragmentação (KUMAR, 1997, p. 113-114).

Domingues (2001) verifica duas características antagônicas da sociedade pós-

moderna: a diferenciação e a desdiferenciação, que devem ser reconhecidas como processos que se encontram presentes na evolução da vida social em formações sociais complexas, obviamente não apenas na dimensão econômica, mas perpassando-as em geral.

No campo dos Estudos Organizacionais, o entendimento sobre a organização ganhou três abordagens distintas: dos pesquisadores que acreditam que a ciência precisa se desenvolver a partir da ciência normal (MARDSEN; TOWNLEY, 2001), dos que acreditam que seja a partir da ciência contranormal (MARDSEN; TOWNLEY, 2001) e dos pesquisadores que questionam a tese da incomensurabilidade dos paradigmas e enfatizam o diálogo entre várias perspectivas diferentes.

Mas, qual a contribuição do pensamento pós-moderno para o campo dos Estudos Organizacionais? Uma primeira resposta foi empreendida por Alvesson e Deetz (1998), quando afirmam que várias ideias influenciaram os estudos como: foco na natureza construída das pessoas e da realidade, enfatizando a linguagem como um sistema de distinções que são centrais no processo de construção (representações sociais, simbolismo), argumentando contra as grandes narrativas; e, os sistemas teóricos de larga escala (desenvolvimento local), enfatizando a relação poder/conhecimento e o papel das exigências técnicas nos sistemas de dominação e ressaltando o caráter fluido e hiper-real do mundo contemporâneo (utilização de recursos estéticos no ensino); e, o papel dos meios de comunicação de massas e das tecnologias de informação, apontando a narrativa/ficção/retórica como central para o processo de pesquisa.

De fato, os estudos organizacionais foram influenciados diretamente por essa fragmentação e valorização da singularidade ou assuntos periféricos, de acordo com os modernistas. Assim, quatro vertentes teóricas brasileiras herdeiras do pós-modernismo são apontadas por Vieira e Caldas (2006): teorias feministas pós-estruturalistas (CAPPELLE e outros, 2004; ANDRADE e outros, 2002); análises pós-colonialistas (CALDAS; ALCADIPANI, 2006); teoria de translação (SOUZA; FONTANA, 2005); e, a análise desconstrutivista de discursos e narrativas sobre o conhecimento (LEGLER; VIEIRA; FACHIN, 2002). Podem-se apontar também Tonelli e Alcadipani (2000) (comportamento organizacional), Mendes (2004) (organizações) e Casotti (1998) (Marketing), os quais buscam nas ideias pós-modernas fundamentos para seus trabalhos.

Os pós-modernistas criticam as identidades autônomas e unitárias, ou seja, afirmam que uma pessoa é sempre, em primeiro lugar, social, e só erradamente reivindica um *self* pessoal como a origem da experiência. Nesse sentido, para se exemplificar a primazia do discurso, cada pessoa nasce dentro de discursos correntes que a conduzem a assistir o mundo

de maneira particular, antes de o indivíduo ter qualquer possibilidade de escolha. Visto que os discursos estruturam o mundo, estes ao mesmo tempo estruturam a subjetividade da pessoa, provendo-a com uma identidade social particular e um modo de ser no mundo.

Um estudo sobre o tema foi desenvolvido por Michel Foucault. O autor entende os discursos como sistemas de pensamento contingentes, bem como informativos dos métodos materiais, os quais, não só lingüisticamente, mas, também, na prática, por meio de técnicas de poder particulares, produzem formas de subjetividade (ALVESSON; DEETZ, 1998). Em seus estudos sobre o poder, Foucault (1979) ressalta o método genealógico, que consiste em ativar saberes locais, descontínuos, não legitimados e confrontá-los com o saber dominante que pretende purificá-los, ordená-los e classificá-los em nome de um conhecimento verdadeiro. Refere-se a uma insurreição dos saberes contra os efeitos centralizadores do poder, os quais estão ligados às instituições. Trata-se não de dar um fundamento teórico contínuo e sólido a todas as genealogias que estão dispersas, nem tentar unificá-las, mas de verificar sua emergência e evidenciar o problema que está em jogo nessa oposição, nesta luta, nessa insurreição dos saberes contra a instituição e os efeitos de poder e de saber.

A posição da “pessoa” resulta diretamente da concepção do discurso. O pós-modernismo rejeita a noção de indivíduo, com uma identidade unitária segura, como o universo social, pois à medida que os discursos dominantes falam às pessoas. Estas ganham uma identidade segura e também participaram da reprodução da dominação, marginalizando, assim, as outras partes do *self* e outros grupos. A sensação de autonomia serviu para encobrir a subserviência e dar ao conflito uma conotação negativa. Se a identidade é uma produção social, o indivíduo na sociedade contemporânea vem a ser falado por tantos discursos que a fragmentação é inevitável (ALVESSON; DEETZ, 1998). Essa fragmentação, ainda, possibilita a oportunidade para que grupos marginalizados e aspectos singulares entrem no discurso. Nesse sentido, identifica-se uma perda dos fundamentos e do poder das grandes narrativas, em que uma ênfase em múltiplas vozes e políticas locais é preferida em relação a quadros teóricos e projetos políticos de grande escala.

Este capítulo tratou dos desafios para se delimitar os Estudos Organizacionais enquanto área do conhecimento por causa da sua natureza interdisciplinar, do dissenso de seu objeto de estudo e das diversas categorias de análise. Além disso, a segunda parte – as influências sobre o conhecimento no campo dos Estudos Organizacionais – buscou explicitar o desenvolvimento desse conhecimento no Brasil ao longo das décadas, tentando construir um retrato do campo dos EO. Antes de registrar a metodologia e a própria pesquisa de campo é

fundamental conhecer os Estudos Organizacionais como matéria de ensino. Para isso, buscaram-se na história do currículo e disciplinas escolares, elementos para compreender como se configura e se ensina o campo.

3 OS ESTUDOS ORGANIZACIONAIS ENQUANTO MATÉRIA DE ENSINO

A configuração dos Estudos Organizacionais nos currículos dos cursos de Administração tal como se conhece hoje não foi formada em algum ponto do passado; ao contrário, está em constante modificação. Um estudo histórico desse currículo poderia apreender as rupturas do conhecimento, descrevendo não somente aqueles pontos de evolução, mas, também, as descontinuidades. Nesse sentido, essa perspectiva é importante na medida em que possibilita o entendimento de como o conhecimento sobre os Estudos Organizacionais é selecionado e organizado em diversos momentos, ao longo das décadas e através de diferentes olhares.

Este capítulo está dividido em dois momentos: o primeiro momento descreve a teoria do currículo e das disciplinas escolares, com o objetivo de compreender a delimitação do conhecimento como matéria de ensino; e, o segundo registra a consolidação dos EO como matéria de ensino, ressaltando, principalmente, o seu desenvolvimento a partir da consolidação dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

3.1 TEORIA DO CURRÍCULO E DAS DISCIPLINAS ESCOLARES: UMA COMPREENSÃO HISTÓRICA

As questões curriculares ligadas à seleção e organização do conhecimento na área de Administração são um desafio, pois exige uma imersão na área de Educação. As publicações sobre currículo na área de Administração são escassas e a maioria dos trabalhos traz uma compreensão do desenvolvimento curricular técnico, deixando em segundo plano a dimensão política e social/cultural dessa construção.

Nesse sentido, pretende-se ressaltar a interpretação do currículo como construção social, ressaltando sua dimensão temporal e espacial e as implicações dessa análise. Assim,

pontuam-se a trajetória dos condicionantes da seleção e organização do conhecimento nos desenhos curriculares e nas disciplinas escolares. Tal discussão procura criar uma fundamentação teórica para construção do quadro de análise e métodos para a pesquisa.

Para tanto, a discussão está dividida em três momentos: 1) apresenta as fases do desenvolvimento da teoria do currículo; 2) trata da construção social do currículo, ressaltando as dimensões da sua construção e as implicações para a Administração; e, 3) discute a articulação do conhecimento nos currículos, na busca por compreender seus limites e suas possibilidades.

Dessa forma, entende-se a pós-graduação como espaço de produção de saber e não como mero lugar de reprodução de conhecimentos impostos externamente.

3.1.1 Estudo do currículo: descontinuidades e rupturas na seleção e organização do conhecimento

O estudo da Teoria do Currículo, baseado no pensamento sobre currículo produzido nos Estados Unidos, em função de sua significativa influência sobre o Brasil, principalmente na área de Educação, destaca três momentos de ruptura do discurso sobre a seleção e organização do conhecimento: as teorias tradicionais, as teorias críticas e as teorias pós-críticas (MOREIRA, 2001; SILVA, 2000, 2005). Em cada um desses momentos, procura-se relacionar a concepção de currículo e a forma como é estudado pelos pesquisadores/autores, para, então, a ideia central que guiará este estudo.

O primeiro momento refere-se ao período que vai dos anos vinte aos anos setenta, quando se observa a predominância de uma tendência tradicional (SILVA, 2000, 2005). O interesse em recortar os Estudos Curriculares como campo de estudo nasceu em plena conexão com o processo de industrialização e os movimentos imigratórios nos EUA, na década de 1920, os quais intensificaram a massificação da escolarização. Houve, então, um impulso, por parte de pessoas ligadas à administração da educação, para racionalizar o processo de construção, desenvolvimento e testes de currículos.

No contexto da sociedade estadunidense, iniciam-se as Teorias Tradicionais de Estudos Curriculares, cujos autores pioneiros são representados por Franklin Bobbitt, com a obra *The Curriculum*, em 1918, e, anteriormente, John Dewey, autor de *The Child and the Curriculum*, em 1902 (SILVA, 2000). Nos estudos curriculares de Bobbitt, segundo Silva (2000), o currículo deveria funcionar da mesma forma que uma empresa comercial ou industrial, ou seja, que fosse capaz de especificar precisamente que resultado pretende obter,

que pudesse estabelecer métodos para obtê-lo e formas de mensuração que permitissem saber com precisão se ele foi realmente alcançado. Entende-se, então, que o modelo de Bobbitt estava voltado para a economia, assim como o modelo de organização de Frederick Winslow Taylor, pois o autor defendia que a organização e o desenvolvimento do currículo deviam permitir a aprendizagem das habilidades necessárias para as diversas ocupações profissionais da vida adulta (SILVA, 2005). Conforme Silva (2005), diferentemente de Bobbitt, Dewey relacionava o currículo à preocupação da construção democrática, considerando os interesses das crianças e dos jovens no planejamento curricular.

Esse modelo de racionalização das Teorias Tradicionais nos Estudos Curriculares encontrou sua consolidação no livro de Ralph Tyler (1974), o qual propôs um modelo de organização e desenvolvimento curricular baseado em quatro questões básicas: 1) que objetivos educacionais devem a escola procurar atingir? 2) que experiências educacionais podem ser oferecidas para alcançar tais propósitos? 3) como organizar, eficientemente, essas experiências educacionais? 4) como podemos ter certeza que esses objetivos estão sendo alcançados? As quatro perguntas de Tyler correspondem à divisão tradicional da atividade educacional: “currículo” (1), “ensino e instrução” (2 e 3) e “avaliação” (4). Assim, Tyler, segundo Silva (2005), expande o modelo de Bobbit, ao incluir duas fontes que não eram contempladas, a psicologia e as disciplinas acadêmicas, ao defender que os objetivos devem ser formulados em termos de comportamento explícito. A orientação comportamentalista iria se radicalizar nos anos 60, com o revigoramento de uma tendência fortemente tecnicista na educação estadunidense, representada, sobretudo, pela obra *Análise de Objetivos* de Robert Mager (1977).

Sendo assim, os autores que representam aquele momento resumem o estudo do currículo a uma questão técnica, ou seja, “o como fazer?”, cuja função era “especificar precisa e objetivamente procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados” (SILVA, 2005, p. 12). Como também analisou Goodson (1995, p. 51): “Em síntese, a forma de teorização curricular que dominou o campo de ação é racionalista e intimamente associada a formas de administração e análise científicas: as teorias curriculares são, em sua essência, prescrições”. A perspectiva curricular tradicional aceita os conhecimentos e saberes dominantes, preocupando-se, principalmente, com a forma de transmiti-los em sala de aula.

Esse momento reflete um enfoque em que a pesquisa, fortemente pautada pelo positivismo, pretende descrever o mundo de maneira que tais descrições possam ser empregadas em um planejamento que, por sua vez, pode promover o progresso e o

aperfeiçoamento social. Como afirmou Santos (2005, p. 28): “[...] o método científico assenta-se na redução da complexidade. O mundo é complicado e a mente humana não o pode compreender completamente. Conhecer significa dividir e classificar para depois poder determinar relações sistemáticas entre o que se separou”. Assim, o currículo é algo que pode ser elaborado a partir de um processo bem planejado, com etapas (redução da complexidade) e procedimentos passíveis de serem seguidos por meio das indicações prescritas pelos pesquisadores.

A partir da década de 1970, a tendência instrumental da Teoria Tradicional começa a ser rejeitada e abandona-se o propósito dos autores tradicionais de oferecer diretrizes para os que trabalham na escola (MOREIRA, 2001). Então, surge o “movimento de reconceptualização”, e duas tendências são identificadas nesse momento (MOREIRA, 2001; SILVA, 2000). Uma de cunho mais político, o “movimento de reconceptualização”, originada nos Estados Unidos, cujos principais representantes são Michael Apple e Henry Giroux, os quais sofreram influência dos conceitos marxistas. Outra mais humanista, a “nova sociologia da educação”, originada na Inglaterra tem como autor mais conhecido William Pinar, cujas pesquisas são inspiradas em estratégias interpretativas de investigação, como a fenomenologia e a hermenêutica. Em ambas as tendências, o enfoque dos pesquisadores parece afastar-se do processo de elaboração e desenvolvimento dos currículos, para centrar-se mais no interesse em compreender o currículo (SILVA, 2005).

O início da crítica marxista às teorias tradicionais do currículo e o papel ideológico do currículo – movimento de reconceitualização – estão fortemente identificados com o pensamento de Michael W. Apple. Para esse autor, conforme Silva (2005), o currículo pode ser visto em termos estruturais e relacionais, pois está estreitamente ligado às estruturas econômicas e sociais mais amplas e não é um neutro, inocente e desinteressado corpo de conhecimentos. Os embates políticos e ideológicos são centrais na sua teoria. Segundo Apple (2006), a seleção que constitui o currículo é resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes e grupos dominantes, ou seja, a grande preocupação do autor é com as formas pelas quais certos conhecimentos são selecionados e considerados como legítimos, em detrimento de outros. Nas palavras de Apple (2006):

[...] os interesses sociais e econômicos que serviram como o fundamento sobre o qual a maior parte dos elaboradores de currículos agia não eram neutros; nem eram aleatórios. Eles incorporavam compromissos para com determinadas estruturas econômicas e políticas educacionais, as quais, quando postas em prática, contribuíam para a desigualdade (APPLE, 2006, p. 103).

A crítica do currículo realizada por Apple concentra-se nas relações de poder

inerentes ao currículo, além de dar atenção especial à caracterização do currículo como campo de resistência e conflito. Dessa forma, a sua análise é adjetivada de política.

Outro teórico crítico norte-americano, Henry Giroux, desenvolveu a ideia de currículo como política cultural, espaço de construção de significados e valores culturais e sociais. Conforme Silva (2005), além de criticar, Henry Giroux constrói uma alternativa para superar as falhas da teoria vigente. Inspirado nos conceitos desenvolvidos pela Escola de Frankfurt e nas ideias de Paulo Freire, Giroux desenvolve uma crítica ao pessimismo e o imobilismo destacado nas teorias da reprodução.

Nesta ambiente, um autor brasileiro, Paulo Freire (1983), merece ser destacado. Embora não tenha desenvolvido uma teorização específica sobre currículo, Freire discutiu questões que estão relacionadas com as teorias curriculares, influenciando diversos autores naquele período (SILVA, 2005). A partir da censura ao conceito de educação bancária – “o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (FREIRE, 1983, p. 66) –, Freire organizou uma crítica às concepções tradicionais da educação, sugerindo uma postura pedagógica fenomenológica crítica de caráter humanista. Além disso, considerou a cultura como resultado de qualquer trabalho humano, pluralizando, assim, o conceito dessa categoria.

Além de Freire, Moreira (2001) destaca o trabalho de Anísio Teixeira e de Dermeval Saviani, os quais desenvolveram, em alguns municípios do país, iniciativas de renovação curricular que buscavam garantir aos grupos subalternizados da população uma aprendizagem mais significativa.

A segunda tendência, originada na Inglaterra, diferentemente do que ocorreu nos Estados Unidos, deu-se a partir da sociologia, com o movimento denominado de “nova sociologia da educação” ou “sociologia do currículo”, representado por Michael Young e Basil Bernstein.

Em sua principal obra *Knowledge and Control*, Young elege como tarefa imediata o delineamento das bases de uma “sociologia do currículo” que vai de encontro às categorias curriculares, pedagógicas e avaliativas utilizadas pela teoria educacional da época (SILVA, 2005). Em outras palavras, a tarefa da “nova sociologia da educação” consistia em colocar essas categorias em questão, em mostrar o seu caráter histórico, social e arbitrário. Porém, a essa tendência não se preocupou em elaborar propostas alternativas de currículos e, sim, centrar a sua crítica nos aspectos sociológicos e históricos dos currículos existentes.

De forma geral, pode-se dizer que a “nova sociologia da educação” busca investigar as conexões entre os princípios de seleção, organização e distribuição do

conhecimento escolar e os princípios de distribuição dos recursos, econômicos e sociais mais amplos. Em suma, a questão básica dessa tendência estava relacionada às conexões da organização do conhecimento e a distribuição de poder (SILVA, 2005).

Em síntese, segundo Silva (2005), uma perspectiva curricular inspirada no programa da “nova sociologia da educação” buscaria construir um currículo que refletisse as tradições culturais e epistemológicas dos grupos subordinados e não apenas dos grupos dominantes. Da mesma forma, procuraria desafiar as formas de estratificação e atribuição de prestígio existente.

Outro teórico que merece destaque no contexto da sociologia crítica é Basil Bernstein. O terceiro volume do seu livro *Class, Codes and Control* é um amadurecimento e refinamento de um projeto em torno da sociologia da educação, fundamentado em três conceitos fundamentais: o currículo, a pedagogia e a avaliação (SILVA, 2005). Para Bernstein, segundo Silva (2005), o currículo define o que conta como conhecimento válido, a pedagogia define o que conta como transmissão válida do conhecimento, e a avaliação define o que conta como realização válida desse conhecimento de parte de quem foi ensinado.

A preocupação de Bernstein, segundo Silva (2005), não é o conteúdo propriamente dito do currículo, ou seja, o autor não pergunta por que se ensina esse tipo específico de conhecimento e não outro. Ele está preocupado com as relações estruturais entre os diferentes tipos de conhecimentos que constituem o currículo. Para o autor, o mais importante é saber como o currículo está estruturalmente organizado e como os diferentes tipos de organização do currículo estão ligados a princípios diferentes de poder e controle.

Bernstein, segundo Silva (2005), distinguia dois tipos fundamentais de organização estrutural do currículo: o currículo do tipo coleção e o currículo integrado. No currículo tipo coleção, as áreas do conhecimento são mantidas isoladas. Já no currículo integrado, as distinções entre as diferentes áreas do conhecimento são muito menos marcadas e nítidas. A ideia defendida pelo autor é que a organização do currículo obedece a um princípio abrangente ao qual se subordinam todas as áreas que o compõem.

Nesse contexto, no Brasil, emergiu nos Estudos Curriculares um discurso de resistência para enfrentar a hegemonia dos modelos norte-americanos, os quais estavam baseados, principalmente, na técnica e prescrição de modelos, numa tentativa de se criar uma mudança social. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamentos e transformação social. Em contraste com as teorias tradicionais, o importante para as teorias críticas não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que permitam compreender “o que o currículo faz”. A questão central estaria no “porquê”,

revelando, assim, preocupações com as conexões entre saber, identidade do aprendiz e o poder (SILVA, 2005).

Finalmente, o terceiro momento analisado por Moreira (2001) e Silva (2000, 2005) contempla o período dos anos noventa em diante. Os autores ressaltam o declínio de prestígio da teorização crítica, ao mesmo tempo em que ocorre uma expansão do campo em direção a novas tendências curriculares.

A partir da década de noventa, as teorias pós-críticas incrementam os estudos no campo da teoria sobre currículo, mostrando que não se separam questões culturais de questões de poder. As principais correntes da teoria pós-crítica são o multiculturalismo, pós-estruturalismo e pós-colonialismo.

O movimento multiculturalista surgiu nos países dominantes do Norte, os quais defendem a não separação das questões culturais das questões de poder. Esse movimento pode ser entendido, por um lado, “como um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados no interior daqueles países para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional”, e, por outro, é, também, “uma solução para os ‘problemas’ que a presença de grupos raciais e étnicos coloca, no interior daqueles países, para a cultura nacional dominante” (SILVA, 2000, p. 88).

No campo da educação, inicia-se uma crítica àquilo que consideravam como o cânon literário, estético e científico do currículo universitário. O cânon do currículo se refere ao fato de se fazer passar por “cultura comum” uma cultura bastante particular, qual seja do grupo cultural e socialmente dominante. Nesse sentido, o multiculturalismo se divide em duas vertentes: a liberal ou humanista, que estimula a tolerância e o respeito a diferenças culturais, porque sob a aparente diferença há uma mesma humanidade; e a política ou crítica, que rejeita a ideia de humanidade comum e concentra seus estudos nas relações de poder (SILVA, 2005).

Dessa forma, o multiculturalismo, ao ampliar e radicalizar a pergunta crítica fundamental relativa ao currículo – o que conta como currículo? –, aumentou a compreensão sobre as bases sociais da epistemologia. Além das determinações de classe ressaltadas pela teoria crítica, o multiculturalismo mostra que o gradiente da desigualdade em matéria de educação e currículo ocorre em função de outras dinâmicas, como as de gênero, raça e sexuais; e que a igualdade não pode ser obtida, simplesmente, por meio da igualdade de acesso ao currículo hegemônico existente, mas de uma modificação substancial no currículo. Enfim, essa corrente defende que o cânone curricular precisa ser modificado, para refletir nas formas pelas quais a diferença é produzida, ou seja, por relações sociais de assimetria (SILVA, 2000).

Uma segunda perspectiva pós-crítica é a pós-estruturalista, que se define como uma continuidade e, ao mesmo tempo, como uma transformação relativa ao estruturalismo. O pós-estruturalismo partilha com o estruturalismo a mesma ênfase na linguagem como um sistema de significação. Na verdade, “o pós-estruturalismo até amplia a centralidade que a linguagem tem no estruturalismo, como se pode observar, por exemplo, na preocupação de Michel Foucault com a noção de ‘discurso’ e na de Jacques Derrida com a noção de ‘texto’” (SILVA, 2000, p. 122 e 123). O pós-estruturalismo efetua, entretanto, um afrouxamento na rigidez estabelecida pelo estruturalismo. O processo de significação continua central, porém, transforma-se, no pós-estruturalismo, em fluidez, indeterminação e incerteza. Assim, a perspectiva rejeita a ideia de sujeito centrado e autônomo do modernismo e do humanismo. Para o pós-modernismo, tal como para o estruturalismo, esse sujeito deriva de uma invenção cultural, social e histórica, não possuindo nenhuma propriedade essencial ou originária.

Vale ressaltar a contribuição de Foucault, segundo Silva (2000), para a compreensão de uma distinta noção de poder que confirma a premissa sobre o sujeito:

Em oposição ao marxismo, Foucault concebe o poder não como algo que se possui, nem como algo fixo, nem tampouco como partindo de um centro, mas como uma relação, como móvel e fluido, como capilar e estando em toda a parte. Assim, em oposição ao marxismo, para Foucault, o saber não é o outro do poder, não é externo ao poder. Em vez disso, poder e saber são mutuamente dependentes. Não existe saber que não seja a expressão de uma vontade de poder. Ao mesmo tempo, não existe poder que não se utilize do saber, sobretudo de um saber que se expressa como conhecimentos das populações e dos indivíduos submetidos ao poder (SILVA, 2000, p. 124).

Dessa forma, para Foucault (*apud* SILVA, 2000), o poder está na origem do processo pelo qual os sujeitos tornam-se um determinado tipo. O sujeito é o resultado dos dispositivos que o constroem como tal.

Também se pode afirmar que o currículo é uma questão de poder e que as teorias do currículo, na medida em que buscam dizer o que o currículo deve ser, não podem deixar de estar envolvidas em questões de poder. Selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder (SILVA, 2005).

Todavia, não se pode falar propriamente de uma teoria pós-estruturalista do currículo, mesmo porque o pós-estruturalismo tal como o pós-modernismo rejeita qualquer tipo de sistematização, mas há, certamente, uma “atitude” pós-estruturalista em muitas das perspectivas atuais sobre currículo. Na perspectiva pós-estruturalista, o currículo contemporâneo deveria considerar o processo de significação como cultural e socialmente construído e, ao mesmo tempo, desconfiar das definições filosóficas de “verdades”. Logo, a perspectiva pós-estruturalista não apenas questiona essa noção de verdade, mas destaca o

processo pelo qual algo é considerado como verdade (SILVA, 2000).

A terceira corrente da teoria pós-crítica, a pós-colonialista, procura analisar o complexo das relações de poder entre as diferentes nações que compõem a herança econômica, política e cultural da conquista colonial européia, tal como se configura no presente momento (SILVA, 2000). Tal corrente parte da ideia de que o mundo contemporâneo, no momento em que se torna globalizado, só pode ser adequadamente compreendido se consideradas as conseqüências da chamada “aventura colonial européia” (SILVA, 2000, p. 129).

A teoria pós-colonialista reivindica a inclusão das formas culturais que refletem a experiência de grupos cujas identidades culturais e sociais são marginalizadas pela identidade européia dominante. Esses estudos mostram-se, particularmente, fortes na teoria e análise literárias, reclamando um currículo multicultural que não separe questões de conhecimento, cultura e estética de questões de poder, política e interpretação. Nesse sentido, a teoria pós-colonial “é um importante elemento no questionamento e na crítica dos currículos centrados no chamado ‘canône ocidental’ das ‘grandes’ obras literárias e artísticas” (SILVA, 2000, p. 130).

Portanto, a análise pós-colonial se junta ao multiculturalismo e à análise pós-estruturalista para questionar as relações de poder e as formas de conhecimento que colocaram o sujeito europeu na sua posição atual de privilégio.

Nesse contexto, é que os estudos culturais tiveram implicações para o campo do currículo. Foi um movimento que teve sua origem no Centro de Estudos Culturais Contemporâneos (Universidade de Birmingham, Inglaterra) e tem como objetivo a análise da cultura como forma global de vida ou como experiência de um grupo social, tal como a conceituação original de Raymond Williams (1969). Nesse sentido, a cultura é vista como um campo relativamente autônomo da vida social, como um campo que tem uma dinâmica que é, em certa medida, independente de outras esferas que poderiam ser consideradas determinantes. Nessa perspectiva:

Os Estudos Culturais opõem-se às implicações deterministas da famosa metáfora marxista da divisão entre infra-estrutura e superestrutura. Essa ênfase na cultura tem levado certas vertentes dos Estudos Culturais a reduzir, em direção contrária ao marxismo, toda a dinâmica social à dinâmica cultural (SILVA, 2000, p. 139).

Assim os Estudos Culturais concebem a cultura como campo de luta em torno da significação social. A cultura é campo de produção de significados, no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciais de poder, lutam pela imposição dos seus

significados à sociedade mais ampla. O que está centralmente envolvido nesse jogo é a definição da identidade cultural e social dos diferentes grupos. Numa definição sintética, pode-se dizer que esse movimento está preocupado “com questões que se situam na conexão entre cultura, significação, identidade e poder” (SILVA, 2000, p. 139).

A ideia de construção social, que fundamenta o pensamento desse campo de estudo, tem funcionado como um conceito unificador dos Estudos Culturais (SILVA, 2000). Assim, busca-se caracterizar o objeto sob análise como um artefato cultural, isto é, como o resultado de um processo de construção social. A análise cultural parte da concepção de que o mundo cultural e o social tornam-se, na interação social, naturalizados: a sua origem social é esquecida. A tarefa da análise cultural consiste em desconstruir, em expor esse processo de naturalização, pretendendo que a análise funcione como uma intervenção na vida social e política.

As principais implicações dos Estudos Culturais para o campo do currículo, conforme Silva (2000) são:

- os estudos culturais permitem conceber o currículo como um campo de luta em torno da significação e da identidade;
- pode-se ver o conhecimento e o currículo como campos culturais, como campos sujeitos à disputa e à interpretação, nos quais os diferentes grupos tentam estabelecer a sua hegemonia;
- o currículo é um artefato cultural em pelo menos dois sentidos: 1) a “instituição” currículo é uma invenção social como qualquer outra – essa análise despreveria o currículo como o resultado de um processo de construção social, ou seja, não poderia deixar de destacar as estreitas conexões entre a natureza construída do currículo e a produção de identidades culturais e sociais; 2) o “conteúdo” do currículo é uma construção social e não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder que fizeram e fazem com que se tenha essa definição determinada de currículo e não outra, que fizeram e fazem com que o currículo inclua um tipo determinado de conhecimento e não outro;
- o currículo deve enfatizar o caráter construído e interpretativo do conhecimento. Nessa visão, o conhecimento não é uma revelação ou um reflexo da natureza ou da realidade, mas o resultado de um processo de criação e interpretação social. Não se separa o conhecimento supostamente mais objetivo das Ciências Naturais e o conhecimento supostamente mais interpretativo das Ciências Sociais ou das

Artes. Todas as formas de conhecimento são vistas como o resultado dos aparatos discursos, práticas, instituições, instrumentos e paradigmas que fizeram com que fossem construídas como tais.

Os Estudos Culturais, de certa forma, não estão muito distantes da ideia que era central à “Nova Sociologia da Educação”, de que o currículo é um artefato social como qualquer outro. Todavia, os Estudos Culturais, influenciados pelo pós-estruturalismo, radicalizam essa compreensão por meio da análise do caráter construído do currículo, enfatizando o papel da linguagem e do discurso nesse processo de construção. Como afirmou Kincheloe (2001, p. 8) “questões relativas ao modo como uma cultura selecciona, classifica, distribui e avalia o conhecimento curricular estavam a impulsionar um outro corpo de estudos”, mais voltado para a compreensão do que para a construção de modelos.

Desse modo, essa análise adotaria uma concepção menos estrutural, menos centralizada, menos polarizada de poder (SILVA, 2000), utilizando em sua metodologia, para coleta de dados, a entrevista semi-estruturada e a biografia dos professores, com o objetivo de dar voz aos atores envolvidos, para que estes registrem as suas concepções. Faria Filho e outros (2004) alertam para a utilização de fontes orais nos estudos contemporâneos sobre a História do Currículo, afirmando que não se pode esconder:

[...] o fato de que, em boa parte das vezes, estamos lidando com exercícios de prescrição de práticas, ou seja, em boa parte estamos lidando mais com culturas escolares prescritas no interior das escolas. Por outro lado, esta pode ser uma das pistas para o aumento expressivo dos trabalhos com fontes orais em nossa área, pois, para muitos, os relatos orais parecem oferecer a ilusão de que abordam (diretamente) práticas (FARIA FILHO e outros, 2004, p. 154).

Conforme os autores, os estudos realizados sobre Currículo, normalmente, tratam dos documentos escritos – a prescrição de práticas –, deixando em segundo plano as fontes orais que poderiam colaborar para entender o currículo interativo, ou seja, a prática.

Uma vantagem de uma concepção de currículo inspirada nos Estudos Culturais é que as diversas formas de conhecimento são, de certa forma, equiparadas. Não há uma separação estrita entre, de um lado, Ciências Naturais e, de outro, Ciências Sociais e Artes; também, não há uma separação rígida entre o conhecimento tradicionalmente considerado como escolar e o conhecimento cotidiano das pessoas envolvidas no currículo.

Portanto, após perpassar pelas rupturas do discurso do estudo do currículo, identificou-se que a ideia central que serve como pilar para este estudo é a concepção de que o “o currículo é, inequivocadamente, uma construção social” (GOODSON, 2001, p. 213), e que conseqüentemente, não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder que

fizeram e fazem com que se tenha essa definição de currículo ou com que o currículo inclua um tipo determinado de conhecimento e não outro. Para uma compreensão dos diferentes envolvidos no processo escolar, o próximo tópico busca discutir a história dos currículos e das disciplinas escolares, com o objetivo de compreender o papel da escola em suas especificidades e como espaço de produção de saber, e não mero lugar de reprodução de conhecimentos impostos externamente.

3.1.2 Currículo além de uma estrutura: a construção social

A compreensão do ensino sobre o campo de Estudos Organizacionais não é uma tarefa simples, pois o conhecimento “é uma construção social que reflecte padrões de *status* e hierarquias sociais existentes na sociedade global” (KINCHELOE, 2001, p. 8). Por isso, dificilmente, entender-se-ia ensino somente estudando o que está registrado, escrito, como os programas do curso, as ementas das disciplinas, as atas das reuniões, como é ressaltado pela história tradicional. É preciso buscar a contribuição de cada ator nesse processo de re/produção do conhecimento, além de explorar a natureza da interpretação e a sua relação com o refazer da prática.

A teoria da História do Currículo e das Disciplinas Escolares (BITTENCOURT, 2003; CHERVEL, 1990; GOODSON, 1995, 2001, 2003; JULIA, 2002; SANTOS, 1990) explica o conhecimento não como algo que se transmite aos alunos de um modo acrítico – uma reprodução de conhecimentos impostos externamente, mas de conhecimentos considerados socialmente válidos por determinado grupo social, em um período de tempo.

Esse modo construcionista de examinar o currículo, mais especificamente as matérias de ensino, do ponto de vista histórico e social, emergiu por volta da década de 1970, quando a sociologia do conhecimento precipitara o advento de uma Nova Sociologia da Educação, na Inglaterra, e a Sociologia do Currículo, na América do Norte (JULIA, 2002; PESSANHA; DANIEL; MENEGAZZO, 2004; ROCHA, 2003; SANTOS, 1990; SOUZA-JUNIOR; GALVÃO, 2005). Uma contribuição importante foi dada por Ivor Goodson (1995, 2001, 2003), o qual, influenciado pelos estudos dos sociólogos do conhecimento⁷, buscou entender as percepções subjetivas e a construção social da realidade, no sentido de caracterizar as esferas e níveis em que esse currículo é produzido e negociado.

Simultaneamente aos estudos realizados na Inglaterra e EUA, surgiu, na França,

⁷ Max Weber, George Herbert Mead, Alfred Schutz, Erving Goffman, Peter L. Berger e Thomas Luckman (KINCHELOE, 2001, p. 8).

um campo de pesquisa sobre a história das disciplinas escolares (AIRES; ERN, 2005; BITTENCOURT, 2003; CHERVEL, 1990; JULIÁ, 2002; SANTOS, 1990), fundamentada na história da Educação, que investiga “a gênese e os diferentes momentos históricos em que se constituem os saberes escolares, visando perceber a sua dinâmica, as continuidades e discontinuidades no processo de escolarização” (BITTENCOURT, 2003, p. 15).

O interesse em estudar a história do currículo remonta à primeira fase da Nova Sociologia da Educação, e sua importância está no fato de que a perspectiva histórica desvelaria a arbitrariedade dos processos de seleção e da organização do conhecimento educacional e, mais particularmente, do conhecimento escolar (SILVA, 1995).

Os historiadores do currículo procuram alertar para a necessidade de desconfiar de relatos que atribuem às palavras e conceitos sempre os mesmos significados, verificando os diferentes significados que, através da história, podem ter sido atribuídos às mesmas palavras. Particular atenção deve-se ter em relação à atribuição e conteúdos fixos para uma dada disciplina escolar (ROCHA, 2003). A Administração é um exemplo, visto que tanto os conteúdos que hoje são reconhecidos como pertencentes a essa disciplina já foram ensinados por outras, quanto, também, conhecimentos, pertencentes a outras disciplinas foram ensinados sob o rótulo de Administração.

O currículo tal como o conhecimento atualmente não foi estabelecido, de uma vez por todas, em algum ponto privilegiado do passado. Ele está em constante fluxo e transformação. De forma igualmente importante e relacionada, é preciso não interpretar o currículo como resultado de um processo evolutivo, de contínuo aperfeiçoamento em direção a formas melhores e mais adequadas. Uma análise histórica do currículo deveria, em vez disso, tentar captar as rupturas e disjunções, surpreendendo, na história, não apenas aqueles pontos de continuidade e evolução, mas também as grandes discontinuidades e rupturas (SILVA, 1995, p. 7).

Assim, o estudo sobre a história das disciplinas escolares e do currículo não consiste, simplesmente, em descrever como se organizava o conhecimento escolar no passado, apenas para demonstrar como era diferente do atual, mas percorrer o conhecimento corporificado no currículo escolar como um artefato social e cultural, descrevendo a dinâmica social que moldou essa forma. As preocupações daqueles autores residem muito mais na compreensão dos fatores que levam à valorização de determinados conteúdos e métodos em detrimento de outros.

A dinâmica do currículo não é um processo meramente lógico e puro, tampouco internamente consistente e lógico, “consistindo antes num amálgama de conhecimentos ‘científicos’, de crenças, de expectativas, de visões sociais” (SILVA, 1995, p. 8).

Uma história do currículo, enfim, não pode deixar de tentar descobrir quais os

conhecimentos, valores e habilidades eram considerados como verdadeiros e legítimos numa determinada época, assim como tentar determinar de que forma essa validade e legitimidade foram estabelecidas (GOODSON, 1995, p. 10 e 11).

Conforme Aires e Ern (2005), Goodson contempla o estudo do processo histórico de construção de uma disciplina escolar para além de explicitar as relações complexas entre a escola e a sociedade e de aceitar as disciplinas escolares como originárias, exclusivamente, do conhecimento acadêmico, mas está essencialmente interessado em entender como “o estatuto, os recursos e a estruturação das disciplinas escolares empurram o conhecimento da disciplina em direções específicas [...]” (GOODSON, 1997, p. 118 *apud* AIRES; ERN, 2005, p. 3)

Em suma, a história do currículo não está centrada numa preocupação epistemológica com a verdade ou validade do conhecimento, mas voltada para os determinantes sociais e políticos do conhecimento educacionalmente organizado. Enfim, “tenta descobrir quais os conhecimentos, valores e habilidades eram considerados como verdadeiros e legítimos numa determinada época, assim como tenta determinar de que forma essa validade e legitimidade foram estabelecidas” (SILVA, 1995, p. 11).

Mas fica a pergunta: O que é currículo? O currículo é originário da palavra latina *currere*. “Willian Pinar defendia que [...] *currere* significa correr – um verbo”. Todavia, na educação, as interpretações tradicionais têm reduzido o termo à sua forma substantiva, “a pista – isto é, o plano de estudos” (KINCHELOE, 2001, p. 12).

O currículo, assim, acaba sendo compreendido a partir de uma ruptura (PACHECO, 2002, p. 16): o currículo formal – como um plano precisamente delineado a partir de fins e finalidades; e, o informal – como um processo decorrente da aplicação do referido plano. Macedo (2006) concorda com essa redução e afirma:

Historicamente, poderíamos dizer que começamos a falar em currículo formal e currículo em ação como forma de contraposição à noção burocratizada das teorizações tradicionais do campo que acentuavam os documentos legais e as políticas institucionais como foco dos estudos do currículo (MACEDO, 2006, p. 100).

Essa ruptura também foi percebida por Goodson (1995, 2001, 2003) quando alertou para o perigo de somente estudar o currículo escrito, como se fosse um catálogo, ou, por outro lado, estudar somente a prática em sala de aula. Para o autor “a construção pré-activa pode estabelecer parâmetros importantes e significativos para a realização interactiva na sala de aula” (GOODSON, 2001, p. 55).

Sendo assim, o que está prescrito não é, necessariamente, o que é apreendido, e o que se planeja não é, necessariamente, o que acontece. Todavia, “[...] isto não implica que

devamos abandonar nossos estudos sobre prescrição como formulação social, e adotar, de forma única, o prático. Pelo contrário, devemos estudar a construção social do currículo tanto em nível de prescrição como em nível de interação” (GOODSON, 1995, p. 78).

O currículo escrito (dimensão pré-ativa) estabelece publicamente normas básicas que avaliam a prática ou com ela se relaciona, além de registrar as aspirações e objetivos da escolarização. Da mesma forma, a alocação de recursos financeiros e outros fica vinculada a essas normas básicas sobre critérios de currículo. O currículo escrito é formado pelos desenhos curriculares propostos pelas instituições de ensino, por suas propostas pedagógicas, planejamento estratégico, programas de disciplina, dentre outros.

Portanto, o estabelecimento de normas e critérios é relevante, mesmo quando a prática (currículo ativo) procura contradizer ou transcender a definição pré-ativa (GOODSON, 1995).

Em muitos momentos da vida acadêmica, o que está escrito não é praticado em sala de aula, mas ganha novos contornos, novas interpretações, criando-se novas formas de currículo. Nesse sentido, busca-se atenuar o caráter prescritivo do sistema, ou seja, a proposição de que o currículo é um plano que “deve” ser aplicado ou executado na sala de aula, e estudar um currículo dinâmico em que:

[...] as teorias mantenham uma investigação sistemática sobre como se origina o currículo existente, como é reproduzido, como se transforma e responde a novas prescrições. Em síntese, uma teoria sobre como atuam, reagem e interagem as pessoas envolvidas na contínua produção e reprodução de currículo (GOODSON, 1995, p. 64).

Assim, o currículo ativo é formado pelas modalidades de ensino-aprendizagem:

[...] uma ampla designação para um conjunto de atividades mais ou menos complexas que ocorrem ou não no âmbito das disciplinas e têm por fim proporcionar condições para a efetivação de experiências de aprendizagem pelos alunos. Envolvem estratégias e táticas utilizadas pelo professor e apresentam grande variabilidade e distintos níveis de abrangência, podendo ocorrer na forma mais comum – no interior de uma disciplina, interligando diferentes disciplinas – e como atividades extradisciplinares (no âmbito de uma área de concentração ou aplicação e interligando diferentes áreas) (FISCHER, 1977, p. 129).

Esse conceito foi proposto por Fischer (1977) para definir tanto as estratégias, como as táticas dos professores, para desenvolver determinadas áreas de competência. Estruturam-se a partir de conteúdos ou problemas do mundo real; são dimensionadas no espaço/tempo; envolvem o uso organizado de recursos humanos e materiais e têm como objetivo:

[...] proporcionar experiências integradoras de aprendizagem que possibilitam o

aprendizado de conteúdo e o desenvolvimento de atitudes, capacidades, habilidades e destrezas variáveis conforme as possibilidades do aluno e as condições de desenvolvimento destas experiências (FISCHER, 1977, p. 149).

Se a aprendizagem é vista como resultado do processo de ensino, a avaliação é parte integrante desse processo. Sendo assim, além das modalidades de ensino-aprendizagem, a avaliação da aprendizagem é parte integrante do currículo interativo. Para Veiga (2001, p. 161), avaliar, numa perspectiva de construção do conhecimento, “é efetivar oportunidades de ação-reflexão, num acompanhamento constante dos educadores, que levará o aluno a novas questões. A avaliação deixa de ser classificatória para ser diagnóstica”.

Não há, conseqüentemente, a necessidade de testar o que está escrito na prática da sala de aula, mas buscar entender como geralmente o currículo é produzido pelos professores, nas diferentes circunstâncias em que se encontram. A ligação entre a vida particular do professor e o currículo pré-ativo e interativo possibilita *insights* com referência à estruturação e ação, determinando, assim, a construção do currículo (GOODSON, 1995).

Em síntese, busca-se estudar o conhecimento como socialmente contextualizado, tanto porque o conhecimento e o currículo são, pedagogicamente, realizados num contexto social, como porque são, originariamente, concebidos e elaborados nesse mesmo contexto.

Além de refletir sobre os níveis de análise pré-ativa e interativa do currículo, também, é preciso entender os mecanismos de estabilidade e de mudança curriculares. Goodson (1995) defende uma análise que combine elementos dos fatores internos e externos às comunidades disciplinares.

Nesse sentido, Ferreira e Moreira (2001) argumentam que o entendimento do processo de construção social de uma determinada matéria escolar/disciplina exige a consideração de fatores internos e externos:

Os fatores internos dizem respeito às condições de trabalho na própria área, tais como: o surgimento de diferentes grupos de liderança intelectual, a criação de centros acadêmicos de prestígio atuando na formação de seus profissionais, a organização de associações profissionais e a política editorial na área. Já os fatores externos estão relacionados à política educacional e aos contextos econômico social e político mais amplos (FERREIRA; MOREIRA, 2001, p. 5).

Refletindo sobre essa citação, poderia-se afirmar que os currículos dos cursos de pós-graduação em Administração no Brasil, num primeiro momento foram diretamente influenciados por fatores externos, em 1959, o Governo Federal instituiu o Programa de Ensino de Administração Pública e de Empresa (PBA-1) com objetivo de capacitar profissionais para o ensino de graduação em Administração. Esse programa tinha como metas: fornecer os serviço de professores norte-americanos para prestar assistência no que se

refere à elaboração de currículos, métodos e técnicas de ensino, pesquisa e extensão; e, formar professores brasileiros para a preparação de alunos de nível médio e superior em Administração.

Assim, os professores formados por esse programa retornam às Instituições de Ensino Superior brasileiras para ensinar no curso de graduação em Administração, e, posteriormente, na década de 70, colaboram na criação dos currículos dos cursos de pós-graduação, com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Ensino Superior (CAPES).

Após esse primeiro momento, a pós-graduação em Administração começa a receber influências de fatores internos, como da Associação Nacional de Pós-graduação e pesquisa em Administração (ANPAD), fundada em 1976, dos primeiros centros de ensino (FGV, UFRGS, UFBA, UFMG) e dos primeiros periódicos da área (Revista de Administração da USP, criada em 1947, Cadernos de Administração Pública da EBAPE, em 1954; e, Revista de Administração de Empresas/FGV, em 1961).

Todavia, o peso dos fatores internos depende de três condições: da tradição da disciplina (prestígio acadêmico e tempo de existência), do nível de organização de seus profissionais (quer dizer, associações acadêmicas e publicações e política editorial da área) e das condições objetivas do lugar, tais como o seu regime político e a estrutura de seu sistema educacional (SANTOS, 1990; FERREIRA; MOREIRA, 2001). Nesse sentido, Santos (1990) e Ferreira e Moreira (2001) formulam a hipótese de que quanto maior o nível de maturidade de uma disciplina e dos profissionais da área, maior será o peso dos fatores internos no seu desenvolvimento.

Essa relação é mais perceptível em uma disciplina como, por exemplo, matemática, que possui uma longa tradição. Não há como questionar o ensino da geometria ou a aritmética na área de matemática. Todavia, na Administração, percebe-se uma constante mudança de interesse de estudo de acordo com a incorporação de autores de outras áreas como Sociologia, Psicologia, Filosofia, Biologia, Educação, dentre outras.

Sendo a Administração um campo relativamente novo, cerca de 50 anos no Brasil, não há, ainda, uma tradição de ensino. O ensino foi regulamentado, em 1950, com a criação do primeiro Curso de Administração na Fundação Getulio Vargas. A profissão foi regulamentada em 1965 (Lei de nº 4.769/65), mas, ainda, luta por sua consolidação no mercado de trabalho brasileiro, inclusive com proposições polêmicas, como a de reserva de mercado, por exemplo. Há uma lei tramitando no legislativo que solicita a comprovação do registro na respectiva Entidade de Fiscalização Profissional, para investidura em cargos, empregos ou funções na Administração Pública Direta, Indireta, Autárquica ou Fundacional,

dos Poderes Executivo e Legislativo do Distrito Federal. Assim, é de se esperar que os fatores externos tenham maior peso no processo de construção e mudança do conhecimento, como, por exemplo, as diretrizes curriculares regulamentadas na graduação e a influência da política de avaliação dos Programas de Pós-Graduação da CAPES.

Por outro lado, “o regime político, o nível e tipo de desenvolvimento de um país podem ter um grande peso no desenvolvimento de uma disciplina, tornando-a mais vulnerável aos fatores externos” (SANTOS, 1990, p. 27), ou seja, “o peso dos fatores externos pode ser mais significativo em países que passam por processos acelerados de transformações” (FERREIRA; MOREIRA, 2001, p. 5).

Goodson (1995) alerta, por exemplo, para o papel dos sistemas educacionais na produção de padrões socialmente legítimos de professores, alunos, temas e atividades. As comunidades disciplinares se apropriam desses padrões para a construção de retóricas que visam à obtenção de apoio ideológico e de recursos materiais dos grupos externos. Assim, ao mesmo tempo em que os sistemas educacionais limitam as comunidades disciplinares – que não são autônomas em suas decisões curriculares e profissionais –, também, promovem e sustentam determinadas visões sobre as disciplinas escolares. Quanto maior a capacidade de uma determinada retórica em associar interesses idealistas, materiais e morais, mais estabilizados e naturalizados estarão os discursos e as práticas curriculares.

Para Goodson (1995, p. 126), “o tipo de conhecimento escolar encontrado nos currículos é, principalmente, importante pelo seu valor social para professores dispostos a buscar recompensas profissionais”. Assim, as formas hegemônicas de conhecimento não são simplesmente mantidas por estruturas macrossociais, mas fazem parte de um sofisticado mecanismo que combina a busca por recursos e *status* social. Essa forma de conceber o currículo abre um campo de estudo para uma pesquisa micro-social, quando se podem compreender os interesses dos atores envolvidos no processo.

Portanto, o currículo, visto como uma construção social, reflete padrões de *status* e hierarquias sociais existentes na sociedade global. Isto significa que, para se compreender o currículo ou o conhecimento, não basta estudar a esfera técnica em que ele é registrado – normas, leis, atas, programas, ementas, dentre outras –, é preciso, também, compreender a esfera social e política em que esse currículo ou conhecimento foi negociado.

No Brasil, na área de Administração, muitas pesquisas são organizadas a partir de lançamento de editais de financiamento de pesquisa por organizações públicas federais e estaduais, como CNPq, CAPES, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB), dentre outras, e organizações estatais e privadas, através de suas fundações. Essas

pesquisas geram publicações e, conseqüentemente, influenciam os conteúdos das disciplinas e currículos.

Em síntese, o Quadro 9 resume os fatores temporais (relacionados a construção e execução do currículo) e espaciais (relacionados às comunidades disciplinares), os quais influenciam na estabilidade ou mudanças curriculares:

Fatores Temporais	Currículo Pré-ativo	Currículo Interativo
	Os documentos escritos, já que os mesmos possibilitam uma compreensão histórica do campo. Por exemplo: <i>design</i> do currículo, os programas das disciplinas, as propostas pedagógicas	Implementação na sala de aula, momento em que ocorre uma reavaliação do escrito, a partir da relação entre professores e alunos.
Fatores Espaciais	Externos a área	Internos a área
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Política educacional. ▪ Contexto econômico, social e político. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Surgimento de diferentes grupos de liderança intelectual. ▪ Criação de centros acadêmicos de prestígio atuando na formação de seus profissionais. ▪ Organização de associações profissionais. ▪ Política editorial na área.

Quadro 09 – Fatores que influenciam a construção do currículo ou disciplina

Fonte: adaptado de Goodson (1995), Ferreira; Moreira (2001), Santos (1990).

Goodson (1995) ressalta, portanto, tanto fatores temporais como fatores espaciais que influenciam a construção/mudança do currículo. Dessa forma, a crítica realizada por Rocha (2003) de que o autor ressalta apenas os aspectos internos da escola para compreensão da dinâmica do currículo, não corresponde à amplitude da sua teorização, pois Goodson (1995) discutiu tanto os aspectos externos, como os aspectos internos na dinâmica do currículo.

Finalizando, esta pesquisa será fundamentada na ideia de que os currículos são reflexos de práticas sociais; sendo que currículo de um curso de formação profissional é:

[...] o conjunto de matérias, modos e meios de ensino aprendizagem, decorrentes do contexto cultural e da natureza do conhecimento envolvido, que assumam configurações de disciplinas e de articulações disciplinares, a serem desenvolvidas, cooperativamente, por professores e alunos, visando o desenvolvimento da competência socialmente desejável para o exercício de uma profissão (FISCHER, 2001, p. 130).

O conceito de currículo, neste caso, é muito mais compreensivo do que os conceitos das teorias tradicionais, já que abrange tanto modos e meios de ensino e aprendizagem, como, também, o desenho das disciplinas ou das articulações disciplinares, configurado em cursos de graduação e pós-graduação. Esses cursos oferecem tanto matérias de ensino que envolvem uma série de conhecimentos limitados por um objetivo educacional,

quanto atividades dentro ou fora da sala de aula, como atividades de formação docente (Capacitação Docente) e de orientação do trabalho acadêmico.

Após compreender os fatores temporais e espaciais que influenciam na construção do currículo ou disciplina, procura-se verificar, no próximo tópico, como o conhecimento se articula nos currículos.

3.1.3 A articulação do conhecimento: a disciplinaridade e suas possibilidades

Para se compreender como o conhecimento se articula nos currículos escolares, é importante se discutir a história e a etimologia do termo disciplina e seus derivados. A palavra disciplina deriva do latim disciplina e pode conter muitos significados:

1. ant. ensino e educação que um discípulo recebia do mestre; 2. obediência às regras e aos superiores [...]; 3. regulamento sobre a conduta dos diversos membros de uma coletividade, imposto ou aceito democraticamente, que tem por finalidade o bem estar dos membros e o bom andamento dos trabalhos [...]; 4. ordem, bom comportamento [...]; 5. ext. obediência a regras de cunho anterior; firmeza, constância [...]; 6. ant. castigo, penitência, mortificação; 7. ramo do conhecimento; ciência, matéria; 8. [...] disciplinas; 9. cordas, correias ou correntes com que frades, devotos e penitentes se flagelam [...] ação de se instruir, educação, ciência, disciplina, ordem, sistema, princípios de moral (HOUAISS; VILLAR, 2001, 1051-1052).

Vê-se que o significado da palavra está vinculado, diretamente, ao contexto em que é utilizada. Disciplina tanto pode ser empregada como um verbo – a ação de instruir-se, de aprender; como um adjetivo – qualidade de uma pessoa (continuidade ou perseverança no enfrentamento de problemas), ou, ainda como um substantivo – ramo do conhecimento, ciência ou matéria.

Conforme Peter Burke (2003), na Roma antiga, as artes e o direito já eram apresentados por Cícero e Varro, por exemplo, como *disciplinae*, palavra derivada de *discere*, “aprender”. No mundo clássico, a disciplina está associada com o atletismo, com o exército e com a filosofia dos estóicos, que enfatizava o autocontrole. Na Idade Média, a disciplina estava associada aos mosteiros, à penitência e à flagelação.

A partir do século XIV, com a criação das primeiras universidades, ainda no contexto da escolástica, disciplina passou a designar uma matéria ensinada, um ramo particular do conhecimento, o que depois viria a se chamar de “ciência” (ALMEIDA FILHO, 1997; JULIA, 2002).

No século XVI, os calvinistas em particular falavam da disciplina da Igreja, e alguns escritores seculares, como Maquiavel, se referiam à disciplina militar, como nos

tempos de Roma. Essas associações são relevantes para discussões sobre o conhecimento porque o século XVI assistia um movimento “disciplinador” – *Disziplinierung*, como dizem os alemães – nas escolas e universidades, assim como nas igrejas (BURKE, 2003, p. 86).

Para Almeida Filho (1997), os *discipuli* eram, originalmente, os seguidores de um mestre, de uma escola ou de um grupo, em seguida, passaram a ser denominados como aqueles que aderiam à filosofia ou ao método de uma escola ou a um mesmo modo de pensar. Assim, o termo disciplina escolar designa, até o fim do século XIX, o que é relativo à organização dos estabelecimentos e à repressão das desordens que podiam se desenrolar (JULIA, 2002). A palavra estava ligada muito mais a uma forma de controle dos atores no processo educacional, uma ação moralizadora. Concordando com Julia, Naomar de Almeida Filho (1997, p. 9) afirma que “em latim, a palavra *discipulus* parece ter sido empregada inicialmente em oposição a *magister*, primeiro num contexto de iniciação religiosa; depois o sentido da palavra se estende progressivamente aos domínios intelectual e artístico”.

A organização disciplinar propriamente dita só foi instituída no século XIX, notadamente com a formação das universidades modernas, quando disciplina passou a ser chamada de matéria ensinada, ou seja, “uma porção de conhecimento destacada de uma disciplina ou área conceitual para ser processada com vistas à promoção da aprendizagem” (FISCHER, 1977, p. 92). Assim, o que era novidade, por volta de 1800, não era tanto a ideia de disciplina, mas sua institucionalização na forma de “departamentos” acadêmicos. Estes eram uma re-elaboração do que a universidade medieval chamava de “faculdades”, termo flexível que se referia ao mesmo tempo a uma capacidade, a um ramo do conhecimento e a um grupo corporativo (BURKE, 2003).

Somente a partir do século XX, o termo adquiriu o sentido de exercício ou de “ginástica” intelectual, isto é, o ideal de um “desenvolvimento do juízo, da razão, da faculdade de combinação e invenção” (CHERVEL, 1988, p. 63 *apud* JULIA, 2002, p. 44). Ou seja, tornou-se equivalente a princípios, regras e métodos característicos de uma ciência particular, uma categoria organizadora (matéria de ensino) dentro do conhecimento científico.

Como rubrica que designa as diferentes matérias de ensino na contemporaneidade, uma disciplina, unidade operativa do currículo “é um capital cultural de um determinado grupo, em geral abrigado em departamento”, e um “sistema simbólico” (FISCHER, 2003, p. 49). Para Bourdieu (2004):

Os sistemas simbólicos, como instrumentos de conhecimento e de comunicação, só podem exercer um poder estruturante porque são estruturados. O poder simbólico é um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem

gnoseológica⁸: o sentido imediato do mundo [...], quer dizer, ‘uma concepção homogênea do tempo, do espaço, do número, da causa, que torna possível a concordância entre as inteligências’ (BOURDIEU, 2004, p. 9).

Pierre Bourdieu (2004) define os símbolos como instrumentos de integração social, já que:

[...] são os instrumentos por excelência da integração social: enquanto instrumentos de conhecimento e comunicação [...], eles tornam possível o consensus acerca do sentido do mundo social que contribui fundamentalmente para a reprodução da ordem social [...] (BOURDIEU, 2004, p. 10)

Dessa forma, a disciplina constrói um consenso de uma realidade de mundo (certo conhecimento), para atores de um determinado espaço (academia, departamento), que será comunicado socialmente. No caso da Administração, a disciplina, por exemplo, de Estudos Organizacionais ou Teoria das Organizações, constrói um consenso de um conhecimento válido sobre o estudo das organizações e gestão para a comunidade acadêmica e científica brasileira que será ensinado nos cursos de graduação e pós-graduação. Assim, a disciplina contempla três dimensões: “a construção do conhecimento, a conversão em discurso e a projeção social deste currículo” (FISCHER, 2003, p. 49).

O professor seleciona o conhecimento pelos critérios institucionais (currículos e programas que são legados) ou por seus próprios critérios. Assim, pode-se afirmar que “não há relações meramente objetivas na escolha de um dado conteúdo por um pesquisador/professor, entram subjetividades, percepções e interesses” (FISCHER, 2003, p. 49).

Esse argumento corrobora com a ideia de Santos (1990), quando este afirma que a construção e o desenvolvimento das disciplinas escolares não se dão, portanto, de modo tranquilo, mas é fruto de disputas que ocorrem dentro e fora dos sistemas escolares, envolvendo poder, controle, negociações e alianças entre indivíduos e grupos distintos. Portanto, o desenvolvimento de uma disciplina passar a ser compreendido como resultante das contradições dentro do próprio campo de estudos, o qual reflete e mediatiza diferentes tendências do campo educacional, relacionadas aos conflitos, contradições e mudanças que ocorrem na sociedade.

Além dessas contradições do desenvolvimento das disciplinas, dentre as diversas

⁸ do Gr. *gnôsis*, conhecimento + *lógos*, tratado. s. f., estudo sobre o conhecimento, especialmente estudo do valor objetivo, dos limites e das condições da existência do conhecimento, enquanto relação entre um sujeito e um objeto.

inquietações que vêm incomodando educadores na contemporaneidade, pode-se destacar o problema da fragmentação dos saberes. A disciplinaridade, organização da ciência em disciplinas, tem sua origem no século XIX, principalmente com a formação das universidades modernas e, depois, se desenvolveu no “século XX, com o progresso da pesquisa científica” (MORIN, 2005, p. 27).

É no cenário do século XIX que o processo de desintegração dos conhecimentos é instituído, sendo Comte o grande precursor do discurso disciplinar:

[...] que consiste em classificar as diferentes ciências segundo a natureza dos fenômenos estudados, consoante a sua generalidade e a sua independência decrescente ou a sua complicação crescente; daí resultam especulações cada vez menos abstratas e cada vez mais difíceis, mas também cada vez mais eminente e completas, em virtude de sua relação mais íntima com o homem, ou melhor, com a Humanidade, objeto final de todo sistema teórico (COMTE, 2002, p. 70)

Nesse sentido, fica claro que o positivismo foi o grande responsável pelo processo de formação do conhecimento científico construído em territórios separados, onde cada disciplina cria seus próprios processos, sistemas, métodos, conceitos e teorias.

O desenvolvimento disciplinar, conforme Morin (2005, p. 16), não traz simplesmente “as vantagens da divisão do trabalho (isto é, a contribuição das partes especializadas para a coerência de um todo organizador), mas também os inconvenientes da superespecialização: enclausuramento ou fragmentação do saber”. Conforme Santomé (1998),

1. A partir da classificação dos conteúdos da escolarização em disciplinas, pode-se constatar a ilusão de que nos centros de ensino são transmitidas todas as categorias de conhecimento importantes e inquestionáveis e as destrezas necessárias para participar exitosamente da vida social. [...] 2. Os currículos organizados e apresentados em disciplinas costumam transmitir ao grupo de estudantes, e também a própria equipe docente, a convicção de que nem todos os alunos e alunas têm de ser bem-sucedidos em seus anos de escolaridade; que é lógico e normal que alguns estudantes fracassem. [...] um currículo disciplinar favorece mais a propagação de uma cultura da “objetividade” e de neutralidade, entre outras razões, porque é mais difícil entrar em discussões e verificações com outras disciplinas com campos similares ou com parcelas comuns de estudo (SANTOMÉ, 1998, p. 106 e 108).

Assim, a organização do conhecimento em disciplinas, que se concretiza nos currículos escolares, é descontextualizada, pois podem ocorrer dificuldades de aprendizagem provenientes de uma constante mudança de atenção de uma matéria para outra; costuma causar uma incapacidade para ajustar o currículo a problemas ou questões mais práticos; os alunos não captam as ligações que podem existir entre as diferentes disciplinas; e causa inflexibilidade na organização, tanto do espaço como dos recursos humanos (SANTOMÉ, 1998).

Fazenda (2002) complementa que a academia convive com um problema básico –

a dificuldade de integração em suas múltiplas facetas: entre professores das equipes, entre os conteúdos e metodologias das disciplinas adotadas, entre a programação dos cursos e a expectativa dos educandos, entre a formação recebida e a execução das funções posteriormente assumidas.

Para Santomé (1998), vive-se diante de dois pólos de reorganização do conhecimento: tendências a maiores parcelas de especialização e propensões e uma maior unificação do saber.

O primeiro pólo é uma conseqüência lógica do trabalho científico e investigador realizado pelas pessoas no âmbito de uma especialidade concreta, caindo, inclusive, em uma superespecialização, com base em divisões e subdivisões de alguma das áreas tradicionais do conhecimento que adquirem autonomia, ou, também, parcelas independentes ou temáticas muito específicas de algum dos campos de pesquisa dominantes, em um momento histórico determinado.

Na Administração, essa superespecialização pode ser verificada, por exemplo, no desenvolvimento da disciplina “liderança” que é um tema transversal que se originou da Escola de Relações Humanas e está sendo estudada a partir de diversas perspectivas, como psicológica, sociológica, econômica etc.

O segundo pólo, paradoxalmente, emerge da própria fragmentação do saber a partir de modalidades diversas de articulação de saberes. Nesse sentido, duas dinâmicas podem ser percebidas (SANTOMÉ, 1998):

- Uma tem como causa aquelas disciplinas que compartilham objetos de estudo de parcelas de um mesmo tema ou metodologias de pesquisas, chegando a comunicar-se e coordenar-se de tal maneira que podem chegar à formação de âmbitos de conhecimento novos e interdisciplinares.
- Outra que está surgindo com bastante força nas décadas mais recentes, é resultado do aparecimento de equipes de pesquisa claramente interdisciplinares, por meio de institutos, centros e fundações, para solucionar problemas significativos e que exigem esforços de vários campos de conhecimento.

Para compreender essas dinâmicas, faz-se necessário descrever as perspectivas mais utilizadas na bibliografia especializada sobre a interdisciplinaridade, quais sejam: a pluri, multi, inter e transdisciplinaridade (FAZENDA, 2002; SANTOMÉ, 1998; ALMEIDA FILHO, 1997). Estas correspondem a uma graduação do nível de coordenação e cooperação das disciplinas.

No nível de multi e pluridisciplinaridade, ter-se-ia uma atitude de justaposição de

conteúdos de disciplinas heterogêneas ou a integração de conteúdos numa mesma disciplina atingindo-se, quando muito, o nível de integração de métodos, teorias e /ou conhecimentos. A multidisciplinaridade (Figura 6) “caracteriza-se pela justaposição de matérias diferentes, oferecidas de maneira simultânea, com a intenção de esclarecer alguns dos seus elementos comuns, mas na verdade nunca de explicam claramente as possíveis relações entre elas” (SANTOMÉ, 1998, p. 71).

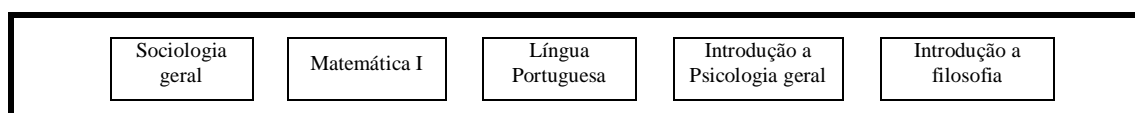


Figura 06 – Grade curricular do curso de Administração/UFES/1º Semestre 1999.1

Fonte: Histórico parcial da aluna Claudiani Waiandt (UFES, 2003).

Percebe-se na Figura 6 que a grade curricular do primeiro semestre de 1999 do Curso de Administração da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) é uma formação multidisciplinar, já que apresenta várias disciplinas na composição e exercício do ensino de Administração. As disciplinas são, paralelamente, organizadas e não há uma interligação entre elas; o objeto de estudo foi visto sobre diferentes olhares, em forma de agrupamentos disciplinares, mas sem integração de conceitos, procedimentos e atitudes. Basicamente, as organizações curriculares são multidisciplinares, desde a formação básica até a pós-graduação.

Os conteúdos nessas disciplinas são planejados e programados para oferecer informações fragmentadas sobre cada área do conhecimento, cabendo aos alunos compreenderem, espontaneamente, tais significados históricos. Essa organização é bem típica em instituições públicas federais de ensino de graduação, em que, muitas vezes, os docentes que lecionam as disciplinas indiretamente relacionadas à Administração provêm de outros departamentos de ensino e ministram a disciplina descolada da área, não explicitando a sua relação com a Administração, confundindo a significação no cotidiano das vivências dos discentes.

A pluridisciplinaridade se caracteriza pela justaposição de diversas disciplinas mais ou menos próximas, situadas, geralmente, no mesmo nível hierárquico e agrupadas de modo a fazer aparecer às relações existentes entre elas. A Figura 7 exemplifica um desenho curricular pluridisciplinar:

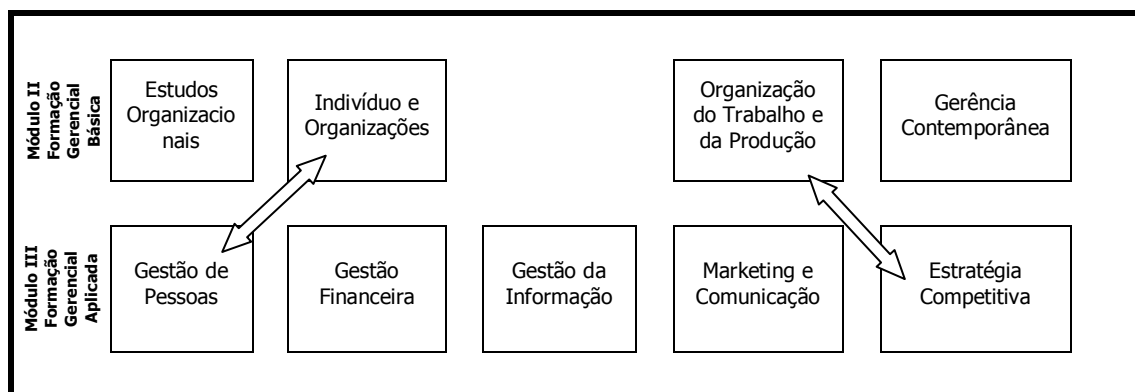


Figura 07 – Desenho curricular do curso de especialização em Administração

Fonte: EA/UFBA (2008).

Nesse exemplo, o desenho curricular do Curso de Especialização em Administração da Escola de Administração da UFBA representa alguns pontos de comunicação. Por exemplo, na relação entre a disciplina Indivíduos e Organizações e Gestão de Pessoas, as duas disciplinas trabalham com a problematização das pessoas ou suas relações nas organizações. Pode haver entre os especialistas certo nível de cooperação, mas não uma coordenação intencional dos vínculos.

No nível de interdisciplinaridade, apesar da pouca clareza do termo, conforme Fazenda (2002, p. 39), “ter-se-ia uma atitude de justaposição de conteúdos de disciplinas heterogêneas ou a integração de conteúdos numa mesma disciplina, teorias ou conhecimentos”. Além disso, “caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa” (JAPIASSÚ *apud* FAZENDA, 2002, p. 25). Para Almeida Filho (1997):

Interdisciplinaridade implica uma axiomática comum a um grupo de disciplinas, cujas relações são definidas a partir de um nível hierárquico superior, ocupado por uma delas. Esta última, geralmente determinada por referência à sua proximidade da temática comum, atua não somente como integradora e mediadora da circulação dos discursos disciplinares, mas, principalmente, como coordenadora do campo disciplinar (ALMEIDA FILHO, 1997, p. 13).

Santomé (1998, p. 73) define a interdisciplinaridade diferente de um desenho curricular e afirma que aquela se caracteriza mais pela qualidade das relações, “cada uma das disciplinas em contato são por sua vez modificadas e passam a depender claramente umas das outras”. Nesse sentido, quando o ensino é norteado por experiências intencionais de interação entre as disciplinas com intercâmbios, enriquecimentos mútuos e produção coletiva de conhecimento; está diante de uma prática interdisciplinar.

Assim, os objetivos, conceitos e procedimentos são (re)significados dentro e fora

do limite disciplinar. Em muitos casos, a implicação entre as disciplinas é tão intensa que novas áreas do conhecimento e/ou disciplinas são instituídas. Esse é o caso de disciplinas e profissões como a bioquímica, geofísica, agroquímica, psicopedagogia etc. Também a Administração viu surgir uma série de novas disciplinas, como Comportamento Organizacional, por influencia da psicologia industrial/organizacional e a Cultura Organizacional, por influencia da Antropologia.

Um exemplo sobre interdisciplinaridade é o Curso de Mestrado em Gestão Social do Centro Interdisciplinar de Desenvolvimento e Gestão Social (Ciags), cuja estrutura curricular é integrada por seqüência de ensino com temáticas interdisciplinares, nas quais intervêm, pelo menos, dois professores com formações diferentes (Figura 8).

As seqüências de ensino, oficinas e trilhas curriculares são organizadas em mapas conceituais representativos da articulação interdisciplinar requerida para o curso (CAPES, 2007b).

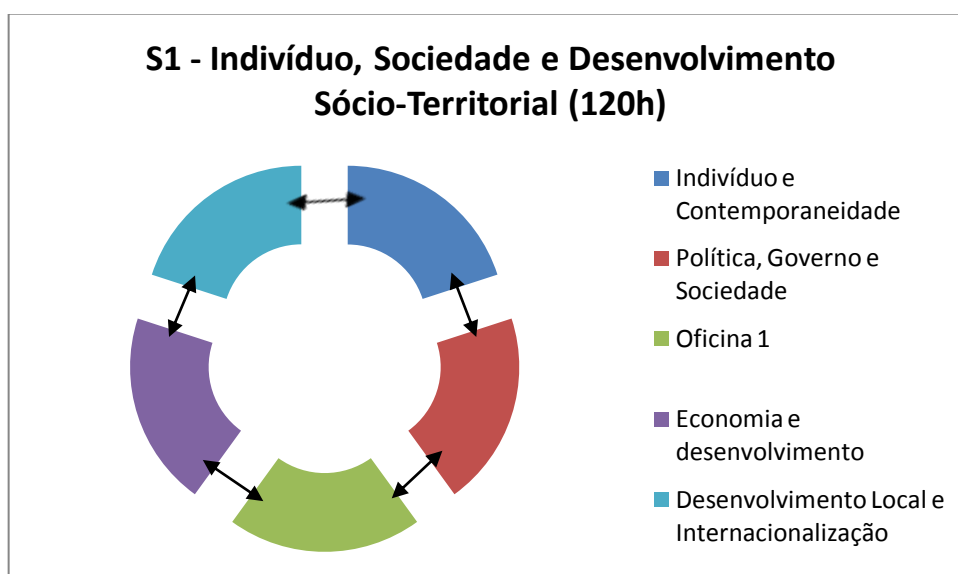


Figura 08 – Estrutura curricular do curso de mestrado em gestão social
Fonte: CIAGS/EA/UFBA (2008).

Quanto à transdisciplinaridade, Santomé (1998) afirma que o conceito que aceita a prioridade de uma transcendência, de uma modalidade de relação entre as disciplinas que as supere, é o nível superior da interdisciplinaridade, de coordenação, em que desaparecem os limites entre as diversas disciplinas e se constitui um sistema total que ultrapassa o plano das relações e interações entre tais disciplinas.

Concordando com Santomé, Almeida Filho (1997, p. 13) afirma: “trata-se do efeito de uma integração das disciplinas de um campo particular sobre a base de uma axiomática geral compartilhada”. Baseado em um sistema de vários níveis e com objetivos

diversificados, sua coordenação é assegurada por referência a uma finalidade comum, com tendência à horizontalização das relações de poder (Figura 09).

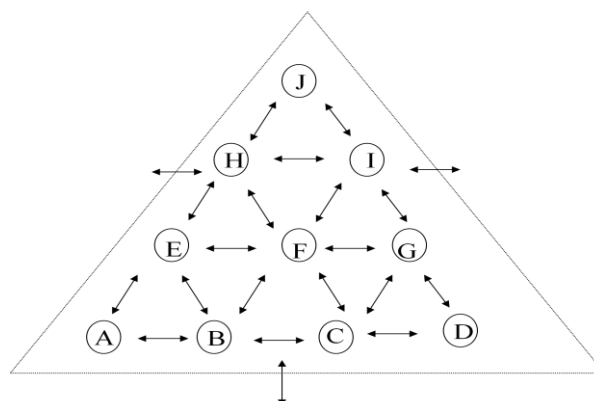


Figura 09 – Esquema de transdisciplinaridades
Fonte: Almeida Filho (1997, p. 14)

O esquema da Figura 9 mostra que, ainda, não é possível exemplificar um modelo de transdisciplinaridade suficientemente elaborado e que tenha atingido uma etapa de desenvolvimento. O conceito de transdisciplinaridade tem como fundamento a superação das fronteiras disciplinares, a construção do conhecimento científico de modo sistêmico, em que as inter-relações disciplinares produzam uma ciência unificada no sentido de não fragmentar a ciência em ciência social, física e natural.

Edgar Morin (2005) faz uma discussão interessante sobre a transdisciplinaridade. Para o autor, o desenvolvimento da ciência no século VII não foi somente disciplinar, mas também transdisciplinar, pois há uma unidade de métodos, certo número de postulados implícitos em todas as disciplinas, “como o postulado da objetividade, a eliminação da questão do sujeito, a utilização das matemáticas como uma linguagem e um modo de explicação comum, a procura para a formalização, etc.” (MORIN, 2005, p. 136). A ciência nunca teria sido ciência se não tivesse sido transdisciplinar.

Complementando esse argumento, Santomé (1998) afirma que: marcos teóricos como a teoria geral de sistema, o estruturalismo, a fenomenologia e o marxismo vão muito além dos limites de uma disciplina concreta. Por exemplo, para a teoria geral dos sistemas existem modelos, princípios e leis que podem ser aplicados a qualquer tipo de sistemas, pois é fácil observar que conceitos, modelos e leis parecidos surgem repetitivamente em campos muito diversos, de forma independente e baseando-se em fatos totalmente diferentes. Na Administração, por exemplo, percebe-se a influência de filosofias como o marxismo, o positivismo e o pragmatismo etc.

Morin (2005) complementa que os princípios transdisciplinares fundamentais da

ciência, a matematização e a formalização, são precisamente os que permitiram desenvolver o enclausuramento disciplinar. Assim, a verdadeira questão para o autor não é “fazer transdisciplinar”, mas “que transdisciplinar é preciso fazer”? Morin (2005) responde:

[...] o saber é, primeiro, para ser refletido, meditado, discutido, criticado por espíritos humanos responsáveis [...] onde o sujeito é fundamental. [...] a exclusão do sujeito efetuou-se na base de que a concordância entre experimentações e observações por diversos observadores permitia chegar ao conhecimento objetivo. Mas assim ignorou-se que as teorias científicas não são o puro e simples reflexo das realidades objetivas, mas os co-produtos das estruturas do espírito humano e das condições socioculturais do conhecimento (MORIN, 2005, p. 136-137).

A separação do sujeito/objeto é um dos aspectos essenciais de um paradigma mais geral de separação/redução (próprio da disciplinaridade), pelo qual o pensamento científico ou distingue realidades inseparáveis sem poder encarar sua relação, ou identifica-as por redução da realidade mais complexa às menos complexa. O autor propõe, então, “um paradigma da complexidade que, ao mesmo tempo, separe e associe, que conceba os níveis de emergência da realidade sem os reduzir às unidades elementares e às leis gerais” (MORIN, 2005, p. 138).

Dentre as diversas modalidades de relações disciplinares discutidas até o momento, seja no âmbito epistemológico ou metodológico, o conceito de transdisciplinaridade é o que mais avança na questão da superação da fragmentação disciplinar do conhecimento. Entretanto, ainda é um pensamento utópico.

Em vários campos da ciência, principalmente a física, a biologia e a filosofia da ciência, surgem progressos para assentar as bases de um novo paradigma menos rígido e mais respeitoso da complexidade que vem sendo detectada na matéria, nos seres vivos e na sociedade em geral. Quais são as possibilidades para o campo de Estudos Organizacionais?

3.2 A CONSOLIDAÇÃO DOS ESTUDOS ORGANIZACIONAIS COMO MATÉRIA DE ENSINO: CAMPO FRAGMENTADO EM MÚLTIPLOS TÍTULOS E PERCURSOS

3.2.1 As influências norte-americanas no ensino dos Estudos Organizacionais

O ensino sobre organizações no Brasil, deu-se, concomitante, com a trajetória do curso de Administração, na década de 1950, ministrado por brasileiros formados em mestrados realizados nas universidades de *Southern Califórnia* e *Michigan State*, apoiados por consultores americanos que residiam no Brasil no período de implantação desses primeiros cursos de graduação (FGV, UFRGS, UFBA e UFMG).

A trajetória dos cursos de Administração, no Brasil, é muito curta se comparada com os Estados Unidos e a Europa. Sua origem remonta à criação do Departamento de Administração do Serviço Público (DASP), na capital federal, em 1938, órgão que tinha como finalidade estabelecer um padrão de eficiência no serviço público federal e criar canais mais democráticos para o recrutamento de Recursos Humanos para a administração pública, por meio de concursos de admissão (FISCHER, 1993). A sua estruturação foi influenciada diretamente pelos modelos estrangeiros, principalmente, norte-americanos. Em 1948, representantes da Fundação Getúlio Vargas (FGV) visitaram diversos cursos de Administração Pública sediados em universidades americanas (como a *Michigan State University*), como resultado da cooperação técnica Brasil/Estados Unidos, estabelecida após o fim da Segunda Guerra. Dos encontros entre os representantes da FGV e professores norte-americanos, nasceu, em 1952, no Rio de Janeiro, a Escola Brasileira de Administração Pública (EBAP), fundada pela FGV, destinada à formação de profissionais especialistas para a administração pública (NICOLINI, 2000). Dessa forma, os Cursos de Administração no Brasil surgem diretamente ligados à necessidade da Administração Pública de treinar o seu quadro funcional devido às mudanças no contexto institucional do governo (KEINERT, 1994).

Também por iniciativa dessa Fundação, foi oferecido o primeiro curso de Administração de Empresa no país (privado), em 1954, pela Escola de Administração de Empresas de São Paulo (EAESP), que foi influenciada, diretamente, pela tecnologia desenvolvimentista da escola norte-americana (BERTERO, 2006; CASTRO, 1981; FISCHER, 1993). Portanto, tanto a formação de professores de administração pública e de empresas foi influenciada por professores dos EUA, bem como a idealização dos programas dos cursos de graduação brasileiros.

O desenvolvimento de Cursos de Administração intensificou-se, sobretudo, após a década de sessenta, com a expansão do ensino superior. Segundo Couvre (1982), tal processo de desenvolvimento foi marcado por dois momentos históricos distintos. O primeiro, pelo governo de Getúlio Vargas, representativo do projeto “autônomo”, de caráter nacionalista. O segundo, pelo governo de Juscelino Kubitschek, evidenciado pelo projeto de desenvolvimento associado, caracterizado pelo tipo de abertura econômica de caráter internacionalista. Este último apresentou-se como um ensaio do modelo de desenvolvimento adotado após 1946. Nesse período, o processo de industrialização se acentuou, sobretudo devido à importação de tecnologia norte-americana. Assim, se generalizou a convicção de que a chave do desenvolvimento seria a gerência econômica, o desenvolvimento da infra-estrutura e a

promoção de investimentos privados internacionais (FISCHER, 1993).

Colaborando para essa intensificação, o convênio firmado, em 1959, entre o governo brasileiro e o governo americano, instituindo o Programa de Ensino de Administração Pública e de Empresas, determinou a influência americana no ensino brasileiro. Tal convênio, que beneficiou primeiramente a EBAP, a EAESP e o DASP, também, impulsionou a criação dos cursos de Administração nas Universidades Federais do Rio Grande do Sul (1951) e da Bahia (1959), enfatizando a necessidade de formar professores para o ensino de Administração pública e de empresas, visando dotar o governo e a área privada de técnicos competentes para promoverem o desenvolvimento econômico e social (FISCHER, 1993; NICOLINI, 2000).

A criação dos cursos de Administração, em muitas universidades, foi cercada de desafios, já que, muitas vezes, não contava com uma infra-estrutura apropriada, nem com professores qualificados para realizar a formação específica dos estudantes.

A Escola de Administração da UFRGS originou-se da Faculdade de Ciências Econômicas (FCE), com a criação, em 1951, do Instituto de Administração. O Conselho Universitário da UFRGS aprovou através da decisão n. 58/96, de 6 de setembro de 1996, a criação da Escola de Administração da UFRGS, tornando-a uma unidade autônoma (EA/UFRGS, 2008).

Já as atividades da Escola de Administração (EA) da UFBA começaram em 1959, quando o reitor Edgar Santos trouxe à Bahia missões norte-americanas da *Graduate School of Business Administration* (M.S.U) e da *School of Public Administration* (U.S.C), para selecionar candidatos à bolsa no exterior. Mesmo em uma sede improvisada, Edgar Santos designa o professor Oldegar Franco Vieira para dirigir o programa e, em 14 de setembro de 1959, convocou os candidatos aos primeiros exames vestibulares para admissão aos cursos de graduação – Bacharelado em Administração de Empresas e Administração Pública. Os estudantes aprovados cursariam, inicialmente, as disciplinas de um tronco comum – espécie de ciclo básico –, até que os “mestres” de disciplinas profissionalizantes retornassem, a partir de 1962, de suas bolsas de estudo no Exterior (MATTA, 1979). As aulas iniciaram em 1960, numa sala do subsolo do prédio – “palácio” – da reitoria, no Canela. Nesse mesmo ano, os candidatos ao Mestrado dos EUA viajaram para sua qualificação. Nos dois primeiros anos do curso de Administração, os estudantes tiveram aulas de matemática, estatística, geografia econômica, economia, sociologia, ciência política, direito público e privado, legislação trabalhista, contabilidade, inglês e comunicações (MATTA, 1979).

Em 1961, retornam os primeiros professores bolsistas dos EUA, quando Laffayette

Pondé é nomeado para dirigir a Escola de Administração e a instituição passará por sucessivas fases de afirmação institucional, no âmbito da universidade (FISCHER, 2003b). Em 1962, a EA/UFBA passa figurar no Estatuto da Universidade e, em 1964, é aprovado o seu regimento interno. Essa história ressalta o caráter empreendedor do reitor Edgar Santos; todavia, também, trouxe uma série de desafios para a consolidação do curso nos primeiros anos.

Portanto, nesse primeiro momento, iniciam-se quatro grandes pólos de ensino de Administração no Brasil: EBAP/FGV, EA/UFRGS e EA/UFBA, que empreenderam esforços para criar e intensificar o ensino de administração pública; e a EAESP/FGV/SP, com a administração de empresas. Juntas, elas influenciariam os demais cursos criados ao longo do país.

Os primeiros currículos dos cursos de Administração⁹ herdaram da escola americana um conjunto de disciplinas que se configurariam em estrutura aparente de uma trama intrincada de fatos, conceitos, princípios e generalizações, os quais são a matéria do ensino. De acordo com o Parecer nº 307/66 do Ministério da Educação e Cultura (BRASIL, 1966), o currículo mínimo do curso de Administração, que habilita ao exercício da profissão de Técnico de Administração, seria constituído das seguintes matérias: matemática, estatística, contabilidade, teoria econômica, economia brasileira, psicologia aplicada à administração, sociologia aplicada à administração, instituições de direito público e privado (incluindo noções de ética administrativa), legislação social, legislação tributária, teoria geral da administração, administração financeira e orçamento, administração de pessoal, administração de material. Além dessas matérias, tornava-se obrigatório o direito administrativo ou administração de produção e administração de vendas. Os alunos, também, deveriam realizar um estágio supervisionado de seis meses para a obtenção do diploma.

O campo de Estudos Organizacionais nos primeiros currículos foi fragmentado em disciplinas generalistas (Teoria Geral da Administração, Introdução à Administração), em disciplinas focalizadas em temas de forte viés comportamentalista (como chefia e liderança, por exemplo) ou em outras áreas das ciências como psicologia, sociologia, etc. A regulamentação do currículo mínimo, em 1966, determinou a denominação Teoria Geral da Administração (TGA) para as disciplinas generalistas. Os cursos acabaram absorvendo a mudança de duas formas. Há cursos que substituem o nome da disciplina Introdução à Administração sem mudança no seu conteúdo e outros permanecem com a disciplina de

⁹ O curso de Administração foi regulamentado pela Lei nº 4.769 de 09 de setembro de 1965. O primeiro currículo do curso de Administração foi aprovado pelo Conselho Federal de Educação, em 8 de julho de 1966, pelo parecer nº 307/66, que fixou um currículo mínimo.

Introdução à Administração e inserem a disciplina TGA.

Uma pesquisa realizada por Fischer (2003a) mostrou que a disciplina TGA, modelada nos cursos da *Cornell University*, foi criada por Fernando Prestes Motta, que lecionou nas primeiras turmas do curso da FGV, pioneira na área. Posteriormente, por causa do efeito mimético dos currículos, a disciplina foi ensinada por Roberto Fachin, na UFRGS, por João Eurico Matta, na UFBA, dentre outros, expandindo-se por todo o país.

Skora e Mendes (2001, p. 6), ainda, complementam que a “TGA é uma disciplina tipicamente brasileira”, já que as teorias de Administração já existiam num contexto internacional quando da formação das escolas brasileiras e não havia uma única disciplina que fazia o compêndio dessas teorias no exterior. As faculdades norte-americanas utilizavam, no período, por metodologia, o estudo de caso e, de modo geral, não tinham disciplinas comparadas em conteúdo à TGA brasileira.

Paralelamente à sua regulamentação, a produção de livros e manuais confirmava a tendência das disciplinas. Em 1958, a obra pioneira *Uma Análise da Teoria das Organizações*, de Beatriz Wahrlich tentava abordar as teorias administrativas existentes até o momento no exterior e defendia a necessidade de uma concepção teórica das organizações (SKORA; MENDES, 2001). Na década de 1960 e 1970, a publicação da série de livros *Administração para o Desenvolvimento*, acordo realizado entre a FGV e a USAID/Brasil, traduziu 15 obras anglo-americanas no campo de organização, sob responsabilidade de Beatriz Wahrlich, entre elas: *Teoria das Organizações* (MARCH; SIMON, 1972) e *Comportamento Administrativo* (SIMON, 1979). De forma massiva, chegavam às livrarias traduções da literatura especializada nos EUA, baseadas em pesquisas acadêmicas nas áreas de psicologia social, sociologia das organizações, matemática aplicada às decisões, entre outras (MATTOS; CARVALHO, 1993).

Nessa expansão, começaram a surgir, também, obras de caráter nacional. Skora e Mendes (2001) ressaltam duas obras utilizadas amplamente nos cursos de graduação: 1) *Teoria Geral da Administração*, de Fernando Prestes Motta (1973), que trazia uma reagrupação dos autores citados por Wahrlich por meio de quatro enfoques: prescritivo, explicativo, prescritivo-explicativo e, trazia uma reflexão sobre o alcance e os limites da TGA; 2) *Introdução à Teoria Geral da Administração*, de Idalberto Chiavenato (1976), que segue o formato desenvolvido anteriormente por Wahrlich e Motta.

Os livros de Wahrlich (1971), Motta (1973) e Chiavenato (1976) embora apresentassem diferenças, foram organizados tentando descrever o pensamento administrativo que havia sido produzido até a década de 1960, no contexto internacional. Assim, o conteúdo

desses manuais versava sobre uma discussão não aprofundada de ideias, que abarcava desde a escola clássica até o pensamento sistêmico na área de Administração.

Apesar da importância dessa primeira tentativa, essas publicações acabaram servindo de âncora para o ensino da Teoria das Organizações por muitas décadas, nas universidades brasileiras, e, num efeito mimético, para as faculdades privadas, que transformaram as obras clássicas da área de Administração em leitura complementar.

O recorte que se deu à teoria, no início do seu ensino nos cursos de graduação – ensino das ideias da escola clássica à escola sistêmica – levanta uma dúvida a respeito do campo: a disciplina TGA se insere no campo dos Estudos Organizacionais? Por que muitos autores consideram a disciplina TGA como parte do campo? Essas duas questões, difíceis de serem respondidas e que geram conflitos, reportam a uma dificuldade básica que é a construção do objeto de estudo do campo, já discutida anteriormente. Organização e gestão se revezam como os objetos empíricos do campo. França Filho (2004) contribui com a discussão quando afirma que:

[...] por teoria das organizações não se deve compreender exatamente o mesmo que teoria geral da administração (TGA). Esta última se inicia com a chamada escola clássica, passando pela de relações humanas, comportamentalistas, estruturalista e sistêmica, até finalizar-se com a chamada escola contingencialista da administração, conforme ensinam os manuais da área. Uma teoria das organizações, ao contrário, só nascerá realmente lá pelos idos de 1950 nos EUA com os trabalhos de H. Simon e a contribuição de alguns psicólogos e sociólogos (também americanos e de inspiração funcionalista) (FRANÇA FILHO, 2004, p. 127).

Assim como Motta (1983), Clegg e Hardy (1998), Reed (1998), Chanlat (1999) e Fischer (2001, 2003a), o autor assume que o objeto de estudo dos Estudos Organizacionais é a organização analisada através de diferentes visões e recortes, enquanto as escolas da Teoria Geral da Administração buscavam estudar o trabalho (ou a gerência e/ou a gestão do trabalho) com objetivo de melhorar a eficiência das empresas (produtividade). Assim, a sua natureza do conhecimento é pragmática e prescritiva, ou seja,

Utiliza-se com frequência a expressão quase dogmática de crença na validade de princípios e práticas, com o simples enunciado de leis, normas ou princípios, como se tratasse de disciplinamento e não da compreensão e previsão do comportamento. Dessa maneira, diz-se que “deve-se dividir o trabalho”, “deve-se delegar”, “deve-se planejar”, etc.[...] (FARIAS, 1978, p. 20).

Apesar da distinção, a TGA é utilizada como extensão dos Estudos Organizacionais em publicações sobre os currículos, análise bibliométrica ou de conteúdo e construção de conhecimento (MACHADO-DA-SILVA; CUNHA; ANBONI, 1990; BERTERO; KEINERT, 1994; RODRIGUES; CARRIERI, 2001; FISCHER, 2003a). Isso se

deve, além da própria falta de consenso da academia sobre o campo, à extensão da regulamentação da área. A Biblioteca Básica do Curso de Administração no país, elaborada pela Comissão de Especialistas de Ensino de Administração da Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação e Cultura, propõe o seguinte ementário para “Teorias da Administração”:

Bases históricas. Abordagens clássica, humanista e organizacional. Novas configurações organizacionais. Organização. Planejamento. Direção: comunicação, tomada de decisão, poder e autoridade. Controle e coordenação. As funções administrativas frente às novas Tendências. Sistemas organizacionais. Organizações de aprendizagem. Processos organizacionais. Desempenho organizacional. Estratégias organizacionais. Relações interorganizacionais e ambiente. Gestão organizacional frente aos novos paradigmas (BRASIL, 2007, p. 39).

Esse documento não é obrigatório, mas é oficial e influencia a estruturação curricular dos cursos. Essa ementa sinaliza a adoção mínima de uma série ampla de assuntos, inclusive a evolução das teorias. Isso repercute na criação de várias disciplinas nos cursos de graduação e na inclusão da TGA nesse contexto. Fazendo ou não parte do campo dos EO, é importante ressaltar essa primeira tentativa e as suas limitações.

Nas décadas 1970, não se visualiza mudanças significativas nos currículos de graduação. Contudo, percebe-se um movimento de surgimento de disciplinas com influência da área de psicologia, com viés comportamentalista, como a própria inclusão da psicologia como matéria básica, além das disciplinas Liderança e Dinâmica de Grupo (FISCHER, 2003a). Pressupõe-se que esse movimento deu início às duas orientações principais do campo de Estudos Organizacionais no país: os estudos do “comportamento organizacional”, também chamada abordagem comportamentalista das organizações; e a chamada “sociologia das organizações”, também conhecida como abordagem estruturalista das organizações (FRANÇA FILHO, 2004, p. 127).

Para Fischer (2003a), as mudanças ocorrem por outros fatores, à crítica aos modelos de ensino norte-americanos feita por radicais críticos, como Maurício Tragtenberg (1980) e culturalistas como Alberto Guerreiro Ramos (1986; 1996). A autora verificou, também, a partir de uma pesquisa no currículo do curso Beta, que, ao final da década de 1970 e início de 1980, professores brasileiros retornam de bolsas de pós-graduação na França, Inglaterra e Canadá, influenciados por outras lideranças e comunidades de interesse, como John Child, Stuart Clegg, Eugéne Enriquez, Omar Aktouf e Jean François Chanlat. Esses professores tiveram um papel decisivo nos cursos de pós-graduação, criados a partir da metade da década de 1970, e dos grupos de pesquisa, mas, no entanto, não influenciaram mudanças no eixo curricular dos cursos de graduação. Percebe-se a criação de novas

disciplinas, sem alteração do eixo principal do curso.

Assim, os currículos da graduação ficaram sobrecarregados a partir da incorporação de disciplinas que estão de acordo com o interesse do grupo de docentes das instituições. Essa dilatação é problemática, visto que muitas disciplinas acabam assumindo o mesmo conteúdo de disciplinas do eixo, causando sobreposição e repetição de conteúdo. Essa incorporação vai acontecer até o ano 2000, quando se inicia uma discussão sobre mudanças mais consistentes na graduação por causa da nova legislação de avaliação da área.

A partir dos anos 1980, uma discussão sobre a identidade dos cursos, a ambiguidade entre orientação acadêmica e a profissional e entre a “tradição” acadêmica que a área deseja incorporar, tornou-se conhecida nas demais áreas do conhecimento, por meio do relatório de avaliação do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pelo Plano de Ação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e por diversas publicações em periódicos brasileiros (FISCHER, 1993). As críticas às matrizes curriculares vigentes encontradas em periódicos de ampla circulação, como *Fortune e The Economist*, e em eventos internacionais organizados pela Federação Canadense de Decanos de Faculdades de Administração (CFDMAS), pela *International Management Development Network* (Interman) e pelo Conselho Latino-Americano de Desenvolvimento de Escolas de Administração (Cladea) tiveram eco no Brasil. Guerreiro Ramos (1983), já em 1970, chamava a atenção para a necessidade de o ensino de Administração adequar-se à realidade latino-americana; os estudantes (profissionais) deveriam encontrar soluções viáveis para os problemas sociais e econômicos brasileiros, e não trabalhar com estilos de administração eficazes. Também, Motta (1983) advertiu sobre a pouca ênfase crítica dada à realidade brasileira pelos cursos de Administração do país.

Em 1990, três seminários foram realizados pela ANPAD, os quais resultaram em redefinições importantes. Para a graduação, a principal refere-se ao reconhecimento da diversidade como um traço característico da área, admitindo-se programas de grande e pequeno porte, voltados para áreas funcionais clássicas ou para novas opções curriculares, com o objetivo de formar administradores para a transnacionalização da economia ou para a organização não-governamental (FISCHER, 1993).

Também naquela década, a definição das diretrizes curriculares para os cursos de graduação em Administração, decorrida da Lei de Diretrizes e Bases da Educação¹⁰, abriu as portas à inovação, por ser uma norma geral bastante maleável, na medida em que flexibilizou

¹⁰ Lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, art. 53, II.

os currículos mínimos, o que proporcionou às Instituições de Ensino Superior a inclusão de matérias que atendiam às exigências e inovações do mercado de trabalho nos currículos plenos e criou habilitações específicas além da habilitação geral (MATTOS; BEZERRA, 1999). Além dessas novas diretrizes, a política de democratização do Ensino Superior criou os cursos sequenciais no Brasil, com dois anos de duração.

Somente em 1993, a partir da resolução n° 2 do Conselho Federal de Educação (CFE) de 10 de outubro de 1993, foram propostas algumas mudanças no currículo. Essa resolução fixou os mínimos conteúdos e duração da Graduação em Administração, apresentando as disciplinas de formação básica e instrumental, de formação profissional, eletivas e complementares, além de determinar a duração do estágio supervisionado. Contudo, segundo Berndt (1996), não houve mudanças expressivas, apenas alguns aprimoramentos nos nomes (recursos humanos, no lugar de pessoal), algumas inclusões (informática e administração de sistemas de informação), uma redução da importância da área de Direito (de três matérias no primeiro currículo e, apenas, uma no segundo) e aumento da carga horária total por causa do estágio (de 2700 horas, para 3000). Comini e Lima (1996), ainda, complementam, destacando a substituição do nome da disciplina Teoria Geral da Administração para Teorias da Administração.

Monteiro (2000), ao realizar uma pesquisa nos currículos do curso de graduação da Faculdade de Economia e Administração da Universidade de São Paulo, verificou que foi extinta a disciplina Introdução à Administração I e II, em 1980, e criou-se Teoria da Administração, em 1990. Também Fischer (2003a) vislumbrou essa mudança no currículo na década. De maneira geral, os cursos tendem a se adequar a nova legislação da área.

Todavia, essa mudança realizada no nome da disciplina não teve grandes repercussões na seleção e organização dos conteúdos ensinados nos cursos de graduação. Skora e Mendes (2001), a partir do estudo do currículo de 18 cursos de graduação em Administração nas regiões Sul, Sudoeste e Distrito Federal, verificaram que 16 dos cursos analisados continuam utilizando os livros *Teoria Geral da Administração e Introdução à Teoria Geral da Administração* de Idalberto Chiavenato ou *Teoria Geral de Administração* de Motta (1973). Além disso, o conteúdo programático da disciplina limitou-se a copiar o sumário das obras citadas. Apesar do retrato limitado, Skora e Mendes (2001, p. 6) pressupõem que o TGA na graduação de Administração parou no tempo, já que o conteúdo dos livros mais adotados pelas instituições pesquisadas encerra-se na teoria contingencial da década de 1960.

A fragmentação dos cursos de nível superior de Administração provocou uma

reação do Conselho Federal de Administração (CFA), que integrado a um grupo de trabalho do MEC, em dezembro de 2004, realizaram estudos direcionados a consolidar os parâmetros já existentes para a autorização e o reconhecimento de novos cursos de Administração no Brasil. A intenção do CFA, segundo a Câmara de Formação Profissional, era impedir a descaracterização dos cursos de Administração. Como resultado das reivindicações do CFA e da Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração (ANGRAD), o Conselho Nacional de Educação aprovou parecer que visa à retificação da resolução CNE/CES nº 1, de 02/02/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração (Bacharelado). O objetivo foi fazer com que a nomenclatura dos cursos de Bacharelado em Administração seja denominada de “Cursos de Bacharelado em Administração”, resgatando a importância da essência do curso de Administração, evitando-se a discussão de habilitações ou ênfases que comprometiam os projetos pedagógicos na formação das habilidades e competências do administrador. A ideia não era retirar as matérias de formação profissional, mas impedir o prejuízo à base legal do curso de Administração, que permite ao mercado saber o que esperar de um profissional dessa área e ao estudante egresso adentrar de fato na área de atuação pretendida.

Também em 2004, o governo federal sanciona a Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), com o objetivo de assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes (BRASIL, 2004a). Com esse sistema, o governo buscou principalmente melhorar a qualidade do ensino superior e orientar a expansão da sua oferta.

Essa trajetória do ensino dos EO no Brasil e a discussão sobre a sua regulamentação remetem a uma reflexão sobre a construção dos seus currículos, sempre determinados por regulamentações governamentais e institucionalizados pelas Instituições de Ensino Superior. Após compreender a influência norte-americana na construção das primeiras disciplinas do campo e a determinação de seu formato pelo Governo Federal, o próximo tópico explica o desenvolvimento do campo a partir da criação dos cursos de pós-graduação em Administração.

3.2.2 O desenvolvimento do campo a partir da criação dos Cursos de Pós-Graduação

Na pós-graduação, o campo surgiu em meio à discussão da crítica da importação do modelo americano na década de 1970. Mesmo assim, os primeiros cursos de mestrado

organizados pela EBAPE/FGV (1967), UFRGS, UFMG e Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ (1973) e EAESP/FGV (1974) foram fortemente influenciados pelas matrizes curriculares norte-americanas, visto que os professores daquele, pois aqui instalados colaboraram para organização desses currículos e lecionaram disciplinas nos primeiros anos dos cursos.

Diferentemente do engessamento curricular dos cursos de graduação, os primeiros currículos dos cursos de pós-graduação não tiveram uma regulação do Ministério da Educação, no sentido de propor um currículo mínimo ou disciplinas obrigatórias.

Em 1965, o Ministério da Educação e Cultura solicitou ao Conselho Federal de Educação (CFE) a definição e regulamentação do curso de pós-graduação, expressos na Lei de Diretrizes e Bases, com o objetivo de elucidar as confusões acerca do conceito de pós-graduação. O Parecer nº 977/65 (BRASIL, 1965) veio definir dois tipos de cursos: a pós-graduação *stricto sensu* (PGSS), considerando nessa categoria os cursos de mestrado e doutorado, e a pós-graduação *lato sensu* (PGLS), incluindo nessa instância os cursos de especialização e aperfeiçoamento.

O objetivo da PGSS é de natureza acadêmica, de pesquisa e de cultura, tendo como compromisso o avanço do saber. Esses cursos, na medida em que estão intimamente ligados à essência da universidade, são atividades regulares e permanentes, e conferem diplomas de mestre e doutor. O doutorado “tem por fim proporcionar formação científica ou cultura ampla e aprofundada, desenvolvendo a capacidade de pesquisa e poder criador nos diferentes ramos do saber” (BRASIL, 1965). Esse parecer estabeleceu os seguintes requisitos mínimos para a obtenção do título de doutor: 1) cursos de duração mínima de dois anos; 2) o candidato deveria cursar certo número de matérias relativas à sua área de concentração e áreas afins consideradas de domínio conexo; 3) elaboração de uma tese; 4) exames parciais e gerais; e, 5) aprovação em provas que verifiquem capacidade de leitura em duas línguas estrangeiras.

O Parecer sinaliza um modelo flexível de organização curricular, ressaltando que o Mestrado não constitui condição indispensável à inscrição no curso de Doutorado. Segundo Santos (2003):

O Parecer 977 estabelecia a pós-graduação conforme o modelo norte-americano. A pós-graduação *stricto sensu* dar-se-ia em dois níveis independentes e sem relação de pré-requisitos entre o primeiro e o segundo (mestrado e doutorado). A primeira parte dos cursos seria destinada a aulas e a segunda à confecção do trabalho científico de conclusão (dissertação ou tese). Os currículos seriam compostos conforme o modelo norte-americano, que compreendia o major (área de concentração) e o minor (matérias conexas) (SANTOS, 2003, p. 630).

Assim, a legislação federal tece, somente, diretrizes para delimitação das

disciplinas como: integração do ensino à pesquisa, estabelecendo-se um número limitado de disciplinas articuladas com as respectivas linhas de pesquisa dos cursos; e, no mestrado, a forma e o elenco das disciplinas deverão ser dimensionados de acordo com as necessidades do estudante e da área de formação (BRASIL, 2004a).

Santos (2003), ao confirmar a influência norte-americana na construção do currículo de pós-graduação, avalia que: uma sociedade dependente vincula-se a outra, supostamente mais organizada e desenvolvida, para estabelecer uma relação de “parceria subordinada”. Tal dependência, contudo, é extremamente nociva, sobretudo na área da pesquisa, uma vez que a compra de *know-how* estrangeiro se torna um prejuízo por desestimular as iniciativas de desenvolvimento tecnológico do país importador, limitando a formação de cientistas e pesquisadores. Nesse contexto, o valor do cientista depende do impacto internacional que seu trabalho tem e da consonância do tema de sua pesquisa com os interesses dos países desenvolvidos. Essa constatação de Santos reflete diretamente na pós-graduação em Administração que, durante anos, reproduziu o funcionalismo norte-americano.

Na década de 1970 (Tabela 1), surgiram os primeiros programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração (BERTERO, 2006; FISCHER, 1993). Não é de se surpreender que o começo da pós-graduação em Administração no país esteja vinculado à Fundação Getúlio Vargas, já que, desde 1954, essa instituição oferecia o curso de graduação.

Tabela 01 – Cursos dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em administração Brasil, 1967 a 2007

IES	Nome do Programa	Ano de início		
		M	F	D
FGV/RJ	ADMINISTRAÇÃO	1967		1997
USP	CONTROLADORIA E CONTABILIDADE	1970		1978
PUC-RIO	ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS	1972		1997
UFRGS	ADMINISTRAÇÃO	1972		1994
UFMG	ADMINISTRAÇÃO	1973		1995
UFRJ	ADMINISTRAÇÃO	1973		1976
FGV/SP	ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS	1974		1976
UFLA	ADMINISTRAÇÃO	1975		2000
USP	ADMINISTRAÇÃO	1975		1975
UFPB/J.P.	ADMINISTRAÇÃO	1976		
UnB	ADMINISTRAÇÃO	1976		2006
PUC/SP	ADMINISTRAÇÃO	1978		
PUC/SP	CIÊNCIAS CONTÁBEIS E ATUARIAIS	1978		
UFRN	ADMINISTRAÇÃO	1978		2006
UFSC	ADMINISTRAÇÃO	1978		1995
UFBA	ADMINISTRAÇÃO	1983		1993
FGV/SP	ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA E GOVERNO	1990		2002
UFPR	ADMINISTRAÇÃO	1992		2004
UNESA	ADMINISTRAÇÃO E DES. EMPRESARIAL		1994	

FJP	ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA	1995	
UFPE	ADMINISTRAÇÃO	1995	2000
UNIFOR	ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS	1995	
FURB	ADMINISTRAÇÃO	1997	
UNIVALI	TURISMO E HOTELARIA	1997	
UFRJ	CIÊNCIAS CONTÁBEIS	1998	
PUC/RS	ADMINISTRAÇÃO E NEGÓCIOS		1998
UnifECAP	CIÊNCIAS CONTÁBEIS	1999	
UPM	ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS	1999	2003
IBMEC	ADMINISTRAÇÃO		1999
PUC/PR	ADMINISTRAÇÃO	2000	2006
UCS	TURISMO	2000	
UEM	ADMINISTRAÇÃO - UEM/UEL	2000	
UFES	ADMINISTRAÇÃO	2000	
UnB	CIÊNCIAS CONTÁBEIS	2000	2007
UNIFACS	ADMINISTRAÇÃO ESTRATÉGICA	2000	
UNISANTOS	GESTÃO DE NEGÓCIOS	2000	
UNISINOS	ADMINISTRAÇÃO	2000	
UNISINOS	CIÊNCIAS CONTÁBEIS	2000	
FPL	ADMINISTRAÇÃO		2000
PUC/MG	ADMINISTRAÇÃO		2000
UFRJ	GESTÃO E ESTRATÉGIA EM NEGÓCIOS		2000
FAM	HOSPITALIDADE	2001	
FUCAPE	CIÊNCIAS CONTÁBEIS		2001
UFC	CONTROLADORIA		2002
IMES	ADMINISTRAÇÃO	2003	
UFRPE	ADMINISTRAÇÃO E DES. RURAL	2003	
UFMS	ADMINISTRAÇÃO	2003	
UFU	ADMINISTRAÇÃO	2003	
UNIVALI	ADMINISTRAÇÃO	2003	2007
FEAD	ADMINISTRAÇÃO		2003
UNINOVE	ADMINISTRAÇÃO	2006	

Legenda: M – Mestrado, D – Doutorado, F – Profissionalizante.

Fonte: elaborada a partir de informações pesquisadas na CAPES/MEC, em 10/08/2007.

A partir de 1961, a Escola de Administração de Empresas de São Paulo (EAESP) passou a oferecer uma série de cursos de pós-graduação *lato sensu* voltados para executivos. O curso de pós-graduação *stricto sensu* ocorreu apenas depois da regulamentação dos mestrados e doutorados no país, em 1965 (VELLOSO, 2005). O primeiro mestrado data de 1967 e foi ofertado na área de Administração Pública, pela Escola do Rio de Janeiro/FGV. Em 1970, foram criados os mestrados em Controladoria e Contabilidade da USP e, em 1972, o de Administração de Empresas na PUC-RJ. Ainda na década de 1970, várias outras iniciativas se seguiram: UFRGS, UFRJ, FGV/SP, Universidade Federal de Lavras (UFLA), USP, Universidade Federal de Paraíba (UFPB/JP), UnB, PUC/SP, Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e USFC. Dessa forma, 15 cursos de mestrado foram criados ao longo da década de 1970.

No nível de doutorado, os primeiros cursos foram oferecidos em meados dos anos setenta; em 1975, pela Faculdade de Economia e Administração da USP, na área de Administração em geral, em parceria com a Federação das Indústrias e a Associação do Comércio de São Paulo; e, em 1976, pela Escola de Administração de Empresas de São Paulo/FGV, na área de Administração de empresas. Um ano depois foi criado o primeiro doutorado em Administração Pública pela FGV/RJ. Observa-se que os cursos de doutorado foram ofertados somente após 11 anos de funcionamento dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Bertero (2006) ressalta que a maioria dos programas mostrou mais cautela em oferecer esses cursos.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), criada em 1951, passa a partir do I PNPg (73-76) a desempenhar importante papel na implantação da política de pós-graduação. Dentre suas atribuições estão: a) organizar, implantar, acompanhar e avaliar os programas de capacitação de docentes; b) adequar quantitativa e qualitativamente, os quadros docentes das universidades às necessidades do ensino; e c) encorajar a formação de pessoal em cursos de pós-graduação *stricto sensu* e *lato sensu* (OLIVEIRA, 1993).

O PNPg implantou, sob a supervisão da Capes, o Programa Institucional de Capacitação de Docentes (PICD) que tinha por objetivo estimular as instituições de ensino superior a desenvolverem seus recursos humanos por meio de cursos de pós-graduação, em nível de mestrado e doutorado (OLIVEIRA, 1993).

O I PNPg vigorou durante o Governo Geisel (1974-78), quando teve início o processo de abertura do regime autoritário brasileiro. Findo o governo Geisel, o General Figueiredo é eleito presidente, para o período de 1979-84. Na primeira metade de 1980, o país passou por graves problemas econômicos e crise política que impedia o amplo debate sobre o ensino superior, assim foi mantido o I PNPg até 1982, quando foi instituído o II PNPg (Decreto 87.814 de 16 de novembro de 1982).

O II PNPg (1982-1985), que pretendia harmonizar as orientações do II PND e do III PBDCT (1980-1985), tinha como objetivo continuar a formação de recursos humanos qualificados para as atividades docentes, de pesquisa e técnicas, visando ao atendimento dos setores público e privado.

Porém, nas suas diretrizes, a ênfase recai na qualidade do ensino superior e, mais especificamente, da pós-graduação, sendo necessário, para isso, a institucionalização e o aperfeiçoamento da avaliação, que já existia embrionariamente desde 1976 com a participação da comunidade científica (BRASIL, MEC, 2004, p. 13).

Como observou Oliveira (1993), a questão da qualidade da pós-graduação tornou-

se central no II PNPg, acionando mecanismo de acompanhamento e avaliação e visando o aumento qualitativo do desempenho do sistema de pós-graduação.

Após 21 anos de regime autoritário-militar, é eleito por via indireta, um presidente civil, Tancredo Neves, em 15 de janeiro de 1985. Preocupado com a crise do ensino superior, instituiu uma Comissão, em 2 de maio de 1985, para apresentar, a partir de consulta à sociedade e à comunidade acadêmica, subsídios à formulação de uma nova política para a educação brasileira. A Comissão apresentou seis propostas para a nova política de ensino superior: 1) reformulação do Conselho Federal de Educação; 2) consolidação da autonomia e da democracia interna nas universidades; 3) alteração dos mecanismos de financiamento do ensino superior; 4) democratização do acesso ao ensino superior; 5) fortalecimento da pesquisa científica e da pós-graduação; e 6) adequação do ensino de graduação às necessidades presentes e futuras do país.

Em relação à quinta proposta, a Comissão sugeriu a valorização dos cursos de pós-graduação *lato sensu*, ao afirmar que cursos de pós-graduação voltados para a formação profissional e para o magistério devem ser estimulados como alternativa de valor equivalente aos mestrados e doutorados de pesquisa hoje predominantes. Contudo, o relatório da comissão foi criticado pela comunidade acadêmica que o considerou genérico (OLIVEIRA, 1993).

A ambigüidade entre a orientação acadêmica e a profissional e entre a “tradição” acadêmica que a área de *stricto sensu* deseja incorporar provocou uma discussão sobre a identidade dos cursos, tornando-se conhecida nas demais áreas do conhecimento por meio do Relatório de Avaliação do CNPq, do Plano de Ação da Capes e de diversas publicações em periódicos brasileiros. Nessa discussão, os cursos de pós-graduação mais tradicionais, montados no modelo “produto de exportação” norte-americano (MBA), passaram a ser questionados (FISCHER, 1993), o que forma esse debate, iniciado na década de 1980, ainda é atual na comunidade acadêmica e, conforme se observa, está longe de ser resolvido.

Somente com o retorno dos professores brasileiros de bolsas de pós-graduação da França, Canadá e Inglaterra (FISCHER, 2003a), na década de 1980, uma mudança interna nas disciplinas pôde ser verificada, a partir da incorporação de assuntos mais críticos e uma bibliografia francófona. As disciplinas dos cursos de pós-graduação foram influenciadas diretamente pela “escola de Frankfurt, Michael Foucault, e os textos de Guerreiro Ramos foram usados em substituição aos manuais anteriores, em algumas disciplinas que mantinham o rótulo antigo e a mesma posição nos eixos curriculares” (FISCHER, 2003a, p. 53). As pesquisas dos núcleos com acento na realidade regional e nacional refletiam a inclusão de tópicos de conteúdos e bibliografia mais atualizados.

Uma pesquisa realizada por Alves e Reinert (2006) sobre a multidisciplinaridade no Curso de Graduação em Administração, da Universidade de Santa Catarina, mostrou que o elenco de disciplinas básicas oferecidas por outros departamentos – matemática, psicologia, filosofia, sociologia, direito – no curso, baixou de 66,1% do total do currículo, em 1978, para 34,1%, em 2004. Para os autores, esse resultado afere diminuição da multidisciplinaridade do curso. Todavia, uma nova leitura desse resultado poderia ser realizada. Essa queda da participação de outros departamentos pode indicar a consolidação da área de Administração enquanto campo de conhecimento, revelando a incorporação do conteúdo dessas outras áreas pela própria Administração e a interdisciplinaridade do conhecimento. Com a criação de disciplinas como Administração I e Teoria Geral da Administração, os conteúdos multidisciplinares e paradigmas de outras áreas do conhecimento são discutidas no próprio domínio da Administração. Essa dinâmica pode explicar a incorporação/absorção de uma série de debates dos Estudos Organizacionais Contemporâneos (cultura organizacional, abordagens cognitivistas etc).

Um exemplo dessa incorporação foi dado por Serva e Jaime Jr. (2001), quando descreveram a aproximação entre a administração e antropologia por um estudo histórico das correntes/escolas de Administração. A antropologia influenciou a Escola de Relações Humanas, que fomentou o Comportamento Organizacional, que se desdobrou em Desenvolvimento Organizacional e, finalmente, originou a Cultura Organizacional, todas essas correntes na área de Administração. Os autores, ainda, afirmam que não encontraram estudos sobre organizações na área de Antropologia, somente a partir de 1990, provavelmente influenciados pelo debate na Administração.

Dando prosseguimento ao processo de institucionalização da pós-graduação, em 09 de novembro de 1986, foi aprovado o III Plano Nacional de Pós-Graduação para o período de 1986-89, que teve como foco a institucionalização da pesquisa e dupla proposta para a pós-graduação: resolução dos problemas sociais, econômicos e tecnológicos, além do seu papel tradicional de capacitação de pessoal para as IES. Os objetivos desse plano foram: consolidação e melhoria do desempenho dos cursos de pós-graduação; institucionalização da pesquisa nas universidades, para assegurar o funcionamento da pós-graduação; e integração da pós-graduação ao setor produtivo. Também, nesse plano, a desigualdade regional da distribuição dos programas é enfatizada.

O IV PNPg (2005-2010) foi elaborado em 1996, mas o documento final não chegou a ser publicado por causa de restrições orçamentárias e falta de articulação entre as agências de fomento nacional. Contudo, diversas recomendações que subsidiaram as

discussões foram implantadas pela diretoria da CAPES ao longo do período, tais como a expansão do sistema, diversificação do modelo de pós-graduação, mudanças no processo de avaliação e inserção internacional da pós-graduação.

Em 1990, três seminários foram realizados pela ANPAD, os quais resultaram em redefinições importantes para a área de Administração. A principal refere-se à concepção da pós-graduação, no âmbito da instituição, como um programa que pode envolver diferentes tipos de cursos, que vão da pós-graduação *lato sensu* (aperfeiçoamento ou especialização) ao *stricto sensu* (mestrado e doutorado). Também, se reconhece a diversidade como um traço característico da área, admitindo programas de grande e pequeno porte voltados para áreas funcionais clássicas ou para novas opções curriculares, e formando administradores para a transnacionalização da economia ou para a organização não-governamental (FISCHER, 1993).

O objetivo dos programas de pós-graduação *stricto sensu* (voltados para a formação de docentes e pesquisadores) e *lato sensu* (voltados para formação de profissionais) continua gerando debate na academia (FONG; PFEFFER, 2003; PAES DE PAULA; WOOD JR, 2004; RUAS, 2003). Não há consenso na academia sobre a separação entre a formação acadêmica e a formação profissional em relação à pós-graduação *stricto sensu*. Em 1999, a Portaria CAPES-MEC nº 080, de 16 de dezembro, dispõe o reconhecimento dos Mestrados Profissionais e regulamenta os seus requisitos:

a) estrutura curricular clara e consistentemente vinculada a sua especificidade, articulando o ensino com a aplicação profissional, de forma diferenciada e flexível, em termos coerentes com seus objetivos e compatível com um tempo de titulação mínimo de um ano; b) quadro docente integrado predominantemente por doutores, com produção intelectual divulgada em veículos reconhecidos e de ampla circulação em sua área de conhecimento, podendo uma parcela desse quadro ser constituída de profissionais de qualificação e experiência inquestionáveis em campo pertinente ao da proposta do curso; c) condições de trabalho e carga horária docentes compatíveis com as necessidades do curso, admitido o regime de dedicação parcial; d) exigência de apresentação de trabalho final que demonstre domínio do objeto de estudo, (sob a forma de dissertação, projeto, análise de casos, performance, produção artística, desenvolvimento de instrumentos, equipamentos, protótipos, entre outras, de acordo com natureza da área e os fins do curso) e capacidade de expressar-se lucidamente sobre ele (BRASIL, 1999, Art. 2º).

O mestrado profissional pertence à pós-graduação *stricto sensu*, mas sua existência legal decorre de uma portaria da Capes que, na verdade, explicita a distinção entre duas modalidades de mestrado – o acadêmico e o profissional – que, antes, eram oferecidas de maneira indistinta. Esta foi uma tentativa de diferenciar o objetivo da formação dos egressos, ou seja, mais voltada para o ensino/pesquisa, ou para a administração de organizações.

Na pós-graduação *stricto sensu* brasileira, o mestrado no novo formato

(profissional) herda a tradição dos cursos de especialização nacionalmente difundidos e bem-sucedidos, que possibilitaram a penetração dos programas em mercados empresariais mais restritos. Cursos de especialização desenvolvidos pela Coppead, PUC/RJ, UFRGS, EAESP, UFBA, EBAP e por outras instituições forneceram um lastro importante de experiência e muitos deles, foram convertidos em novas alternativas de mestrado. O doutorado auxilia o reposicionamento de exigências acadêmicas, relativizando as expectativas sobre os mestrados, como reserva de excelência (FISCHER, 1993).

A Resolução CNE/CES nº 1, de 3 de abril de 2001, estabeleceu normas para o funcionamento dos cursos de pós-graduação e resolveu:

Art. 1º Os cursos de pós-graduação *stricto sensu*, compreendendo programas de mestrado e doutorado, são sujeitos às exigências de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento previstas na legislação. § 1º A autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos de pós-graduação *stricto sensu* são concedidos por prazo determinado, dependendo de parecer favorável da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, fundamentado nos resultados da avaliação realizada pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e homologado pelo Ministro de Estado da Educação. § 2º A autorização de curso de pós-graduação *stricto sensu* aplica-se tão somente ao projeto aprovado pelo CNE fundamentado em relatório da CAPES. § 3º O reconhecimento e a renovação do reconhecimento de cursos de pós-graduação *stricto sensu* dependem da aprovação do CNE fundamentada no relatório de avaliação da CAPES. § 4º As instituições de ensino superior que, nos termos da legislação em vigor, gozem de autonomia para a criação de cursos de pós-graduação devem formalizar os pedidos de reconhecimento dos novos cursos por elas criados até, no máximo, 12 (doze) meses após o início do funcionamento dos mesmos. § 5º É condição indispensável para a autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de curso de pós-graduação *stricto sensu* a comprovação da prévia existência de grupo de pesquisa consolidado na mesma área de conhecimento do curso. § 6º Os pedidos de autorização, de reconhecimento e de renovação de reconhecimento de curso de pós-graduação *stricto sensu* devem ser apresentados à CAPES, respeitando-se as normas e procedimentos de avaliação estabelecidos pelo Sistema Nacional de Pós-Graduação (BRASIL, 2001, § 2-8).

Desde o II PNPg (1982-1985), o governo federal busca sistematizar a avaliação dos cursos de pós-graduação. A partir da resolução nº 1, regulamentada pelo decreto 3.860/01, a avaliação dos programas de mestrado e doutorado, por área de conhecimento tem sido realizada pela CAPES, com duas orientações: a primeira refere-se à avaliação da qualidade dos programas de formação de recursos humanos pós-graduados, e a segunda, voltada para avaliar, individualmente, os pesquisadores e os líderes de grupos de pesquisa.

Os programas e cursos de pós-graduação são avaliados anual e trienalmente a partir do seu desempenho. Os resultados desse processo, expressos pela atribuição de uma nota na escala de 1 a 7, além de indicar a qualidade do Programa de Pós-Graduação (consequentemente seus cursos), também, recomenda a renovação de "reconhecimento" ou libera o seu funcionamento. Essa recomendação se efetiva no triênio subsequente e repercute

na política de fomento à pesquisa nas universidades e na distribuição de bolsas de Mestrado e Doutorado. A Tabela 2 registra os critérios e seus respectivos pesos para a avaliação da pós-graduação, nos últimos dois triênios:

Tabela 02 – Critérios e pesos para avaliação dos programas de pós-graduação Brasil, 2001 a 2006

Critérios/Peso e Ano	Peso 2001-1003	Peso 2004-2006
Proposta do Programa	xx	xx
Corpo docente	20%	30%
Atividades de pesquisa	10%	-
Atividades de formação	10%	-
Corpo discente	10%	-
Teses e dissertações	20%	-
Corpo discente, teses e dissertações	-	25%
Produção intelectual	30%	35%
Inserção social	-	10%

Fonte: CAPES (2008a, 2008b).

Os critérios da avaliação no triênio 2004-2006 foram condensados em cinco indicadores, sendo criado o critério de Inserção Social. Percebe-se que os critérios de avaliação (Tabela 9) refletem as recomendações do IV PNPg que sugeria mudanças no processo de avaliação, como, por exemplo, a diferenciação dos critérios de avaliação por tipo de curso (fichas separadas para o acadêmico e profissional); impacto regional ou nacional do programa; maior transparência do sistema com a recomendação de que os programas tenham páginas *web* com conteúdos científicos; dentre outros critérios incorporados pela avaliação 2004-2006 no critério Inserção Social.

O critério Produção Intelectual ganha maior importância no segundo triênio de avaliação com o aumento de 5% no seu peso. O critério “Corpo Discente, Teses e Dissertações” perde 5% do seu peso. Os discentes autores, também, receberam maior importância, contribuindo com 10% da avaliação do critério “Corpo Discente, Teses e Dissertações” que, no período anterior, era de 5%. Essas mudanças realizadas na avaliação refletiram diretamente na quantidade de publicação na área de Administração, que tem aumentado, paulatinamente, nos últimos anos.

A experiência bem sucedida na expansão e na qualificação do sistema de pós-graduação pode ser creditada ao financiamento público (mesmo que insuficiente) e à institucionalização de um processo contínuo de avaliação criado em meados dos anos setenta pela CAPES e seus pares. Todavia, esse sistema de avaliação, interpretado de forma rígida, contribuiu para consolidar um modelo marcadamente seqüencial (mestrado/doutorado). Além disso, pesquisa realizada por Moreira, Hortale e Hartz (2004) mostra que ainda há a

necessidade de valorização das atividades docentes e a possibilidade de se ampliar a avaliação da pós-graduação, contemplando não só questões referentes à pesquisa, mas, também, à qualidade do ensino e à auto-avaliação institucional. Para Hortale,

[...] o sistema de avaliação da CAPES está mais orientado para a pesquisa do que para a qualidade do ensino. No instrumento de avaliação utilizado, não há indicadores próprios para avaliar os métodos de ensino, a qualidade é inferida com base na análise do número de publicações, da qualificação do corpo docente, das orientações realizadas e da carga horária docente no Programa (HORTALE, 2003, p. 1839).

Assim, pensar que a pesquisa e as publicações que dela derivam são, igualmente, evidências da qualidade do ensino é uma hipótese muito discutível. A formação de qualidade exige competências pedagógicas e científicas que nem sempre emanam da atividade de pesquisa. Na avaliação de Bertero (2006):

Se a Capes teve papel inicialmente normativo, quando estabeleceu os critérios que norteiam a pós-graduação no País, posteriormente passou a ter papel coercitivo, na medida em que avaliava os programas, e, dependendo da avaliação obtida, o programa poderia ser descredenciado, com todas as conseqüências que o descredenciamento acarreta em um país como o Brasil. Isso implica a impossibilidade de acesso a recursos federais para pesquisa e apoio e a impossibilidade de registrar no MEC os diplomas emitidos. Equivale a sentença de morte do programa. Segue-se um período de permanência no limbo, até que passe por uma reformulação para obter autorização para voltar a funcionar, se reintegrando ao ciclo de avaliações periódicas pela CAPES (BERTERO, 2006, p. 99).

A afirmação de Bertero (2006) alerta para o papel coercitivo da avaliação da CAPES, esse é um problema na medida em que a diferenciação dos critérios de avaliação alcançou os cursos de pós-graduação acadêmicos e profissionais, contudo, essa diferenciação deixou de fora os cursos interdisciplinares e interinstitucionais.

Depois de mais de 20 anos de engessamento curricular, a aprovação das Diretrizes Curriculares para o Curso de Administração, através da Resolução nº 4, de 13 de julho de 2005¹¹, fomentou uma nova discussão sobre o desenho dos currículos dos cursos de graduação em Administração e das disciplinas do campo dos EO. Essa legislação não determinou o percentual de carga horária nem elencou as disciplinas mínimas para o curso, mas recomendou que os conteúdos do curso partissem de quatro campos de estudos diferentes: conteúdos de formação básica, conteúdos de formação profissional (as teorias da administração e das organizações), conteúdos de estudos quantitativos e suas tecnologias e conteúdos de formação complementar (estudos de caráter transversal e interdisciplinar) (BRASIL, 2005).

¹¹ Essa resolução revogou a Resolução nº 1, de 2 de fevereiro de 2004, que propunha as diretrizes curriculares para o curso de Administração.

Essa mudança está inserida num contexto de transformação da universidade pública brasileira. Desde 2002, o governo federal vem discutindo a reforma universitária e vários projetos já estão sendo executados nesse sentido: criação de cursos noturnos, transformação de faculdades isoladas em universidades, criação de universidades no interior do país, contratação de professores e técnicos, aumento do orçamento para reajuste dos salários dos funcionários públicos e de custeio, dentre outros projetos (MEC, 2008).

A partir desses projetos, uma movimentação distinta é verificada nos cursos de graduação pelo país. Cursos de Graduação em Administração como os da USP, FGV, UFBA, UFSC e UFPE iniciam debate em torno de planejamento estratégico para situar as propostas pedagógicas das escolas nesse novo contexto educacional. A partir disso, verifica-se o interesse em mudanças mais profundas nos currículos e reorganização das disciplinas.

Resumindo, pode-se supor que as mudanças curriculares na graduação até o ano 2000 se deram mais pela incorporação de disciplinas relacionadas com o campo de EO do que pela mudança no seu eixo. Além disso, não se percebe uma reformulação da própria disciplina Teoria das Organizações, mas uma movimentação interna nas disciplinas que compõem o campo dos EO, com adoção de bibliografias mais atualizadas e tendência de autores nacionais. Porém, compreender essas mudanças na graduação requer pesquisas mais profundas nos currículos dos cursos, tema que ainda é pouco publicado nas revistas acadêmicas e anais de eventos da área.

Na pós-graduação, o campo se desenvolveu a partir de múltiplas nomenclaturas e possibilidades, sempre dependendo do corpo docente da instituição de ensino e suas propostas de pesquisa. Um levantamento realizado, em 2006, nos currículos dos cursos mostrou que a nomenclatura segue a legislação da graduação, sendo a mais utilizada a Teoria das Organizações. Todavia, o nome Estudos Organizacionais já aparece no programa da UFBA, UPM e UFSC (Quadro 10).

	MESTRADO	DOUTORADO
FGV/RJ	Teoria das Organizações	Pensamento Administrativo Contemporâneo I Pensamento Administrativo Contemporâneo II
PUC/RJ	Teoria Geral de Administração	Teoria Geral de Administração
UFRGS	Teoria das Organizações Análise Organizacional	Teoria das Organizações: estudos avançados
UFMG	Evolução das Teorias das Organizações	Teoria Organizacional Avançada
UFRJ	Teoria das Organizações	
FGV/SP	Teoria das Organizações	Teoria das Organizações
UFLA	Teoria das Organizações	Teoria das Organizações
USP		
UNB	Teorias das Organizações	Teoria das Organizações
UFRN	Teorias das Organizações	Teoria das Organizações
UFSC	Teoria das Organizações	Estudos Organizacionais Contemporâneos
UFBA	Estudos Organizacionais	Tópicos especiais em Estudos Organizacionais
FGV/SP*	-	-
UFPR	Teoria das Organizações	Tópicos especiais em Doutorado
UFPE	Teorias Organizacionais	Tópicos Avançados em Estudos Organizacionais
UPM	Estudos e Análise Organizacional	-
PUC/PR	Teorias das Organizações	Teoria das Organizações
UNIVALI	Teorias das Organizações	Estudos Organizacionais Contemporâneos

Quadro 10 – Disciplinas obrigatórias dos programas de pós-graduação em administração *stricto sensu*

Fonte: Elaboração a partir das páginas institucionais das Instituições de Ensino da internet e manual do aluno.

Obs.: * Curso de Administração Pública e Governo.

Como já foi ressaltado, são escassas as publicações sobre a história dos currículos dos cursos de pós-graduação em Administração e, conseqüentemente, poucas informações sobre o campo de estudos organizacionais nestes currículos. No próximo capítulo serão discutidos os procedimentos metodológicos da pesquisa empírica.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, serão delineados os procedimentos metodológicos da pesquisa que objetiva compreender como se configura e como se ensina o campo dos Estudos Organizacionais, nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Administração. Para isso, os procedimentos foram organizados da seguinte forma (Quadro 11):

Abordagem da Pesquisa	Qualitativa
Tipo de pesquisa	Exploratória e descritiva com recursos de pesquisa histórica
Estratégia	Pesquisa exploratória e descritiva
Coleta de dados	<ul style="list-style-type: none">▪ Levantamento bibliográfico▪ Análise documental dos currículos dos Cursos de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> em Administração.▪ Entrevista semi-estruturada com docentes que lecionam disciplinas do campo dos Estudos Organizacionais no Brasil.▪ Análise documental dos programas das disciplinas dos professores entrevistados.▪ Análise dos currículos Lattes desses professores.
Análise dos dados	Análise de Conteúdo

Quadro 11 – Delineamento da pesquisa de campo

Fonte: elaboração própria.

A pesquisa se iniciou em janeiro de 2006, a partir do levantamento bibliográfico sobre os temas relacionados ao trabalho: currículo, ensino e Estudos Organizacionais. Também foram coletadas estatísticas do desenvolvimento da Pós-Graduação por meio de documentos eletrônicos do *site* da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, 2006), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e do Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Além disso, foram coletados os currículos dos cursos acadêmicos de mestrado e doutorado, por meio das páginas institucionais, dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da EBAPE/FGV/RJ, EAESP/FGV/SP, UFRGS, UFMG, UnB, UFPR, UFPE, UFSC e UFBA; Relatórios “Memória da Pós-Graduação” dos Cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* de Administração pesquisados na CAPES; bem como informações sobre a legislação (leis, resoluções, pareceres) da Pós-Graduação *Stricto Sensu*.

De maio a dezembro de 2008, foram realizadas 17 entrevistas semi-estruturadas com professores dos cursos de pós-graduação estudados. A análise do material coletado se deu de janeiro a junho de 2009, quando foram analisadas mais de vinte oito horas de entrevistas digitadas, os dados biográficos dos professores, o currículo de nove instituições de ensino e 20 programas de ensino de disciplinas do mestrado e doutorado acadêmico.

Essa pesquisa proporcionou um mapa do que e como está sendo ensinado o campo dos Estudos Organizacionais a partir dos currículos dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Administração, todavia não se pretende esgotar o assunto nem propor soluções para os desafios encontrados, mas compreender e indicar novos recortes de pesquisa. Após essas considerações sobre o desenvolvimento da pesquisa, discutem-se as características e justificativas da escolhas metodológicas.

4.1 A ABORDAGEM QUALITATIVA COMO DELINEADORA DA PESQUISA

A pesquisa fundamentou-se, predominantemente, na abordagem qualitativa, já que se busca a descrição e interpretação do ensino do campo dos Estudos Organizacionais no Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Administração. Embora o termo "pesquisa qualitativa" englobe diferentes enfoques teóricos e metodológicos, para fins deste trabalho, adota-se uma caracterização genérica:

[...] a pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ou medir os eventos estudados, nem empregar instrumental estatístico na análise dos dados. Parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo as perspectivas dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo (GODOY, 1995, p. 58).

Refletindo sobre o seu delineamento, a pesquisa iniciou-se com uma proposta ampla de estudar as mudanças nos currículos de pós-graduação, principalmente os desenhos curriculares e as influências internas e externas na sua dinâmica de construção. Contudo, ao verificar que poucas mudanças significativas aconteceram nos currículos dos cursos de pós-graduação e compreendendo a importância da seleção e organização do conhecimento do campo de Estudos Organizacionais para a Administração, definiu-se mudar o foco do estudo para o ensino do campo nesses currículos.

Nesse caso, o que se ensina e como se ensina a partir dos currículos de mestrado e

doutorado acadêmico foram estudados por meio de documentos e da interpretação dos professores que ministram disciplinas relacionadas ao campo, nos principais programas de pós-graduação que oferecem mestrado e doutorado acadêmicos.

Assim, percebe-se que o delineamento da pesquisa foi flexível, sendo organizado conforme esta se realizava. Além da flexibilidade no processo de conduzir a pesquisa, apresentou as seguintes características: foco na interpretação, ênfase na subjetividade dos docentes pesquisados, orientação para o processo e não para o resultado, preocupação com o contexto e reconhecimento do impacto do processo de pesquisa sobre a situação de pesquisa (MOREIRA, 2002).

Contudo, a pesquisa não elimina a necessidade da coleta de dados quantitativos e construção de banco de dados, já que estes servirão de indicadores para a compreensão sobre o ensino, a partir dos currículos de Pós-Graduação em Administração.

Dado que se procura interpretar um objeto (ensino do campo dos EO) a partir das perspectivas subjetivas dos próprios sujeitos (docentes) e de documentos da organização, “é preciso que o pesquisador, de forma cuidadosa, tente sentir dentro de si mesmo a experiência do sujeito” (MOREIRA, 2002, p. 50), pois cada professor interpreta o mundo em que vive e compartilha as suas interpretações à medida que interage com outros e reflete sobre suas experiências no curso de suas atividades cotidianas.

Para “sentir” a experiência do sujeito, procurou-se, além de analisar os conteúdos selecionados e organizados nos programas das disciplinas, compreender a prática em sala de aula.

4.2 O TIPO DE PESQUISA: EXPLORATÓRIA, DESCRITIVA COM RECURSOS DE PESQUISA HISTÓRICA

A investigação foi realizada por meio de uma pesquisa exploratória e descritiva, utilizando recursos de pesquisa histórica. As pesquisas exploratórias “têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista, a formulação dos problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores” (GIL, 2006, p. 43). Assim, o processo de análise e de interpretação foi interativo, pois a pesquisadora elaborou pouco a pouco a explicação lógica do fenômeno estudado, examinando as unidades de sentido, as inter-relações entre essas unidades e entre as categorias em que elas se encontram reunidas. Laville e Dione (1999, p. 227) chamam essa estratégia de “construção interativa de

uma explicação”.

A pesquisa, também, foi descritiva. Conforme Gil (2006, p. 44), esta tem “como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis”. Nesse sentido, buscou-se descrever o que se ensina, quem ensina e como se ensina a partir dos currículos dos Cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, contextualizando e compreendendo esse ensino nos currículos.

A pesquisa desta tese constitui o passo inicial para subsidiar o planejamento de estudos de caso, já que o tema escolhido foi pouco explorado, tornando-se necessário seu esclarecimento e delimitação, o que exige revisão da literatura, discussão com especialistas e outros procedimentos.

Além de explicativo e descritivo, a estratégia deste trabalho apresenta recursos do método histórico de pesquisa, já que buscou entender o ensino do campo dos Estudos Organizacionais ao longo de sua trajetória, analisando a legislação educacional e o desenvolvimento e consolidação da pós-graduação.

Escrever a partir da História do Currículo é reconstruir, por meio de múltiplas versões e análise de documentos, estabelecendo relações e correlações, uma rede de significados. Ao fazer tal reconstrução, esta pesquisa enfrentou, além da tensão entre aspectos macro-sociais (fatores externos, política educacional e contexto social, político e social) e as dimensões micro-referentes (fatores internos, como a construção do conhecimento, planejamento do ensino), a dinâmica da sala de aula, local em que o currículo se materializa.

A redução da análise a um desses aspectos provoca o risco de se minimizar a complexidade do fazer curricular (MARCONDES, 2002). Assim, o trabalho tenta ultrapassar essa limitação, compreendendo a trajetória além do estudo da(s) disciplina(s), mas, também, a do currículo dos Cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* por meio de diferentes técnicas de coleta de dados, como documentos escritos e entrevistas.

A análise do ensino do campo dos Estudos Organizacionais por uma pesquisa histórica possibilitará compreender a gênese e o desenvolvimento de determinadas categorias que hoje estão presentes, muitas vezes com outros significados. Por exemplo, uma categoria estudada foi “a contextualização do ensino à realidade brasileira”, um desafio que persegue a comunidade acadêmica desde a sua gênese; pôde-se analisar esse desafio a partir do conteúdo ministrado nos programas de ensino do campo, quando da influência anglo-saxão no ensino brasileiro.

A utilização desse delineamento se justifica na medida em que não há acesso ou controle dos eventos comportamentais na construção dos currículos, mas pode-se estudar a

percepção dos professores em relação a sua concepção e prática em sala de aula.

Nesse sentido, Cardoso (1997), ao publicar uma discussão sobre os paradigmas na história, contribui para justificar a utilização do método:

No caso específico da história, [...] como os processos passados não podem transformar-se, nós o conhecemos através de transformações constantes de suas imagens consecutivas, em função das mudanças que intervêm na práxis atual (CARDOSO, 1997, p. 5).

Para entender as estruturas presentes, a pesquisadora precisou estudar e analisar o passado com a finalidade de orientar a *práxis* social relativa a elas, cujo conhecimento é útil para a atuação na realidade. Trata-se, então, de pesquisa em que:

A história é vista como “ciência do passado” e “ciência do presente” ao mesmo tempo: a história-problema é uma iluminação do presente, uma forma de consciência que permite ao historiador – homem de seu tempo –, bem como aos seus contemporâneos a que se dirige, uma compreensão melhor das lutas de hoje, ao mesmo tempo que o conhecimento do presente é condição *sine qua non* da cognoscibilidade de outros períodos históricos (CARDOSO, 1997, p. 8).

A partir da compreensão do passado, ilumina-se a história presente. Esclarece-se, contudo, que não se deseja realizar uma pesquisa histórica tradicional pautada somente em documentos escritos, como afirma Cardoso (1997, p. 4):

Modelo macro-históricos e teorizantes: estes podiam ser distintos e até opostos entre si, mas voltavam-se sempre para a inteligibilidade, a explicação, a expulsão ou pelo menos a delimitação do irracional, do acaso, do subjetivo. [...] Trata-se de uma história analítica, estrutural (e mesmo macroestrutural), explicativa (na prática, ainda em casos como o de Weber que pretendia praticar uma ciência da compreensão, e não da “explicação”) – sendo estes alguns dos aspectos centrais de sua racionalidade, sua cientificidade assumida.

Tampouco a pesquisa se orienta por pressupostos positivistas, como relembra Gatti Junior (2002, p. 6), “ideias de produção da verdade absoluta e do saber absoluto em história [...]” ou assumi um único paradigma, marxista ou da Nova História (CARDOSO, 1997; GATTI JUNIOR, 2002; LOMBARDI, 2004), mas, sim, se pauta em alguns dos aspectos da história contemporânea para compreender o tema estudado, como “a ampliação considerável dos objetos e estratégias de pesquisa e a reivindicação do individual, do subjetivo, do simbólico como dimensões necessárias e legítimas da análise histórica” (CARDOSO, 1997, p. 22).

De fato, como afirma Gatti Junior (2002), as pesquisas históricas contemporâneas têm demonstrado uma prática muito vinculada ao desenvolvimento de estudos empíricos, nos quais a teoria não é mais vista como um *a priori* absoluto, mas apenas como uma forma de acesso, ou seja, um recurso para iniciar o inquérito das fontes de pesquisa.

Assim, a pesquisa sobre o ensino do campo dos Estudos Organizacionais buscou recursos na história das disciplinas escolares, para compreender o que se ensina e como se ensina na contemporaneidade.

4.3 MAPA CONCEITUAL DO OBJETO EMPÍRICO E AS TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS

O objeto empírico da tese foi o campo dos Estudos Organizacionais, ensinado a partir dos currículos dos Cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Administração (Mestrado e Doutorado acadêmicos).

Os Estudos Organizacionais são entendidos como um campo de conhecimento e agregados disciplinares estruturantes dos currículos dos cursos de Administração, ou seja, “uma confluência de diversas disciplinas, suportadas por paradigmas distintos, para a qual contribuem, especialmente, as disciplinas de Ciências Sociais como, Sociologia, Ciência Política, Antropologia, Psicologia, História e Economia” (FISCHER, 2003a, p. 50).

Essa conceituação ressalta os EO como um campo pluridisciplinar, pois recebe influências de diversas áreas do conhecimento e acaba sendo reflexivo das mudanças que acontecem nas Ciências Sociais. Assim, não se delimita uma única disciplina (por exemplo: Teoria das Organizações) para representar o campo, mas diferentes disciplinas lecionadas por professores da pós-graduação representativos do seu Programa. A Figura 10 traça um mapa conceitual do ensino do campo:

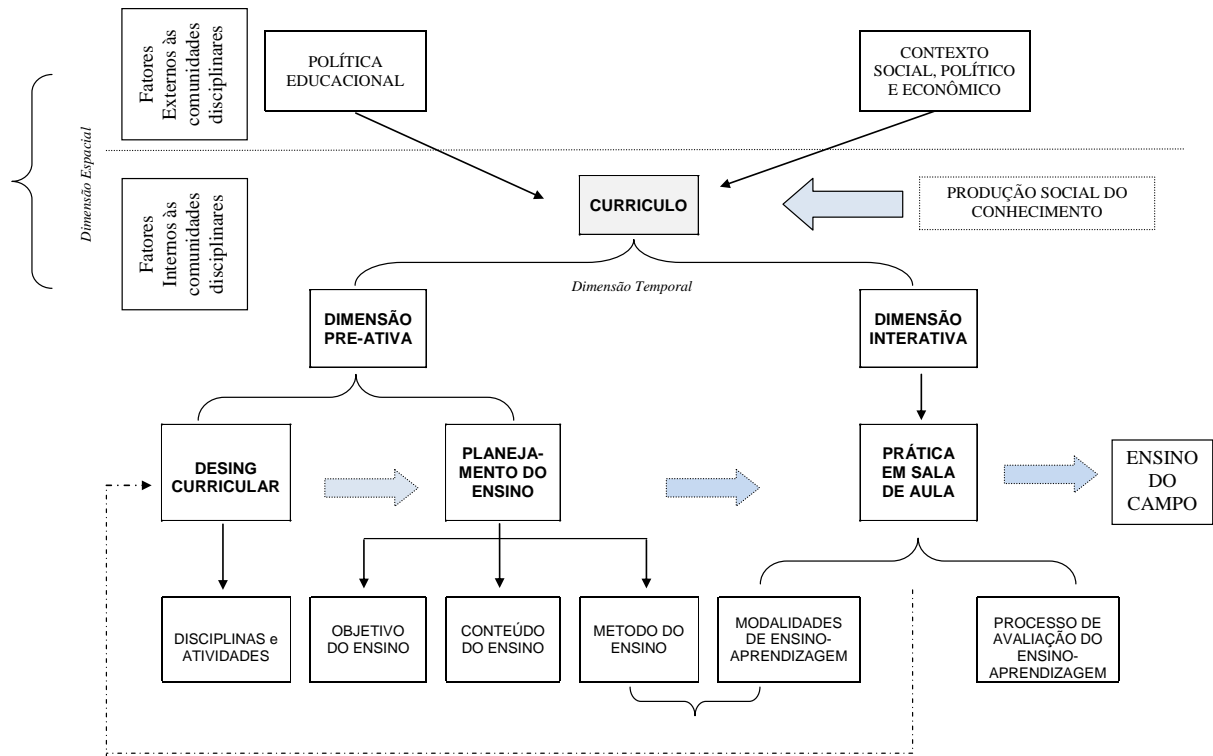


Figura 10 – Mapa conceitual

Fonte: Elaboração própria.

Como pode ser observado na figura 10, o currículo é construído recebendo influências tanto de uma dimensão espacial como temporal. A dimensão espacial está dividida em dois fatores: os fatores internos às comunidades disciplinares e os fatores externos às comunidades disciplinares.

A política educacional e o contexto econômico, social e político influenciam o currículo, mas são os fatores internos às comunidades disciplinares que o moldam. A produção social do conhecimento composta pela comunidade científica e acadêmica delimitam o conhecimento que, posteriormente, é organizado em forma de ensino. O currículo, então, possui uma dimensão temporal formada por uma dimensão pré-ativa e outra interativa. A dimensão pré-ativa é composta pelo planejamento do ensino, isto é, o *design* do currículo com suas disciplinas e as atividades e os programas das disciplinas. Posteriormente, esse planejamento ganha a sala de aula, constituindo a dimensão interativa do currículo. Esta é formada tanto pelas modalidades de ensino-aprendizagem, como pelo seu processo de avaliação. O processo de planejamento e execução é chamado de ensino.

O modelo de ensino parece estar ligado a um conceito tradicional, ou seja, ensino como transferência de conhecimento ou informação. Há autores, como Freire (1996), que afirmam que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. Nesse sentido, defende-se que a prática em sala de aula re-

alimenta todo o processo do ensino e os estudantes não são destituídos de saber, mas também ensinam quando interagem com o educador. Assim, a linha que liga os componentes “prática em sala de aula” e “*design* curricular” está tracejada para indicar que essa relação é frágil na produção dos currículos estudados, já que os mesmos são construídos, principalmente, a partir de legislação e produção científica. Enfim, o estudante ainda se constitui como objeto do currículo e não o sujeito.

O quadro 12 ilustra as técnicas de coleta de dados, conforme cada unidade de análise.

	Dimensão Espacial	Dimensão Temporal	Componentes	Unidades de Análise	Fonte de Dados	Técnicas de Coleta de Dados
Currículo	Fatores externos às comunidades disciplinares		Política educacional	Legislação federal	CAPES, MEC, INEP; Bibliografia	Análise documental; Levantamento bibliográfico
			Contexto social, político e econômico	-	Bibliografia	Levantamento bibliográfico
	Fatores internos às comunidades disciplinares	Dimensão pré-ativa	<i>Design</i> curricular	Disciplinas, atividades	Instituição de Ensino Superior; MEC	Análise documental
			Planejamento do ensino	Objetivo de ensino	Programas das disciplinas; Professores	Pesquisa documental
				Conteúdo do ensino	Programas das disciplinas; Professores	Biografias Plataforma lattes
				Método de ensino	Programas das disciplinas; Professores	Entrevista semi-estruturada
			Representação do conhecimento para ensino	Estudos Organizacionais	Bibliografia; Professores	Levantamento bibliográfico; Entrevista semi-estruturada
		Dimensão interativa	Prática em sala de aula	Modalidades de ensino-aprendizagem	Professores	Entrevista semi-estruturada
	Processo de avaliação do ensino-aprendizagem			Professores	Entrevista semi-estruturada	

Quadro 12 – Mecanismos de interação com o objeto

Fonte: Elaboração própria.

Para obter uma coleta de dados mais abrangente, diversos autores (TRIVIÑOS, 1987; MINAYO, 2001; ROESCH, 1999; VERGARA, 2000; LAVILLE; DIONNE, 1999) recomendam a utilização de múltiplas fontes de evidências. Assim, utilizou-se nesta pesquisa (Quadro 12):

- a) Análise bibliográfica – levantamento de dados já sistematizados em publicações anteriores, pertinentes à investigação em questão (VERGARA, 2000). Essa técnica foi utilizada para construir o mapa conceitual, descrever a consolidação da pós-graduação, analisar a legislação e compreender o campo dos Estudos Organizacionais.
- b) Pesquisa documental – levantamento de informações sobre a graduação e pós-graduação (Relatórios da Memória da Pós-Graduação, Sistema Lattes e legislação na CAPES, INEP e MEC), análise dos programas das disciplinas dos professores entrevistados na pesquisa de campo e dos currículos dos cursos de pós-graduação selecionados.
- c) Entrevistas semi-estruturadas – foram realizadas com os professores dos Cursos de Pós-Graduação estudados que lecionam(ram) disciplinas no campo dos Estudos Organizacionais. Essa técnica oferece vantagem como a flexibilidade e o potencial de obtenção de informações pela interação mediada (TRIVIÑOS, 1987).

O início da pesquisa se deu com o levantamento de material bibliográfico sobre o tema currículo; posteriormente, verificou-se a necessidade do estudo das disciplinas escolares e do campo dos EO. Esse tipo de levantamento perdura até o momento final da entrega do trabalho para a defesa.

Após compreensão dos conceitos, partiu-se para a descrição da consolidação do campo nos Cursos de Pós-Graduação em Administração no Brasil. Assim, recorreu-se, além de publicações da área de Educação e Administração, a uma análise da legislação sobre a pós-graduação e dos dados estatísticos sobre a sua evolução. Essa descrição foi importante, pois fundamentou a escolha dos Cursos de Pós-Graduação que foram selecionados (Tabela 3):

**Tabela 03 – Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* estudados
Brasil, 2008**

IES	Nome do Programa	Conceito	Início da Pós Graduação		Número de Professores Entrevistados
			Mestrado	Doutorado	
EAESP/FGV/SP	Administração de empresas	6	1974	1976	02
EBAPE/FGV/RJ	Administração	5	1967	1997	02
UFBA	Administração	5	1983	1993	03
UFMG	Administração	5	1973	1995	02
UFPE	Administração	5	1995	2000	01
UFPR	Administração	5	1992	2004	02
UFRGS	Administração	6	1972	1994	02
UFSC	Administração	4	1978	1995	02
UnB	Administração	4	1976	2006	01

Fonte: Elaboração própria.

A preferência por estudar os currículos dessas instituições está no pioneirismo de seus cursos. Além disso, todos os programas possuem o curso de mestrado e doutorado acadêmicos, possuem conceitos altos e são recomendados pela CAPES/MEC. Acredita-se que essas IES possuem currículos que influenciaram as propostas curriculares de outras instituições nas suas regiões, quiçá do país, já que se percebe uma homogeneidade nas arquiteturas curriculares da área de Administração (FISCHER, 2003a).

Dessa forma, foram selecionados nove Programas de Pós-Graduação em Administração, os quais são representativos dos 18 que oferecem mestrado e doutorado acadêmicos no Brasil (Tabela 7), pois se encontrou grande similaridade na forma como o conhecimento é selecionado e organizado nesses currículos, não surgindo nada de tão destoante ao longo da pesquisa que justificasse aumentar a amostra.

A partir da escolha dos programas, buscou-se selecionar os docentes que seriam entrevistados. Essa foi uma tarefa difícil de ser realizada. Primeiro, investigou-se as páginas da internet dos Programas de Pós-Graduação para localizar os professores que lecionam disciplinas relacionadas com o campo de EO, em seguida, buscou-se por meio da Plataforma Lattes informações sobre os professores, sua formação profissional, área de atuação, pesquisas realizadas, disciplinas lecionadas, dentre outras informações para confirmação da sua representação do campo. Outro critério utilizado para determinação dos sujeitos da pesquisa refere-se ao fato destes terem publicado trabalhos no campo dos EO no país. E um último critério que determinou a amostra foi a acessibilidade. Vários professores foram contatados, mas não tinham disponibilidade para participar da pesquisa.

Assim, selecionou-se 17 professores representativos do campo, dos quais quinze lecionaram disciplinas relacionadas com o campo em 2008, dois já lecionaram, mas atualmente estão trabalhando com outra disciplina ou não lecionaram em 2008, por causa do afastamento do ensino devido à realização de curso de formação. O perfil completo pode ser verificado na Tabela 11, no próximo capítulo.

A seleção dos sujeitos da pesquisa se deu, então, de uma forma não probabilística, pois foi definida de forma intencional; por tipicidade, uma vez que os elementos foram selecionados a partir de determinados critérios; e por acessibilidade, pois, também, foram escolhidos em função da possibilidade de acesso (TRIVIÑOS, 1987; MINAYO, 2001).

A entrevista foi feita por meio de um roteiro semi-estruturado (APENDICÊ A), com algumas questões fixas e outras variáveis que eram adicionadas de acordo com a intenção do pesquisador na interação com o entrevistado. A entrevista semi-estruturada é

caracterizada pela “[...] formulação da maioria das perguntas previstas com antecedência e sua localização é provisoriamente determinada” (COLOGNESE; MÉLO, 1998, p. 48).

A entrevista buscou compreender o ensino do campo dos EO (teoria, modalidades de ensino-aprendizagem e avaliação), a dinâmica dos currículos (mudanças, constâncias, os níveis mestrado e doutorado), e, ainda, explorar informações singulares a partir da atuação do professor nos programas e sua participação nas instituições reguladoras, instituições da área etc. Outra informação importante coletada foi a respeito da formação acadêmica, área de atuação profissional e a sua relação com o campo de EO.

Por causa da distância da localização dos docentes entrevistados, as entrevistas ocorreram a partir de diferentes modalidades: quinze entrevistas foram realizadas pessoalmente e três por telefone. As entrevistas face a face aconteceram durante o ENEO, o ENANPAD 2008 e na própria Escola de Administração da UFMG e da UFBA. As entrevistas duraram em média uma hora e houve algumas modificações após as primeiras aplicações.

Vale ressaltar que a técnica de entrevistas semi-estruturadas permitiu a verificação das práticas formalizadas por escrito nos programas das disciplinas e de outras não impressas, o que normalmente fica oculto, bem como dos conteúdos, significados e intenções que as envolvem, segundo a percepção dos sujeitos.

Paralelamente às entrevistas, foram realizados os contatos com as instituições pesquisadas (por meio de e-mails, complementados com pesquisas nas páginas da internet e documentos coletados no sistema *on line* da CAPES), para buscar os currículos dos programas.

Para aprofundar as informações dos entrevistados, pois pressupõe que a sua formação influencia diretamente em suas escolhas e intenções, foram utilizados recursos da pesquisa biográfica, quando se perguntou aos professores sobre a sua formação acadêmica, a sua relação e interesse pelo campo dos Estudos Organizacionais, e a sua atuação profissional. O uso da biografia veio contribuir para o relato do fato histórico sem abstrair o destino individual, ou seja, os interesses dos atores pesquisados; constitui-se em um canal privilegiado através do qual os questionamentos e as técnicas peculiares da literatura se transmitem à historiografia (LEVI, 2002). Assim, pretendeu-se “sublinhar a irredutibilidade dos indivíduos e de seus comportamentos a sistemas normativos gerais” (LEVI, 2002, p. 168).

Muito já se debateu sobre a utilização de biografia (BORN, 2001; AMADO; FERREIRA, 2002; LEVI, 2002; LOPES; GALVÃO, 2001; SCHMIDT, 2000), a qual concerne, sobretudo, às técnicas argumentativas utilizadas pelos historiadores.

[...] o estudo biográfico é um espaço privilegiado para discutir temas centrais da historiografia contemporânea [...] O retorno à biografia se coloca dentro de um movimento amplo de renovação dos instrumentos conceituais e metodológicos da história, assim como o repensar de uma concepção do que é o homem e sua relação com a história (LIMA FILHO, 1994, p. 93 *apud* SCHMIDT, 2000, p. 121).

Desta forma, a biografia vem ao encontro da pesquisa histórica, com o objetivo de mostrar que:

Nenhum sistema normativo é de fato suficientemente estruturado para eliminar toda possibilidade de escolha consciente, de manipulação ou interpretação das regras, de negociação. Parece-me que a biografia constitui nesse sentido o lugar ideal para se verificar o caráter intersticial – e ainda assim importante – da liberdade de que as pessoas dispõem, assim como para se observar a maneira como funcionam concretamente os sistemas normativos que nunca estão isentos de contradições (LEVI, 2002, p. 180).

As múltiplas fontes, por convergirem para o mesmo fenômeno, possibilitaram a sua triangulação e, conseqüentemente, uma pesquisa bem-sucedida, sob o ponto de vista de possíveis questionamentos quanto à sua validade.

4.4 A ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DO MATERIAL EMPÍRICO

O tratamento dos dados levantados foi realizado pela abordagem qualitativa, apoiada na concepção de análise de conteúdo. Conforme Laville e Dionne (1999, p. 214), o princípio da análise de conteúdo “consiste em desmontar a estrutura e os elementos desse conteúdo para esclarecer suas diferentes características e extrair sua significação”. Outra função da análise de conteúdo e que cabe nesta pesquisa é, conforme Minayo (2001, p. 74), “a descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está comunicado”.

Assim, utilizando essa técnica procura-se entender os significados por trás dos discursos dos entrevistados e categorizar essas falas. E, para se distanciar da codificação tradicional nas análises quantitativas, optou-se em montar categorias (BARDIN, 1977) que serão formuladas a partir da coleta de dados.

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos (BARDIN, 1977, p. 117).

Porém, antes da elaboração das categorias, o conteúdo será decomposto em

unidades de análise em que serão destacadas frases de acordo com o tema proposto pelo estudo. E, também, serão definidas unidades de análise, situando uma referência mais ampla, ou seja, o contexto do qual faz parte a mensagem (MINAYO, 2001). Assim,

[...] pesquisador decide prender-se às nuances de sentido que existem entre as unidades, os elos lógicos entre essas unidades ou entre as categorias que as reúnem, visto que a significação de um conteúdo reside largamente na especificidade de cada um de seus elementos e na das relações entre eles, especificamente que escapa amiúde ao domínio do mensurável (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 227).

A construção será realizada a partir das transcrições das entrevistas semi-estruturadas (um mapa para cada entrevista) e da análise do *design* dos currículos e programas das disciplinas. Após a interpretação dos dados, construiu-se o mapa conceitual e confrontou-se com os resultados obtidos na pesquisa. Assim, o processo de análise e interpretação foi fundamentalmente interativo, pois o pesquisador elaborou pouco a pouco uma explicação lógica do fenômeno, examinando as unidades de sentido, as inter-relações entre essas unidades e entre as categorias em que elas se encontram reunidas. O quadro 13 mostra as categorias de análise:

Componentes	Unidades de Análise	Categorias
Perfil dos professores	Professores	<ul style="list-style-type: none"> • Formação acadêmica • Formação profissional • Inserção nacional • Inserção internacional
Representação do conhecimento	Estudos Organizacionais	<ul style="list-style-type: none"> • Levantar os desafios para consolidação do campo como matéria de ensino, em relação: <ol style="list-style-type: none"> 1) à aplicabilidade da teoria para a solução de problemas organizacionais. 2) à descontextualização do conhecimento à realidade brasileira. 3) às dimensões micro e macro de análise 4) à incomensurabilidade dos paradigmas 5) à qualidade da publicação brasileira e a dificuldade de publicação no exterior. • Analisar a percepção do campo de ensino • Levantar os núcleos de influência nos EO
Design curricular	Disciplinas e atividades	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar o objetivo da pós-graduação <i>stricto sensu</i> • Analisar a importância dos EO a partir das disciplinas obrigatórias e não obrigatórias • Analisar se há valorização do conhecimento brasileiro sobre EO (2) • Analisar a preocupação com a análise micro e macro organizacional (3) • Verificar as diferenças entre níveis de formação
Planejamento do ensino	Objetivo de ensino	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar se os objetivos das disciplinas são voltados para o teórico ou prático (1)
	Conteúdo do ensino	<ul style="list-style-type: none"> • Verificar a influência na seleção do conteúdo • Analisar se essa seleção valoriza a produção brasileira (2) • Verificar como são organizados esses conteúdos nas disciplinas • Verificar a nacionalidade dos autores mais utilizados
	Método de ensino	<ul style="list-style-type: none"> • Descrever as modalidades de ensino-aprendizagem utilizadas a partir dos Planos de Ensino • Descrever o processo de avaliação
Prática em sala de aula	Modalidades de ensino-aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar se as modalidades colaboram para a aplicabilidade da teoria e contextualização do conhecimento (1)
	Processo de avaliação do ensino-aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • Verificar se estimulam a aprendizagem dos estudantes

Quadro 13 – Categorias de análise da pesquisa

Fonte: Elaboração Própria.

Essas categorias foram, então, sendo construídas ao longo da análise dos dados coletados, sempre tentando compreender o ensino do campo dos Estudos Organizacionais ao longo do currículo, ou seja, sua configuração no *design* curricular, o conteúdo que se ensina nas disciplinas, o método de ensino utilizado e a interação em sala de aula.

5 OS ESTUDOS ORGANIZACIONAIS NOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*: UMA ANÁLISE EXPLORATÓRIA

Este capítulo apresenta a pesquisa realizada em nove Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Administração sobre a configuração e o ensino do campo dos Estudos Organizacionais nos cursos acadêmicos de mestrado e doutorado, partindo da premissa de que o campo dos Estudos Organizacionais é resultado de um lento processo de produção social.

Sendo assim, buscou-se compreender o campo a partir de uma concepção mais ampla de currículo, ou seja, realizou-se um corte transversal para entender como o ensino se concretiza a partir do seu desenho e planejamento (dimensão pré-ativa) e das práticas em sala de aula (dimensão interativa). Privilegiou-se a perspectiva do professorado dos cursos de Administração. Então, o capítulo foi dividido em quatro momentos:

- O primeiro mostra o perfil dos entrevistados, compostos por professores que lecionam e lecionaram disciplinas relacionadas ao campo dos Estudos Organizacionais nos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* estudados. Acredita-se que a formação acadêmica e atuação profissional desses professores determinam a representação do campo.
- O segundo versa sobre a própria representação dos professores sobre os EO como matéria de ensino, enfatizando os desafios de sua delimitação e os centros de referência de pesquisa do campo.
- O terceiro registra o *design* dos Estudos Organizacionais nos currículos dos cursos acadêmicos de mestrado e doutorado e o planejamento do ensino a partir dos Programas das Disciplinas, ou seja, discute a dimensão pré-ativa do currículo.
- O quarto analisa as práticas em sala de aula, por meio das modalidades de ensino e o processo de avaliação, ou seja, a dimensão interativa do currículo.

5.1 O PERFIL DOS PROFESSORES QUE ENSINAM NO CAMPO

A construção do currículo é determinada, principalmente, pelos professores, pois os mesmos, além de contribuírem para o planejamento no currículo, produzem, reproduzem ou mudam esse planejamento nas práticas em sala de aula. A formação educacional e experiência profissional do professor possibilita *insights* com referência ao ensino do campo dos Estudos Organizacionais. Assim, buscou-se, nesse primeiro momento, descrever o perfil dos entrevistados, ou seja, dos professores que ensinam no campo dos Estudos Organizacionais, bem como o seu interesse pelo campo, as suas dificuldades na atividade de docência e sua inserção internacional.

Os professores entrevistados dos programas (Tabela 4) são representativos do campo dos Estudos Organizacionais, pois, além de pertencerem à comunidade acadêmica e científica, participam de associações representativas da área de Administração e colaboram na proposição e avaliação das políticas educacionais do governo federal.

**Tabela 04 – Perfil dos professores entrevistados
2008**

Entrevistado	Graduação	Ano Graduação	Pós-Doutorado	Experiência no ensino superior (em anos)	Ensino	Pesquisa	Direção, coordenação, comissões	Membro de corpo editorial, revisor, avaliador de revistas e eventos	Membro da ANPAD	Consultor da CAPES, CNPq etc
1	Zootecnia	1984		11	G/PG	x	x	x	x	x
2	Administração	1994	x	14	G/PG	x	x	x	x	x
3	Psicologia	1976		32	G/PG	x	x	x	x	
4	Filosofia	1960		47	G/PG	x	x	x	x	x
5	Medicina	1978		09	G/PG	x	x	x	x	
6	Sociologia	1971		37	G/PG	x	x	x	x	x
7	Ciências econômicas	1984		19	G/PG	x	x	x	x	
8	Letras e Administração	1985		18	G/PG	x	x	x	x	
9	Administração	1991		16	G/PG	x	x	x	x	
10	Direito	1988	x	10	G/PG	x		x	x	
11	Ciências Econômicas	1974	x	33	G/PG	x		x	x	x
12	Ciências Contábeis	1986	x	21	G/PG	x	x	x	x	x
13	Ciências Jurídicas e Sociais	1961	x	46	PG		x	x	x	
14	Administração	1986		18	G/PG	x	x	x	x	
15	Pedagogia	1974		13	PG	x	x	x	x	x
16	Administração	1974	x	13	G/PG	x	x	x	x	x
17	Pedagogia	1973		31	PG	x	x	x	x	

Fonte: entrevista e currículo Lattes (CNPq, 2008).

A idade média dos professores pesquisados é de 51 anos, variando a maioria entre 44 a 56 anos. Todos os entrevistados cursaram o mestrado (90% na área de Administração), o doutorado em diversas áreas e seis possuem pós-doutorado. A amostra tem um alto nível de aperfeiçoamento profissional. Além disso, possuem uma grande experiência profissional com mais de dez anos de ensino na graduação. Cada vez mais nos concursos para docentes em instituições públicas, há uma tendência de se exigir uma formação mais completa para o ingresso na carreira universitária. Isto faz com que a média de idade dos professores universitários venha aumentando, com o ingresso efetivo se dando cada vez mais tarde.

O perfil dos entrevistados mostra uma pluralidade na formação acadêmica dos professores pesquisados, os quais possuem graduação nas áreas de Administração, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Direito, Filosofia, Medicina, Pedagogia, Psicologia, Sociologia e Zootecnia. Já se percebe um retorno dos egressos da própria Administração, pois quatro professores realizaram sua formação na área. Essa diversidade de formação impacta diretamente na dispersão do objeto de estudo do campo dos Estudos Organizacionais, já que a formação dos professores influencia na escolha de seu objeto de estudo, dos recortes teóricos, da perspectiva de seu estudo, do método de sua pesquisa, dentre outros. Assim, a origem dos desafios da delimitação dos Estudos Organizacionais como matéria de ensino está presente na própria formação da comunidade acadêmica.

Consequentemente, a pluralidade de formação dos estudantes se reproduz, posteriormente, nas publicações e discussões na comunidade científica, aumentando ainda mais a diversidade do campo e, com o crescimento do número dos cursos de pós-graduação, tendendo a se expandir ainda mais.

Entretanto, o que seria do campo dos Estudos Organizacionais se limitasse as suas possibilidades? Para Clegg e Hardy (1998, p. 37), é justamente “a luta entre as diferentes abordagens e com base na diversidade e na ambigüidade de significado que aprendemos; não é pela recitação de uma presumível uniformidade, consenso e unidade, submetidos a uma forma que exija aceitação inquestionável”.

As informações da tabela 4, ainda, mostram que os professores possuem diversas atividades na instituição pública: ensino, pesquisa e direção, coordenação ou representação. Além disso, todos os professores participam de forma variada na ANPAD; são editores, membros do corpo editorial, avaliadores ou revisores de Revistas e Eventos Científicos; prestam serviços à CAPES, ao CNPq, são escritores, dentre outras atividades. Esses dados confirmam a inserção do professor num contexto social mais amplo (colaborador na política educacional, participante da comunidade científica) e o seu papel de elo entre a pesquisa,

ensino e extensão. Essa diversidade de atividade foi ilustrada pelo entrevistado 4:

Nós éramos professores que um colega, fazendo um pouco de ironia, chamava de professor Bombril. Por que o Bombril é aquela esponja de aço que tem mil e uma utilidades. Então nós ensinávamos tudo: graduação, pós, especialização, *stricto sensu*, *lato sensu*. E foi por aí, eu exerci ao longo da minha vida, cargos acadêmicos e administrativos também. E o meu vínculo com a área, o meu vínculo com a área que é o campo de EO, eu sempre ensinei EO e ensino até hoje.

Essa diversidade de atividades integra o professor a diferentes níveis de concepção e prática do currículo, mas também sobrecarrega e dificulta uma dedicação maior ao estudo e à pesquisa sobre o campo dos Estudos Organizacionais. Também o entrevistado 7 ressalta a jornada de trabalho:

É muito, muito cansativo, é insano, é doentio. É doentio mesmo, em termos físicos. Estava hoje com uma colega que chegou às 7:10h da manhã e eram 7:00 horas da noite, e ela ainda estava lá. Bom na verdade, eu cheguei às 7:30h e estava lá até 7:00 horas da noite, que foi quando eu saí; quer dizer, praticamente doze horas de trabalho.

Esse entrevistado destaca a longa carga horária que vem demandando diariamente para conseguir executar as suas atividades. Essa não é uma situação excepcional, a maior parte dos docentes públicos está sobrecarregada com a quantidade de atividades que lhe é solicitada, o que acaba por reduzir o tempo para a dedicação à produção científica, como revelou o entrevistado 4,

Diria que não me caracterizo e não me considero uma pessoa com larga produção acadêmica e isso é uma consequência de uma opção, e também digamos de uma imposição circunstancial. O fato de durante a minha vida eu ter que me dedicado a muitas coisas, também me impedia a concentração que, certamente, é indispensável para você poder ter uma produção científica mais volumosa.

O entrevistado ressalta a dificuldade de concentração para se dedicar ao estudo, por causa da diversidade de atividades, conseqüentemente, menos tempo para o desenvolvimento do conhecimento do campo dos Estudos Organizacionais. Essa situação acaba se refletindo nos desafios para delimitação do campo dos Estudos Organizacionais, como será discutido posteriormente.

Além disso, percebe-se na fala do entrevistado a pressão para publicação que existe no meio acadêmico. O entrevistado 4, apesar de ter 24 artigos publicados em periódicos, 3 livros, 6 capítulos de livros, dentre publicação técnica e outras atividades científicas (CURRÍCULO LATTES/CNPq, 2008), justifica sua produção científica pouco volumosa às inúmeras atividades que executou durante sua carreira acadêmica. Essa corrida por publicação está sendo estimulada pelo sistema de avaliação da Pós-Graduação da CAPES, que afere peso de 35% da nota do Programa de Pós-Graduação ao critério de publicação

realizada por docentes e discentes.

Essa pressão, estudada por Meis e outros (2003), se intensificou a partir de 2000, principalmente por causa da concorrência entre os programas e docentes por financiamentos de pesquisa, já que a produção de conhecimento é um dos itens da avaliação dos projetos submetidos.

Os professores pesquisados, em sua maioria, não tiveram formação pedagógica no início de sua carreira para lecionar no ensino superior. Dos 17 entrevistados, três são formados em Pedagogia ou Letras, quando tiveram uma formação específica, e outros três tiveram experiências próximas que possibilitaram uma maior especialização.

Assim, o conhecimento específico sobre didática da maioria, basicamente, resume-se às referências que, ao longo de suas trajetórias como alunos, construíram sobre o que é ser professor. Uma vez no exercício da docência, os professores se deparam com dificuldades nas relações interpessoais e no processo ensino-aprendizagem. E é na prática de sala de aula que as questões da docência vão se colocando e provocando inquietações. Então, é no espaço da sala de aula que os saberes pedagógicos começam a ser dimensionados, na perspectiva dos professores. Como afirmou o entrevistado 7, “Eu senti uma experiência difícil, dolorosa, angustiante, em que para ser professor, para mim, foi uma carga grande, para os alunos foi uma sessão de cobaia.”

Esse tipo de formação pela prática impacta na atividade do planejamento do ensino do professor. Para os professores que tiveram uma formação pedagógica adequada (teórica e prática), a escolha de atividades didáticas parece um processo simples, entretanto, para os professores que mergulharam (ou foram mergulhados) no magistério sem treinamento pedagógico, a atividade é complexa e demanda maior tempo para ser executada (BORDENAVE; PEREIRA, 2001).

A competência profissional do professor se manifesta na escolha de atividades de ensino adequadas aos objetivos educacionais, aos conteúdos da disciplina, às técnicas de ensino-aprendizagem, bem como na sua avaliação. No entanto, na área de Administração, percebe-se ainda um desprestígio da preparação e prática do professor para a sala de aula. O modelo de avaliação ressalta a pesquisa, como já discutido anteriormente, o que é perceptível quando se analisa os currículos dos nove programas de pós-graduação *stricto sensu* pesquisados (Anexo B e C). Todos os currículos de mestrado e doutorado contemplam disciplinas relacionadas à metodologia, mas somente três possuem uma disciplina obrigatória ligada à capacitação do docente. Normalmente, a preparação do professor é realizada a partir da atividade de estágio. Todavia, nem sempre este é acompanhado por uma preparação teórica

e pela prática em sala de aula, sob uma orientação.

O Programa de Capacitação Docente em Administração (PDCA) é uma exceção nesse contexto. O PDCA foi organizado em 2004, pela Professora Tânia Fischer, e operacionalizado pela ANPAD, com o objetivo de qualificar e requalificar professores de administração, estimular uma rede de pesquisa sobre ensino e aprendizagem em administração e articular atividades de extensão (FREITAS; FISCHER, 2007; FISCHER, 2005). Programas como este poderiam ser implementados por outras instituições de ensino para capacitação dos futuros professores.

Verificou-se junto aos entrevistados como estes se envolveram com os Estudos Organizacionais. O entrevistado 1 ressaltou que a sua relação com o campo veio a partir de pesquisas sobre o tema gestão familiar e, também, da influência do seu professor no mestrado:

Eu sempre trabalhei mesmo na graduação com a questão da gestão. A minha iniciação científica foi gestão, planejamento, gestão de empresas familiares mais ligadas ao rural. Agora, mapear gestão familiar dentro dos estudos organizacionais, eu nunca tinha pensado, [...]. É no Mestrado, sob influência do professor [...], que aí houve a socialização. Ele era coordenador da ANPAD, e aí eu comecei a mapear o campo. E aí você começa, na verdade, conhecer isso, o que são estudos organizacionais, o que é a área, onde estão os temas que eu trabalhava. Então, na verdade, pelos temas com que eu trabalhava é que eu vi o que eram estudos organizacionais. Uma área que eu mais me identificava. Uma área mais aberta, uma área mais qualitativa, que sempre gostei.

Também os entrevistados 8, 10, 11, 12 e 14 se interessaram pelo campo a partir de influência do seu professor. Esse resultado mostra a influência dos professores sobre os interesses do alunado. Já o entrevistado 3 começou a se interessar pelo campo a partir de pesquisas:

[...] eu já estava no [...] que é um centro interdisciplinar para o setor público, então aqui eu comecei a me familiarizar, a trabalhar com diagnósticos institucionais, diagnóstico de políticas, trabalhar nisso, pesquisar isso. Isso foi me puxando para a área de organizações, aí quando eu saí para o Doutorado, eu aí já fiz Doutorado em Psicologia Organizacional do Trabalho.

Como campo interdisciplinar, os Estudos Organizacionais concentram uma ampla lista de recortes para pesquisas (Estratégia, ambiente, tecnologia, estrutura social e física, cultura, poder, decisão, controle, mudança, aprendizagem, tomada de decisão, tecnologia, inovação, informação, grupos etc.), com diversos recortes (Indivíduo, organização, ambiente etc), utilizando distintos paradigmas (funcionalista, interpretativo, humanista radical e estruturalista radical) ou metáforas (máquinas, organismos, cérebros, culturas, sistemas políticos, prisões psíquicas, fluxo e transformação, instrumentos de dominação). Esta amplitude facilita a publicação de obras e a inserção de pesquisadores e docentes. O interesse pelo campo dos entrevistados 2 e 9 se deu justamente porque o campo possui essa maior

possibilidade de aceitar a sua postura crítica. Para o entrevistado 9:

Fiz Graduação aqui em Administração, já durante o meu período de graduação tive algumas crises de identidade, são particularmente comuns a estudantes que pensam criticamente na sociedade sobre cursos, profissão, etc, e se vêem volta e meio descontentes com a formação em Administração, formação basicamente gerencialista.

Para os entrevistados, a aceitação de uma postura mais crítica é mais difícil nas áreas funcionais da Administração, como marketing, finanças, produção etc. Também o entrevistado 15 ressalta “o campo que eu me situei com mais conforto foi o campo de EO”. A possibilidade da diversidade traz oportunidades de abarcar diversos interesses, como afirmou o entrevistado 17:

Minha trajetória na área de administração é por dois motivos: primeiro, é por que eu gostava mesmo e segundo é que eu era executiva. Então, a despeito de eu ter me formado, graduado em pedagogia, eu sempre estive na área de administração por conta da profissão e mesmo em educação, eu sempre exerci cargos de direção, diretora de Escola, subdiretora, esses cargos todos. E o que casa muito bem com a área de administração é a área de educação - estudos organizacionais. É um feliz casamento. É o que te permite entender as subjetividades presentes, aquilo que não é dito, porque os demais estudos são de uma base muito técnica, finanças etc. Mas por sua própria natureza, que busca identificar as entranhas de uma organização, é os Estudos Organizacionais. E também é uma área que tem uma vocação muito crítica.

O professor 4 participou dos primeiros movimentos do governo federal para profissionalizar docentes para o ensino no país:

Eu fiz curso de graduação na Universidade de SP em Filosofia, eu concluí esse curso em 1960, quando não havia ainda curso de graduação em Administração no Brasil, e eu me reprofissionalizei. E eu fiz a primeira turma de pós-graduação na Fundação Getúlio Vargas em SP, que era ainda um curso ensinado pela missão universitária americana que lá estava. Foi a primeira experiência de pós-graduação. Depois disso eu ingressei na Fundação como instrutor.

Os entrevistados 5, 6, 7, 13 e 16 se interessaram pelo campo a partir de sua prática profissional. Para o entrevistado 5, por exemplo, foi a partir de sua experiência com gestão na área de saúde. Segundo o entrevistado 6:

Eu entrei para o mundo acadêmico, efetivamente, em 1982. Antes disso, eu tinha feito meu Doutorado, e terminei meu doutorado em 1980, nos Estados Unidos, em Michigan. Antes de ir para Michigan, eu ocupei diversos cargos no serviço público, em Brasília, e comecei a descobrir que, ocupando esses cargos da área pública, os maiores problemas que havia na área pública estavam ligados a área de estratégia, organizacional. [...] Eu trabalhava, fundamentalmente, com pesquisa e senti que o maior problema das coisas que aconteciam no serviço público era ligado a organização. Então, eu saí para o Doutorado em 76 e aí botei um foco nos EO, em estratégia e pesquisa.

Conforme o entrevistado 7:

[...] eu me formei em Economia, fui trabalhar como economista numa organização e

de lá eu me tornei Diretora Regional dessa organização. Era uma organização grande e eu era muito jovem, e aí eu descobri que, bom, faltava saber muita coisa para eu conseguir fazer aquilo que eu queria, enfim, conseguir levar a bom termo as coisas que eu queria fazer, que me encantava fazer e que não era capaz porque eu não tinha bagagem suficiente. Então, naquela época, não havia Internet, eu descobri por acaso cartazes afixados com Mestrado em Administração e Estudos Organizacionais. Fui procurar saber o que era e etc, e comecei assim.

O entrevistado 16:

Eu tenho minha trajetória profissional vinculada à gestão de organizações. Trabalhei durante mais de 20 anos na [...]. A [...] é uma organização que tem um ambiente interno muito próximo do ambiente universitário, por ser um órgão de pesquisa, ela permite a reflexão, o debate, a análise crítica.

Em síntese, o interesse em estudar e ensinar no campo dos estudos organizacionais está relacionado às próprias inquietações na atividade profissional, os quais proporcionaram uma aproximação com o campo, aos interesses de pesquisa dos professores e à diversidade e assimilação do campo que abarca diferentes tipos de temas e perspectivas, possibilitando mais facilmente a aceitação desses professores.

Finalmente, pesquisou-se a inserção internacional desses professores a partir da publicação internacional, relacionamento com instituições de ensino internacional e participação em corpo editorial de revistas e associações internacionais (Tabela 5).

**Tabela 05 – Inserção internacional dos professores
Dezembro 2008**

Entrevistados	Artigo publicado em periódico internacional	Livro ou capítulo de livro estrangeiro	Artigo publicado em anais de evento internacional*	Pesquisa ou ensino em IES estrangeiras	Participação no corpo editorial de revistas ou avaliador/organizador de eventos internacionais	Participação em associações/grupos/academias estrangeiras
1	3		12			
2	2	1	3			
3	1		7			
4						
5	2	1	8			
6	5	1	32	x	x	
7	1		12		x	
8			5		x	
9	4	3	2			
10	3	1	14	x		
11	3		4			x
12	5		3	x	x	
13		2	6			
14	1		6		x	
15	10	4	40	x	x	
16	6		13		x	
17		1	8		x	

* Não foi contabilizado os eventos que são organizados por associações e instituições brasileiras.

Fonte: elaboração a partir do Currículo Lattes.

Os professores entrevistados possuem inserção internacional que se dá, principalmente, por meio de participação em eventos internacionais. Entretanto, pouco dessa participação foi transformada em publicação em periódicos internacionais ou livros, conforme análise do currículo lattes desses entrevistados. Também são poucos os professores que possuem projetos de pesquisas conjuntos com universidades e programas estrangeiros.

Essa realidade pode indicar o isolamento da produção brasileira realizada para a própria comunidade nacional, como será discutido no próximo tópico. Bertero (2006) ressalta que dois fatores podem explicar o isolamento da produção científica brasileira. O primeiro estaria relacionado com o fato de a maioria ser redigida em português; embora seja falada por razoável número de pessoas, não chega a ser uma língua de cultura¹². Dessa forma, a única maneira de inserir a produção científica brasileira internacionalmente seria colocá-la em línguas que tenham maior movimento internacional. O segundo está relacionado com as raras parcerias dos programas de pós-graduação brasileiros com universidades e programas estrangeiros que resultem em projetos conjuntos.

Esse fato será discutido no próximo tópico em que serão discutidos os desafios da delimitação dos Estudos Organizacionais enquanto campo de ensino e os grupos de influência do conhecimento.

5.2 ESTUDOS ORGANIZACIONAIS: A PERCEPÇÃO DO CAMPO COMO MATÉRIA DE ENSINO

O ensino dos Estudos Organizacionais reproduz as mudanças econômicas, políticas e sócio-culturais que determinam ideologias e olhares diferenciados, os quais conformam o campo. E, embora o professor possua autonomia para organizar, desenvolver e avaliar o ensino, essa autonomia é relativa aos conhecimentos, aos hábitos, às habilidades e aos valores vivenciados na prática pedagógica.

Mas o currículo é uma construção social (GOODSON, 1995) e, conseqüentemente, a representação dos Estudos Organizacionais nesses currículos é uma combinação de uma visão individual com a produção técnica situada dentro de um contexto histórico social-dinâmico. Sendo assim, o debate teórico realizado pela comunidade científica

¹² Cultura no sentido da língua ser apreendida independentemente do interesse que se possa ter pela cultura dos povos que a falam. É o caso do inglês atualmente. Não se aprende inglês por estar, necessariamente, interessado na cultura e na literatura dos povos de língua inglesa, mas para se ter acesso a conhecimentos quase universais, já que muito do que é considerado relevante acaba sendo traduzido para esse idioma (BERTERO, 2006).

e acadêmica depende de um contexto mais amplo que é influenciado pelas contingências institucionais.

Portanto, para a compreensão do ensino dos Estudos Organizacionais, necessita-se vislumbrar a percepção do conhecimento a partir de uma rede de relacionamentos em que os laços de *feedback* são responsáveis pela construção do campo. É nessa relação de trocas que os *schemas* individuais são construídos e compartilhados, promovendo o surgimento de padrões que tornam o sistema único, adaptativo e complexo. Entender como ocorre o sentido na comunidade acadêmica parece ser uma forma de entender que a realidade é construída socialmente (BERGER; LUCKMAN, 1999), a partir da diversidade de professores, da maneira como selecionam suas modalidades de ensino-aprendizagem e processo avaliativo e de como interagem nesse contexto social.

Refletindo sobre tal questão, antes de analisar como se configura e se ensina os EO nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, é fundamental considerar, neste momento do capítulo, os olhares diferenciados dos professores sobre: os desafios da delimitação dos Estudos Organizacionais enquanto matéria de ensino, a diversidade de conceitos dos EO e os núcleos de pesquisa que influenciam o campo.

5.2.1 Os desafios para consolidação dos EO como matéria de ensino

Este momento foi organizado a partir de cinco desafios, levantados pelos entrevistados ao longo das entrevistas desenvolvidas sobre a consolidação dos Estudos Organizacionais como matéria de ensino. Tais desafios há muito vêm sendo debatidos na comunidade científica, mas, a partir dos mesmos, levantaram-se cinco reflexões sobre as atitudes dos professores no ensino para amenizar esses desafios, os quais serão debatidos ao longo da análise dos resultados.

O primeiro desafio enfatizado pelos entrevistados refere-se **à aplicabilidade da teoria para a solução de problemas organizacionais**. Como afirmou o entrevistado 13:

[...] a nossa divisão é uma área complicada; ao mesmo tempo em que ela é voltada para a eficiência administrativa e econômica da empresa, ela quer ser crítica, há contradições entre a teoria crítica e a aplicação, então, chega um ponto em que ainda não houve uma definição final, isso é um problema difícil de concepção.

Percebe-se entre os entrevistados um dissenso sobre a utilização ou não da teoria para solução de problemas, e, conseqüentemente, isso contribui para a formação de espaços intelectuais contestados e abertos para debates. Para o entrevistado 2,

A área de EO é uma área marginalizada. Ela não é aceita nas Ciências Sociais nem

nas Escolas de Business [...] os EO seriam, na verdade, um braço das Ciências Sociais que quer estudar o fenômeno organizações, seja em vida organizada, seja em vida administrada, que para mim não é fundamentalmente aplicação, na verdade eu não consigo ver isso, pode até cair dentro de um campo de Ciências Sociais Aplicadas, mas não precisa necessariamente acontecer isso.

A afirmação que os Estudos Organizacionais não precisam necessariamente ser aplicados à solução de problemas mostra a influência das ciências sociais à Administração. A Administração é uma ciência inserida nas Ciências Sociais Aplicadas, todavia essa discussão sobre a sua aplicabilidade permanece. Qual o objetivo da Administração? É um produto ou um processo?

Concordando com a ideia do entrevistado 12, o entrevistado 13 afirmou que os Estudos Organizacionais “é um conjunto de estudos sobre organizações baseado no contexto de outras Ciências Humanas, Ciências Sociais de alguma forma aplicadas sem preocupação a princípio com a eficiência, embora possam ser também”. Esse entrevistado acredita, ainda, que há uma mudança significativa no ensino da pós-graduação em relação à graduação,

[...] é lidar de uma forma mais cuidadosa com a prescrição, eu acho que a área da Administração ela tem uma essência bastante prescritiva, aplicada, em muitos textos são preocupados com a aplicação, com a realidade, etc. e tal, mas eu acho que cresceu o espaço e a possibilidade de você pensar os fenômenos, estudar os fenômenos, independente de prescrever uma tecnologia, eu vou fazer isto.

Diferentemente dessas opiniões, para o entrevistado 4, a dificuldade da inserção dos EO nos cursos de Administração é exatamente o seu distanciamento da prática:

Na verdade, os EO, me parece, se distanciarem da prática. Os EO têm uma herança pesada de Ciências Sociais, que nunca procurou na verdade aplicações. [...] uma parte da produção científica de EO é, muitas vezes, preocupada mais em fazer das organizações um objeto de estudo para testes de hipóteses, lidando com variáveis oriundas da Sociologia, da Antropologia, do que com problemas que contribuem para o entendimento de organizações enquanto objetos de gestão. [...] Você pega, por exemplo, uma abordagem que aqui no Brasil tem um grupo expressivo, que é o grupo dos institucionalistas ou neo-institucionalistas, na verdade, me parece que essa produção é mais relevante para a Sociologia enquanto disciplina do que para Administração, enquanto gestão.

Segundo esse entrevistado, rejeição da prática está relacionada com a própria formação dos docentes que ensinam na área:

As pessoas que vêm para a área, muitas vezes, são pessoas desinteressadas da prática, e outra coisa, muitas pessoas que hoje ensinam na área, pelo menos aqui no Brasil, tem até mesmo uma atitude anti-organização, justamente um tipo de organização, a organização empresarial. Talvez isso seja resquício de algum marxismo mal digerido, é possível. Porque essa é uma diferença que você nota, por exemplo, com relação aos estudiosos de organizações que estão inseridos com colegas norte-americanos.

A maior parte dos entrevistados afirmou que essa postura do docente/pesquisador

é produto de sua atitude. Conseqüentemente, essa atitude divide a comunidade acadêmica em dois grupos: um formado pelos que crêem que o campo está afastado da prática empresarial e argumentam que a teoria do campo dos EO tem valor prático mesmo que não seja útil, no sentido mais restrito da palavra; e outro, voltado exclusivamente para as teorias de aplicação prática imediata. Essa aplicação prática é entendida em diversos sentidos, como: abordar temas relevantes para nosso tempo e espaço, interagir na sociedade preocupando-se com o contexto brasileiro de vida e trabalho, incorporar traços de identidade cultural brasileira como produtores de conhecimento, dentre outros (ENE0, 2006).

Bertero (2006) assinalou essa reduzida aplicabilidade da produção científica brasileira. Para o autor, a produção científica brasileira é caracterizada pela separação da teoria e prática, ou entre a pesquisa que se encerra em si mesma, na qual o diálogo se passa entre acadêmicos em encontros, congressos e, especialmente, por meio dos periódicos acreditados ou científicos, e o mundo da prática, onde profissionais de administração enfrentam os problemas típicos da gestão de organizações.

Essa separação pode ser detectada nos periódicos chamados científicos e os profissionais. [...] No Brasil, a separação deu-se há pouco tempo, quando a Fundação Getúlio Vargas passou a publicar a GV Executivo, voltada aos profissionais de administração, em adição à Revista de Administração de Empresas (RAE), voltada ao público acadêmico (BERTERO, 2006, p. 110).

Assim, esse primeiro desafio levanta uma reflexão em relação ao ensino: Como essa atitude dos professores influencia a seleção dos conteúdos e as modalidades de ensino-aprendizagem dos cursos de mestrado e doutorado estudados?

O segundo desafio levantado pelos entrevistados é **em relação à descontextualização do conhecimento à realidade brasileira**. Para o entrevistado 12,

A maioria dos trabalhos na área de EO não tem pertinência sócio-cultural; isso significa não está vinculada à realidade da gente. Há uma aplicação de conhecimentos, teorias e de métodos criados para resolver problemas em outra realidade e que nós aplicamos indiscriminadamente, de forma não reflexiva, e acabamos reproduzindo, pior do que uma reprodução, pois não é original, o que outros fazem para solucionar seus problemas em outros lugares, outros territórios, outros países. Acho que nós precisamos achar no Brasil uma forma de produzir conhecimento que tenha mais pertinência sócio-cultural.

Também o entrevistado 5 ressalta:

É preciso entender o contexto, é preciso entender os tempos em que vivemos, como as teorias se relacionam com os tempos históricos e é preciso, minimamente, tratar de abordagens processuais. [...] o novo currículo está atualizado com o que acontece internacionalmente, ter o nosso contexto como referência não significa isolamento, mas de forma nenhuma pode significar estagnação no tempo.

Dez dos dezessete entrevistados ressaltaram a importância da contextualização do

conhecimento. Esse desafio vem sendo assistido desde 1961, quando foram realizadas as primeiras análises sobre a produção brasileira (BERTERO; KEINERT, 1994), pois os assuntos, as variáveis e os problemas acabam sendo levantados por autores estrangeiros e aplicados de forma não reflexiva no contexto brasileiro.

Contudo, essa postura não é universal. O entrevistado 6 se posicionou da seguinte maneira:

Há um grupo de Teoria Crítica no Brasil que eu chamo de Grupo Policarpo Quaresma. [...] uma coisa é você ter uma teoria que é construída e inserida num contexto sócio-cultural. Toda teoria tem que ter a pretensão de um dia ser universal [...] todo conhecimento tem que ter a pretensão de poder ser universal, mesmo que ele seja produzido local. Agora, quando eu adoto uma postura em dizer: “fecho as fronteiras do meu país!” e vou criar um conhecimento interno, porque eu recuso qualquer conhecimento externo, isso é uma atitude que eu chamo ‘atitude de Policarpo Quaresma’.

O entrevistado 6 faz uma crítica ao resgate de algumas teorias na sua íntegra, como, por exemplo, “Celso Furtado foi muito importante para o país, ninguém minimiza a importância de Celso Furtado, mas eu acho que até o Celso Furtado, se perguntarem para ele coisas das obras dele [...] se ele adotaria hoje, ele diria que não. Tem gente que está recuperando Celso Furtado na sua íntegra”. Percebe-se que, para o entrevistado 6, a contextualização precisa ser realizada com critérios e não se limita a produção brasileira somente no nível local.

Se a produção subsidia o ensino e, posteriormente, o ensino se re-produz na comunidade científica, pode-se levantar uma segunda reflexão: quais as medidas tomadas pelos docentes brasileiros para promover a contextualização do conhecimento?

Verificou-se que essa contextualização é promovida de diversas maneiras pelos professores em suas disciplinas e na escolha dos seus temas de pesquisa, como, por exemplo, pelo debate de autores brasileiros em algumas aulas e pela escolha de temas relacionados com uma problemática local, mas esse é o assunto para ser discutido adiante.

Um terceiro desafio levantado pelos entrevistados foi **em relação às dimensões micro e macro de análise**. O debate micro *versus* macro questiona se a ênfase deve ser dada aos aspectos íntimos e detalhados da conduta individual ou aos fenômenos impessoais, de maior escala, quer dizer, mais ligados à estrutura das organizações.

Segundo o entrevistado 6, “a área de EO trabalha o nível digamos meso ou macro e o pessoal da área comportamental trabalha com o nível micro e interno”. Assim, o entrevistado divide o campo em dois níveis de análise, mas ressalta que o foco de adeptos da área é o nível sociológico de análise. Esse professor, ainda, acredita que a teoria crítica emerge dentro do nível micro e interno; assim afirmou: “Eles negam que faça parte, mas

emerge, porque eles têm uma abordagem ou no exclusivismo ou em cima dos indivíduos ou em cima da organização, ou em cima da sociedade, quer dizer, eles trabalham nesse espaço”.

O entrevistado 3 senti que, no campo dos Estudos Organizacionais,

[...] se tem uma convivência relativamente boa, positiva, entre aqueles que se dedicam um pouco mais macro e aqueles que se dedicam mais micro, ou seja, aqueles que são fundamentados numa abordagem mais sociológica e tal, aqueles que têm uma abordagem mais psicossocial.

Para o entrevistado 17, é a diversidade de análise que torna o campo interessante:

Já quando você chega na área de estudos organizacionais, é o estudo de uma organização específica, como é que elas funcionam, como elas agem, quais são os valores dela, e tanto você analisa do ponto de vista macro quanto do ponto de vista micro, isso que é uma coisa muito interessante.

A divisão micro *versus* macro é vista desde o início do ensino de Administração no Brasil, em 1950, quando foram criadas as primeiras disciplinas relacionadas com a estrutura organizacional (organização enquanto estrutura) e com as relações nas organizações (organização enquanto processo). Longe de ser um consenso na comunidade acadêmica, o debate marca o desenvolvimento do campo, dividindo-a em dois grandes grupos: os que tratam da estrutura e os que tratam dos processos nas organizações. Essa realidade é concebida e incentivada pela própria comunidade científica organizada, quando da concepção, por exemplo, das divisões acadêmicas da ANPAD (2008) que marca dentro da divisão Estudos Organizacionais três subáreas: Teoria das Organizações, Comportamento Organizacional e Teoria Crítica em Estudos Organizacionais e a separação dos trabalhos de estratégia Organizacional.

O entrevistado 1 ressalta que a sub-área Comportamento Organizacional não está mais adequada para a realidade brasileira:

[...] no ENEO, você vai ver que área de comportamento não mandou nenhum paper, tem um de aprendizado, que o professor [...] está orientando, senão não mandaria. E na área de comportamento é uma das áreas da divisão, e ela não se vê como área, na área de estudos organizacionais. Ela não mandou, não teve representação, era uma discussão para ter agora, talvez se faça no ENANPAD 2008, ela está muito mais próxima da área de Recursos Humanos, com aqueles estudos de comprometimento, liderança, com os temas de RH, do que provavelmente de estudos organizacionais, hoje. Ainda mais hoje, eles não conseguiram acompanhar. Eles são muito mais quantitativos, as outras áreas de estudos organizacionais, que é a minha, a do Farias, são mais abertas, a própria Tonelli tem muitos qualitativos, então, todo mundo quer fazer qualitativo, não que o quantitativo seja esquecido, mas como eu vou deixar que o sujeito fale, só o qualitativo.

Essa mudança na delimitação dos Estudos Organizacionais é perceptível na organização do ENANPAD 2009, quando a divisão Estudos Organizacionais exporta subdivisões e é subdividida em temas de interesses que são mais voltados para a estrutura

(como: redes e relacionamentos intra e interorganizacionais, formas de organização e práticas de gestão, mudanças e inovação nas organizações) e temas de interesses mais voltados para o processo nas organizações (como: conhecimento e aprendizagem nas organizações; discursos, comunicação e organizações; gênero e diversidade em organizações; indivíduos, grupos e comportamento humano em organizações; simbolismo, cultura, identidade e subjetividade em organizações; teoria crítica e práticas transformadoras em organizações).

A partir da saída da divisão de Estratégia nas Organizações da divisão de Estudos Organizacionais na ANPAD, em 2001, a divisão EO foi cada vez mais delimitada para os estudos relacionados com o processo do que com a estrutura das organizações. Todavia, alguns temas de interesse permanecem tentando fazer a ligação da estrutura com o processo, ou seja, procuram uma postura mais crítica como a “Abordagem institucional nos estudos organizacionais”, pois conforme o entrevistado 1:

[...] eu escrevo sobre estratégia, mas só nos estudos organizacionais. Eu e [...] fizemos um artigo para o ENANPAD, e mandamos para EO, porque é qualitativo, questiona a questão da área de estratégia, mas lá [na divisão de estratégia das Organizações] não é aceito. O avaliador não dá conta de avaliar o *paper*. Eu sei que a subárea dos estudos organizacionais vai dar. Isso é uma coisa interessante, eu vi no ENEO agora, eu vi na área de estratégia da ANPAD, muita gente de estratégia ou aqueles que têm uma linha mais crítica, voltaram a escrever artigos para os Estudos Organizacionais, usando o tema estratégia, porque sabem que lá vai ser visto, sabem que saindo ali da divisão de estratégia eles serão vistos com olhos diferentes do que quantitativo que está estratégia hoje, que é fechadíssima. O campo sempre abarcou coisas que nos outros não são vistos, se você pensar isso, vai pensar na questão crítica.

A divisão dos Estudos Organizacionais, para esse entrevistado, é sinônima de uma produção com uma postura crítica, estudos utilizando predominantemente uma abordagem qualitativa e mais voltada para a subjetividade dos indivíduos. Quer dizer, as posturas da divisão macro versus micro ainda permanecem presentes nos EO. Mas, voltando para o objeto de pesquisa desta tese, o ensino, esse desafio levanta a seguinte questão: como os níveis micro e macro se dispõem nos currículos de pós-graduação?

O quarto desafio está relacionado à **incomensurabilidade e imiscibilidade dos paradigmas** propostos por Burrell e Morgan (1979), ou seja, para alguns teóricos não é possível misturar as perspectivas na realização de pesquisas. O entrevistado 6 ressaltou que:

Então, eu acho que falta uma formação epistemológica mais forte no mestrado e doutorado, até para os estudantes poderem entender as teorias e as funções de cada uma. E não misturar, aquelas misturas que eles fazem. Misturas muitas vezes grosserias, por exemplo, o pessoal trabalha com equipes mistura com..., o pobre do Bourdieu coitado, ele deve se revirar no túmulo.

O entrevistado compreende o diálogo das perspectivas como um problema epistemológico. Epistemologia é parte da filosofia que estuda o conhecimento, a sua natureza,

os seus limites, a questão da verdade do saber etc. Esse debate da perspectivas, conforme analisado no capítulo 2, divide a academia em dois campos contestados: 1) os que defendem a tese a incomensurabilidade e imiscibilidade 2) os que a rejeitam. Seguindo uma tendência internacional, no Brasil, também há um movimento de aproximação entre os paradigmas na Administração, propostos por Burrell e Morgan (1979); como, por exemplo, a interação paradigmática do trabalho de Misoczky (2003), relacionando os temas poder e a teoria institucionalista; a concepção interdisciplinar do estudo do poder nas organizações de Farias (2004), que abrange as ciências econômicas, as ciências sociais, a história e a psicologia, dentre outros.

No entanto, para Fischer (2001), a diversidade de paradigmas é uma discussão recorrente e observa-se muito mais convivência, superposição e conflitos paradigmáticos do que a grande síntese sugerida pela incomensurabilidade. O professor, ao lidar com diversidades, faz escolhas. Assim, tem-se tanto a diversidade diacrônica (várias escolas de pensamento que se justapõem, sucedem ou superpõem), quanto à sincronização de temas e tópicos. Contudo, a academia científica continua crítica em relação a distintas tentativas de diálogo entre os paradigmas, como afirmou o entrevistado 11 sobre as críticas realizadas às suas pesquisas:

Saí do macro cosmo de pesquisa para cair na organização; fui buscando outras experiências, outras coisas, e houve uma transformação muito grande na minha maneira de olhar, na minha maneira de ver também. E ao mesmo tempo não abandonei o marxismo, até eu juntar o marxismo com isso depois, de chamar a teoria crítica com o marxismo, demorou um tempo para eu entrar pela linha do Erick Fromm, da psicanálise, isso demorou um tempo e muitas críticas, porque o pessoal tradicional da nossa área achava que isso não era uma coisa que poderia ser feita. Os marxistas achavam... os mais religiosos achavam que eu estava aviltando os marxistas, mas eu superei, acho que ser polêmico é meu estilo de fazer as coisas, não me importo, acho que tem que fazer, tem que fazer, se vai causar polêmica, é bom, não é?

Assim, levanta-se uma nova reflexão: Como a incomensurabilidade influencia na seleção e organização dos conhecimentos ensinados?

Um quinto desafio é **a qualidade da publicação brasileira e a dificuldade de publicação no exterior**. Para o entrevistado 4, “por padrões internacionais a nossa produção científica, majoritariamente, não toda, mas a maior parte dela, não é vista como tendo um nível de qualidade que seja internacionalmente aceitável”. E continua:

[...] ela é mal-feita, é metodologicamente falha, não traz nada, digamos, de muito novo. Veja bem, se você quer publicar internacionalmente, um refrão que a gente repete, primeiramente, escolha a revista, escolha o periódico, e uma vez escolhido o periódico, veja exatamente o que esse periódico publica, e veja quais são, claro, as linhas editoriais, a política editorial, e isso raramente é feito. Os poucos brasileiros que fizeram isso, poucos conseguiram publicar. [...] Vou te dar um exemplo, há 2

anos atrás ou 3 anos atrás, se convidou Sérgio Lazzarini, não sei se você conhece do IBMEC, que tinha recentemente conseguido publicar um artigo no legendário e altamente prestigiado *Institute Management Control*. O Sérgio foi convidado para uma conversa, para dizer como ele fez para publicar. Então, o Sérgio disse que da submissão do artigo até a publicação foram mais de cinco anos. Ele disse que quando submeteu o trabalho, ele recebeu, depois de quatro meses, as avaliações de dois avaliadores. Entre o recebimento das avaliações dos dois avaliadores e a resposta que ele lhes deu, caminhando, então, para uma segunda versão de seu artigo, foram 8 meses para estudar coisas que os avaliadores disseram que ele deveria conhecer antes de tratar daquele assunto, e que ele precisava avaliar essas coisas importantes, pois você quando vai escrever sobre alguma coisa, você tem que estar absolutamente *updated*. **Você tem que estar absolutamente atualizado sobre o assunto.** Outra coisa, você se insere quando você submete a uma leitura assim, especialmente, se for um periódico internacional A, quando você submete uma matéria a um periódico internacional A, existe uma probabilidade de quase 70% de que aquele seu artigo seja entregue, provavelmente, a 2 ou 3 pessoas que no mundo são as maiores autoridades daquilo que você escreveu. Então, isso já estabelece o nível de exigências. E isso tudo, naturalmente, explica porque é que nós temos hoje dificuldade de publicar no cenário internacional, é trabalhar no nível de demanda, de exigências, de qualidade, de rigor ao qual a nossa academia infelizmente ainda não chegou.

O entrevistado ressalta que para se publicar no exterior, o pesquisador precisa estar atualizado sobre o assunto e enviar o artigo para uma revista que siga a mesma linha de pensamento que foi utilizada para traçar a sua pesquisa. Mas, ressalta que os professores brasileiros não demandam de tempo para se dedicar ao estudo para se adequar ao grau de exigência; a diversidade de atividades no meio acadêmico é muito grande e as pesquisas normalmente são realizadas em um período curto.

De acordo com Bertero (2006, p. 114), “Nossa produção só circula entre nós próprios. Não é citada internacionalmente. Em conseqüência, é mínimo o impacto, ou seja, a influência que a produção científica brasileira exerce no universo da administração”. Dessa forma, a barreira lingüística, o caráter local dos assuntos pesquisados, a falta de originalidade teórica, o relativo anacronismo metodológico levam a um isolamento.

Sendo assim, levanta-se a última questão: Quais as inovações e mudanças no ensino promovido pelos professores brasileiros no campo dos EO?

5.2.2 As diversas concepções do campo

O campo de Estudos Organizacionais que se representa é aquele que se entende enquanto comunidade científica e acadêmica. Assim, os docentes podem afirmar qualquer coisa que queiram sobre Estudos Organizacionais, mas essa afirmação não se torna realidade até que seja socialmente aceita, isto é, orientadores de trabalhos acadêmicos, editores, revisores, estudantes, leitores e participantes de conferências, também, devem “ver” a realidade como esta se apresenta para os docentes.

Assim, o que são os Estudos Organizacionais enquanto campo de ensino? A seguir, a opinião de alguns entrevistados sobre a questão:

Um conjunto de estudos sobre organizações que não são propriamente voltados para a busca da eficiência empresarial [...] um conjunto de estudos sobre organizações baseado no contexto de outras Ciências, como Ciências Humanas, Ciências Sociais, Ciências Econômicas, Ciências Políticas, de alguma forma aplicada, sem a preocupação, a princípio, com a eficiência, [...] (ENTREVISTADO 13).

É um campo em permanente construção e reconstrução; ele é extremamente, por um lado, fragmentado e, por outro, com pólos de interesses. Então, as pessoas se juntam em torno de temas que agregam por algum tempo os interesses. E é um campo reflexivo, eu acho que ele é um espelho do que são as Ciências Sociais. Eu diria que ele tem vários meios de conhecimento, é uma construção até mesmo transdisciplinar que decorre dessas contribuições disciplinares que decorre dos interesses que os diversos campos vão construindo e que se relaciona ou deveria se relacionar até mais ativamente com práticas de gestão (ENTREVISTADO 15).

É uma área que tem muito vínculo, na verdade, aqui, por exemplo, eles chamam “a área de geral (Teoria Geral)” ou área de EO, área de TO, que é um pouco isso. Então, a área de teoria geral tem Metodologia, e a área tem toda TGA. Tudo que é TGA, seja oferecido para Enfermagem, Engenharia, Direito, ou seja, passa pelos professores de TO. Então, ela tem muita ligação. Também a Administração Geral e ensino de Administração passam por aqui, e as outras áreas como das organizações. Ficou aquela área, meio assim, rebelde ou aquela que vai inovar, ou aquela da esquerda, que faz crítica a todos, entendeu? [...] É uma área, na verdade, de grande influência em toda Administração e muita coisa se faz em volta dela mesma (ENTREVISTADO 1).

[...] se nós computarmos dentro de estudos organizacionais, organizações e comportamentos organizacionais, ou seja, indo desde as chamadas abordagens críticas de estudos de organizações, até recursos humanos, passando por liderança, pelo aspecto de psicologia do trabalho, assim por diante, é uma área com um campo grande. Eu diria que é uma área que poderia ser definida como área responsável, do ponto de vista prático, por gestão organizacional. E, nesse sentido, eu diria que ela carece de uma identidade específica, mas não vejo como uma desvantagem, pelo contrário, eu vejo como ... inerente à área, por ter uma largura muito grande, e o que acontece no que se refere ao ensino. Essa largura da área se reflete numa dificuldade de ter um foco claro a respeito do que ministrar, do que ofertar em cursos de graduação, especialização, Mestrado e Doutorado, porque tudo cabe dentro de EO. O próprio nome EO é amplo, vai desde a abordagem crítica até recursos humanos, passando aí por poder, por conflito, por liderança e assim por diante (ENTREVISTADO 16).

[...] é uma área que dá uma certa sustentação a toda uma grande área de administração em termos de discussão teórica, isso é o que tenho percebido, inclusive, ao longo de anos, de vários anos que acompanhei na ANPAD. Então, é a área que mais dá força teórica de construção, de reflexões, mais densas em termos teóricos. Na ANPAD, ela cresceu muito e aí foi, sucessivamente, dividida. Inicialmente, se separou a estratégia, depois estudos organizacionais, recursos humanos e comportamento, então, as coisas foram lentamente se separando, depois gestão social saiu de estudos organizacionais, também, gestão ambiental saiu de estudos organizacionais. Enfim, foi se desmembrando e deixando ali a teoria em organizações e as áreas mais específicas, [...] (ENTREVISTADO 17).

Não há entre os professores uma definição única para o que venha a ser os Estudos Organizacionais, a maior parte deles atribui a ideia de uma área ou campo ou conjunto de estudos sobre organizações. Essa pluralidade de percepções é um desafio para o

campo, mas como afirma Clegg e Hardy (1998, p. 37) “é a luta entre as diferentes abordagens e com base na diversidade e na ambigüidade de significado que aprendemos; não é pela recitação de uma presumível uniformidade, consenso e unidade, submetidos a uma forma que exija aceitação inquestionável”. Isso impacta na configuração dos currículos e nas ofertas de disciplinas nos cursos de Administração, como será discutido adiante, conseqüentemente, a seleção de assuntos das disciplinas obrigatórias é dificultada, pois não há um consenso a respeito do que ministrar.

Os entrevistados confirmam a representação da comunidade científica na área de Administração, ressaltando que o campo de estudo é interdisciplinar e recebe influência de várias outras ciências e perspectivas, as quais influenciam todos os campos de ensino da Administração, principalmente os campos aplicados, como Marketing, Recursos Humanos, Finanças, Produção etc.

Como visto no capítulo dois, a partir da fala dos entrevistados, é mais adequado chamar o campo como “uma série de conversações [...] que ajudam a construir organizações por meio de termos derivados de paradigmas, métodos e suposições, todos decorrentes de conversações prévias” (CLEGG; HARDY, 1998, p. 30). Conversações estas que foram construídas na área de Economia, na Sociologia, na Psicologia, na Antropologia e na Ciência Política que foram incorporadas aos EO, a partir de interpretações de pesquisadores, tornando a Administração ainda mais interdisciplinar. Assim, a tentativa de encontrar nova disciplina de síntese, como a Antropologia (FISCHER, 2001), para os EO parece ser impossível, já que uma disciplina por mais ampla que seja para abarcar os diversos interesses dos docentes e pesquisadores brasileiros do campo dos Estudos Organizacionais não conseguirá abarcar os interesses de pesquisa e perspectiva paradigmática dos núcleos de influência do campo.

Essa interdisciplinaridade se por um lado enriquece a análise, por outro, dificulta um consenso sobre o campo. Basicamente, os EO são uma construção de mais de uma disciplina, desde a sua origem. Como visto, o estudo das organizações foi recortado a partir de diversas visões, seja econômica, psicológica, sociológica etc. Cada uma dessas visões, ao longo do tempo, contribuiu para a construção do conhecimento e deixou marcas para a representação que se tem neste momento. A partir de 1990, há uma distinta aproximação de duas ou mais disciplinas, ou seja, inicia-se uma tentativa de quebrar a incomensurabilidade¹³ dos paradigmas, no sentido de compreender as organizações. Contudo, essa postura

¹³ Incomensurabilidade, segundo Clegg e Hardy (1996), pressupõe que cada paradigma deve desenvolver-se separadamente, perseguindo sua própria problemática, ignorando a problemática dos outros paradigmas, considerando-os inválidos, e que as diferentes constatações sobre as organizações, em um mundo ideal, sejam resolvidas à luz de suas implicações para a *praxis* social.

contranormal gera conflitos e rupturas dentro da comunidade acadêmica, deixando a discussão em eventos acadêmicos acalorada.

A ANPAD (2008) oferece uma pista sobre os temas de maior relevância nacional na divisão acadêmica dos Estudos Organizacionais, cujos temas, como: abordagem institucional nos estudos organizacionais; aproximação entre EO e relações de trabalho: uma (re)leitura das relações de trabalho; conhecimento e aprendizagem nas organizações; discursos, comunicação e organizações; formas organizacionais e práticas de gestão; gênero e diversidade em organizações; indivíduos, grupos e comportamento humano em organizações; mudança e inovação em organizações; práticas de gestão em empresas familiares; redes e relacionamentos intra e interorganizacionais; simbolismo, cultura, identidade e subjetividade em organizações; e, teoria crítica e práticas transformadoras em organizações congregam os interesses da comunidade científica e acadêmica.

Porém, quais são as mudanças mais significativas nos Estudos Organizacionais verificadas pelos docentes do campo, entrevistados nessa pesquisa? O entrevistado 15 ressalta a ruptura do funcionalismo, ou mais precisamente, a sua transformação a partir de 1990:

[...] a principal mudança foi a primeira grande ruptura, a ruptura do funcionalismo tradicional, para o que foram as incursões, então, digamos assim, tanto do funcionalismo em transformação, agregando outras vertentes como o estudo de cultura, num viés Hofesdetiano¹⁴, Schein e tal, com os estudos de aprendizagem, com os estudos de estratégia. Então, a atualização do funcionalismo. O outro, a dissidência disso, que é os estudos radicais críticos; depois eu veria um pós-moderno difuso, eu acho que agora nós estamos aí no que seria um momento de construção paradigmática a partir de práticas nacionais, internacionais e locais, embora haja uma preocupação de globalizar a produção, de internacionalizar a produção. Quer dizer o que querem que se produza? Isso continua como um norte importante. Mas, o que querem que se produza tem muito a ver com aquilo que somos. Os outros também querem conhecer como somos. O Brasil é um dos quatro países mais importantes da América Latina, então, essa relação entre o global e o local é importante, ela se faz por duas vias, quem somos e como nos colocamos no mundo a partir de quem somos.

O local ganha uma importância muito grande no Brasil, a partir do momento em que os pesquisadores discutem o que publicar no contexto internacional. É uma revalorização da cultura local que, desde a década de 1970, foi alertada por Maurício Tragtenberg, Fernando Prestes Motta e Guerreiro Ramos. O entrevistado 12 exemplifica como tenta inovar nos EO:

Eu percebi que estava no mesmo caminho repetido e estou tentando mudar, fazer uma coisa diferente. Tenho trabalhado de uma forma distinta, por exemplo, agora analiso primeiro o problema, um problema da nossa realidade, local, no Estado do Rio, na América Latina ou no estado que moro, e a partir do problema vou buscar a história para compreender melhor e solucionar, que é uma forma diferente de trabalhar. A gente tem opções teóricas e as práticas. O que a gente pode imaginar para resolver aquele problema, claro que sempre isso dentro de pressupostos

¹⁴ Relacionado com os estudos sobre cultura organizacional, realizados por Geert Hofstede.

ontológicos, epistemológicos, depende muito do trabalho para você escolher determinado tipo de teoria, mas vai escolher aquela que está dentro da nossa visão de mundo; há diferentes possibilidades teóricas, e ela tem que ser uma teoria que se adapte à solução de um determinado problema.

Os entrevistados partem da escolha do problema que deve estar relacionado com a realidade local para assim relacionar com a teoria, levando em conta a sua visão de mundo. Para o entrevistado 3, pesquisador da área de comportamento organizacional, a principal mudanças nos EO:

Nesse meu campo de estudos micro-organizacionais, acho que há uma grande mudança que é essa revolução sócio-cognitivista ou sócio-construtivista. Eu acho que isso é um aporte teórico que chegou com uma força muito grande, isso tem impactado fortemente a pesquisa na área do comportamento organizacional. Eu acho que tem reflexos, inclusive, para as teorias macro-organizacionais. Por exemplo, hoje, ninguém ainda imagina a organização como uma entidade, um ser que toma decisões, mas são pessoas e entender as pessoas é uma coisa importante, fundamental para entender a dinâmica, os processos, as estruturas, [...] essa revolução sócio-construtivista que vem com a cognição, com o avanço da teoria do conhecimento vem aproximando os mundos, você vai lá para uma perspectiva institucionalista.

Em síntese, o dissenso sobre a percepção dos Estudos Organizacionais gera rupturas e defesas de pontos de vistas. Essa defesa de pontos de vistas se agrega em criar campos contestados de produção e ensino, como será verificado no próximo tópico.

5.2.3 O mapeamento dos núcleos que influenciam os EO no Brasil

A divulgação dos paradigmas de Burrell e Morgan (1979), que classificou a pesquisa nas organizações conforme paradigmas funcionalistas, interpretacionista, humanistas radicais e estruturalistas radicais, provocou, e ainda provoca, grande discussão na comunidade científica e acadêmica brasileira de Administração. Embora o livro de Burrell e Morgan (1979) só seja adotado em três das nove disciplinas obrigatórias analisadas do mestrado e doutorado, os professores entrevistados estão profundamente influenciados por essa classificação.

Essa classificação acabou legitimando dimensões de análise das organizações que se desenvolviam à margem do *mainstream* da teoria, ou seja, à margem da teoria positivista/funcionalista – as abordagens interpretacionistas e críticas. A oposição entre interpretacionistas e críticos *versus* positivistas/funcionalistas, que já acontecia desde as distintas interpretações da obra de Weber (1994), chegou a seu ápice no Brasil, na década de 1980, a partir do movimento crítico de autores brasileiros. A partir do final da década de 1990, percebe-se um movimento de aproximação entre esses paradigmas, como já foi discutido, a partir da divulgação de algumas teorias como a neo-institucionalistas, a sócio-

construtivistas, dentre outras aproximações.

Todavia, os paradigmas criaram um desafio de dupla face para a comunidade científica. Por um lado, um grupo de pesquisadores se movimenta no sentido de construir uma ponte entre os diversos paradigmas, para tentar superar o problema de comunicação entre as dimensões de análise, e, por outro lado, um grupo de pesquisadores continua defendendo a incomensurabilidade dos paradigmas.

Refletindo sobre essa ruptura de pensamento, questiona-se se existem grupos de influências no desenvolvimento do campo dos Estudos Organizacionais? As percepções dos entrevistados são distintas. O entrevistado 8 avalia da seguinte maneira,

[...] é uma espécie de filiação recente, no passado, não daria para verificar isso. Foi a partir do final da década de 90 essa filiação, que, talvez, tenha a ver com toda a preocupação do CNPq com os grupos de pesquisa, e da CAPES com a produção; uma produção coerente, então, tem ficado um pouco, e talvez não seja uma característica da área, definir uma perspectiva, um tema de trabalho e aí algumas pessoas começaram a desenvolver um maior número de trabalhos com uma mesma perspectiva teórica e metodológica, e antes não tinha tanto isso, mas ainda é muito difícil dizer que a gente tem todo esse rigor.

Realmente, os critérios dos dois últimos triênios (2001-2003 e 2004-2007) de avaliação dos cursos da CAPES, conforme tabela 9, tenderam a ressaltar uma produção mais coerente com a proposta do programa e as características dos docentes. O entrevistado 8 disse que os Estudos Organizacionais estão muito mais relacionado a nomes:

Eu acho que está muito associado a nomes que sempre estiveram ligados a ANPAD. Mas se eu for ver, em Santa Catarina, temos a influencia muito forte do professor Clóvis Luiz Machado-da-Silva (UFSC), [...] a gente viu na Bahia, a influência forte de EO com professora Tânia, em Minas Gerais com a Professora Suzana Braga Rodrigues também foi um expoente, embora ela saia, mas outras pessoas também assumem. No Rio Grande do Sul, talvez outras áreas tivessem mais expressão, mas eles estão fortalecendo mais recentemente os EO. São Paulo dá para dizer que sempre foi. A EBAPE no Rio, o Paraná se movimenta muito [...].Têm vários! Eu acho que no passado poderia dizer que em São Paulo com o professor Carlos Osmar Bertero podia ser forte, Minas Gerais, Bahia, Rio Grande do Sul talvez, acho que agora a gente tem muito mais núcleos, mais cursos. Eu acho que isso é uma tentativa. Lembrei do Rio Grande do Sul, o Professor Roberto Fachin que é um nome forte na área, a origem dele foi no RS.

Dessa forma, para o entrevistado, o trabalho desses professores possibilitou o surgimento de novos doutores que continuaram a pesquisar o campo. E, ainda,

Acho uma característica importante é a permanência dos egressos da pós-graduação, foi essa geração que eu te diria da década de 80, professores da década de 80, [...] eles tiveram um papel significativo de formar pessoas nesses núcleos: Bahia, Minas Gerais, Santa Catarina, Paraná, Rio Grande do Sul, também, São Paulo, Rio de Janeiro e Pernambuco (ENTREVISTADO 8).

A partir dessa informação foi realizado um levantamento de projetos de pesquisas

que os professores entrevistados participam e um cruzamento de informações nas páginas institucionais dos programas estudados. Assim, foram levantadas informações no diretório de grupos de pesquisa da CAPES sobre os núcleos de pesquisas relacionados com os Estudos Organizacionais que possuem pelo menos cinco anos de funcionamento (Quadro 14).

	Núcleo/Grupos de Pesquisa	Temas de pesquisa ou Linhas de Pesquisa
EAESP/FGV/SP	Estudos Organizacionais 1999	Temas sobre a evolução das práticas de organização e de gestão no Brasil; o impacto da globalização sobre as organizações locais e as formas de gestão; a internacionalização de empresas brasileiras; a influência do estilo gerencial e dos modelos de gestão sobre a competitividade; estudos comparativos sobre cultura organizacional; estilo gerencial e modelo de gestão; a condução e as conseqüências de processos de transformação organizacional; características, ambigüidades e contradições de ambientes organizacionais em transição
	Estratégia Organizacional 2000	Temas sobre Estratégia Empresarial, focando os seguintes aspectos: heterogeneidade da performance das firmas e suas causas; o conceito de vantagem competitiva; modos de geração de valor; governança corporativa; interfaces entre estratégia empresarial e teoria das organizações; fundamentos metodológicos e epistemológicos da pesquisa em estratégia
EBAPE/FGV/RJ	Programa de Estudos de Administração Brasileira 1988	Temas relacionados com a dinâmica das organizações e seu espaço de ocorrência como fenômeno histórico, político e cultural. São as seguintes as trilhas do Programa: organização governamental e administração pública no Brasil; gestão de empreendimentos e negócios brasileiros; administração de organizações não-governamentais e dos movimentos sociais no Brasil. Linhas de pesquisa: a literatura brasileira sobre administração; empreendedorismo no Brasil; ensino e pesquisa em administração no Brasil; estratégia e mudança; imprensa e administração pública no Brasil; movimentos sociais brasileiros; o espaço organizacional brasileiro; o trabalho e a sociedade tecnoglobal no Brasil; políticas públicas brasileiras: formulação e análise
	Programa de Estudos em Gestão cultural 1997	Linhas de pesquisa: organizações e gerência; políticas e estratégias
UFBA	Núcleo de Estudos sobre Poder e Organizações Locais (NEPOL) 1986	Linhas de pesquisa: Poderes Locais, Organizações e Gestão e dedica-se ao estudo de organizações e interorganizações em diversas escalas territoriais, bem como dos processos de gestão articuladas da Sociedade e do Estado.
	Indivíduo, Organizações e Trabalho: Processos Psicossociais 1994	Temas sobre as relações entre trabalhadores, a natureza e processo de organização do trabalho e as políticas organizacionais, tripé que configura a organização como um contexto privilegiado para o estudo do comportamento humano. Em seus estudos procura compreender esse fenômeno incorporando a análise das aceleradas mudanças que configuram o mundo do trabalho na atualidade. Incorpora, também, uma perspectiva que toma os processos cognitivos como elementos mediadores críticos nas relações entre indivíduos, grupos e organizações.

	Núcleo/Grupos de Pesquisa	Temas de pesquisa ou Linhas de Pesquisa
	Centro Interdisciplinar de Desenvolvimento e Gestão Social (Ciags) 2003	Linhas de pesquisa: Arranjos sócio-produtivos; associação e economia solidária; capital social e participação política; comunidades de prática e desenvolvimento sócio-territorial; cultura e interculturalidades e impactos no desenvolvimento local; desenvolvimento local sustentável e gestão estratégica sócio-ambiental; desenvolvimento territorial e escalas de poder; formação e educação em gestão social; geração de emprego e renda; gestão do desenvolvimento territorial; gestão empresarial e responsabilidade social; gestão social; inovações e tecnologias sociais; interações entre governo, mercado e organizações sociedade civil; metodologias não-convencionais em gestão social; modelos de avaliação de políticas, programas e ações sócio-territoriais; políticas de gestão de serviços e impactos no desenvolvimento; políticas e gestão da segurança pública; sociologia da cooperação internacional para o desenvolvimento
UFMG	Núcleo de Estudos Organizacionais e Sociedade (NEOS) 1991	Desenvolve uma visão simbólica e crítica dos elementos objetivos e subjetivos constitutivos da vida organizada nas sociedades. Neste sentido, abarca o estudo dos discursos e práticas de gestão, as relações de poder constitutivas da vida social e organizacional e o pensamento sobre a vida humana e as organizações. Alguns dos temas principais são: poder, cultura, identidade, construção social de estratégias, representações sociais, organizações familiares, economia criativa, entre outros. O NEOS está dividido em cinco grupos temáticos que comportam as pesquisas do núcleo: vida organizada, teorias do poder e estudos organizacionais; estudos organizacionais e crítica; estudos em gestão, governança e empresas familiares; estudos organizacionais, história, memória e identidade cultural; e, estudos organizacionais, indústria, cultura e espetáculo
UFPE, EBAPE, UFSC	Observatório da Realidade Organizacional 2000	O Observatório é um grupo interinstitucional com sede na UFPE e bases na EBAPE/FGV e UFSC. O Grupo mantém as seguintes temáticas de pesquisa: poder, instituições, novas formas organizacionais, a sociedade pós-moderna.
UFPR	Grupo de Aprendizagem (GAP) 1997	As atividades específicas dos participantes do grupo se relacionam às seguintes áreas: qualidade e inovação em construção civil; gestão de RH; competências gerenciais; educação de adultos; gestão de tecnologia multimídia; gestão do conhecimento e gestão por competência - áreas das quais o tema aprendizagem organizacional desempenha um papel mobilizador e mediador. Linhas de pesquisa: aprendizagem organizacional e construção e difusão da noção de competências em organizações.
	Gestão da Saúde 1998	Linhas de pesquisa: Cultura organizacional e representações sociais em saúde; desenvolvimento de redes de cooperação para a implementação de políticas e projetos de saúde; epidemiologia de serviços; formação de políticas de saúde; organização da atenção à saúde no âmbito do Mercosul; sistemas de informação e apoio à decisão em saúde; tecnologia e práticas de gestão em saúde; tecnologias de ensino à distância para a formação em gestão em saúde.
	Grupo de Estudos em Organizações 2001	Linhas de pesquisa: Empreendedorismo coletivo; estratégia e complexidade: epistemologia, metodologia e teoria; inovação e sustentabilidade

	Núcleo/Grupos de Pesquisa	Temas de pesquisa ou Linhas de Pesquisa
UFPR	Estudos Organizacionais e Estratégia 2002	Foca a questão da reciprocidade entre estruturas e ações sociais e sua simultaneidade no contexto da prática: agência, estratégia e componentes organizacionais são estudados como práticas, mediante o uso de metodologias diversas, com destaque para a interpretação intersubjetiva dos atores sociais. Como tal ganham destaque: o processo de estruturação das organizações, das redes organizacionais e dos campos organizacionais; a dualidade entre persistência e a mudança; as relações entre organizações e entre elas e o ambiente no qual estão imersas; os níveis e as esferas de análise do ambiente organizacional; a estratégia e seu impacto sobre a estrutura e a dinâmica das organizações; as formas de gestão e da organização do trabalho; a cultura organizacional em sua relação com a cultura da sociedade; e assim por diante. A abordagem predominante é aquela decorrente do quadro de referência da teoria institucional, procurando uma conversação com outras abordagens utilizadas no estudo das organizações e da estratégia em organizações, com ênfase na possibilidade de confluência com a perspectiva de estruturação.
	Economia Política do Poder em Estudos Organizacionais (EPPEO) 2002	Complexidade e redes em estudos organizacionais; epistemologia e teoria crítica; estado, poder e políticas públicas; formas de gestão, poder e relações de trabalho; poder, trabalho e controle; reestruturação produtiva, relações e organização do processo de trabalho; complexidade e redes em estudos organizacionais; epistemologia e teoria crítica; estado, poder e políticas públicas; formas de gestão, poder e relações de trabalho; poder, trabalho e controle; reestruturação produtiva, relações e organização do processo de trabalho.
	Estratégia Organizacional 2002	Análise das estratégias organizacionais nas perspectivas da mudança e da inovação, com abordagens organizacional, sociológica, econômica e gerencial. Identificação dos fatores contingenciais, dos cenários e das condições organizacionais, com conceitos associados ao conteúdo e ao processo estratégicos. As causas, os relacionamentos, os recursos e a competitividade são considerados nas pesquisas, assim como o desempenho econômico e social. Metodologias com análise quantitativa e qualitativa são utilizadas em grandes, médias e pequenas empresas, entre, diferentes tipologias e setores organizacionais. Linha de pesquisa: estratégia e análise organizacional.
UFSC	Liderança e Gestão Estratégica 2004	Linhas de pesquisa: Chefia e liderança; comportamento humano nas organizações e gestão estratégica.
UnB	Psicologia Organizacional 1993	Linha de pesquisa: Aprendizagem, processos psicossociais e mudança nas organizações; avaliação e instrumentação psicológica; cultura, organizações e bem-estar; indivíduo, contexto e processos organizacionais
	Aprendizagem em Organizações 2004	Linha de pesquisa: Estudos Organizacionais e gestão de pessoas; inovação em sistemas sociais e organizacionais

Quadro 14 – Núcleos de pesquisa que influenciam o campo dos EO no Brasil

Fonte: elaboração própria a partir do CNPq (2009).

Todos os programas de pós-graduação possuem grupos ou núcleos de pesquisas voltadas para o estudo das organizações (Quadro 14), em que a organização é estudada a partir de diversos temas como aprendizagem, cultura, rede, gestão social, empreendedorismo, poder, comportamento, inovação, dentre outras; e analisadas com diferentes perspectivas como institucionalista, interpretacionista, simbólica, crítica, funcionalista etc.

Todavia, o Brasil possui alguns pólos de influência mais forte. Para o entrevistado 3, “os estudos organizacionais talvez tenha um predomínio muito grande de uma abordagem

mais institucional, mas eu sinto que essa abordagem institucionalista tem um certo predomínio, um certo peso maior, as pessoas importantes trabalham com ela”.

Para o entrevistado 4, o Brasil possui dois núcleos de pesquisa de tendência internacional:

[...] programas neo-institucionalistas fundamentalmente o do Clóvis e seu pessoal. Há um pesado ingrediente de *Critical Management*, agora esse *Critical Management*... ele não tem, digamos, uma única abordagem teórica, e tem mais, você ainda tem um *Critical Management* com discípulos de Guerreiros Ramos. Guerreiro Ramos foi um homem que adotou uma perspectiva crítica. [...] Você tem manifestações marxistas, como é o caso da Ana Paula Paes de Paula, pessoa jovem, marxista; tem o Faria, que é um marxista, não digamos um marxista mais que vem aí de uma leitura marxista da escola de Frankfurt, você tem algum outro criticismo mais raro que se inspira de várias formas. Eu tenho impressão que é isso que existe no fundo hoje, não há muita riqueza de abordagens sobre as organizações.

Assim, o entrevistado 4 sintetiza em dois núcleos de influência nos EO: o neo-institucionalismo e a diversidade de abordagens críticas que podem ser divididas em três abordagens. A primeira abordagem está relacionada à crítica desenvolvida pelos seguidores do *Critical Management Studies*, a segunda tem inspiração marximiana¹⁵ e a terceira está relacionada aos estudos críticos brasileiros, que têm como inspiração Guerreiro Ramos, Maurício Tragtenberg e Fernando Prestes Motta, dentre outros. O entrevistado 6 afirma que além do Institucionalismo e das abordagens críticas, os funcionalistas têm influenciado o campo, mas realiza uma crítica à qualidade das pesquisas:

Na área Institucional, a área que eu pertença, nós estamos bem avançados. Eu acho que nós fazemos o que o pessoal faz lá fora. E, porque, nós trabalhamos muito fortemente a ideia de estruturas cognitivas, de interpretação, que o pessoal lá fora não trabalha desse modo, eu acho que nós estamos à frente deles em certos aspectos, principalmente na frente dos europeus, de um modo geral. Já em algumas áreas, como na área de Teoria Crítica, por exemplo, acho que nós estamos muito atrasados, nossa teoria crítica é muito démodé. É uma teoria crítica fortemente apoiada numa visão antiga de mundo. O pessoal já dos estudos críticos e o *Critical management Studies*, eu acredito que eles têm... um certo peso no Brasil, mas não muito, mas a crítica deles é uma crítica, digamos assim, mais seguida dentro da própria lógica do sistema capitalista, digamos assim, não é como a Teoria Crítica que é no sentido deles roubar o sistema, essa que é a grande verdade. [...] o pessoal do *Critical Management Studies* já tem alguma coisa, mas em minha opinião, falta qualidade, eu não estou dizendo para todos eles, como sempre temos uns 5% de qualidade técnica. Há outro grupo de Teoria Crítica no Brasil que eu chamo de Grupo Policarpo Quaresma [...] me parece que há uma espécie de falso brasilianismo, eu acho, ou pseudo-posição intelectual. E além desse grupo, nós temos dois outros grupos, todo mundo chama de funcionalista, mas eu não me atrevo a chamar todos de funcionalistas, acho que é uma redução do *funcionalismo*, eu acho que nós temos um grupo predominantemente funcionalista, claro e evidente, mas nós temos um grupo que eu chamo *gerencialista*, que é o pessoal que mistura Ford... Eu acho que é uma ofensa Merton, Marshal. Há gente muito boa na área do funcionalismo. Assim, eu acho que não se pode tratar de funcionalismo, mas de uma visão paralela. O gerencialista existe, mas eu acho que ele não é tão forte na área de Estudos

¹⁵ Relacionados aos estudos de Karl Marx.

Organizacionais, eu acho que é mais numa área de *pop management*, esse tipo de coisa... ele perdeu espaço nos últimos tempos. Agora, há um domínio em termos de quantidade do grupo funcionalista, mas não é um funcionalismo elaborado, não é perfeito.

O entrevistado intitula o grupo crítico que fundamenta suas pesquisa em autores brasileiros como “Grupo Policarpo Quaresma”¹⁶ e afirma que o mesmo realiza as suas pesquisas descoladas do cenário internacional, tentando resgatar na integra teorias de autores nacionais que estão descoladas do contexto atual. Além disso, ressalta a opinião da comunidade científica com respeito da baixa qualidade das pesquisas brasileiras.

Para o entrevistado 15:

Você tem, por exemplo, o Clovis. [...] E eu acho que ele defende a mesma postura e vai mudando conforme a literatura vai evoluindo. O grupo de Minas, enquanto teve Suzana, por que ela criou pessoas, Suzana orientou Carrieri, mas agora eu acho que está se formando em torno de Carrieri e Ana Paula, outro grupo, pois antes não tinha nada. No Rio Grande do Sul, [...] em torno de Maria Ceci Misoczky se formou outro grupo, e ai depois vem Cristina Carvalho e Marcelo, Cristina Carvalho agora está no Rio Grande do Sul. Agora o Rio Grande do Sul, tem Ceci, tem Ana Cristina, tem Rosimeri, todo mundo. A partir de março, o Rio Grande do Sul vai ter Ceci, Ana Cristina e Rosimeri. Ou seja, vai ter um grupo forte de EO. Em Santa Catarina, saiu Rosimeri, mas na pós-graduação tem a Heloisa.

O entrevistado 15 confirma a ideia do entrevistado 8 quanto ao fato de a produção estar relacionada a nomes; mas, ressalta alguns grupos de trabalho como do Rio Grande do Sul, de Minas Gerais e de Santa Catarina.

Para o entrevistado 11:

Enquanto campo de ensino, eu diria assim, que durante muito tempo a administração foi muito gerencialista, e ali por volta do final dos anos 80, começo dos anos 90, o campo de EO começou a ter importância dentro da administração e começou a ganhar espaço. Isso avançou até os anos, acho que foi uma década, mais ou menos, de avanço, progresso, muita coisa se criou ali; foi se criando também, observatório, projetos novos, como, por exemplo, o poder local, que Tânia está fazendo, se faz hoje lá com Marcelo Milano no Rio de Janeiro, o observatório, está lá com a Heloisa, não, lá em Santa Catarina. Rosemeri, em Santa Catarina, aqui mesmo em Minas tem o CEPEAD, então, as coisas foram aumentando, na UnB; então, ela se criou e foi tomando um rumo.

O entrevistado 8:

[...] ultimamente a gente vê uma força assim, da perspectiva da teoria institucional, teoria crítica ganhou espaço, e aí quando estratégia saiu dos EO, talvez o que tinha um funcionalismo mais evidente vai para lá, mas também tem alguma coisa não muito definida, certo, não muito enquadrada nas perspectivas na área. Então daria para pensar nisso. Eu vejo o pessoal lá em estudos críticos, de teorias Críticas, se debatendo, quem é quem, onde eles estão, e outros críticos tentando se diferenciar, usar uma perspectiva mais estruturalista, com teoria institucional, aí que uns se enquadram, outros não gostam de ser enquadrados. Então, eu acho que existe um

¹⁶ Policarpo Quaresma é o protagonista do livro “Triste fim de Policarpo Quaresma” do romancista Lima Barreto, um clássico da literatura brasileira, cuja principal característica é o nacionalismo exacerbado.

pouco disso, mas com um pouco de resistência dos enquadramentos.

Essa resistência à associação a uma perspectiva foi verificada na maioria dos entrevistados. Somente dois entrevistados fizeram essa associação (um afirmou ser da perspectiva institucional e o outro da perspectiva crítica marxista), mas as críticas às tentativas de formação de grupos foram frequentes nas falas dos entrevistados.

Em síntese, no Brasil, o número de grupos de pesquisa que tem influenciado o campo dos Estudos Organizacionais aumentou ao longo da década de 2000. Se, num primeiro momento, os principais núcleos eram Bahia, Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo e Santa Catarina, em 2008, o número se amplia. Santa Catarina tem uma menor repercussão e a tendência de crescimento permanece. Não há um consenso entre os entrevistados sobre os pólos de influência, mas foram citados ao longo das entrevistas os núcleos desenvolvidos nos nove programas estudados nesta pesquisa. (Figura 11).

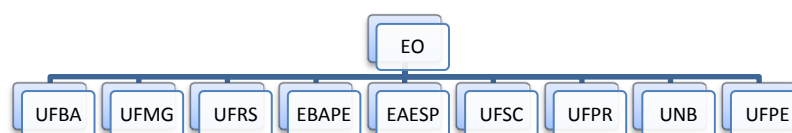


Figura 11 – Núcleos de pesquisa que influenciam os Estudos Organizacionais

Fonte: elaboração própria.

Essa heterogeneidade de interesses e as dificuldades para a definição de um objeto de estudo para os Estudos Organizacionais são conseqüências da própria diversidade de formação dos docentes do campo. Uma preocupação recente dos professores, depois das mudanças do sistema de avaliação dos programas incentivada pelas CAPES, foi a associação das pesquisas sobre EO a uma teoria ou perspectiva para fundamentar o conhecimento. Assim, os programas procuram conciliar a formação específica dos professores e seus interesses de pesquisa com a área de concentração dos cursos, desenhando, então, os seus currículos. Assim, as duas questões permanecem: Como se configura e se ensina o campo dos Estudos Organizacionais nesses currículos?

5.3 O *DESIGN* DO CURRÍCULO E O PLANEJAMENTO DO ENSINO COMO DIMENSÃO PRÉ-ATIVA

O currículo é dividido em duas dimensões temporais: a dimensão pré-ativa,

relacionada ao *design* do currículo e ao planejamento do ensino, e uma dimensão interativa, ou seja, as práticas de ensino em sala de aula. Neste tópico, discute-se a dimensão pré-ativa do currículo, ou seja, como estão representados os EO nos desenhos curricular dos cursos acadêmicos de mestrado e doutorado em Administração e como está planejado o ensino a partir dos programas das disciplinas.

5.3.1 A representação dos EO no *design* curricular dos Cursos Acadêmicos de Mestrado e Doutorado

O campo dos Estudos Organizacionais estudado representa nove Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Administração – EBAPE/FGV/RJ, EAESP/FGC/SP, UFBA, UFMG, UFPE, UFPR, UFRGS, UFSC e UnB – os quais estão entre os primeiros cursos de mestrado e doutorado acadêmicos criados no país, são bem recomendados pela CAPES (conceitos 4 a 6) e abrangem diferentes regiões do país. Dois programas (EBAPE e EAESP) não estão dentro da universidade, mas oferecidos pela Fundação Getulio Vargas.

Apesar da regulamentação da CAPES sobre a natureza acadêmica e de pesquisas dos cursos acadêmicos de mestrado e doutorado da pós-graduação *stricto sensu* (Parecer CFE nº 977/65, BRASIL, 1965), somente três programas (UFBA, UFPE e UnB), em 2008, focaram o seu objetivo principal na formação acadêmica, ressaltando a opção de preparação de docentes e pesquisadores (Quadro 15).

PRO-GRAMAS	Área(s) de concentração	PUBLICO DO MESTRADO OBJETIVO MESTRADO	PUBLICO DO DOUTORADO OBJETIVO DOUTORADO
EBAPE	Administração Pública	PROFISSIONAL E ACADÊMICO Estimular a reflexão crítica sobre a prática gerencial, com o objetivo de promover mudanças no âmbito das organizações públicas, oferecendo aos participantes os fundamentos teóricos, metodológicos e práticos para a operação dos instrumentos de uma gerência eficiente e eficaz.	PROFISSIONAL E ACADÊMICO Formar profissionais habilitados na análise e na resolução de problemas de gestão empresarial ou de política pública; estimular a produção de conhecimentos no campo da Administração; formar pesquisadores capazes de autonomia e independência de pensamento no campo da Administração; desenvolver habilidades na produção e transmissão de conhecimentos em Administração, tendo em vista os avanços do campo, das concepções didático-pedagógicas e das metodologias de pesquisa.
EAESP	Administração de empresas	PROFISSIONAL E ACADÊMICO Preparar docentes, pesquisadores e profissionais voltados para a reflexão crítica de temas atuais em Administração.	PROFISSIONAL E ACADÊMICO Preparar pesquisadores, docentes e profissionais voltados para a reflexão crítica de temas atuais em Administração, além de buscar estimular a produção de conhecimento relevante para a realidade brasileira.
UFBA	Tecnologia, Inovação e Competitividade, Estado e Sociedade, e, Poder e	ACADÊMICO Formar profissionais para carreira acadêmica - pesquisador pleno. Desenvolver e aprofundar a formação de profissionais de nível superior e de pesquisadores.	

	Organizações		
UFMG	Mercadologia e Administração Estratégica	PROFISSIONAL E ACADÊMICO Capacitar profissionais com sólida formação em Administração para atuar em organizações dos setores privado e público; formar professores que possam melhorar a qualidade de ensino em Administração; preparar pessoas para desenvolver e dirigir pesquisas na área de Administração.	ACADÊMICO Buscar a formação de recursos humanos de alto nível para contribuir efetivamente no desenvolvimento do conhecimento de fronteira em ciência na área de Administração; Promover avanços significativos de conhecimento na área de Administração; Buscar constantemente a consolidação de grupos de pesquisa existentes e formação de novos grupos; Buscar a ampla difusão do conhecimento científico em meios adequados.
UFPE	Gestão Organizacional	ACADÊMICO Formar docentes que atendam, quantitativa e qualitativamente, à expansão do ensino na área de administração; preparar pesquisadores para o desenvolvimento teórico-empírico no campo da administração; capacitar docentes e pesquisadores para atuarem no campo da administração, com o propósito de aperfeiçoar e melhorar o gerenciamento e produtividade das organizações públicas e privadas; e estimular a produção de conhecimentos relevantes para a teoria e prática administrativas.	
UFPR	Estratégia e Organizações	PROFISSIONAL E ACADÊMICO Formar profissionais de nível para o exercício do ensino, pesquisa e gestão de empresas privadas e públicas.	ACADÊMICO Formar pesquisadores e docentes altamente qualificados na área de Administração, capazes de contribuir tanto para a criação como para a disseminação do conhecimento.
UFRGS	Contabilidade e Finanças; Gestão da Tecnologia e da Produção; Marketing; Organizações; Recursos Humanos; Sistemas de Informação e Apoio à Decisão	PROFISSIONAL E ACADÊMICO Desenvolver estudos aprofundados no campo da Administração, formando pessoal de alto nível para o exercício das atividades de ensino e pesquisa, assim como profissionais que, dada as características do currículo, desenvolvam habilidades para o exercício das funções executivas junto às organizações.	ACADÊMICO Formar pessoas para desenvolver atividades de ensino e pesquisa sobre gestão de organizações em suas regiões respectivas e produzir conhecimentos teóricos que, ao mesmo tempo, tenham um alcance prático nestes contextos específicos; estabelecer redes de pesquisadores que incluam professores, doutorandos e egressos do PPGA, que trabalhem em temas prioritários e pertinentes aos respectivos contextos regionais; promover o intercâmbio acadêmico com as instituições de origem de seus alunos e com seus egressos.
UFSC	Organizações, Sociedade e Desenvolvimento	PROFISSIONAL E ACADÊMICO Proporcionar a aquisição e o aprofundamento de conhecimentos teóricos e técnicos de Administração, visando o amadurecimento e o desenvolvimento de sua capacidade de elaboração científica e análise crítica, canalizando-a para a pesquisa, a docência e as atividades profissionais na área de Administração.	Não localizado.
UnB	Gestão Organizacional	ACADÊMICO Desenvolver a competência científica, contribuindo para a formação de docentes e pesquisadores.	

Quadro 15 – Área de concentração e objetivos do mestrado e doutorado acadêmicos

Fonte: elaboração própria a partir de pesquisa nas páginas institucionais dos programas.

Essa situação, possivelmente, é resultado de resquícios da própria origem dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, que, conforme Fischer (1977), até 1976, o Programa Nacional de Treinamento de Executivos, órgão da Secretaria do Planejamento, pretendia prioritariamente formar profissionais capazes de difundir técnicas administrativas e gerenciais

para a empresa privada. Assim, o produto final dos cursos de mestrado deveria atuar em três dimensões de ação: como executivo, professor e pesquisador.

Em 2001, a CAPES avaliava que, apesar do rótulo acadêmico, na prática, esse nível de ensino, desde a criação dos primeiros programas, apresenta cursos e áreas de estudo com orientação profissionalizante, bem como alunos vocacionados que têm frustradas suas esperanças de qualificação para um segmento do mercado de trabalho em que a habilitação desejada não se relaciona com a elaboração de trabalhos de natureza acadêmica (BRASIL, 2001).

Ante essa realidade, a CAPES (BRASIL, 2001) assume que a pós-graduação brasileira deveria abarcar duas vertentes de formação: a acadêmica (com o propósito de formar pesquisadores, consubstanciada na oferta do doutorado) e a profissionalizante (para formar profissionais para o desempenho de funções outras que não a pesquisa acadêmica).

Mesmo após a instituição dos cursos de mestrado profissional, realizado em 1998, e as diversas manifestações da distorção na caracterização e funcionamento da pós-graduação, a maioria dos mestrados acadêmicos, conforme Quadro 15, possui como um de seus objetivos formar executivos (profissional). Dos cursos de doutorado, sete já se adequaram à regulamentação da CAPES e oferecem a formação integral para pesquisador e docente; somente os cursos oferecidos pela FGV ainda contemplam formação de executivos. Se por um lado essa formação amplia as habilidades e competências do alunado, por outro lado dificulta a formação de pesquisadores e professores plenos. Espera-se que na formação do professor/pesquisador, o aluno tenha habilidades de organizar e ministrar uma aula e realizar pesquisas com um nível maior de aprofundamento. Todavia, será essa a realidade encontrada nesses cursos?

O objetivo do curso influencia diretamente nas propostas curriculares desses Programas, ressaltando três núcleos de disciplinas: a) disciplinas relacionadas à formação do pesquisador; b) disciplinas instrumentais relacionadas à área de concentração de cada programa; e c) disciplinas específicas para formação do professorado, além disso, às mesmas são separadas em obrigatórias, disciplinas eletivas (que serão escolhidas pelo alunado conforme a sua formação, dentre um elenco de disciplinas relacionadas com as linhas de pesquisa) e disciplinas optativas (livres).

A análise dos currículos (ver Apêndice B e C) desses nove programas mostrou que os cursos acadêmicos de mestrado e doutorado estão com a maior parte de suas disciplinas integradas, isto é, as disciplinas são oferecidas para ambos os níveis de formação – mestrado e doutorado. Alguns programas, como a UFBA e UFRGS, já possuem integração

total de suas estruturas acadêmicas, mas oferecem disciplinas do núcleo obrigatório separadamente para os dois níveis de formação. Sendo assim, justifica-se a análise das disciplinas obrigatórias separadas das eletivas ou optativas do mestrado e doutorado acadêmicos, pois as optativas e eletivas possuem maior flexibilidade em relação ao conteúdo nesses cursos; normalmente, são mais direcionadas aos objetivos de pesquisa dos professores.

Diferente do que ocorria com os mestrados, em 1976, em que os cursos são organizados por níveis de dificuldade (indo do conhecimento básico ao aplicado) (FISCHER, 1977), atualmente, os desenhos curriculares mostram que as disciplinas são organizadas de acordo com a aproximação das linhas de pesquisas oferecidas pelos programas; mas, isso não é regra geral. Normalmente, busca-se primeiro oferecer disciplinas ligadas à metodologia ou pesquisa ou instrumentais gerais relacionadas à área de concentração do programa, em seguida, disciplinas relacionadas com a formação do professorado e; finalmente, são disponibilizadas disciplinas eletivas (em alguns casos, optativas) em acordo com as linhas de pesquisa dos programas. O entrevistado 16 ressalta que as disciplinas dependem do programa de pós-graduação:

No que se refere à pós-graduação, aí eu vejo da seguinte forma, a oferta vai depender muito do núcleo duro ou do núcleo docente permanente que cada Programa tem em função das especialidades de cada grupo, e aí cada Programa de pós que atue na área de organizações vai ter um foco mais voltado, por exemplo, para estudos críticos ou mais voltado para a análise de aspectos de organizações, que está dentro da organização ou aqueles que se reportam mais às relações interorganizacionais. Mas isso vai, portanto, depender muito da equipe docente que esteja disponível. Porque eu vejo, no nível da pós-graduação, é preciso focar, é preciso focar até para não repetir conteúdos da graduação. E eu tenho impressão que, até pelo que eu conheço de vários programas de pós-graduação brasileira, da área de administração, [...] eu vejo que os programas já têm essa preocupação de focar em áreas específicas, em especialidades, em razão da natureza da formação do corpo docente.

Essa ideia é confirmada pelo entrevistado 8:

Eu acho que isso vai depender muito, principalmente do mestrado e do doutorado, das linhas de pesquisas, e da própria área de concentração do curso [...] Pós-Graduação, Mestrado e Doutorado, depende da área de concentração. Eu posso ter Teoria das Organizações; pensando nisso, dou o modelo burocrático de organização, dimensões organizacionais importantes e aí a perspectiva estruturalista; é difícil te dizer assim um programa. O estudo sobre cultura que aí na verdade diria assim temas que vão sendo importantes, as discussões sobre poder, não necessariamente para doutorado haveria diferença, essa pode ser uma disciplina de base para o mestrado e doutorado talvez não haveria necessidade das discussões sobre teoria da burocracia, estruturalismo, ou seja, bases do conhecimento, contingencialismo, e os temas que possam estar discutindo novas formas de organização do trabalho, perspectivas críticas, de poder, que aí são alguns temas que podem ser tratados em profundidade, e também, aí dependendo do curso, se é um curso num programa que a área de EO é uma área forte como curso de Administração. Por exemplo, vejo no Paraná que a estratégia tem uma relação muito forte, pode-se ter disciplinas específicas sobre poder nas organizações, teoria crítica como uma disciplina discutindo isso, a perspectiva institucionalista como uma disciplina, aí a gente pode

ter uma carga de disciplinas com conteúdos que seriam desdobramentos dessas teorias, no Curso. Em outros, eu te diria, elas acabam ficando como obrigatórias, trabalhando o pensamento, a evolução das teorias para o aluno ter conhecimento do que aconteceu, e que no doutorado, ele possa ter aprofundamento em temas que são importantes naquela área de concentração. Quando a gente discutiu o doutorado, em Florianópolis, Organizações e Desenvolvimento, era fundamental falar sobre novas formas de organização, perspectiva de poder e controle de organizações, porque são questões importantes nos EO que se tornam disciplinas fundamentais na formação de seu aluno que depois vai discutir Organizações e Desenvolvimento.

Somente os programas de UFPR e UFRGS oferecem disciplinas de nivelamento no mestrado relacionadas com as áreas aplicadas à Administração: produção, marketing, recursos humanos e finanças. O nivelamento é visto de diferentes maneiras pelos entrevistados. Para o entrevistado 16:

Eu sei que tem colegas que vêem isso como necessário e muitas vezes o indivíduo que vem de engenharia, por exemplo, é obrigado a ler obras e ter disciplinas que façam uma espécie de nivelamento. Não, eu vejo da seguinte forma, no nível de Mestrado e de Doutorado, o indivíduo vai ter um título de mestre ou de doutor em administração, mas vai ter um conhecimento específico no tema tal, na linha tal, na área tal, ou seja, é um aprofundamento vertical, então, portanto, não sei se estou saindo da sua pergunta. Primeiro, eu vejo como salutar essa diversidade, e falo de cadeira porque eu sou graduado em administração, mas não vejo a profissão como uma reserva de mercado só pelo fato de eu ser formado, graduado em administração, então eu vejo como salutar a diversidade, e não vejo necessidade de um mestre ou doutor em administração ser obrigado pelo fato de ser de outra área a ter nivelamento ou algo parecido.

Já o entrevistado 17 acredita que uma introdução aos Estudos Organizacionais seria importante para os estudantes de outras áreas:

Uma vez que não é exigido para o ingresso no doutorado e mestrado ter feito administração, poderia, quando inicia o curso, um nivelador que trouxesse o que se estuda em Estudos Organizacionais na graduação. Então, seria o momento ... eu digo pega qualquer livro de TGA para você ter uma ideia do que é administração, do que seja gestão. Mas que fizesse parte do currículo do mestrado e do doutorado. A palavra não é bem nivelamento, mas seria uma introdução aos conteúdos de uma determinada disciplina que são estudados na graduação. O que é administração afinal? O que é isso? Então, se você pegar um período só para trabalhar isso é de se pressupor que depois dessa apresentação, você seja capaz de discutir as coisas. Porque, os cursos de mestrado e doutorado não podem repetir os conteúdos da graduação. Você de repente não sabe nem o que está discutindo, nem por que está discutindo aquilo. Você está discutindo a partir de uma visão. Existe essa visão, então vamos discutir segundo esta visão. Mas se você nem sabe qual é esta? Fica difícil. Eu já vi professor de curso de administração, mestrado e doutorado, não saber muito bem quem era Guerreiro Ramos. Isso é falta de interesse.

Os desenhos curriculares dos cursos acadêmicos dos mestrados (Apêndice B) e doutorados (Apêndice C) dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Administração analisados indicam que o campo dos Estudos Organizacionais, na maioria dos cursos, se estabelece como uma disciplina obrigatória na formação de mestre e doutor. O Quadro 16 apresenta as disciplinas obrigatórias relacionadas com o campo dos Estudos Organizacionais

nos cursos de mestrado e doutorado, aqui, estudados.

PROGRAMA	MESTRADO	DOCTORADO
EBAPE	- Teoria das Organizações	- Pensamento Administrativo Contemporâneo I - Pensamento Administrativo Contemporâneo II
EAESP	- Teoria das Organizações - Estratégia	- Teoria das Organizações
UFBA	- Estudos Organizacionais	- Estudos Organizacionais
UFMG	- Evolução das Teorias Organizacionais	- Teoria das Organizações
UFPE	- Teorias Organizacionais	- Análise Organizacional - Tópicos Avançados em Estudos Organizacionais
UFPR	- Teoria das Organizações	- Tópicos especiais em Doutorado
UFRGS	- Teorias Organizacionais	- Teorias Organizacionais - Estudos Organizacionais Contemporâneos
UFSC	- Teoria das Organizações	- Estudos Organizacionais Contemporâneos
UnB	- Teorias Organizacionais	- Teorias Organizacionais

Quadro 16 – Disciplina de EO nos mestrados e doutorados acadêmicos, 2008

Fonte: elaborado a partir das páginas institucionais dos Programas na internet ou do Manual dos Estudantes.

A diversidade de nomenclaturas reflete os desafios de delimitação do próprio campo. Estudos Organizacionais, Teoria das Organizações, Teorias Organizacionais ou Pensamento Administrativo Contemporâneo sinalizam para conteúdos equivalentes, como será discutido no próximo momento.

No mestrado, além dessa disciplina, os alunos ainda cursam obrigatoriamente disciplinas relacionadas à metodologia ou pesquisa e disciplinas instrumentais ligadas à área de concentração. Três programas (UFBA, UFMG e UFRGS) inseriram uma disciplina obrigatória sobre ensino, possivelmente para valorizar a formação dos futuros docentes, recomendação da CAPES nos últimos PNPg. Quatro programas (UFBA, UFPE, UFMG e UFRGS) oferecem uma disciplina sobre Teoria do Conhecimento ou Epistemologia, provavelmente devido às dificuldades em delimitação da Teoria da Administração.

Apesar da importância da formação do professor, somente os programas (UFBA, UFMG e UFRGS) possuem atividades específicas para formar competências nos estudantes. A UFBA oferece uma disciplina “Ensino e Aprendizagem em Administração” que além de debater teorias sobre o ensino, capacita o aluno a criar habilidades para se comportar em sala de aula por meio de dramatização e oficinas.

No doutorado, conseqüentemente, a maior parte dos programas possui a disciplina relacionada aos Estudos Organizacionais. Três programas (EBAPE, UFPE e UFRGS) oferecem duas disciplinas relacionadas com os Estudos Organizacionais. Conforme entrevistado 12, a segunda disciplina oportunizaria a discussão da produção brasileira.

Vale ressaltar que, nas disciplinas obrigatórias, os docentes acabam seguindo uma estrutura mais estandardizada de conhecimento, quer dizer, a delimitação do conhecimento nessas disciplinas reproduz, historicamente, o que é produzido no campo científico; reflete em muitos momentos a representação do que é importante para o colegiado do Programa, pois há uma realidade socialmente construída, ou seja, o que o estudante “deveria” conhecer sobre EO. Como afirmou o entrevistado 7:

[...] tenho dois elementos que norteiam a montagem das disciplinas a cada ano, a cada semestre na verdade. De um lado, aquilo que eu considero, eu gostando ou não, tendo interesse pessoal ou não, [...], tem que ser dado. Tem que ser discutido, tem que ser estudado, porque não se pode fazer pós-graduação sem estudar sobre poder nas organizações, sobre teoria estruturalista, sobre perspectiva crítica, sobre teoria da contingência. Não tenho interesse nenhum em teoria da contingência, mas não posso deixar de discutir em sala de aula, até porque o que se estuda sobre, por exemplo, sobre estruturalismo na graduação é muito pouco, então por mais que eu possa gostar ou não, não importa, tem que ser dado.

A resposta do entrevistado 7 mostra que a escolha do conhecimento nas disciplinas obrigatórias está relacionada a um contexto mais amplo, ou seja, a comunidade científica. Como o ensino é uma via de mão dupla, já que tanto determina o conhecimento que será aprendido pelos estudantes como reflete o que será produzido e publicado, posteriormente, na comunidade científica, o dissenso sobre os temas e as disciplinas ensinados também se converge nos novos currículos estudados.

O quadro 16 revelou que todos os cursos de mestrado e doutorado dos programas de pós-graduação *stricto sensu* possuem uma disciplina obrigatória relacionada com o campo dos Estudos Organizacionais. A partir dessa representação, pode-se confirmar que o campo de Estudos Organizacionais é um eixo estruturador dos cursos de Administração? Para o entrevistado 4:

‘Estudos Organizacionais’ é ensinado em poucos programas no Brasil. Não há praticamente Estudos Organizacionais na graduação, não há. Talvez você encontre, esporadicamente, alguns Estudos Organizacionais, até mesmo diluído em outras disciplinas, como Teoria Geral da Administração, coisa assim. O que nós temos de Estudos Organizacionais está mais na pós-graduação, e pós-graduação *stricto sensu*, e mesmo se você pegar aqui os 80 e tanto, quase 90 programas que são membros da ANPAD, você vai ver que EO existe em pouco deles.

O entrevistado 3 também acredita que os Estudos Organizacionais acabam ficando em segundo plano:

Eu sinto assim que no Mestrado e Doutorado em Administração e Gestão, os EO precisariam eleger como prioridade a compreensão do que é um fenômeno administrativo organizacional, em seus diferentes níveis, como é que ele funciona, eu acho que a gente se perde um pouco em relação a muitas disciplinas pulverizadas e essas teorias gerais terminam ficando em segundo plano.

Todavia, essa opinião não é consenso entre os entrevistados.

Eu acho que é um campo muito rico em conteúdo, mas um campo difícil de fazer com que os alunos, principalmente alunos da graduação, se interessem por ele. É uma área de base, na verdade, é o que dá os pré-requisitos para você retornar as áreas aplicadas efetivas, para que elas sejam exercidas com sucesso. Então, é uma área muito rica, possibilita uma série de tipos de estudos diferentes, nas perspectivas diversas, com aplicações diversas. Algumas não são imediatas, são sempre indiretas, que abrem uma série de possibilidades, isso também torna a área um pouco difícil de definir os seus limites, até para definir o que é análise organizacional [...] mas acho que ela é **um eixo estruturante**, ela funciona como tal, mas ela pode funcionar melhor. Principalmente na graduação, terá mais sucesso, quando nós conseguirmos mostrar a vinculação que ela tem no sucesso das áreas aplicadas. Na pós graduação não, na pós-graduação eu acho que ela já é uma área que desperta bastante interesse das pessoas que vão para o Mestrado e para o Doutorado, os alunos já entendem que é preciso compreender melhor como funciona as organizações, como funciona.... por que elas funcionam de uma determinada maneira e não de outra, para se obter sucesso depois (ENTREVISTADO 12, grifo nosso).

[...] eu acho que tem aí duas perspectivas diferentes, sabe. No Mestrado e no Doutorado é um campo muito forte, acho que o campo mais forte do Brasil. Na graduação eu acho que ainda é muito frágil, os alunos ainda têm dificuldade em perceber a importância que tem o conteúdo que é visto, que é mais analítico, que é visto em Teoria das Organizações, nos Estudos Organizacionais de uma maneira geral. Na graduação, os alunos tendem a dar muita importância para a formação profissional no sentido de aplicação, e tende a colar a visão de análise e prática, e faz com que o campo seja mais frágil. Ele vai se fortalecer muito no Mestrado e no Doutorado, ele vai ser uma das vertentes principais no Brasil (ENTREVISTADO 14).

Como campo de ensino, eu acho que é um campo de ensino profícuo; eu acho que EO é **uma matéria que é central** em todos os programas de Mestrado e em todos os programas de Doutorado, tem certas disciplinas que se inspiram nos EO e também na graduação. Então, eu até diria que é espinha dorsal de qualquer curso de graduação, de qualquer curso de Mestrado, de qualquer curso de Doutorado, deveria ser sempre a mistura entre organização e as estratégias, que as outras coisas, marketing, finanças etc. são áreas funcionais, são áreas que se ligam a organização e a estratégia (ENTREVISTADO 6, grifo nosso).

Não trabalhamos os EO como eixo estruturador dos cursos. Seria como um conhecimento que nenhum doutor em Administração pode viver sem, é porque a avaliação foi feita, mesmo que ele passe, ou sua ênfase seja finanças, seja marketing, se ele é doutor em Administração, ele precisa conhecer a teoria (ENTREVISTADO 5).

Para cada um dos dezessete entrevistados na pesquisa, os Estudos Organizacionais têm significados diferentes. Todavia, a maior parte deles ressaltou que o campo dos EO é um eixo estruturador dos cursos de Administração que acaba dando fundamentação teórica para as disciplinas das áreas funcionais. Percebe-se que os professores entrevistados criam mapas cognitivos de uma área com um núcleo central (EO) e disciplinas funcionais (marketing, recursos humanos, materiais e finanças). Isso implica, conseqüentemente, na forma de seleção e organização do conhecimento para as suas disciplinas.

Para o entrevistado 15 (grifo nosso):

Os Estudos Organizacionais, incluído aí, claramente, **o conceito de gestão**, se não

for o eixo estruturante do curso de Administração, não é um curso de Administração [...] Se você pegar transversalmente tudo o que aparece no ENANPAD, você vai encontrar EO em todos os campos. **É o eixo transversal.**

O entrevistado explica ainda, que o conceito dos Estudos Organizacionais depende da referência básica do conceito de organização. “Isso para mim é muito fluido. Existindo uma relação de gestão, existe uma organização. Então, se eu entender desta forma é muito fácil você configurar uma organização”.

Dessa forma, seria mais adequado considerar o campo como “[...] uma série de conversações, em particular aquelas dos pesquisadores dessa área que ajudam a construir organizações por meio de termos derivados de paradigmas, métodos e suposições, todos decorrentes de conversações prévias” (CLEGG; HARDY, 1998, p. 30).

Mesmo com conflitos e ambiguidades, os Estudos Organizacionais percorreram um caminho de mais de 50 anos no Brasil, também com concordâncias. Diferente da crítica de Wood Jr. (2008), que separa a academia brasileira em duas categorias, mestres pasteleiros e doutores salsicheiros, os docentes dos programas de graduação e pós-graduação têm influenciado a vida de uma legião de profissionais, inclusive a permanência de egressos da pós-graduação, como a do próprio autor, na academia.

A partir de 2000, os desenhos curriculares de vários cursos (como UFSC, UFRGS, UFBA, UFPE) passam por mudanças para se adequar às regulamentações da CAPES, no sentido de melhorar o aproveitamento da estrutura física e humana das universidades e adequar o currículo às linhas de pesquisa oferecidas pelos programas. Mas, para o entrevistado 2:

[...] essa questão de EO como uma área extremamente problemática, tanto do ponto de vista de ela ser essa área que foi renegada pelas Ciências Sociais e pela Escola de Business, e que não consegue se estabelecer como ela deveria se estabelecer, por conta dos currículos, que por mais que eles reformulem, os conteúdos continuam sendo instrumentais.

Para o entrevistado 6, faltam disciplinas de epistemologia:

Eu acho que está faltando tanto no nível de Mestrado e no nível de Doutorado, para as pessoas que estão em formação na área, é ter uma formação sobre epistemologia, sobre ontologia, pois entendem muito pouco disso. É claro que tenho um viés desse ponto de vista, pois tenho uma mistura de filosofia da ciência e sociologia, eu dou muita importância a esse tipo de coisa. Mas de qualquer modo, acho que o pessoal muitas vezes escreve como *cavalo quando foge*, só enxergam uma posição, fazem um *voo cego*.

Além das disciplinas obrigatórias, os programas possuem também disciplinas eletivas e/ou optativas para formação do estudante. As disciplinas eletivas e/ou optativas podem ser tanto oferecidas por linhas/núcleos de pesquisa (tendência mais recente dos

programas) ou pelo programa, de forma mais ampla, levando em conta as características e interesses do seu professorado e as áreas de concentração.

EAESP	UFMG	UFPR	UFRGS
<ul style="list-style-type: none"> • Administração Intercultural • Análise Institucional de Organizações • Comportamento Organizacional • Comunicação e Didática • Estudos Organizacionais no Brasil • Organizações Pós-Industriais • Teoria Crítica em Estudos Organizacionais 	<ul style="list-style-type: none"> • Poder e Organização • Cultura, Identidade e Simbolismo nas Organizações • Gestão Pública no Estado Contemporâneo • Tomada de Decisão: Teoria e Processo • Comportamento Humano nas Organizações • Mudança Organizacional • Análise Qualitativa nas Organizações • Teoria da Administração Pública 	<ul style="list-style-type: none"> • Administração Estratégia • Comportamento Organizacional • Estratégias de Internacionalização • Economia do Poder, Estado e Sociedade • Teorias da Decisão • Análise Institucional de Organizações • Empreendedorismo e Gestão Estratégica de Pequenas Empresas • Dinâmica de Sistemas Aplicada a Estudos Organizacionais • Cultura, Aprendizagem e Conhecimento Organizacional • Redes e Relações Intra e Interorganizacionais 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento em Administração • Sociologia do Trabalho • Antropologia na Administração • Comportamento Organizacional: Trabalho, Gestão e Subjetividade • Aprendizagem em Administração e Competências: Conceitos e Práticas • Aprendizagem Organizacional: Processos Formais e Informais • Evolução das Teorias de Liderança • Negócios Internacionais • Conhecimento em Administração • Introdução À Filosofia da Ciência

Quadro 17 – Disciplinas eletivas dos mestrados/doutorados acadêmicos

Fonte: Elaborado a partir das páginas institucionais de 4 Programas na internet ou do manual dos Estudantes.

O Quadro 17 exemplifica disciplinas eletivas ou optativas de quatro programas estudados, relacionadas com as linhas de pesquisa sobre Estudos Organizacionais. O campo é representado, nessa oferta, por uma série de disciplinas organizadas a partir de temas transversais ou pontuais (poder, cultura, estrutura etc.), teorias organizacionais específicas (Teoria Institucional, Teoria Sistêmica etc.), recortes paradigmáticos (Teoria Crítica, Simbolismo etc.), assuntos reflexivos relacionados à formação específica do professor (ensino) e relacionados à formação do pesquisador (como pesquisa qualitativa), dentre outras. Como já foi ressaltado, o campo absorve vários tipos de conhecimentos reflexivos aos Estudos Organizacionais e comporta-se como um campo crítico.

Difícilmente, uma disciplina conseguiria envolver todos os assuntos que são temas de interesses dos docentes e pesquisadores. Dessa forma, os programas inserem uma disciplina obrigatória que busca discutir a amplitude do conhecimento do campo e oferece disciplinas eletivas e optativas sobre temas específicos relacionados ao interesse de pesquisa e formação dos docentes, quando estes têm maior liberdade de discutir assuntos relacionados

com suas pesquisas e produção acadêmica.

Sobre a atualização dos conteúdos, o entrevistado 16 ressaltou:

No que se refere a pós-graduação, especialmente cursos de Mestrados e Doutorados, eu percebo que nós estamos trabalhando já com materiais e com referências mais próximas da fronteira do conhecimento, o que deverá [...] resultar numa mudança de patamar de qualidade. E eu sou otimista, eu creio que nós estamos assim num processo de mudança de época, que é diferente de época de mudança. Época de mudança, toda época é de mudança, mudança de época no sentido de mudança de patamar, de qualidade, ou seja, à medida que nós pesquisadores, professores, utilizarmos mais como referências nossas, textos contemporâneos e que estejam na fronteira do conhecimento do que é produzido em termos mundiais, nós vamos dar esse salto de qualidade e eu percebo que nos programas de pós-graduação que tenha essa área ou a linha de pesquisa em organizações e EO, eu percebo um esforço de colegas, de professores nesse sentido.

A maior parte dos entrevistados afirmou que atualiza o conteúdo selecionado a cada oferta das disciplinas. Ou por semestre ou anualmente, essa atualização é realizada.

5.3.2 Planejamento do ensino a partir dos programas das disciplinas

5.3.2.1 Os objetivos do ensino

Em um primeiro momento, discutem-se os objetivos das disciplinas obrigatórias a partir do quadro 18:

IES	Disciplina	Nível	Objetivo
EAESP	Teoria das Organizações	M/D	Apresentar o desenvolvimento dos EO a partir de uma categorização teórica, ou seja, segundo as principais tendências, escolas ou grupos de teorias que se desenvolveram ao longo da breve, mas fecunda história do campo.
EBAPE	Teoria das Organizações	M	Identificar os elementos epistemológicos que referenciam as organizações como objeto de estudo, os elementos prescritivos e conceituais que orientam o estudo e a prática das organizações e os elementos teóricos críticos que estudam as organizações na sociedade contemporânea.
	Pensamento Organizacional I	D	Explorar as bases do pensamento nos estudos organizacionais por diferentes ângulos: epistemológicos, disciplinares e históricos.
	Pensamento Administrativo II	D	Desenvolver a reflexão crítica sobre as principais correntes do pensamento administrativo contemporâneo: suas bases de sustentação, construções teóricas e os campos de aplicação prática; examinar a origem e o processo de produção de ideias em administração: a construção histórica do contexto social organizacional; compreender os fundamentos da linguagem e da problemática administrativa: simbolismos, conceitos, construtos e o imaginário administrativo.
UFBA	EO	M	Situar o mestrando e doutorando na natureza do conhecimento produzido nesta área, suas principais matrizes epistemológicas e tendências de pesquisa.

IES	Disciplina	Nível	Objetivo
	Tópicos Avançados em EO	D	Aprofundar os conhecimentos dos alunos por meio de tópicos de seus interesses que estejam em sintonia com as preocupações ou dar a comunidade de estudiosos do tema do país e no exterior.
UFMG	Evolução da TO	M	Proporcionar ao aluno a oportunidade de conhecer os paradigmas emergentes e a evolução das teorias em organizações.
	Teoria Organizacional Avançada	D	Preparar o aluno de doutorado em Teoria Organizacional em nível avançado, de modo a capacitá-lo para a fundamentação teórica em pesquisa e a atuação como docente no campo da Administração.
UFPE	Teorias Organizacionais	M	Levar os estudantes a melhor compreensão das principais teorias e alguns dos principais temas e abordagens da Administração sob uma perspectiva integrada e crítica e despertar a curiosidade científica de forma a aumentar a capacidade analítica dos participantes a respeito de questões teórico-empíricas da Administração Contemporânea.
	Tópicos Avançados em EO	D	Explorar as bases do pensamento nos estudos organizacionais por diferentes ângulos: epistemológicos, disciplinares e históricos.
UFPR	Teorias Organizacionais	M	Contribuir para o desenvolvimento do universo conceitual e da capacidade analítica dos mestrandos relativamente ao processo de estruturação organizacional, as razões pelas quais as organizações surgem e se estabelecem, a forma que assumem suas relações e interações com outras organizações, e sua imersão social em um contexto institucionalizado.
UFRGS	Teorias Organizacionais: Estudos Avançados	D	Colaborar no processo de elaboração de tese, mostrando os enfoques, autores ou escolas mais adequados para o desenvolvimento desse trabalho.
UFSC	Teoria das Organizações	M	Possibilitar aos estudantes a compreensão dos conceitos e teorias fundamentais dos estudos organizacionais.

Quadro 18 – Objetivos das disciplinas obrigatórias do mestrado e doutorado

Fonte: elaboração a partir dos programas das disciplinas.

Os objetivos das disciplinas obrigatórias analisados, registrados no Quadro 18, mostram que seu principal objetivo é discutir/compreender o conjunto da teoria do campo dos Estudos Organizacionais. Tanto no âmbito de mestrado como no de doutorado, a proposta é predominantemente compreender a teoria para realizar a tese, para contribuir na atuação docente; poucas disciplinas buscam compreender a teoria para criar capacidade analítica para resolução de problemas organizacionais. A maioria dos professores pesquisados ressaltou muito a importância da teoria em detrimento as práticas organizacionais. Como não foram realizadas pesquisas em sala de aula para verificar o desenvolvimento dessas disciplinas, não se pode ter certeza da forma como a teoria é relacionada com a prática da organização.

Os professores acabam ficando mais limitados nas disciplinas obrigatórias, pois têm a responsabilidade de discutir toda a teoria do campo, em média em 15 encontros. Além disso, as disciplinas obrigatórias recebem uma maior influência do corpo do colegiado, já que prepara o alunado para realizar posteriormente o seu trabalho final (dissertação ou tese) e as demais disciplinas. O quadro 19 registra as disciplinas eletivas e optativas pesquisadas:

IES	Disciplina	Nível	Objetivo
EAESP	EO no Brasil	M/D	Os Estudos Organizacionais tem no Brasil praticamente meio século. Acumulou-se no período razoável produção científica. Apesar disso, não é objeto de estudos que a revisem. O curso pretende apresentar aos participantes uma perspectiva dos estudos organizacionais entre nós desde a sua origem até os dias atuais, apoiando-se em autores e temas de maior destaque. Procurar-se-á também colocar o aparecimento dos estudos organizacionais no contexto do desenvolvimento das ciências sociais no país e no surgimento das escolas de administração.
UFBA	Processos Organizacionais: Bases Psicossociais	M/D	Adquirir uma visão geral do campo de estudos sobre cognição e organizações, identificando usos potenciais do conhecimento sobre a microgênese dos fenômenos organizacionais para a ação técnica e gerencial; analisar as organizações em termos das cognições sociais que as estruturam, de forma a integrar perspectivas de análise macro e micro orientadas; compreender conceitos e processos envolvidos no desenvolvimento de mapas cognitivos individuais e coletivos que guiam e estruturam a construção de significados, os processos decisórios e as ações dos agentes organizacionais; dominar os conceitos básicos e princípios de análise de redes sociais aplicados ao contextos organizacional; discutir alguns fenômenos e processos organizacionais que constituem objeto de intenso interesse acadêmico e profissional no atual contexto de mudanças no mundo do trabalho; analisar como a diversidade individual – em termos de valores, atitudes, significado do trabalho, motivação, comprometimento – impacta na construção da identidade pessoal e social e, portanto, nas equipes de trabalho, em contextos sob forte processo de mudança.
UFPE	Tópicos Avançados em EO	D	Explorar as bases do pensamento nos estudos organizacionais por diferentes ângulos: epistemológicos, disciplinares e históricos.
UFPR	Economia do Poder, Estado e Sociedade	M/D	Analisar as formas de controle social exercidas pelas organizações no âmbito das relações de trabalho, valorizando o papel que nelas desempenham o sujeito e os grupos, e como tal controle encontra-se social, política, jurídica, econômica e ideologicamente abarcado pela ossatura do Estado no sistema Capitalista Contemporâneo. Esta análise insere-se em um esquema teórico-metodológico que dá sustentação à linha de pesquisa denominada Economia Política do Poder e Análise Organizacional.
UFSC	Novas Formas Organizacionais	M/D	Analisar as concepções teóricas e casos empíricos em torno de práticas organizativas alternativas ao modelo burocrático e empresarial de organizar, refletindo a respeito da manutenção de concepções de gestão dominantes nos estudos organizacionais e da efetiva ocorrência de práticas que signifiquem rompimento com tais perspectivas. Quer dizer, pretende-se neste semestre trabalhar na análise das (im)possibilidades de movimentos contra-hegemônicos e na exploração de futuros organizacionais alternativos.

Quadro 19 – Objetivos das disciplinas optativas ou eletivas

Fonte: Elaboração a partir dos Programas de Disciplina

O quadro 19 mostra que os objetivos das disciplinas optativas ou eletivas são mais livres para os professores que, assim, podem oferecer temas relacionados com seus interesses de pesquisa, como, por exemplo, novas formas organizacionais; economia do poder, estado e sociedade; processos organizacionais: bases psicossociais; e estudos organizacionais no Brasil.

Dessa forma, as disciplinas eletivas e optativas são oferecidas ou canceladas de acordo com a contratação e afastamento de professores do programa e mediante intercâmbio com outros programas de ensino. Esse fator de determinação do currículo já havia sido

ressaltado por Goodson (1995).

A maior parte dos cursos de mestrado e doutorado possui suas disciplinas integradas, ou seja, os mestrandos e doutorandos assistem a mesma disciplina. Como citou o entrevistado 4: “Não faço distinção de conteúdo. Na nossa escola, [...] as aulas de Mestrado e Doutorado são conjuntas. Não há, ainda, seminários exclusivamente doutorais. É necessário, talvez, separar mais claramente, esses dois níveis”. Apesar da disciplina relacionada aos EO ser ministrada nos dois níveis em uma mesma sala, com os mesmos conteúdos, percebe-se entre os entrevistados, uma preocupação com a necessidade de realizar um aprofundamento no grau de exigência e no estudo dos conhecimentos nesses dois níveis de ensino. Devido à formação da graduação em pedagogia, enfatizou-se a opinião de dois entrevistados:

A graduação necessita ter conteúdos que possibilitem amarrar mais, tudo você precisa amarrar com a vivência do aluno, com a idade que ele tem, com a experiência de vida que ele tem, aquele mesmo assunto você pode dar no doutorado, só que ele se reveste de mil possibilidades, de mil teorias. [...] A diferença existe na medida em que da graduação para o doutorado, você vê cada vez mais se encaminhando para a **pluralidade de teorias**. O que eu acho bacana no ensino é isso, mas se você fizer isso na graduação você endoia o aluno. O engenheiro faz as contas e pronto. O engenheiro não sai elucubrando. Na graduação você tem que colocar os pés no chão, não se pode abrir o leque deste jeito. Como você não abre para uma criança. Na medida em que você vai caminhando, no doutorado, você vai abrindo todos os leques do mundo (ENTREVISTADO 17).

[...] eu diria que são, na verdade, níveis diferentes da exploração dos mesmos fenômenos, então, eu acho que você tem uma compreensão progressiva do fenômeno organizacional, a própria organização enquanto fenômeno e a gestão enquanto processo [...]. Os conteúdos têm que ser os mesmos, você tem que estudar a natureza e a estrutura das organizações, a contextualização delas em espaços e tempos que vão determinar culturalmente como essas organizações são e o indivíduo enquanto gestor. Acho que na Graduação, o aluno se situa num fenômeno enquanto parte dele, entende um pouco melhor sobre si mesmo como participante de múltiplas organizações, simultaneamente; no mestrado, o aluno se situa num campo puro e paradigmático; e no doutorado, ele tem um problema para resolver, um problema que tem uma ancoragem conceitual, e essa ancoragem conceitual é um problema que envolve um mundo empírico, envolve o mundo da prática ou das práticas, mas na verdade você tem uma questão a resolver que extrapola, ultrapassa, e ao ultrapassar, extrapolar esse mundo, você está contribuindo para o conhecimento (ENTREVISTADO 15).

Provavelmente, devido à experiência na pedagogia, na qual é aprofundada a organização didática do conhecimento, os dois pedagogos ressaltaram que o conhecimento sobre Estudos Organizacionais precisa ser organizado a partir da complexidade e pluralidade de suas teorias. Assim, na graduação, os conteúdos estão mais próximos da vivência do estudante e relacionados à organização; no mestrado, o estudante se situa num campo paradigmático; e, no doutorado, os estudantes são desafiados a elucubrar a partir de teoria(s), uma problemática de pesquisa que contribua para o conhecimento.

Mas como os entrevistados realizam o aprofundamento do ensino no mestrado e

no doutorado?

A graduação é mais informativa, é uma apresentação. No Mestrado, os alunos já são chamados a ler e interpretar e problematizar, todas as leituras que eles fazem numa ficha de leitura inteligente, pode ter uma coluna com as suas interpretações, isso é trazido para a sala de aula, isto é avaliado, não é trabalho que fica com eles, vai retornar, é um trabalho e tanto, e no Doutorado, nós trabalhamos em ritmo de oficina de trabalho. Cada sessão é uma oficina temática, em que todos, inclusive eu, aprendo, discuto, estudo, produzimos sistematizações para produções, aí é um regime de trabalho mais produtivo. [...] sempre há um crescer, nunca são os mesmos textos. (ENTREVISTADO 5).

Eu, em Mestrado, leciono a disciplina com base em tópicos. Eu primeiro discuto o que é teoria, qual é o papel da teoria, qual é a função da teoria, como ela pode ser útil para usar em termos do mundo, e a partir daí eu começo a discutir Weber, e começo discutir desde a burocracia a partir de Weber e vou colocando os tópicos, mudança. Eu uso obras que são algumas aulas didáticas apoiadas por artigos, então, por exemplo, vou pegando todos os tópicos: mudança, tecnologia, inovação, poder, controle, conflito, liderança, decisão, etc., pego todos esses tópicos clássicos que estão basicamente em uma obra clássica, como a obra do Richard Scott, *Organizations: Rational, Natural and Open Systems*. Acho que é o que temos melhor na área. Uso também, não gosto, mas uso muitos pedaços, porque não gosto dela, acho excessivamente simplificador em alguns casos, a Mary Joe Hatch, mas eu não gosto, acho que tem um fundamento muito frágil do ponto de vista acadêmico. Eu acho que ela comete injustiças históricas com quase todas as correntes de pensamento, ela mistura, ela coloca pós-modernismo fortemente ligado com cultura, que não deveria estar lá, enfim eu acho que ela tem equívocos básicos. Tem um livrinho, que é um livrinho bem simples, mas pelo menos ele não comete esse risco, ele não é pretensioso, ele diz: Sou simples mesmo. Então, um livrinho do *Richard Hall*, que ajuda um bocado, e uso artigos de revistas, revistas como *Administrative Science Quarterly*, *Organizations Studies*, por exemplo, *Academic Management Review*, *Academic Management Journal* ... enfim, revistas de primeira linha, é isso que eu faço. No Doutorado, eu gosto de mergulhar, e eu ensino com base em autores. Aí eu pego o conteúdo das disciplinas, ao invés de eu estar preocupado agora em estudar mudanças, já que outra pessoa já ensinou, eu quero estudar os autores que tenham base nisso, eu quero então leitura, vamos estudar Weber, agora vamos ler Weber, vamos ver os autores que deram base a tudo isto, então eu vou e leio os autores (ENTREVISTADO 6).

O entrevistado 12, também, utiliza o mesmo conteúdo no mestrado e doutorado, “só que com um nível de dificuldade maior, e fazendo uma discussão um pouco mais profunda, sobre a que tipo de epistemologia e de ontologia que cada uma dessas perspectivas estão ligadas”.

Para a maioria dos docentes entrevistados, os conteúdos da graduação, mestrado e doutorado se repetem, no entanto, há uma maior complexidade ou aprofundamento na sua apresentação a cada nível. Esse aprofundamento pode ser realizado a partir da seleção de autores, da seleção do material que será estudado ou da própria condução da discussão na sala de aula.

5.3.2.2 A seleção e organização dos conteúdos

Como o ensino é uma construção social, o professor não está isolado da sociedade, ele além de inserir numa comunidade acadêmica precisa dialogar com os interesses institucionais ou individuais de seu colegiado, onde se desenvolvem conflitos sociais. Como no exemplo do entrevistado 2:

Eu trabalhei assim. Deu problemas, não com os alunos, mas com os professores internamente. Os professores aqui internamente acharam que eu deveria abordar a TGA, e não abordar essas coisas mais críticas. [...] Para não bater de frente, eu larguei as disciplinas [...] e passei para outro professor que ia fazer do jeito que eles queriam.

Assim, os Estudos Organizacionais não são apenas empreendimentos intelectuais, são também empreendimentos de natureza econômica, política e social. O campo dos Estudos Organizacionais que se representa na comunidade acadêmica é aquele produzido na relação da comunidade acadêmica e comunidade científica e sociedade de forma mais ampla, como afirmava Goodson (1995) sobre a construção do currículo em seus trabalhos. Assim, os docentes podem definir o que queiram sobre Estudos Organizacionais, mas uma afirmação não se torna socialmente aceita sem a sua legitimação. Isto é, orientadores de trabalhos acadêmicos, editores, revisores, estudantes, leitores e participantes de conferências precisam partilhar de significados comuns.

Assim, a seleção do conhecimento é definida pelos interesses pessoais dos professores, mas não pode estar descolada da realidade, ou seja, do que acontece na comunidade científica, como expressa o entrevistado 7:

Bom, via de regra, tenho dois elementos que norteiam a montagem das disciplinas a cada ano, a cada semestre na verdade. De um lado, aquilo que eu considero, eu gostando ou não, tendo interesse pessoal ou não, [...], tem que ser dado. Tem que ser discutido, tem que ser estudado, porque não se pode fazer pós-graduação sem estudar sobre poder nas organizações, sobre teoria estruturalista, sobre perspectiva crítica, sobre teoria da contingência. Não tenho interesse nenhum em teoria da contingência, mas não posso deixar de discutir em sala de aula, até porque o que se estuda sobre, por exemplo, sobre estruturalismo na graduação é muito pouco, então por mais que eu possa gostar ou não, não importa, tem que ser dado. [...] Outro elemento que me orienta para montar o programa das disciplinas são os meus próprios interesses de pesquisa, alguma coisa que eu esteja estudando, que eu esteja trabalhando, que eu esteja pesquisando, pois eu trago, porque se eu estou em cima disso, é natural que eu tenha riqueza de conteúdo para dar.

Para o entrevistado 15, o conteúdo é selecionado levando em consideração o público a que se destina:

A relevância para o público a que se destina, quem são os alunos, que nível é, e digamos assim, a contemporaneidade do problema, quer dizer, em que espaço eu

estou, o que é importante para entender as organizações desse espaço, e, portanto, o que é que está se publicando a respeito. Então, não é só ver... agora, tem uma volta ao indivíduo muito grande, então, eu estou trabalhando as emoções, com afetividade, com o cotidiano.

Se os objetivos dos cursos de mestrado, conforme Quadro 15, são de formação de profissionais, professores e pesquisadores, os conteúdos dessas disciplinas deveriam contemplar tanto uma formação acadêmica como profissional. Todavia, os objetivos das disciplinas obrigatórias sobre Estudos Organizacionais, nesses cursos, somente contemplam a teoria, marcando uma separação entre teoria e prática nas organizações. Um desafio ressaltado por Machado-da-Silva, Cunha e Amboni (1990) e Bertero e Keinert (1994), é que a produção científica brasileira é, predominantemente, acadêmica. Mas, como mudar essa realidade se a própria comunidade acadêmica ressalta e fortalece essa dicotomia?

Os objetivos das disciplinas obrigatórias de EO ressaltam o conhecimento teórico, deixando em segundo plano a aplicabilidade dessa teoria. Já as disciplinas eletivas e optativas tentam resgatar essa teoria e aplicá-la nos problemas organizacionais. Refletindo sobre o desafio relacionado à aplicabilidade da teoria organizacional, pergunta-se: como os estudantes relacionam a teoria e prática nas organizações se não são sempre motivados a fazer tal associação? Os artigos que analisam o conhecimento publicado na área indicam essa dicotomia, mas para o entrevistado 4, o desinteresse pela aplicação prática da teoria está nas pessoas que vem para a área:

As pessoas que vêm para a área, muitas vezes são pessoas desinteressadas da prática, e outra coisa, muitas pessoas que hoje ensinam na área, pelo menos aqui no Brasil, tem até mesmo uma atitude anti-organização, justamente um tipo de organização, a organização empresarial. [...] Eu ouvi, recentemente, uma verdadeira pérola de um colega da área de EO referindo-se a um empresário brasileiro, extremamente bem sucedido, é um homem que hoje é um dos sócios de um grupo de empresas, do qual ele realmente é a cabeça mestra, é o grande inovador, que tem hoje, digamos, um faturamento anual de 2,5 bilhões de dólares. É um sucesso no mercado! E um colega da área de EO disse o seguinte: essa pessoa teve um início de vida acadêmica que foi um fracasso, só lhe restou ser empresário. Quer dizer, essa frase já diz tudo.

Não é só a academia que promove essa dicotomia, também as associações da área e a própria política de editoração quando separam periódicos ou eventos acadêmicos dos periódicos e eventos profissionais. Essa dicotomia não é só brasileira, mas mundial. Como ressaltou Bertero (2006), o sinal de ruptura está na *Academy of Management* que publica a *Academy of Management Review*, o *Academy of Management Journal* e o *Academy of Management Executive* (para os executivos). No Brasil, essa dicotomia é vista na Fundação Getúlio Vargas que passou a publicar a *GV Executivo*.

Perguntado sobre quais fatores influenciam na seleção do conteúdo, o entrevistado 4, ainda, respondeu:

O que vem primeiro, eu acho, é o próprio estado do campo, a gente tem procurado dar aos alunos uma visão atualizada do campo; isso é um dado importante. Segundo, acho que são influenciados também pelo tipo de curso que eu ensino. Se for um curso de mestrados, para mestres e doutores, mestres ali no sentido de mestrado *stricto sensu*, eu seguramente vou procurar um tipo de material, provavelmente material mais acadêmico, artigos clássicos da área e algumas coisas mais recentes, vamos dizer, eu sempre enfatizo o que é mais clássico da área. Se você me coloca, por exemplo, como já aconteceu ter que dar um curso desse tipo para profissionais, para alunos de MPA ou para um curso de especialização profissional, eu provavelmente vou dar aquele título que eu mostrei a você no monitor agora, *Reframing Organizations: Artistry, Choice and Leadership* de Lee G. Bolman e Terrence E. Deal que é um livro tópico, não vou naturalmente mostrar livros clássicos, me atenho mais ao livro, que na medida do possível seleciono alguns casos.

O entrevistado pontua uma divisão tênue entre a seleção dos cursos acadêmicos e profissionais. Nos cursos acadêmicos, o entrevistado seleciona material “mais acadêmico”, artigos clássicos e algumas coisas mais recentes e, nos cursos profissionalizantes, o entrevistado seleciona um livro tópico e casos relacionados com a prática. Percebe-se que o próprio entrevistado ao ressaltar o desinteresse da aplicação prática no ensino dos EO, também acaba patrocinando essa dicotomia na seleção do material para cada tipo de curso acadêmico e profissional. O desafio é visível na academia, mas as iniciativas de mudanças dessa realidade são poucas.

Além de ressaltar o público a que se destina e o contexto científico, os entrevistados afirmaram outros critérios de seleção do conteúdo. Para o entrevistado 9, a seleção deve levar em consideração a importância do autor para o tema:

Primeiro, a pertinência, vamos dizer assim, dos autores para, de um lado, iluminar esse objeto e, fundamentalmente, o fato de ser ou não uma referência naquela discussão. Por exemplo, você vai selecionar um autor do diálogo com a Antropologia que discuta a cultura organizacional, precisa saber se esse autor faz parte daquele rol de autores principais para tratar do tema, tanto é se a contribuição desse autor é relevante para pensar, entender a dinâmica cultural das organizações. A gente sempre trabalha assim com esses autores. Você tem que buscar a tradição, procurar quem mapeou o tema, isso facilita a compreensão desses diálogos, e o campo como um todo, aí quem trabalhou, quem são os autores referenciados, que tem a ideia de autores referenciados e novas abordagens que estão surgindo.

O entrevistado 12 seleciona o conteúdo levando em conta o que está em evidência nos congressos e a produção brasileira:

[...] primeiro é o que está mais em evidência, está na moda ou que orienta a maior parte de produção do conhecimento no Brasil e no mundo; pegar pelo menos o mundo ocidental moderno. Então ali eu leciono alguns conteúdos a partir do que está em evidência, que aparece nas revistas, que aparece nos congressos, sempre tem um outro elemento que eu levo muito em consideração, a produção genuinamente nacional. Em geral, essas duas coisas.

O entrevistado 14 leva em consideração três fatores:

Primeiro, a necessidade de que eles conheçam os autores clássicos da área, depois a necessidade de que eles estejam em contato com aquilo que está sendo produzido mais

recentemente, então o que está se desenvolvendo em pesquisa, e terceiro, os meus próprios interesses de pesquisa.

Refletindo sobre a forma de seleção, o que é ensinado nas disciplinas obrigatórias dos mestrados e doutorado acadêmicos sobre Estudos Organizacionais? O Quadro 20 traz os recortes que se repetiram nos Planos de Ensino (ver Apêndice D). Não há um limite nesses recortes, estes se atravessam nas propostas dos docentes e não são excludentes.

TEORIAS ORGANIZACIONAIS	TEMAS TRANSVERSAIS		ESCOLA/PERSPECTIVAS
Estruturalismo, Pós-Estruturalismo	Conflito	Indivíduo	Escola crítica
Teoria da Burocracia	Controle	Poder	Escola Funcionalista
Teoria dos Sistemas	Cultura	Processo decisório	Escola Interpretacionista
Contingencialismo	Dominação		Perspectiva Brasileira
Institucionalismo e Neo-Institucionalismo	Estrutura		

Quadro 20 – Categorias de ensino dos EO nos programas das disciplinas

Fonte: Elaborado a partir dos Planos de Ensino dos Entrevistados.

Os recortes ou categorias de ensino dos EO verificadas nos planos das disciplinas são muito semelhantes às categorias de análise propostas ao longo do desenvolvimento dos EO como campo do conhecimento (ver Quadro 3) e podem ser classificados em três conjuntos: as teorias organizacionais, os temas (tópicos) transversais e as escolas ou perspectivas.

As teorias organizacionais mais citadas nos programas foram o estruturalismo, pós-estruturalismo, teoria da burocracia, teoria dos sistemas, contingencialismo, institucionalismo e neo-institucionalismo. Os recortes transversais mais destacados foram o conflito, controle, cultura, dominação, estrutura, indivíduo, poder e processo decisório. As escolas mais citadas são a escola crítica, funcionalista e interpretacionista e a perspectiva brasileira.

Os entrevistados ressaltaram os conteúdos e os recortes que são essenciais para as disciplinas obrigatórias do mestrado e doutorado:

Eu acho que eles têm três âmbitos de inscrição de estudos organizacionais, eu acho que é importante. Primeiro, é uma visão que tenta atualizar a discussão dos estudos organizacionais a partir de uma perspectiva paradigmática, [...], se tentasse, por exemplo, situar o que é um paradigma funcionalista, quais são suas bases epistemológicas, o que quer dizer olhar uma organização pela abordagem institucionalista, como é olhar as organizações sem esse olhar, seria um elemento básico, a gente está tentando trazer um pouco a visão interpretativista que é o foco do nosso olhar, esse é o primeiro elemento da visão paradigmática. O segundo elemento seria um corte mais abrangente da história das ideias dentro do campo que, aí, a gente trata com história desses diálogos. Paralelo, é uma forma de você agrupar

o conjunto das ideias dentro do campo; eu acho importante o segundo elemento. O terceiro elemento seria para desenvolver mais alguns temas, que se tornam temas de atualidade de estudos organizacionais, isso pode variar, desde uma discussão sobre tempo nas organizações até questões de etnicidade de teoria organizacional, por exemplo, os temas da atualidade que pipocam. Eu acho que tem três dimensões do tratamento de conteúdo em estudos organizacionais que eu consideraria relevantes. Você observa que cada uma dessas dimensões em si mesmo já abrem um guarda-chuva de possibilidade de discussão, mas eu acho que seriam três pontos que eu tenho, e eu posso trabalhar tanto na graduação quanto na pós, aí a dificuldade é grande, você tem que fazer um esforço para adaptar pedagogicamente um conteúdo de Mestrado e Doutorado na graduação, mas enfim, eu acho que esses três são três dimensões de conteúdo de estudos organizacionais que eu acho que não deveriam faltar (ENTREVISTADO 9).

Eu acho que tende a ser um pouco uma abordagem histórica, eu digo histórica da área, então, você percorre as várias teorias, mais ou menos talvez numa ordem cronológica, e pode haver também uma abordagem mais tópica. Essas coisas não são duplamente exclusivas, não são excludentes (ENTREVISTADO 4).

Para as disciplinas optativas, a seleção do conteúdo é muito mais flexível, como já visto com os objetivos, e está relacionada aos interesses de pesquisa do professor e suas pressuposições:

A questão básica é entender a relação do indivíduo e organização. Então, toda disciplina é estruturada para a gente problematizar essa relação, talvez a grande questão que assente o quanto o indivíduo constrói a organização, e quanto a organização molda as pessoas que estão ali dentro. Quer dizer essa relação entre o todo e a parte do indivíduo, essa é a grande questão, e aí eu acho que estou dentro de um tema que é fundamental para você entender processos organizacionais, quer dizer o quanto esses processos são construídos ativamente pelas pessoas, e quão as pessoas se moldam ao longo desses processos, aí reproduzem, criam estabilidade e tal na organização. Dentro desse quadro, eu sempre trabalho com referencial sócio-construtivista, então aí eu faço a revisão, trabalho com esse campo a partir dessa noção de cognição. Aí trabalho com cognição, cognição e organização, afeto e emoção, os indivíduos e a organização, trazendo esses fenômenos básicos. Depois, trabalho com a questão de diversidade individual, é outra questão central, como dá a diversidade em meio a unidade, e tal, então trabalho com redes sociais, quer dizer, como é que o indivíduo se articula em redes, essas redes são a base da vida na organização. A partir, então, do núcleo básico dessas grandes questões, sobre o indivíduo e a organização, redes e tal. Depois seleciono alguns tópicos, alguns tópicos para analisar, aprofundar dentro das perspectivas. Aí segue mudança organizacional, como é que uma mudança é vista de uma perspectiva, se ela é perceptiva, o vínculo do indivíduo com a organização, com o trabalho, mercado de trabalho, aprendizagem organizacional. Esses tópicos vão variando um pouquinho, mas tem um núcleo inicial, enquanto tem conteúdos gerais e tem uma parte mais flexível da disciplina que são temas, aí vai mudando (ENTREVISTADO 3).

Na pós-graduação, eu hoje tenho uma disciplina que é específica de novas formas de organização. Essa disciplina é oferecida em nível de Mestrado e Doutorado, para ambos os níveis; a exigência para o doutorado, o tipo de trabalho de conclusão e a elaboração de resenhas é diferente. Mas de conteúdo eu tenho trabalhado Weber e Clegg, que são autores que vão estar falando da prática de gestão dominante, então eu vou estar recuperando Weber para falar de burocracia, o Clegg quando vai discutir organizações pós-modernas, Robert Cooper e Bürrrel que vão estar falando de pós-modernismo. Aí sobre burocracia com Tragtenberg, Motta também, junto com o que o próprio Weber está falando. Nesse desenvolvimento, eu tenho discussões sobre novas formas organizacionais e eu tenho meu próprio trabalho, no caso, minha Tese de Doutorado, quando eu trabalhei essa discussão de novas formas, artigos decorrentes disso; eu abandono a literatura que vai discutir

flexibilidade organizacional, tem poder daquela forma que foi útil para mim, e aí eu tenho agora trabalhado com materiais de auto-gestão, e aí com o Faria, que vai dar uma base, alguns pesquisadores, eu não vou lembrar dos nomes mais novos, que é do ENANPAD, alguns trabalhos de auto-gestão que apresentaram por aqui, Economia Social, Economia Solidária, ONGS, terceiro setor com o Prof. Fernando Tenório que trabalha o conceito de ONG, Guerreiro Ramos, Maurício Serpa. Nessa discussão de algumas práticas alternativas, o Martin Parker que vai discutir sobre antigereencialismo e eu estou incorporando um pesquisador inglês Steffen Böhm, que fez contato com a gente no observatório, tem uma série de artigos, estamos discutindo outro organizar na área de cultura. Então, esse já é uma reformulação recente e que mudou nos últimos anos, principalmente com incorporação, por exemplo, do Steffen Böhm, que são artigos mais recentes sobre esse novo organizar (ENTREVISTADO 8).

Eu trabalho com Teoria Crítica, então, eu caminho na direção da teoria crítica. Eu primeiro localizo a Teoria Crítica, então é Durkheim, é o Adorno, Marcuse, Fromm; depois, eu sigo com outros, Lukács, Gramsci, depois você entra no nosso tempo, eu começo com O Capital, começo com Marx. A primeira paulada que dou é o volume I do Capital. Se ele não entender aquilo, não adianta. Tanto é que eu localizo isso, como é que eu penso o currículo? Eu penso dentro de uma linha. Como eu trabalho em uma linha marxista, a teoria crítica, mas Marxista, eu diria assim, mais marxiana. Não tenho nenhuma simpatia pelo marxismo, nem niilismo, pelo estalinismo, pelo baurismo, por todas essas coisas que acha um desvio da mente, eu não sou religioso, até me considero assim um marxista bem tranquilo, porque como eu não fiquei na história, e o Marx não é uma bíblia para mim, quando eu preciso, eu saio para poder fazer a análise, para poder ir embora e recusar certos conceitos para seguir adiante. Então, eu me sinto tranquilo, se quiser me chamar de heterodoxo, pode chamar, mas eu não ando nessa briga aí dos marxistas, para mim isso é jogar tempo fora. Então, eu trabalho nessa linha do marxismo e os meus textos são escolhidos em cima disso. Se vou trabalhar, por exemplo, com a disciplina Poder e Controle ou Economia Política do Poder, o que eu quero mostrar? Eu quero mostrar que a organização capitalista veio desenvolvendo ao longo dos anos sistemas de controle cada vez mais sofisticados para chegar hoje ao controle psicológico sutil. Então, eu vou, a linha de controle está aqui. Trabalhei com todos os autores, e vou mostrando as teorias ou a maneira como esse controle foi se sofisticando. Então, eu preciso ir jogando... para ver da onde essa proposta veio, a maneira que eu fui encontrando. E a linha diretriz do meu texto é o livro Economia Política do Poder, e daí eu pego essas coisas aqui e vou trazendo aqui para dentro do texto, como ele já fez isso, como eu já fiz esse percurso, eu ponho ele como trilha, aí eu vou, pego o Enriquez e trago para cá, vou pegar Braverman e trago para cá, aí vou jogando aqui dentro para que as pessoas digam “olha, esta aqui...” (ENTREVISTADO 11)

O interesse de pesquisa dos entrevistados serve de fio condutor para a seleção e organização do conhecimento e sua formação acadêmica fundamenta a escolha dos autores e materiais selecionados. De maneira geral, verificaram-se três formas preponderantes de organizar o conhecimento nesses Programas: a partir de uma evolução histórica (paradigmas ou escolas) e reflexões de interesse (Plano de Ensino 1), por meio das Escolas e temas transversais (Plano de Ensino 2) e por meio de um diálogo com as diferentes ciências (Plano de Ensino 3).

Presumindo que os desenhos curriculares dos cursos de pós-graduação possuem um efeito mimético como os da graduação (FISCHER, 2003), a discussão dessas três formas de organização do conhecimento sobre os EO, nos Planos de Ensino (mestrados), abarca as demais seis configurações que seguem praticamente os mesmos conteúdos.

A Figura 12 representa o primeiro exemplo de organização do conhecimento.



Figura 12 – Plano de Ensino 1 (disciplina Teoria das Organizações/Mestrado)

Fonte: Elaboração própria a partir de pesquisa.

No Plano de Ensino 1 (Figura 12), o docente selecionou e organizou o conhecimento a partir de:

[...] uma abordagem histórica, eu digo histórica da área, então, você percorre as várias teorias, mais ou menos talvez numa ordem cronológica, e pode haver também uma abordagem mais tópica. Essas coisas não são duplamente exclusivas, não são excludentes, mas eu acho que é mais ou menos isso (ENTREVISTADO 4).

Percebe-se na organização dos conteúdos uma influência dos paradigmas de Burrell e Morgan (1979), quando esses autores categorizam o conhecimento nas perspectivas funcionalistas, interpretacionistas e críticas. Além disso, ao subdividir as perspectivas em fases de desenvolvimento (funcionalismo clássico, contemporâneo e neocontingencialismo), o docente destaca que os Estudos Organizacionais no Brasil tiveram um desenvolvimento diferente do contexto internacional.

Finalmente, o docente discute as diferenças dos EO no Brasil. O entrevistado ainda ressaltou que seleciona o material ensinado levando em consideração o estado do campo, procurando dar uma visão atualizada do conhecimento, e, também, o tipo de curso que ensina. Assim, para os mestrado e doutorados acadêmicos, ele seleciona material mais acadêmico, artigos clássicos da área e material mais recente, mas sempre enfatiza os clássicos. A construção do desenho do Plano de Ensino 1 está vinculada a uma ampla experiência do docente na área e ao acúmulo do seu conhecimento sobre EO.

A Figura 13 registra a segunda maneira de organizar os conhecimentos de EO.

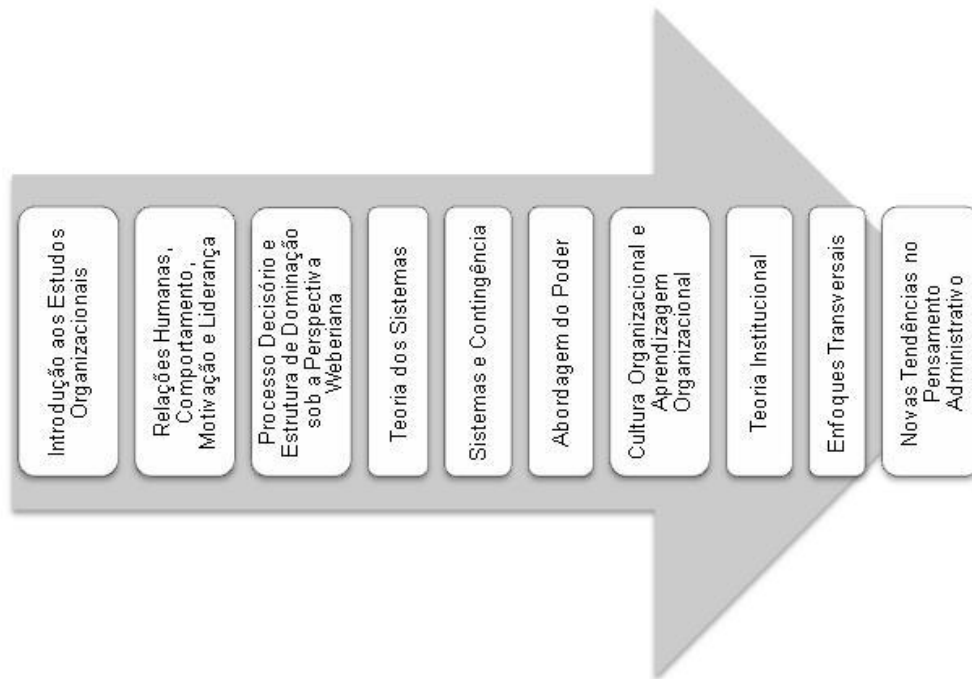


Figura 13 – Plano de ensino 2 (disciplina teorias organizacionais/mestrado)

Fonte: Elaboração própria a partir de pesquisa.

Os temas do desenho do Plano de Ensino 2 (Figura 13) são mais tradicionais na Administração e trabalhados desde a graduação com os manuais de Teoria Geral da Administração. No caso da disciplina analisada, o docente reproduziu os temas do livro “Teoria Geral da Administração” de Motta e Vasconcelos (2002). Todavia, não se percebe no plano de ensino uma discussão mais contextualizada dos EO no Brasil; como esclarece o objetivo da disciplina “é uma disciplina de nivelamento do conhecimento sobre a evolução do pensamento administrativo” (Programa da disciplina).

O Plano de Ensino 3 (Figura 14) remete a uma análise distinta dos Estudos Organizacionais.

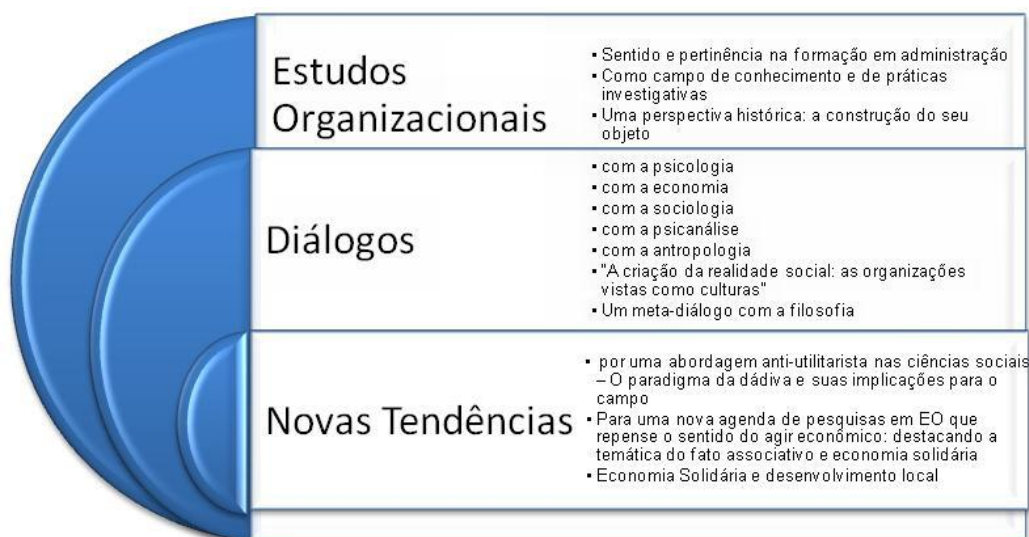


Figura 14 – Plano de ensino 3 (disciplina Estudos Organizacionais /Mestrado)

Fonte: Elaboração própria a partir de pesquisa.

O docente apresenta o campo dos estudos organizacionais, esclarecendo a natureza do conhecimento produzido nessa área, suas principais matrizes epistemológicas e tendências de pesquisa. Apresenta uma abordagem histórica da evolução das ideias e marcos teóricos referenciais que conformam o campo e problematiza o seu objeto, ressaltando o caráter interdisciplinar dos EO. Em seguida, o docente empreende um diálogo dos Estudos Organizacionais com cinco disciplinas das ciências humanas que contribuíram para a construção do conhecimento dos EO – Psicologia, Economia, Sociologia, Psicanálise, Antropologia –, para, finalmente, realizar um metadiálogo com a Filosofia. Para o docente, entrevistado 9:

Eu acho que a abordagem que a gente introduz, ao pensar estudos organizacionais por parte de seis diálogos, que é uma abordagem inovadora, pelo fato de aprofundar mais o olhar sobre Ciências Humanas básicas que os estudos organizacionais dialogam e, também, de tentar se construir essa ponte, por exemplo, um diálogo com a Sociologia, a gente vai resgatar um pouco da tradição das chamadas sociologia das organizações, que é verdade uma matriz mais institucionalista, mas vai trazendo até hoje chegando até a uma discussão chamada Sociologia da Associação, que é uma proposta de J. L. Lavelle e R. Sainsaulieu Lazzili na França, muito interessante, que marca uma mudança importante em relação a porte crozieriano¹⁷.

Ao final, o docente enfatiza formas particulares de expressão do fenômeno organizacional, identificadas com a noção de fato associativo, especialmente a temática da economia solidária, tema de interesse em suas pesquisas.

Em síntese, os entrevistados, para abranger todo o campo dos EO, ensinam temas que são importantes historicamente para o campo dos Estudos Organizacionais, mas, também,

¹⁷ Referente aos trabalhos de Michel Crozier.

aproveitam a sala para discutir tópicos de seu interesse (principalmente nas disciplinas optativas e eletivas), mesmo não estando declarados em seu plano de ensino.

5.3.2.3 Os autores selecionados para o ensino

A partir da análise das 688 referências citadas nos nove Planos de Ensino das disciplinas de mestrado/doutorado¹⁸, verificou-se que o livro mais utilizado para o ensino no mestrado foi o *Handbook of Organizational Studies* (CLEGG; HARDY; NORD, 1998), cuja edição brasileira foi organizada por Miguel Caldas, Roberto Fachin e Tânia Fischer. O livro não é adotado como livro texto pelos docentes, mas diversos artigos da compilação foram citados. Os capítulos mais utilizados são citados em cinco programas de ensino: *Teorização Organizacional: um Campo Historicamente Contestado* (REED, 1998), *Teoria da Contingência Estrutural* (DONALDSON, 1998) e *Economia das Organizações: Entendendo a Relação entre as Organizações e a Análise Econômica* (BARNEY; HESTERLY, 2004).

Em sete programas das disciplinas, foram referenciadas as obras de Alberto Guerreiro Ramos, *A Nova Ciência das Organizações: uma Reconceituação da Riqueza das Nações* (1981), e de Fernando Carlos Prestes Motta, *Organização e Poder: Empresa, Estado e Escola* (1986) e *O que é Burocracia?* (1985). Em cinco programas das disciplinas, foram referenciados os autores Maurício Tragtenberg, com as obras *Burocracia e Ideologia* (1974) e *Administração, Poder e Ideologia* (1980), Max Weber, *Economia e Sociedade* (1994) e Gareth Morgan, *Imagens da Organização* (1996). Finalmente, em cinco programas de disciplinas, foram citados os artigos: *Paradigma Funcionalista: Desenvolvimento de Teorias de Institucionalismo nos Anos 1980 e 1990* (CALDAS; FACHIN, 2005), *Debates e Perspectivas Centrais na Teoria das Organizações* (ASTLEY; VAN DE VEN, 1983) e *A Gaiola de Ferro Revisitada: Isomorfismo Institucional e Racionalidade Coletiva nos Campos Organizacionais* (DIMAGGIO; POWELL, 1983) que foram publicados, primeiramente, pela Revista de Administração de Empresas da FGV e, posteriormente, no livro *Teoria das Organizações*, organizado por Miguel P. Caldas e Carlos Osmar Bertero (2007).

O entrevistado 16 comenta sobre como seleciona os autores para a graduação e a pós-graduação:

[...] eu procuro, mesmo na graduação, não utilizar alguns autores que são reconhecidamente compiladores, e às vezes compiladores que cometem erros.

¹⁸ Foram catalogadas todas as referências dos docentes nas nove disciplinas obrigatórias numa planilha de Excel, em seguida, foi contada uma referência da publicação em cada Plano de Ensino, não havendo múltipla contagem.

Cometem erros conceituais, cometem erros metodológicos e, às vezes, erros de natureza ética. Tem um autor que todos conhecem, não vou citar o nome aqui agora, que fez uma primeira coletânea citando vários autores como fonte e depois fez um segundo livro citando alguns conceitos do primeiro, e se citando como fonte. Vou dizer o nome: Idalberto Chiavenato. É um tipo de fonte que eu não utilizo nem na graduação, e procuro, portanto, na graduação utilizar alguns textos, alguns manuais que são básicos, geralmente manuais que dizem respeito a comportamento organizacional que é, vamos dizer assim, para a graduação, aquele manual que pega esta largura da área de organizações e de EO. E procuro, também, desde a graduação, incentivar os alunos a buscarem artigos em anais de eventos de qualidade, e entre órgãos de qualidade, aqueles que estão classificados nos quadros da CAPES. No que se refere a Mestrado e Doutorado, o meu mantra, e é o meu mantra mesmo, porque eu falo isso com os alunos, e falo com os colegas professores, eu vejo da seguinte forma: as referências têm que pertencer a um dos seguintes dois grupos, obras clássicas, que dão aqueles conceitos mais solidificados, que são necessários para a entrada no campo. Por exemplo, autores como Weber, autores como Bourdieu, nos nacionais, como Guerreiro Ramos e outros. E aí depois de obras clássicas que são necessárias para essa entrada no campo e a conceituação básica, buscar referências que estejam contidas em periódicos, tanto nacionais quanto internacionais de bom nível.

Os compêndios, em sua maioria, são evitados pelos entrevistados que utilizam no máximo alguns capítulos para estudar temas. Os trabalhos de Idalberto Chiavenato foram muito criticados por causa da inconsistência do resumo e falta de citação dos autores originais das teorias. Também houve uma rejeição da utilização de “autores de moda” ou autores de ficção, como afirmou o entrevistado 16:

Esses autores de moda, regra geral, são obras de aeroporto, são obras do tipo, quase que auto-ajuda, uma auto-ajuda na administração. Isso para mim é um problema do ponto de vista científico, porque são obras prescritivas que dão receituários de “dê 10 passos nessa direção e seja feliz”. Como fazer sua empresa tornar-se uma empresa onde todos se amam, onde todos são felizes da noite para o dia. Isto não existe! A empresa é a empresa em geral, principalmente, as de médio e grande porte é reprodução em miniatura da estrutura social onde elas estão inseridas. Então, são arenas de conflito, arenas de luta internas de poder, de amor, de relações de amizade, mas também são arenas de conflito e de brigas, de ciúmes e tudo mais. E nós temos que entender isso, é a nossa área, a área de organizações em geral, e de EO em particular. Tem textos muito claros, as organizações não são monolíticas e não são espaços ou locais estáticos de felicidade, não são comparados à família. E regra geral, esses autores de moda, esses gurus passam essa imagem, primeiro, de que é possível alcançar tudo o que se quer na organização de forma muito fácil, e, segundo, é que as organizações são monolíticas do ponto de vista de comportamento de relações sociais, o que não é verdade.

Desde o início, na década de 1950, a divulgação da Administração se deu impulsionada por diversos compêndios que resumiam as teorias internacionais, além da tradução de vários livros estrangeiros. Assim, desde a sua formação, a área tem sido ensinada conforme influências externas, internacionais. Todavia, sempre se ponderou sobre certa defasagem na utilização dessas perspectivas e teorias no ensino e publicação.

Na pesquisa, constatou-se que cerca de 60% das referências bibliográficas são de autores estrangeiros de origem anglo-saxão e francesa. Os entrevistados afirmaram que preferem selecionar os autores originais para ensinar na pós-graduação,

[...] a seleção de conteúdo ela também está baseada numa visão ideológica. Eu posso escolher aquilo que caminha ideologicamente para o que eu acredito. Como a minha tese é de que os EO precisavam ser estudados seriamente do ponto de vista de um aprofundamento na Teoria, então a minha visão é que na graduação você começa com Marx Weber, Garet Morgan, Pagés, Jürgen Haberman. No Mestrado, você já cai no *Handbook* de Estudos Organizacionais, na questão epistemológica, e no Doutorado você cai nos originais (ENTREVISTADO 2).

No mestrado e no doutorado Guerreiro Ramos. E aqui não só Guerreiro Ramos, nós temos autores muito antes de se fazer a abordagem crítica em administração. Nós já tínhamos o Maurício Tragtenberg, o Fernando Prestes Motta, esses são autores que não podem ficar de fora. Também não pode ficar de fora o Max Weber, embora a gente deva sempre discutir o Weber numa perspectiva mais atualizada. Alguém que vai se doutorar em administração não pode deixar de ler um Weber. E autores mais recentes, atuais, que a gente tem vários, como Eugène Enriquez, Stuart Clegg, autores que vale a pena você discutir alguma coisa sobre eles. Aqueles autores todos que estão lá no *Handbook* de Estudos Organizacionais. São autores que, dependendo da formatação do curso, você pode realmente utilizar. E outros naturalmente que você vai incorporando que são mais da atualidade. A discussão agora é do sociólogo polonês Zygmunt Bauman. Eu acho uma discussão muito interessante.

Consequentemente, isso se reproduz, na própria produção científica nacional, como foi pesquisado por Machado-da-Silva, Cunha e Amboni (1990), Bertero e Keinert (1994), Rodrigues e Carrieri (2001) e Vergara (2005).

Relembrando o desafio em relação à descontextualização das publicações brasileiras, pergunta-se: quais as medidas tomadas pelos docentes brasileiros para reverter esse quadro?

Como a maior parte das perspectivas e teorias é internacional e os entrevistados ressaltam ensinar a partir dos originais, consequentemente, a maior parte dos autores é estrangeira. Contudo, verificou-se um movimento de um grupo de docentes de resgate de autores brasileiros como de Alberto Guerreiro Ramos, Celso Furtado, Fernando Carlos Prestes Motta, Gilberto Freyre e Maurício Tragtenberg, buscando contextualizar os EO no país. Nesse sentido, mais da metade dos Planos de Ensino de disciplinas obrigatórias contemplam um ou mais encontros dessas disciplinas para o mestrado e doutorado para discutir a contribuição brasileira para os EO, além de alguns programas oferecerem disciplinas optativas com esse objetivo (como a disciplina da EAESP/FGV sobre Estudos Organizacionais no Brasil).

Nesse sentido, o entrevistado 8 busca dialogar autores clássicos e brasileiros, assim:

[...] eu tenho trabalhado Weber e Clegg, que são autores que vão estar falando da prática de gestão dominante; eu vou estar recuperando Weber para falar de burocracia, paralelo com Tragtenberg e Motta. O Clegg quando vai discutir organizações pós-modernas, Robert Cooper, John Hassard e Burrell que vão estar falando de pós-modernismo. [...] eu tenho meu próprio trabalho, no caso, minha Tese de Doutorado, artigos decorrentes disso [...] eu tenho agora trabalhado com materiais de auto-gestão, e aí com o Faria, que vai dar uma base, alguns pesquisadores mais novos do ENANPAD, Economia Social, Economia Solidária, ONGS, terceiro setor com o Prof. Fernando Tenório que trabalha o conceito de

ONG, Guerreiro Ramos, Maurício Serpa. Nessa discussão de algumas práticas alternativas, Martin Parker vai discutir sobre antigereencialismo e eu estou incorporando um pesquisador inglês Steffen Böhm.

O entrevistado 7, também, enfatiza a utilização de autores brasileiros:

[...] ultimamente em todas as minhas disciplinas eu tento, de uma forma ou de outra, sob uma ótica ou outra, dependendo da disciplina, trabalhar com autores que eu considero clássicos, autores brasileiros que eu considero clássicos, como Fernando Cláudio Prestes Mota, Guerreiro Ramos, Tragtenberg, pronto, aí eu trago esses autores para as disciplinas e, mais recentemente, tenho trazido autores que não são da área, mas que eu acho que nós temos que ser capazes nos estudos organizacionais, não na administração, mas nos estudos organizacionais, de incorporá-los na nossa reflexão, como Celso Furtado, Milton Santos, Josué de Castro, Otaviani etc.

Assim, são citados autores brasileiros que vem discutindo assuntos incluídos nos programas das disciplinas como: funcionalismo (Miguel Caldas e Roberto Fachin), teoria neo-institucional e poder (Cristina Carvalho e Marcelo Milano Vieira), poder (José Henrique de Faria), teoria crítica (Maria Ceci Misoczky, Rafael Alcadipani, Ana Paula Paes de Paula), estrutura/institucionalismo (Clóvis Luiz Machado-da-Silva, João Crubellate), Estudos Organizacionais (Carlos Bertero, Tânia Fischer, Sylvia Vergara), novas formas organizacionais (Eloise Dellagnelo), cultura (Neusa Cavedon, Maria Ester de Freitas, Alexandre de Pádua Carrieri e Pedro Jaime Junior), mudança organizacional (Thomaz Wood Jr.), economia solidária (Genauto França Filho), análise psicossocial (Antônio Virgílio Bittencourt Bastos), dentre outros.

O entrevistado 5 ressalta a incorporação de autores nacionais que contradizem a teoria clássica:

Eu te diria que é um esforço cobrir as teorias que estão sendo trabalhadas. Os autores mudam todo ano. Há a cota de tradição que a gente vai trabalhar, há uma parte do conteúdo que não tem como evitar, que vem até Teoria Institucional. Depois, nós procuramos de alguma forma autores nacionais que, também, incorporam certa contradição, e aí há uma espécie de uma prospecção das tendências de um ano para o outro.

Para o entrevistado 12, o uso da literatura clássica brasileira é importante para contextualizar a cultura local:

Eu uso Guerreiro Ramos de novo. Tenho usado determinados módulos com a Redução Sociológica, e um texto do João Ubaldo Ribeiro... sobre política e administração, como eu te disse eu estou preocupado com a contextualização sócio-cultural do conhecimento, e tanto os textos de João Ubaldo Ribeiro quando a Redução Sociológica tratam disso aí.

Conclui-se que de alguma forma, existe uma movimentação dos entrevistados no sentido de atualizar as teorias importadas de outros continentes. Os professores devem e podem utilizar autores brasileiros para discutir em sala de aula as teorias propostas por autores

clássicos e mostrar como essas teorias estão sendo utilizadas no contexto local. Isso promoveria a compreensão de como essas teorias podem ser utilizadas na tese, na resolução de problemas organizacionais e como a cultura brasileira interfere na composição dessa teoria.

5.4 PRÁTICAS EM SALA DE AULA COMO DIMENSÃO INTERATIVA DO CURRÍCULO

Neste tópico será discutida a dimensão interativa do currículo, ou seja, as práticas dos professores em sala de aula. Assim, o primeiro momento promove a análise das modalidades de ensino-aprendizagem e, em seguida, o processo de avaliação desse ensino-aprendizagem. É importante ressaltar que as modalidades de ensino-aprendizagem e o processo de avaliação constam no planejamento do ensino, ou seja, na dimensão pré-ativa do currículo. Entretanto, essas modalidades e métodos acabam passando por mudanças ao longo da interação do professor com os estudantes na sala de aula.

Para uma melhor apreensão dessa dinâmica, decidiu-se registrar neste tópico o planejamento das modalidades e processo (a partir de quadros), sempre seguido da percepção dos entrevistados e modificações a partir da interação.

5.4.1 As Modalidades de Ensino-aprendizagem na Prática Pedagógica

O Quadro 21 apresenta as modalidades de ensino-aprendizagem utilizadas pelos docentes no ensino de disciplinas relacionadas ao campo dos Estudos Organizacionais, nos cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Administração. As modalidades de ensino-aprendizagem são:

[...] um conjunto interativo de procedimentos do professor e do aluno planejado para atenuar a necessidade de o aluno desenvolver determinadas áreas de competência. Estruturam-se a partir de conteúdos ou problemas do mundo real, são dimensionados no espaço tempo e envolve o uso organizado de recursos humanos e materiais, internos e externos à empresa educacional onde ocorrem. Tem por fim proporcionar experiências integradoras de aprendizagem que possibilitam o aprendizado de conteúdo e o desenvolvimento de atitudes, capacidades, habilidades e destrezas variáveis conforme as possibilidades do aluno e as condições de desenvolvimento destas experiências (FISCHER, 1977, p. 149).

Dessa forma, as modalidades de ensino-aprendizagem são operacionalizadas a partir de procedimentos em sala de aula, como: aula expositiva, seminários, debate, utilização de recursos estéticos, simulações; e, em como, procedimentos externos fora da aula, como

seminários pós-curso, pesquisa em loco, discussão via *web*, realização de filmes etc.

Entrevistado	Preleção	Leitura antecipada	Trabalhos para fixação do estudo	Exposição	Discussão	Seminários	Simulações	outros	Recursos audiovisuais
1	x	x	Resenha (m) Ensaio (d)		x	x (I)			Filme
2	x	x	Relatórios		x			Leitura em sala	Filme
3	x	x	Resenhas	x	x	x	Construção de mapa cognitivo		
4	x	x			x	x			
5	x	x	Ficha de leitura		x	x		Professor palestrante	Diversos (estudantes)
6	x	x	Questões	x	x	x	Estudos de caso		Filme, PowerPoint
7	x	x	Questões ou <i>Position paper</i>	x	x	x		Monitoria em sala	
8	x	x			x	x (I)		Discussão via <i>web</i>	Quadro, filme
9	x	x	Resenhas	x	x	x			PowerPoint
10	x	x	Resenhas	x	x	x	Estudo de caso		PowerPoint
11	x	x	Resenhas	x	x	x (I)			
12	x	x	Questões	x	x				Documentários
13	x	x							
14	x	x	Grade de Análise dos Textos	x	x	x	Dossiê de imprensa		Filme
15	x	x		x	x	x		Construção de mapa conceitual	Filme, gravuras, mapa conceituais
16	x	x	Resumos	x	x		Estudo de caso		
17	x	x		x	x				Filme

Quadro 21 – Técnicas de Modalidade de Ensino

Fonte: elaborado a partir da Pesquisa.

Percebe-se que as técnicas preferidas pelos docentes são: a preleção, a leitura antecipada e a discussão. A preleção é realizada a partir da construção do Programa da Disciplina e contém o objetivo, os conteúdos temáticos, a metodologia, o sistema de avaliação e as referências bibliográficas que serão estudadas ao longo da disciplina. A maioria dos docentes afirmou que o Programa é disponibilizado no primeiro dia de aula ou mesmo algumas semanas antes do seu início (por meio da *web*), e tem objetivo de preparar os estudantes. Algumas *homepages* dos Cursos de Pós-Graduação pesquisados (UFRGS, UFSC, UFPE) já disponibilizam esses Programas *on line*. Essa é uma forma de preparar, antecipadamente, o estudo dos estudantes e incentivar a leitura dos conteúdos.

Os docentes, também, ressaltaram que solicitam a leitura antecipada dos textos indicados a cada encontro. Essa leitura, frequentemente, é examinada pelos docentes que exigem resenhas, relatórios, questões para debate ou fichamentos para verificar a realização da atividade. Para o entrevistado 9:

[...] resenha é um instrumento fantástico para você ver como anda o processo de progressão, [...] aí eles começam a fazer, aí me entregam a primeira, eu dou um *feedback*, eu leio com eles e dou um *feedback*. É incrível como, na verdade, é uma progressão, e a resenha, na minha concepção, é uma espécie de exercício que ajuda a desenvolver a habilidade de redação para textos científicos, seja artigos, monografia, dissertação ou tese, resenha é uma base para você saber elaborar, saber escrever.

O entrevistado 8 resalta a importância de se cobrar mecanismos para a leitura: “Eu tenho experiência de não pedir resenhas por aula e de pedir, o resultado é outro. O amadurecimento é outro quando exige isso”. Outro mecanismo de acompanhamento da leitura foi indicado pelo entrevistado 5, “No Mestrado, os alunos já são chamados a ler, interpretar e problematizar. Todas as leituras que eles fazem, eles escrevem uma ficha de leitura inteligente, que contém uma coluna com as suas interpretações. Isso é trazido para a sala de aula”.

O entrevistado 14 utiliza uma grade de análise dos textos:

[...] na perspectiva hermenêutica de Hans-Georg Gadamer, então, 2 ou 3 alunos são responsáveis pelo texto e por aplicar a grade aos textos, e a partir disso, como a grade faz com que eles tentem perceber qual a questão do autor, qual a resposta que dá, quais os conceitos que ele utiliza para construir essa resposta, quais teorias estão relacionadas com os conceitos; e a grade termina pedindo que eles construam temas atuais que tenham relação com aquilo que o autor está colocando. Então, a discussão acaba girando muito em termos dos conceitos que o autor utiliza vinculados com os temas atuais. Então, a aula é muito mais uma discussão, os alunos são muito participativos, e é mais uma discussão.

A exposição, estratégia tradicional muito utilizada no primeiro e segundo graus, não é dominante entre os professores da pós-graduação *stricto sensu*. Somente três docentes ressaltaram utilizar parte das aulas para realizar a exposição dos seus conhecimentos. A maioria dos docentes afirmou que somente utiliza a técnica expositiva para iniciar os debates e finalizar as discussões. Como afirmou o entrevistado 5 sobre as discussões em grupo:

[...] eu não dou aula, não sei dar aula, e quando tenho que dar aula... se a turma não dialogar comigo, eu vou embora porque não sei ficar falando. No Doutorado, o aluno não está lá para receber informação, mas está lá para refletir, conduzir, produzir com os colegas. [...] Eu tenho certeza que o crescimento do grupo vem desse processo de estudo que eles vão fazendo dentro do grupo, o grupo como um todo vai se qualificando na interação entre eles.

Percebe-se que algumas das técnicas utilizadas caminham de encontro à educação tradicional ou bancária, tanto criticada por Paulo Freire, em que:

O educador é o que educa; os educandos, os que são educados; o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem; o educador é o que pensa; os educandos, os pensados; o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados; o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos os que seguem a prescrição; o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam; o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos se acomodam a ele; o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele; o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos (FREIRE, 1983, p. 68).

Diferente da citação de Freire (1983), a maioria dos docentes entrevistados ressalta a importância do saber do estudante. Assim, os docentes utilizam frequentemente as discussões em sala e os seminários com o objetivo de compartilhar a responsabilidade do processo de ensino-aprendizagem. Os estudantes são vistos como colaboradores do processo de construção do conhecimento, ou seja, são agentes, são ativos e cooperam para o aprendizado mútuo. Nesse processo, a bagagem dos estudantes não é descartada, pois ela é considerada um “saber” que pode ser lapidado. Nesse sentido, existe uma relação muito mais de troca de experiência do que de transmissão de saber dos professores.

Na análise, verificou-se pouca utilização de simulações entre os docentes pesquisados. Somente três entrevistados afirmaram utilizar estudos de casos, um utiliza mapas cognitivos e um utiliza dossiê de pesquisa. O entrevistado 14 ressaltou:

[...] esse semestre estou usando uma coisa que se usa muito na França e no Canadá, e que aqui acho que usa pouco, que é a constituição de um dossiê de imprensa. Eles escolhem um tema na disciplina e são responsáveis pela constituição de um dossiê a partir de material secundário, material de jornal, televisão, até mesmo da imprensa acadêmica, para debater o tema e construir uma visão sobre o que é a imprensa. O que se vê na mídia a respeito do tema? O que se vê na academia ou, então, as discussões que encontram e quais as questões que ele pode levantar em função disso?

As simulações são estratégias que procuram imitar algum aspecto da realidade. Nessas estratégias, os estudantes assumem papéis existentes na vida real e comportam-se de acordo com eles. As consequências do desempenho desses papéis são percebidas pelos estudantes, que são solicitados a refletir a esse respeito. “São, portanto, estratégias que colocam o aluno bem próximo de situações reais e que possibilitam um *feedback* imediato acerca das consequências de seus comportamentos, atitudes e decisões”. (GIL, 1997, p. 87).

A utilização das estratégias poderia colaborar na aproximação da teoria para a realizada organizacional. Ao sentir o problema, o estudante fica mais sensível em relação a utilização da teoria.

Alguns entrevistados se mostraram absolutamente contra a utilização dos estudos de casos. Ao ser perguntado sobre a utilização de casos de ensino, o entrevistado 5 afirmou:

“Jamais, e tenho raiva de quem utiliza casos de ensino!” Entre as razões da não utilização do estudo de caso pelos entrevistados estão: a escassez de casos direcionados aos EO e o desconhecimento e a inadequação da estratégia aos objetivos das disciplinas. Vários entrevistados afirmaram que a estratégia do estudo de caso não é pertinente para o ensino do campo, pois o objetivo das disciplinas, principalmente Teoria das Organizações, é discutir e aprofundar a teoria. Para o entrevistado 3, “no Mestrado e Doutorado é mais acadêmico, é pegar pesquisa, analisar pesquisa, ver como é que foi feita, e o nível do conhecimento”.

Percebe-se nas entrevistas, que os docentes, em sua maioria, enfatizam uma reserva em relação à aproximação da realidade organizacional. No máximo, se busca discutir a realidade organizacional a partir de pesquisas. Além disso, 60 % do conteúdo selecionado para o ensino nas disciplinas obrigatórias no campo é de procedência estrangeira, como visto anteriormente. Sendo assim, como os estudantes vão contextualizar o conhecimento no campo dos EO, estudando predominantemente referências bibliográficas estrangeiras e não sendo estimulados a uma aproximação à realidade organizacional?

A pouca utilização de estratégias de simulação na pós-graduação *Stricto Sensu*, somada à influência estrangeira das referências bibliográficas podem ser indicadores do distanciamento da prática (da realidade organizacional) da produção científica brasileira no campo dos EO (BERTERO; KEINERT, 1994; BERTERO; CALDAS; WOOD JR., 1998). Se os estudantes não são estimulados a relacionar a teoria com a realidade das organizações durante o seu ensino, possivelmente não produzirão um conhecimento contextualizado em seus trabalhos científicos no campo, mas, sim, uma reprodução de variáveis e problemas que são os levantados por autores estrangeiros e aplicados de forma não reflexiva no contexto brasileiro.

Os entrevistados, também, foram questionados sobre as técnicas que eles avaliam terem proporcionado maior facilidade para a aprendizagem dos estudantes. Entre as estratégias, destacaram-se a utilização de treinamento de docência e orientação, de tecnologia, de pesquisa, de recursos estéticos, e bem como a relação entre professor e estudante. O entrevistado 7 ressaltou o treinamento do estudante para a docência e afirmou que:

[...] antes da CAPES inaugurar aquilo que é chamado Estágio de Docência, os meus alunos de Mestrado já treinavam comigo em sala de aula. Os alunos de Doutorado treinam comigo, co-orientação. Desde o ano 2000 que eu faço isso em sala de aula, assistência em sala de aula com meus alunos do Mestrado e co-orientação com meus alunos de Doutorado.

Os recursos da internet também foram lembrados como facilitadores da aprendizagem dos estudantes. A partir da regulamentação da utilização da modalidade

semipresencial no ensino, as Universidades Federais têm desenvolvido um ambiente virtual de ferramentas que integram os alunos e professores, contendo ferramentas de interação síncrona e assíncrona. O entrevistado 8 observou:

Dentro da Universidade existe uma plataforma de *web*-ensino e ela está disponível para o presencial. Então, a gente registra uma disciplina no sistema e aí os alunos têm acesso, e o professor, com esse registro, tem uma biblioteca, ele tem controle de aula. Então, eu posso estar colocando, se for o caso de transparências, onde os alunos também indicam um vídeo interessante sobre tal assunto; ali pode ser depositado, arquivado um cronograma de aulas. Então, ele tem viabilizado muito a disponibilidade material e a comunicação com os alunos. Sem dúvida alguma é um recurso que tem ajudado bastante.

A realização de pesquisa é ressaltada como facilitador da aprendizagem. Para o entrevistado 16:

[...] eu ofertei uma disciplina em que combinei com os alunos que nós faríamos (era uma turma pequena) uma pesquisa e que resultaria num trabalho que poderia ser publicado, de autoria da equipe. Isso deu certo, pelo menos com metade da turma, a outra metade optou por um trabalho mais individualizado.

Os docentes ressaltaram ainda, vários recursos estéticos que colaboravam para a facilitação da aprendizagem. A integração de recursos estéticos, como, por exemplo, filme, música, dança, teatro, fotografia, artes plásticas, literatura, e o desenvolvimento de uma concepção estética da aprendizagem e do ensino podem favorecer a revitalização da relação entre ensino e aprendizagem da Administração (DAVEL e outros, 1994). Para Fischer e outros (2007, p. 937),

[...] na aprendizagem sobre a prática, misturam-se experiências vividas e imaginárias; cognição e emoção; de forma imprevisível e não controlada por quem ensina. Assim, os recursos estéticos de ensino terão um papel múltiplo: são inspiradores, potencializadores e facilitadores da aprendizagem e, também, representações da experiência humana e contraponto sensível e crítico aos conceitos, princípios e generalizações das teorias.

Assumindo que a aprendizagem é facilitada à medida que recursos estéticos são utilizados, vários docentes ressaltaram a utilização de filmes com este intuito. O entrevistado 1 afirmou que em sua disciplina, sobre cada tema discutido é sugerido uma lista de filmes que os estudantes escolhem um para assistir, e, posteriormente, eles fazem uma reflexão por meio de um ensaio, relacionando o filme, a realidade organizacional e a teoria estudada. Por exemplo, quando se discute os paradigmas sociológicos e a análise organizacional, o professor indica os filmes “Vila do Céu”, “Terráqueos”, “Quem somos nós?”, “Muito além do jardim” e “Revolução dos Bichos”. Para o tema Construção social e imaginária da realidade, ele sugere: “Brasil: o filme”, “Sonhadores” e “A classe operária vai ao paraíso”.

Também o entrevistado 6 contou sobre a utilização de filmes e a utilização de

literatura para facilitar a aprendizagem:

Eu uso o filme da “Rainha”, por exemplo, aquele diálogo dela com o primeiro ministro, para você olhar toda questão da relação entre duas figuras que estão numa estrutura institucional e o papel de cada uma delas na estrutura institucional; como esse diálogo, ele vai cada vez mais se corporificando mesmo com a mudança dentro de uma estrutura que se mantém através do tempo. Eu uso esse filme. Eu peço para os alunos assistirem, depois eu passo um trechozinho de uma parte na sala de aula para eles assistirem. Eu gosto muito do filme Mondovino para análise organizacional.

Além dos filmes, o entrevistado 6 afirmou que solicita a leitura de literatura brasileira:

[...] uso a Igreja do Diabo de Machado de Assis, é um livro que eu gosto muito, eu acho muito interessante porque é todo o processo de debate entre Deus e o Diabo, depois é todo um processo da ação do guerreiro, essa coisa toda, muito interessante. Eu acho que Machado de Assis ajuda um bocado nisso [contextualização da teoria]. Então, eu acho que romance bem escrito pode facilitar o processo, filmes também fazem isso. Me sinto muito a vontade com isso.

Já o entrevistado 15 narrou três momentos em que a aprendizagem foi facilitada devido à utilização de recursos estéticos, como o cinema, música e ensaio literário.

O ensaio é usado em todas as áreas, em todas as áreas tem ensaio. Ensaio é muito importante. Sem ensaios você não tem expressão artística, o pintor ensaia. Então, quando o aluno faz o ensaio, ou a gente usa o ensaio, tem-se o tema, têm os argumentos que o aluno usa para propor, têm os argumentos que ele é contra, e tem o reposicionamento dele em função do que ele colocou inicialmente nos contra-argumentos, isso é um ensaio. Se você pensar isso na dança, no teatro, o ator vai ter um texto para ler, ele vai ter posicionamento sobre esse texto e ele vai ter correções que vão ser feitas, por um diretor, por um estilo, alguma coisa, e depois ele reinterpreta isso, [...] o ensaio acadêmico é uma ideia que eu tenho uma tese, as antíteses que você me apresenta e eu, então, depois faço uma síntese, que é a síntese que eu faço entre o que eu achava e o que os outros acharam ao contrário. [...] tenho uma experiência de Mestrado anos atrás, gostei muito, que foi o filme Ensaio de Orquestra, cada um dos alunos incorporou um autor, e viu o filme sobre as lentes do autor. Então, analisaram o filme de acordo com Taylor, Simon, Enriquez,... então mil autores aí e fizeram a leitura do que o autor faria, como o autor analisaria esse filme, então precisaria dominar a teoria. Outra foi no Mestrado, que foi de fato o Jazz, aquela sessão de Jazz.

Nem todos os autores concordaram que os recursos são facilitadores da aprendizagem. O entrevistado 7 afirmou:

Acho que na Universidade, para fazer jus ao nome do que se faz ali, que são estudos superiores, acho que a melhor pedagogia ou a única, é sentar e estudar, muita ludicidade me parece um despropósito total, [...] Eu não uso recursos lúdicos, não uso *PowerPoint*, eu aboli o *PowerPoint*, inclusive na graduação. É uma forma de incentivar ou de permitir, resumo de pensamento. Ora, não é para resumir nada, a gente já resume demais, eu já não uso os clássicos, só os manuais, ainda por cima puseram as frases chave no *PowerPoint*, bom, isso é uma indignação, qualquer dia vamos ensinar através de gibi.

O entrevistado 7 ressalta uma dificuldade no ensino dos Estudos Organizacionais

que é a utilização dos manuais para ensinar as teorias. Muitos manuais, além de desatualizados, por não conseguirem acompanhar a dinâmica do desenvolvimento das teorias, resumem as teorias sem contextualizá-las e não citam os autores que desenvolveram as teorias. São problemas graves, pois repassam “verdade” descontextualizada e desatualizada.

Finalmente, em relação à facilitação da aprendizagem, dois entrevistados ressaltaram que não são as estratégias ou recursos de ensino-aprendizagem que facilitam a aprendizagem, mas a relação de confiança entre estudante e professor. Para o entrevistado 9, “curiosamente, eu acho que o que [...] favorece o processo de ensino-aprendizagem é muito uma relação que você, como professor, estabelece com os estudantes. Você precisa estar atento aos sentimentos deles, o que os alunos precisam”. O entrevistado 11, também, tem essa opinião: “eu acho que o que facilita a aprendizagem é uma boa relação, eu acho que o professor não pode perder a autoridade de professor, mas precisa ter uma boa relação”.

Todos os entrevistados afirmaram que solicitam trabalhos finais dos estudantes, seja na forma de um artigo, ensaio teórico, relatório ou um trabalho final sobre algum tema estudado.

5.4.2 O processo de avaliação do ensino-aprendizagem

A avaliação do processo ensino-aprendizagem é realizada a partir de diversas técnicas, mas os docentes priorizam os trabalhos que são realizados a cada encontro da disciplina (resumos, resenhas, questões, mini-ensaios etc.) e o trabalho final que pode ser no formato de artigo. Como ressaltou o entrevistado 8, “Na pós, fundamentalmente, são os *papers*, [...] no formato de um artigo que pode ser teórico, um ensaio teórico ou, também, uma reflexão de algum estudo dele”. Para o entrevistado 4,

[...] a avaliação é feita no momento que eles escrevem. A participação em aula me influencia, seja quando os alunos apresentam seminários, pela atitude em sala de aula, pela maneira como se portam, mas eu dou muita atenção ao trabalho, ao produto final do trabalho dele sob forma de um *paper*.

Os docentes acreditam que a realização de resumos, resenhas ou relatórios possibilita ao aluno treinar a escrita, desenvolver a síntese, a problematização etc., que são etapas importantes no momento da redação da dissertação ou tese. Além disso, a avaliação é uma forma de confirmar o estudo do conteúdo solicitado para cada encontro. Como afirmou o entrevistado 17:

Peço um trabalho final na forma de ensaio, não necessariamente ensaios que tenham a completude para serem apresentados nos eventos ou publicados em periódicos, que

já são ensaios com 5 mil, 5 mil e tantas palavras, mas ensaios que possam depois serem aprofundados, comutados para gerar ensaios passíveis de apresentação em eventos e publicação ou, dependendo da situação e da disposição de alunos e alunas, associar alguma pesquisa empírica, mesmo que seja uma pesquisa pontual e de menor duração para, mais uma vez, associando teoria e prática, esse ensaio possa ser publicado. Esse relatório de dados empíricos eu atribuo 60% ou 70% da nota, o restante são os resumos. Eu peço resumos tanto na graduação, quanto no Mestrado e Doutorado, porque cheguei à conclusão que a única forma que eu tenho de medir se o aluno leu aquilo que eu pedi para ele ler é por meio de um trabalho.

Para o entrevistado 17:

Tem uma coisa interessante acontecendo de uns anos para cá. É essa possibilidade do aluno publicar com o professor. Por que um tempo passado, não vou te dizer quando se não você vai pensar que eu sou de 1827, mas professor não juntava seu nome com o de aluno. Eu me lembro a primeira pessoa que juntou seu nome com aluno foi eu, ninguém juntava o seu nome com o do aluno, imagina. Depois isso foi mudando de um jeito que agora é o contrário. Você estimula, a própria CAPES estimula. É a visão de que a relação ensino e aprendizagem não se extingue na sala de aula. Se um aluno se junta ao professor para publicar um trabalho qualquer, aquilo é uma relação de ensino aprendizagem que extrapola a sala de aula; então, ele está, sim, aprendendo o tempo todo. Ele quem? O aluno e o professor. Ambos. Essa foi uma modalidade muito interessante de levar o aluno cada vez mais a leituras, como você vai publicar um trabalho.

O quadro 22 registra o processo de avaliação do ensino-aprendizagem dos docentes que lecionam o campo dos Estudos Organizacionais nos Cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* pesquisados.

Entrevistado	Trabalho final	Seminário	Participação	Trabalhos por encontro	Avaliação escrita
1	Ensaio	X		Ensaio (I)	
2	Artigo			Relatórios	
3	Artigo	X	X	Resenhas	
4	Artigo	X	X		
5	Ensaio teórico	X	X	Mini-ensaios	
6	Trabalho final	X	X	Questões	
7	Trabalho final	X	X	Questões para debate / <i>position paper</i>	
8	Artigo	X			
9	Artigo	X		Resenha	x
10	Artigo				
11	Trabalho final		X	Resenhas	x
12	Trabalho final		X	Questões	
13					
14	Artigo			<i>Position Paper</i>	
15	Ensaio		X	Resumos	
16					
17	Ensaio				

Quadro 22 – Processo de avaliação de ensino-aprendizagem

Fonte: Elaboração a partir da pesquisa.

Não houve entre os entrevistados uma opinião única a respeito do incentivo da publicação dos alunos de seus trabalhos nas disciplinas. Para quatro entrevistados, os estudantes de Mestrado não estão preparados para construir um trabalho de qualidade para publicação, que o mestrado é justamente o momento de ensaiar a redação para uma futura publicação quando da dissertação de mestrado. Para o entrevistado 6:

Sou absolutamente contra, forçar um aluno a escrever um trabalho final no estilo de artigo numa disciplina. Porque eu acho que é isso gera a má qualidade da produção científica, eu acho que se o professor está tentando, ele precisa apresentar trabalho em Congresso, ele precisa arranjar outro tipo de recurso, não acho interessante, ao contrário, eu quero trabalho de qualidade. Por acaso um aluno apresentou um trabalho final de qualidade, que achei interessante, não vou pedir em forma de artigo, mas na forma clássica de trabalho, que é uma introdução, e uma exposição e uma conclusão.

Para o entrevistado, esse modelo de avaliação pode gerar uma produção científica de má qualidade na área de Administração, já que o aumento de submissões aos congressos científicos sobrecarrega os avaliadores, que acabam aprovando trabalhos ruins.

Quatro docentes destacaram que os estudantes não estão preparados para escrever um artigo com qualidade para publicação, além disso, ressaltaram a pressão que essa atividade exerce sobre o estudante. Para o entrevistado 11, “eu não peço artigo, que eu acho que isso mata o aluno”. Somente dois professores realizam avaliação no mestrado para medir a aprendizagem dos estudantes. Para os docentes, a prova não é adequada para o objetivo das disciplinas.

Oito docentes avaliam os Seminários, conforme o entrevistado 6:

Basicamente minha avaliação é feita por apresentação em sala de aula. Eu peço para eles apresentarem e quando eu faço a avaliação em sala de aula eu avalio o modo como ele organizou o *PowerPoint* dele, é uma nota, é um conceito. Outro conceito é a própria apresentação dele. Eu separo os dois conceitos. Muitas vezes ele organiza bem o *PowerPoint* e não apresenta bem. Às vezes ele organiza e não tem *PowerPoint*, mas apresenta bem. Então eu tenho que dar nota separada. E peço um trabalho escrito também.

A participação dos estudantes como técnica de avaliação do ensino-aprendizagem foi ressaltada por dois docentes. Para o entrevistado 2,

Eu costumo avaliar os passos que o aluno dá, como ele é feito, quando ele está se saindo. Então, você percebe, assim, que no começo eles faziam determinados tipos de comentários, no fim, eles estão fazendo outros tipos de comentários, inclusive comportamento dentro da sala de aula. Em segundo lugar, vejo a capacidade de sintetizar aquele conhecimento e amarrá-lo como um trabalho de pesquisa que ele está realizando.

Os docentes ressaltaram uma distinção da avaliação do mestrado e doutorado. Para o entrevistado 1: “No doutorado, não tem prova. Tem participação propriamente dita, os

ensaios, mas que também não são grandes avaliações... são avaliações de ordem mais soltas. Eu obrigo o cara se soltar, porque depois ele vai travar na hora da Dissertação ou da Tese”.

Já para o entrevistado 3, a avaliação na pós-graduação é um meio secundário. Ele afirma: “na Pós, eu avalio os seminários, a apresentação, a coerência, consistência, intensidade e tal, e avalio o trabalho final em termos... é um artigo, entendeu, mas em geral, eu sou sempre muito condescendente com nota”.

Qualquer que seja a avaliação, independente do procedimento adotado para avaliar o rendimento dos estudantes, o *feedback* é essencial, pois incentiva a sua aprendizagem.

Este capítulo registrou os resultados da pesquisa realizada em nove programas de pós-graduação em Administração sobre a configuração e o ensino do campo dos Estudos Organizacionais. O próximo capítulo trata as considerações finais do trabalho.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito da tese foi analisar como se configura e como se ensina o campo dos Estudos Organizacionais nos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Administração. Para tal, realizou-se uma pesquisa exploratória descritiva, utilizando recursos de pesquisa histórica em nove programas, por meio de análise documental, recursos de biografia e entrevistas semi-estruturadas.

Dadas essas características, é importante destacar que não cabem conclusões de causa e efeito neste trabalho, mas levantar informações do processo de ensino para refletir e reavaliar o desenvolvimento do campo nos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Administração.

O ensino do campo dos Estudos Organizacionais, materializado a partir de *design* curriculares, não é determinado isoladamente por professores, embora estes sejam o seu principal influenciador, mas construído socialmente pela participação das instituições de ensino superior e pela sociedade mais ampla. Além disso, o ensino é processo histórico, no qual estiveram presentes rupturas, ambiguidades e conflitos, tanto quanto cooperação e consensos.

Os resultados da pesquisa mostraram que o campo dos EO se constitui em um eixo estruturador do currículo nos nove Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* pesquisados – EAESP/FGV/SP, EBAPE/FGV/RJ, UFBA, UFMG, UFPE, UFPR, UFRGS, UFSC e UnB. Assim, a primeira pressuposição se confirma, pois o campo é configurado nesses currículos por meio da oferta de pelo menos uma disciplina obrigatória focada na evolução da teoria (como teoria geral da administração, teoria das organizações, estudos organizacionais ou análise organizacional) e de outras disciplinas eletivas ou optativas relacionadas à área de concentração do curso e aos próprios interesses dos professores do programa. Portanto, confirmou-se que essas disciplinas são reflexivas da estabilidade e transformações paradigmáticas do campo, sendo representadas por meio de teoria específica ou campo de estudo em especial, como comportamento organizacional, estratégia organizacional, desenvolvimento organizacional, antropologia organizacional, dentre outras;

por temas relevantes da área, como liderança, tomada de decisão, poder e conflito; ou, ainda, por recortes paradigmáticos (funcionalismo no Brasil, interpretacionismo etc.).

Os currículos dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, a partir de 2000, passaram por uma série de mudanças, dentre as quais se destaca a integração das disciplinas do mestrado e doutorado, cujo ensino é realizado em uma mesma sala de aula. Se, por um lado, essa recomendação da CAPES gera uma redução dos custos do ensino e aproveitamento da estrutura organizacional das Instituições de Ensino, por outro lado, os conteúdos sobre o campo são ensinados sem aprofundamento em cada nível, sendo repetitivos e não estruturados. Apesar desse contexto, a maior parte dos entrevistados destacou a importância de se realizar um aprofundamento em cada nível de ensino. A partir dessa informação, percebe-se a dificuldade de se estabelecer novos modelos de currículos. As instituições de ensino precisam reavaliar as mudanças e construir novas possibilidades de ensino, quiçá, modalidades de ensino externas à sala de aula, que contemplem um aprofundamento distinto entre esses dois níveis.

É relevante ressaltar que apesar dos Programas focarem a formação de professores e pesquisadores, a maior parte deles não oferece atividades focadas no ensino e promoção de habilidades e competências para o exercício da docência. Os estudantes normalmente aprendem externamente ao curso nas práticas do dia a dia da sala de aula, sem a orientação dos professores.

Os conteúdos selecionados para ensino nos programas estudados podem de maneira geral ser classificados em três categorias centrais: as teorias organizacionais (estruturalismo, pós-estruturalismo, teoria da burocracia, teoria dos sistemas, contingencialismo, institucionalismo e neo-institucionalismo), os temas (tópicos) transversais (conflito, controle, cultura, dominação, estrutura, indivíduo, poder e processo decisório) e as escolas ou perspectivas (a escola crítica, funcionalista e interpretacionista e a perspectiva brasileira). Esses conteúdos são organizados nos planos das disciplinas a partir de três formas preponderantes: a evolução histórica dos paradigmas ou escolas, discussão de recortes de temas transversais e diálogos com as diferentes ciências.

Os conteúdos selecionados, bem como a sua organização nos currículos são ilustrativos do desenvolvimento do próprio campo do conhecimento. Todavia, percebeu-se algumas diferenças entre os programas, devido, principalmente, à formação do corpo docente dos programas. Dessa forma, também o segundo pressuposto foi confirmado ao longo da pesquisa, ou seja, os conteúdos ensinados no campo dos EO passam por ampliações, inclusões e exclusões de acordo com as mudanças no corpo docente da instituição ou a interação entre

docente de outros programas.

Os autores mais utilizados para o ensino desses conteúdos são estrangeiros, devido à própria construção da teoria que se desenvolveu fora do Brasil; mas, percebe-se um esforço de discussão dos EO a partir do contexto brasileiro.

Os conteúdos selecionados e organizados nos currículos são atualizados, conforme os professores entrevistados, a cada oferta da disciplina, levando-se em conta a discussão realizada no âmbito nacional, principalmente, nos eventos realizados pela ANPAD. Com menor destaque, foram citados os eventos e periódicos internacionais. Assim, os professores mantêm os conteúdos, porém inserem autores mais recentes nas discussões. Assim, o terceiro pressuposto de que os conteúdos são selecionados distantes das discussões internacionais recentes não pode ser comprovado pela pesquisa, pois os assuntos ensinados estão muito próximos das temáticas debatidas internacionalmente (como *Academy of Management e Europeans Group of Organizational Studies*). Acredita-se que uma pesquisa mais aprofundada deveria ser empreendida para verificar essa defasagem, pois alguns programas das disciplinas inserem um tópico para o debate das perspectivas futuras nos Estudos Organizacionais, mas não fazem menção nos seus programas sobre quais seriam. Essa foi uma lacuna da pesquisa, pois não se perguntou aos professores o que eles ensinavam nas perspectivas futuras.

O quarto pressuposto de que os conteúdos ensinados no campo dos Estudos Organizacionais são influenciados pelas relações de poder ao longo do tempo foi comprovado na pesquisa, pois os conteúdos ensinados sobre o campo são os mesmos recortados pelos principais grupos de pesquisa dos nove programas estudados, os quais são referências na área de Administração. Além disso, os entrevistados ressaltaram que a construção do campo está muito relacionada a professores que participam da ANPAD, mas todos os professores citados pelos entrevistados possuem pesquisas e publicações que conformam campos de interesse de estudo. Também a ANPAD influencia a seleção dos conteúdos para ensino, já que esta é formada pelos próprios pesquisadores.

O quinto pressuposto de que o processo de ensino impacta nos desafios levantados pelos professores para a delimitação do campo dos Estudos Organizacionais foi comprovado, mas merece a discussão de cada um separadamente.

O primeiro desafio enfatizado pelos entrevistados refere-se à **aplicabilidade da teoria para a solução de problemas organizacionais**. A partir das pesquisas, verificou-se que a maior parte dos professores reproduz esse primeiro desafio a partir das seguintes ações:

- a) O objetivo das disciplinas obrigatórias está relacionado com a compreensão do

conjunto da teoria, não há uma preocupação no sentido de relacionar a teoria com a prática nas organizações.

- b) Nos cursos acadêmicos, os professores tendem a privilegiar materiais predominantemente teóricos, como obras clássicas e artigos de eventos e revistas acadêmicas; a seleção de artigos teórico/empíricos é pouco realizada. Além disso, percebe-se uma valorização muito forte da teoria dos Estudos Organizacionais no próprio discurso dos professores, ressaltando a divisão entre a seleção dos cursos profissionalizantes e dos cursos acadêmicos.
- c) Poucos professores utilizam simulações (estudos de caso, dossiê de imprensa etc.) em suas modalidades de ensino-aprendizagem, que pode trazer uma desconexão entre teoria e realidade organizacional.

O segundo desafio é com relação **à descontextualização do conhecimento à realidade brasileira**. A pesquisa mostrou que cerca de 60% das referências bibliográficas lecionadas nas disciplinas é de origem anglo-saxã e francesa. Este pode ser um indicador da reprodução do conhecimento descontextualizado na comunidade científica, mas não há como confirmar, pois não foram realizadas pesquisas em sala de aula ou com os estudantes. Todavia, verificaram-se esforços no sentido de contextualizar tal realidade:

- a) Os programas tendem a inserir disciplinas que discutam, especificamente, os Estudos Organizacionais no Brasil, como na FGV e UFMG.
- b) Os professores reservam encontros em suas disciplinas obrigatórias, no mestrado e doutorado, para discutir a produção brasileira.
- c) Verificou-se um movimento entre os professores de resgate e utilização de autores brasileiros.
- d) Entre as modalidades de ensino-aprendizagem foram destacados a utilização de recursos estéticos como literatura clássica e filmes brasileiros para contextualizar a teoria discutida.

Um terceiro desafio diz respeito **às dimensões micro e macro de análise**. Verificou-se que a maior parte dos currículos contempla disciplinas tanto relacionadas à dimensão macro como à dimensão micro. Essa divisão está presente desde o início dos cursos de graduação em Administração. Todavia, percebe-se uma tendência de valorização das dimensões micro, ou seja, da discussão de temas mais relacionados com o indivíduo, principalmente, da delimitação dos EO nas subdivisões da ANPAD. Os EO têm se tornado uma subdivisão da ANPAD muito crítica, se afastando do paradigma funcionalista, até então, dominante. Essa tendência ainda não influenciou o campo nos currículos.

O quarto desafio está relacionado à **incomensurabilidade dos paradigmas** propostos por Burrell e Morgan (1979), ou seja, para alguns teóricos, não é possível combinar as perspectivas na realização de pesquisas. O discurso da maioria dos professores foi no sentido de ressaltar o diálogo entre paradigmas distintos; assim, a seleção e organização do conhecimento, na maioria dos programas, não têm contemplado essa tese dos autores.

O quinto desafio levantado pelos entrevistados refere-se à **qualidade da publicação brasileira e à dificuldade de publicação no exterior**. A pesquisa mostrou que a maior parte dos professores possui inserção internacional por meio de publicação em eventos; todavia, são escassas as publicações em periódicos internacionais e publicação de livros no exterior. Bertero (2006) ressaltou que tal fato pode estar ligado à própria atualização dos autores e do grau de exigência das revistas internacionais; porém, não se conseguiu aferir isso na pesquisa. Tanto essa dificuldade quanto a qualidade da publicação brasileira podem estar ligadas à diversidade de atividades que o professor desempenha, o que dificulta a sua dedicação à publicação. Alguns entrevistados sugeriram que a baixa qualidade da publicação brasileira estaria relacionada à exigência da realização de artigos dos estudantes durante o curso das disciplinas, devido ao fato de os alunos não estarem preparados para a publicação. A submissão desses artigos, além de tudo, sobrecarregaria os avaliadores, aumentando a porcentagem de erros de avaliação.

Além dos resultados, também é importante ressaltar algumas limitações e direcionamentos para pesquisas futuras. Embora os nove programas pesquisados sejam representativos dos 18 programas que oferecem mestrado e doutorado acadêmico, em Administração, regulamentados pela CAPES, tem-se que considerar que seria importante ampliar a abrangência da pesquisa além desse núcleo bruto, já que em 2009, aproximadamente 90 programas estão regulamentados pela CAPES, comportando também os cursos profissionais e, mais recentemente, os interdisciplinares. Assim, seria importante realizar uma pesquisa contemplando os cursos profissionais para verificar se os conteúdos são distintos na formação de acadêmicos e profissionais.

Outra sugestão seria ampliar o nível de análise para a graduação e verificar como se dá o aprofundamento do conteúdo em relação à graduação e pós-graduação e mesmo dentro da pós-graduação (acadêmica e profissional).

A pesquisa exploratória possibilitou uma compreensão mais ampla da configuração e do ensino dos Estudos Organizacionais nos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, mas impediu o aprofundamento desta pesquisa. Desse modo, poderia se realizar estudos de caso mais aprofundados historicamente para compreender a construção dos EO em

cada programa ao longo do tempo e a participação do seu corpo docente nessa construção.

A pesquisa focou os documentos das instituições e a voz dos professores que são responsáveis pela seleção e organização do conhecimento nos currículos. Apesar da sua importância, sentiu-se em diversos momentos a necessidade de dar voz aos estudantes, principais interessados no processo de aprendizagem. Uma sugestão nesse sentido seria realizar pesquisas sobre a importância dos Estudos Organizacionais no processo de aprendizagem dos estudantes e como os Estudos Organizacionais contribuem para a aprendizagem desses estudantes e para as áreas mais funcionais da Administração.

REFERÊNCIAS

- AIRES, J. A.; ERN, E. A influência dos professores na construção das disciplinas escolares: o caso da Química em uma instituição de ensino secundário catarinense. In: ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 28, 2005, Caxambú - MG. **Anais...** Minas Gerais: ANPED, 2005.
- ALCHIAN, A.; DEMSETZ, H. Production, Information Costs, and Economic Organization. **The American Economic Review**, Pittsburgh, PA, v. 62, p. 777-795, Dec. 1972.
- ALMEIDA FILHO, N. Transdisciplinaridade e saúde coletiva. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1/2, p. 5-20, 1997.
- ALVES, F. M. S.; REINERT, J. N. A multidisciplinaridade no curso de graduação em Administração: estudo de caso do UFSC. In.: Convibra - Congresso Virtual Brasileiro de Administração, 2006. **Anais...** Disponível em: < http://www.convibra.com.br/2006/artigos/36_pdf.pdf> . Acesso em: 10 dez. 2008.
- ALVESSON, M.; DEETZ, S. Teoria crítica e abordagens pós-modernas para estudos organizacionais. In.: CLEGG, S. R; HARDY, C.; NORD, W. R. **Handbook de Estudos Organizacionais**. São Paulo: Atlas, 1998. v. 1. p. 227-266.
- ALVESSON, M.; WILLMOTT, H. **Making sense of management**: a critical introduction. London: Sage, 1996.
- AMADO, J.; FERREIRA, M. M. **Usos & abusos da história oral**. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002.
- ANDRADE, A. L. et al. Gênero nas organizações: um estudo de caso no setor bancário. **RAE-eletrônica**, São Paulo, v. 1, n. 2, jul./dez. 2002.
- ANPAD. Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Administração. **Divisões Acadêmicas / Comitês Científicos / Temas de Interesse**. Disponível em: <<http://www.anpad.org.br/>>. Acesso em: 15 dez. 2008.
- APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARBAGE, A. P. A economia dos custos de transação e o gerenciamento da cadeia de suprimentos: a união de abordagens em busca de um framework para aplicação em sistemas agroindustriais. In.: ENANPAD - Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, 27, 2003, Atibaia. **Anais...** Atibaia: ANPAD, 2003.

ARGYRIS, C. **Personalidade e organização: o conflito entre o sistema e o indivíduo**. Rio de Janeiro: Ed. Renes, 1969.

ASTLEY, W. G.; VAN DE VEN, A. H. Central perspectives and debates in organization theory. **Administrative Science Quarterly**, Ithaca, NY, v. 28, n. 2, p. 245-273, jun. 1983.

ASTLEY, W. G.; VAN DE VEN, A. H. Debates e perspectivas centrais na teoria das organizações. In.: CALDAS, M. P.; BERTERO, C. O. **Teorias da organização**. São Paulo: Atlas, 2007. p. 80-116.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa (Portugal): Edições 70, 1977.

BARNARD, C. **As funções do executivo**. São Paulo: Atlas, 1979.

BARNEY, J. B.; HESTERLY, W. Economia das organizações: entendendo a relação entre as organizações e a análise econômica. In.: CLEGG, S. R.; HARDY, C.; NORD, W. R. **Handbook de Estudos Organizacionais**. São Paulo: Atlas, 2004. v. 3, p. 131-179.

BASTOS, V. A. et al. Conceito e perspectivas de estudo das organizações. In.: ZANELLI, J.C; BORGES-ANDRADE, J. E.; BASTOS, A. V. B. **Psicologia, organizações e trabalho no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 63-90.

BAUM, J. A. C. Ecologia organizacional. In.: CLEGG, S. R.; HARDY, C.; NORD, W. R. **Handbook de Estudos Organizacionais**. São Paulo: Atlas, 1998. v. 1, p. 137-195.

BELL, D. **O advento da sociedade pós-industrial**. São Paulo: Cultrix, 1973.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BERNDT, A. Qual é o sentido do Currículo Mínimo? In.: ENANPAD - Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, 20, 1996, Angra dos Reis. **Anais...** Angra dos Reis: ANPAD, 1996.

BERTERO, C. O. **Ensino e pesquisa em Administração**. São Paulo: Thomson Learning, 2006.

BERTERO, C. O.; KEINNERT, T. M. M. A evolução da Análise Organizacional no Brasil (1961-93). **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 34, n. 3, p. 81-90, mai./jun. 1994.

BERTERO, C. O.; CALDAS, M. P.; WOOD JR, T. Produção científica em administração de empresas: provocações, insinuações e contribuições para um debate local. **Revista de Administração Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 147-178, jan./abr. 1998.

BITTENCOURT, C. M. F. Disciplinas escolares: história e pesquisa. In: OLIVEIRA, M. A. T., RANZI, S. M. F. (Orgs.) **História das disciplinas escolares no Brasil**: contribuições para o debate. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

BLAU, P. A formal theory of differentiation in organizations. *American Sociological Review*, Columbus, OH, v. 35, p. 201-218, 1970.

BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 22. ed. São Paulo: Vozes, 2001.

BORN, C. Gênero, trajetória de vida e biografia: desafios metodológicos e resultados empíricos. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 3, n. 5, p. 240-265, jan./jun. 2001.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 977/65 - Definição dos cursos de pós-graduação. Brasília, DF: **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, 1965.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES nº 1, de 3 de abril de 2001. Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, 9 de abril de 2001. Seção 1, p. 12.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, nº 72, 15 de abril de 2004a, SEÇÃO 1, p. 3-4.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394/96 - Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, 20 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **A necessidade de desenvolvimento da pós-graduação profissionalizante e o ajustamento do Sistema de Avaliação às características desse segmento**. Brasília, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução 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: **Diário Oficial da União**, 19 de julho de 2005. Seção 1, p. 137.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPg) 2005-2010, Brasília, DF: **Conselho Superior da CAPES**, 09 dezembro de 2004b. Disponível em: <www.capes.gov.br/export/sites/capes/download/editais/PNPG_2005_2010.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CFE nº 2, 04 de outubro de 1997. **Biblioteca básica para os Cursos de Graduação em Administração**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/ad_bibl.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria nº 080, de 16 de dezembro de 1998. Dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais e dá outras providências. Brasília, DF: **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, 11 jan. 1999. Seção 1, p. 14. Disponível em: http://www.capes.gov.br/export/sites/capes/download/legislacao/Portaria_CAPES_080_1998.doc>. Acesso em: 18 fev. 2007.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e Capital Monopolista**: A degradação do trabalho no século XX. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

BURKE, P. **Uma História Social do Conhecimento**: de Gutenberg a Diderot. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

BURNS, T.; STALKER, G. M. **The management of innovation**. London: Tavistock, 1961.

BURREL, G. Ciência normal, paradigmas, metáforas discursos e genealogia da análise. In.: CLEGG, S. R.; HARDY, C.; NORD, W. R. **Handbook de Estudos Organizacionais**. São Paulo: Atlas, 1998. v. 1.

BURREL, G.; MORGAN, G. **Sociological paradigms and organizational analysis**. London: Heinemann Educational Books, 1979.

CALDAS, M. P. Paradigmas em Estudos Organizacionais uma introdução à série. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 45, n. 1, p. 53-57, jan./mar. 2005.

CALDAS, M. P.; ALCADIPANI, R. Americanização e pós-colonialismo: a gênese da referência norte-americana na cultura e gestão no Brasil. In: CHANLAT, J. F.; FACHIN, R.; FISCHER, T. (org) **Análise das organizações – perspectivas latinas**: olhar histórico e constatações atuais. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006. v.1, p.261-294.

CALDAS, M. P.; BERTERO, C. O. (Coord.) **Teorias da Organização**. São Paulo: Atlas,

2007.

CALDAS, M. P.; CUNHA, M. P. Ecologistas e economistas organizacionais: o paradigma funcionalista em expansão no final do século XX. In.: CALDAS, M. P.; BERTERO, C. O. **Teorias da Organização**. São Paulo: Atlas, 2007. p.145-153.

CALDAS, M. P.; FACHIN, R. C. Paradigma funcionalista: desenvolvimento de teorias e institucionalismo nos anos 1980 e 1990. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 45, n. 2, p. 46-51, abr./jun.2005.

CALDAS, M. P.; FACHIN, R. Paradigma funcionalista: desenvolvimento de teorias e institucionalismo nos anos 1980 e 1990. In.: CALDAS, M. P.; BERTERO, C. O. (coord.) **Teoria das Organizações**. SP: Atlas, 2007. p. 69-79.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Critérios de avaliação 2004 Ano base 2001_2002_2003**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/ADMINISTRACAOTURISMO.pdf>>. Acesso em: 17 de dezembro de 2008b.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Critérios de avaliação trienal (2004-2007)**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/CA2007_AdministracaoTurismo.pdf>. Acesso em: 17 de dezembro de 2008a.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Memória da Pós-Graduação – Sistema de avaliação, síntese e indicadores**. Programa de Administração UFBA. 29/09/2000. Disponível em: <www.capes.gov.br>. Acesso em: 12 fev. 2006.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Memória da Pós-Graduação – Sistema de avaliação, síntese e indicadores. Programa de Desenvolvimento e Gestão Social UFBA**. 12/06/2007. Disponível em: <http://servicos.capes.gov.br/arquivos/avaliacao/estudos/dados1/2006/28001010/045/2006_045_28001010055P1_Proposta.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2007b.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria nº 080, de 16 de dezembro de 1998. Dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais e dá outras providências. Brasília, DF: **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, 11 jan. 1999. Seção 1, p. 14. Disponível em: http://www.capes.gov.br/export/sites/capes/download/legislacao/Portaria_CAPES_080_1998.doc>. Acesso em: 18 fev. 2007.

CAPPELLE, M. C. A. et al. Uma análise da dinâmica do poder e das relações de gênero no espaço organizacional. **RAE-eletrônica**, São Paulo, v. 3, n. 2, jul./dez. 2004.

CARDOSO, C. F. História e paradigmas rivais. In.: CARDOSO, C. F. (org). **Domínio da História**: ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

CARRIERI, A. P.; SARAIVA, L. A. S. **Simbolismo organizacional no Brasil**. São Paulo: Atlas, 2007.

CARRIERI, A. P.; CAVEDON, N. R.; SILVA, A. R. L. **Cultura nas organizações** - uma abordagem contemporânea. Curitiba, PR: Editora Juruá, 2008.

CARVALHO, L. F. N. Ecologia organizacional e estratégia empresarial: uma proposta para integração de frameworks. In.: ENANPAD - Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, 26, 2002, Salvador. **Anais...** Salvador: ANPAD, 2002.

CASOTTI, L. M. Marketing Moderno e consumidor pós-moderno? In: ENANPAD - Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, 22, 1998, Foz do Iguaçu. **Anais...** Foz do Iguaçu, PR: ANPAD, 1998.

CASTRO, C. M. O ensino da administração e seus dilemas: notas para debate. **Revista de Administração de Empresas**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 3, p. 58-61, jul./set. 1981.

CHANDLER, A. **Strategy and structure**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1962.

CHANLAT, J. F. **Ciências sociais e management**: reconciliando o econômico e o social. SP: Atlas, 1999.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexão sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.

CHIAVENATO, A. **Introdução à Teoria Geral da Administração**. São Paulo: Atlas, 1976.

CHILD, J. Organizational structure, environment and performance: the role of strategic choice. **Sociology**, v. 6, n.1, p. 1-22, 1972.

CLEGG, S. R.; HARDY, C. Organização e Estudos Organizacionais. In.: CLEGG, S. R; HARDY, C.; NORD, W. R. **Handbook de Estudos Organizacionais**. São Paulo: Atlas, 1998. v. 1.

CLEGG, S. R; HARDY, C.; NORD, W. R. **Handbook de Estudos Organizacionais**. São Paulo: Atlas, 1998. v. 1.

COLOGNESE, S. A.; MÉLO, J. L. B. A Técnica de Entrevista na Pesquisa Social. In.: Pesquisa Social Empírica: Métodos e Técnicas. **Cadernos de Sociologia**, Porto Alegre, PPGS/UFRGS, 1998. v. 9

COMINI, G. M.; LIMA, M. C. Revisão curricular dos Cursos de Administração: balanço e desafios. In.: ENANPAD - Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, 20, 1996, Angra dos Reis. **Anais...** Angra dos reis: ANPAD, 1996.

COMTE, A. **Discurso Preliminar sobre o Espírito Positivo**. VirtualBooks: Ridendo Castigat Moes, 2002. Disponível em: <http://virtualbooks.terra.com.br/freebook/colecaoridendo/_preliminar_sobre_o_espirito_positivo.htm>. Acesso em: 15 mar. 2007.

COUVRE, M. L. M. **A formação e a ideologia do Administrador de empresas**. Rio de Janeiro: Vozes, 1982.

CUNHA, M. P. Organizações, recursos e a luta pela sobrevivência: análise aos níveis organizacionais e ecológico. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 33, n. 5, p. 34-47, set./out. 1993.

DAFT, R. L.; WEICK, K. E. Toward a model of organizations as interpretation systems. **Academy of Management Review**, New York, v. 9, n. 2, p. 284-295, 1984.

DAVEL, E.; ALCADIPANI, R. Estudos Críticos em Administração: a produção científica brasileira nos anos noventa. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 43, n. 4, p. 72-85, out./dez. 2003.

DAVEL, E.; VERGARA, S. **Gestão com Pessoas e Subjetividade**. São Paulo: Atlas, 2001.

DAVEL, E. et al. Revitalizando a relação ensino-aprendizagem em administração por meio de recursos estéticos. In: ENANPAD - Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, 28, 1994, Curitiba. **Anais...** Curitiba: ANPAD, 1994.

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

DOMINGUES, J. M. Modernidade, complexidade e articulação mista. **Dados [online]**, v. 44, n. 2, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0011-52582001000200001&script=sci_arttext>. Acesso em: 20 mar. 2006.

DONALDSON, L. **In defense of organization theory: a reply to the critics**. Cambridge, Uk: Cambridge University Press, 1985.

DONALDSON, L. Teoria da Contingência Estrutural. In.: CLEGG, S. R.; HARDY, C.; NORD, W. R. **Handbook de Estudos Organizacionais**. São Paulo: Atlas, 1998. v. 1.

EA/UFRGS. Escola de Administração da UFRGS. **Histórico**. Disponível em: <<http://www.ea.ufrgs.br/>>. Acesso em: 15 dez. 2008.

EAUFBA. **NPGA - Núcleo de Pós-Graduação em Administração**. Disponível em: <<http://www.adm.ufba.br>>. Acesso em: 25 abr. 2007.

ETZIONI, A. **Organizações modernas**. 7. ed. São Paulo: Pioneira, 1984.

FARIA FILHO, L. M. et al. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 139-159, jan./abr. 2004.

FARIA, J. H. **Economia política do poder - Uma Crítica da Teoria Geral da Administração**, v. 2. Curitiba: Juruá Editora, 2004.

FARIAS, G. P. **Teoria geral da Administração**. São Paulo: Atlas, 1978.

FAYOL, H. **Administração industrial e geral**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 1970.

FAZENDA, I. C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?** 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

FERREIRA, M. S.; MOREIRA, A. F. B. A história da disciplina escolar Ciências nas dissertações e teses brasileiras no período 1981-1995. **Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências**, Minas Gerais, v. 3, n. 2, jun. 2001.

FINE, G. A. O melancólico declínio, o misterioso desaparecimento e o glorioso triunfo do interacionismo simbólico. In.: CALDAS, M. P.; BERTERO, C. O. (Coord.) **Teorias da Organização**. São Paulo: Atlas, 2007. p. 257-288.

FISCHER, T. A. **Modalidades de Ensino-Aprendizagem nos Currículos dos Cursos de Mestrado em Administração no Brasil**. 1977. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, RS, 1977.

FISCHER, T. A. Difusão do Conhecimento sobre Organizações e Gestão no Brasil: Seis

Propostas de Ensino para o Decênio 2000/2001. **Revista de Administração Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 21, p. 121-140, 2001.

FISCHER, T. A formação do administrador brasileiro na década de 90: crise, oportunidade e inovações nas propostas de ensino. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 4, p. 11-20, out./dez. 1993.

FISCHER, T. Alice através do espelho ou Macunaíma em Campus Papagalli? Mapeando Rotas de Ensino dos Estudos Organizacionais no Brasil. **Revista Organizações & Sociedade**, Salvador, v. 10, n. 28, ago./dez. 2003a.

FISCHER, T. Depoimento sobre as Trajetórias da Qualificação para a Administração Pública no Brasil e Itinerários Baianos. Gestão Pública: A Trajetória da Função Administração no Estado da Bahia. **Cadernos da Fundação Luís Eduardo Magalhães**, Salvador, n. 6, p.77-88. Salvador: FLEM, 2003b. Disponível em: <<http://www.flem.org.br/cadernosflem/Artigos/Cadernos6/Cadernos6-DepoimentoSobreTrajetoriasDaQualificacao.pdf>>. Acesso em: 10 mai. 2006.

FISCHER, T. Engenhos e Artes do Ofício de Ensinar – PCDA, um programa brasileiro. **Revista Organizações & Sociedade**, Salvador, v. 12, n. 35, p. 183-194, out./nov. 2005.

FISCHER, T. et al. Razão e sensibilidade no ensino de administração: a literatura como recurso estético. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 41, n. 5, p. 935-56, set./out. 2007.

FISCHMAN, A. A. **Algumas aplicações de ecologia de empresa**. 1972. Dissertação (Mestrado em Administração) – FEA, USP, São Paulo, 1973.

FONG, C. T.; PFEFFER; J. O Fim das Escolas de Negócio? **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 43, n. 2, p. 11-28, abr./jun. 2003.

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

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**: organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOURNIER, V.; GREY, C. At the critical moment: conditions and prospects for critical management studies. **Human Relations**, v. 53, n. 1, p. 7-32, 2000.

FRANÇA FILHO, G. Para um olhar epistemológico da Administração. In: SANTOS, R. S.

(Org.). **A administração política como campo do conhecimento**. São Paulo: Mandacaru, 2004, p. 119-143.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e terra, 1986.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREITAS, A.; FISCHER, T. Programa de Capacitação Docente em Administração (PCDA). **Cadernos Ebape**, v. 5, edição especial, 2007.

FURLANETTO, E.; ZAWISLAK, P. Coordenação pela academia produtiva: uma alternativa ao mercado e à hierarquia. In: ENANPAD - Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, 24, 2000, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ANPAD, 2000.

GATTI JUNIOR, D. A história das instituições educacionais: inovações paradigmáticas e temáticas. In.: ARAÚJO, J. C. S; GATTI JUNIOR, D. (orgs). **Novos temas em história da educação brasileira**: instituições escolares e educação na imprensa. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2002.

GIL, A. C. **Metodologia do ensino superior**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1997.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

GODOY, A. S. Introdução à Pesquisa qualitativa e suas Possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr. 1995.

GODOY, A. S.; MOREIRA, D. A.; TAKEI, A. T. Análise dos Planos de Ensino das Disciplinas Ligadas às Teorias da Administração nos Cursos Superiores de Administração de Empresas no Município de São Paulo. In.: ENANPAD - Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, 21, 2002, Salvador, BA. **Anais...** Salvador, BA: ANPAD, 2002.

GOLDBAUM, S. A teoria dos custos de transação é funcionalista? In.: Seminário brasileiro da nova economia institucional, 1, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 1998.

GOODSON, I. F. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

GOODSON, I. F. **Estudio del curriculum**: casos Y métodos. Buenos Aires: Amorrortu, 2003.

GOODSON, I. F. **O currículo em mudança: estudos na construção social do currículo**. Porto (Portugal): Porto, 2001.

GOODSON, I. F.; FOOTE, M. Testing Times: A School Case Study. **Education Policy Analysis Archives**, Arizona, v. 9, n. 2, Jan. 15, 2001.

HANNAN, M. T.; FREEMAN, J. H. The Population ecology of organizations. **American Journal of Sociology**, v. 82, n. 5, p. 929-964, 1977.

HASSARD, J., PYM, D. **The theory and philosophy of organizations: critical issues and new perspectives**. London: Routledge, 1995.

HATCH, M. J. **Organization theory: modern, symbolic and postmodern perspectives**. Oxford: Oxford University Press, 1997.

HORTALE, V. A. Modelo de avaliação CAPES: desejável e necessário, porém, incompleto. **Caderno de Saúde Pública**, v. 19, n. 6, p. 1837-1840, 2003.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

JENSEN, M. C.; MECKLING, W. H. Theory of the firm: managerial behavior, agency costs and ownership structure. **Journal of Financial Economics**, v. 3, p. 305-360, 1976.

JULIA, D. Disciplinas escolares: objetivos, ensino e apropriação. In.: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (orgs). **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

KATZ, D.; KAHN, R. L. **Psicologia Social das organizações**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1976.

KEINERT, T. M. M. Os paradigmas da administração pública (1900-92). **Revista de Administração de Empresas**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 3, mai./jun. 1994.

KINCHELOE, J. L. Introdução. In.: GOODSON, I. F. **O currículo em mudança: estudos na construção social do currículo**. Porto (Portugal): Porto, 2001. p. 7-38.

KUHN, T. S. **Estrutura das Revoluções Científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1987.

KUMAR, K. **Da Sociedade Pós-industrial à Pós-moderna: Novas Teorias sobre o Mundo Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LAWRENCE, P. R.; LORSCH, J. W. **As empresas e o ambiente**: diferenciação e integração administrativas. Petrópolis: Vozes, 1973.

LEGLER, J. F. B.; VIEIRA, M. M. F.; FACHIN, R. C. Um exercício de desconstrução do conceito e da prática de segmentação de mercado inspirado em Woody Allen. **Revista de Administração de Empresa**, São Paulo, v. 42, n. 4, p. 84-93, 2002.

LEVI, G. Uso de biografia. In.: AMADO, J.; FERREIRA, M. M. (coord.). **Usos & Abusos da história oral**. 5. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2002.

LOMBARDI, J. C. História e Historiografia da Educação. In.: LOMBARDI, J. C.; NASCIMENTO, M. I. M. **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

LOPES NETO et al. Mestrado no Brasil – a situação e uma nova perspectiva. **Revista Brasileira de Pós-graduação**, v. 2, n. 4, p. 139-144, jul. 2005.

LOPES, E. M. T.; GALVÃO, A. M. O. **História da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MACEDO, E. Currículo: Política, Cultura e Poder. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 98-113, jul./dez. 2006.

MACHADO DA SILVA, C.; CUNHA, V. C.; AMBONI, N. Organização: o estado da arte da produção acadêmica no Brasil. In.: ENANPAD - Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, 14, 1990, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ANPAD, 1990.

MACHADO-DA-SILVA, C. L.; GUARRIDO FILHO, E. R.; ROSSONI, L. Campos Organizacionais: seis diferentes leituras e a perspectiva de estruturação. **Revista de Administração Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 10, Ed. especial, p. 159-196, 2006.

MACHADO-DA-SILVA; C. L.; FONSECA, V. S. Estruturação da estrutura organizacional: o caso de uma empresa familiar. **Revista Organização & sociedade**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 42-71, 1993.

MACHADO-DA-SILVA; C. L.; FONSECA, V. S.; CRUBELLATE, J. M. estrutura, agência e interpretação: elementos para uma abordagem recursiva do processo de institucionalização.

Revista de Administração contemporânea, Rio de Janeiro, v. 9, 1. Ed. especial, p. 9-39, 2005.

MAGER, R. F. **Análise de objetivos**. Porto Alegre: Globo, 1977.

MARCH, J.; SIMON, H. **Teoria das organizações**. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 1972.

MARCONDES, M. I. Disciplinas e integração Curricular: história e políticas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 293-298, dez. 2002.

MARSDEN, R.; TOWNLEY, B. Coruja de minerva: reflexões sobre a Teoria e Prática. In.: CLEGG, S. R; HARDY, C.; NORD, W. R. **Handbook de Estudos Organizacionais**, v. 2. São Paulo: Atlas, 2001. p. 31-56.

MARTIN, J. **Organizational Culture: Mapping the terrain**. 1. ed. Londres: Sage, 2002.

MATTA, J. E. **Escola de Administração: vinte anos de história institucional (1959-1979)**. Bahia: UFBA, 1979.

MATTOS, P. L.; BEZERRA, D. M. Cursos de graduação de Administração: questões básicas para a estruturação de currículos. **Revista de Administração Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, p. 141-160, jun. 1999.

MATTOS, P. L.; CARVALHO, E. O Currículo do Curso de Graduação em Administração da UFPE: reparado Sequelas da Reforma Universitária. In.: ENANPAD - Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, 16, 1993, Canela. **Anais...** Salvador: ANPAD, 1993, p. 90-104.

MEC. Ministério da Educação. **Reforma da Educação Superior**. Disponível em: <<http://mecsrv04.mec.gov.br/reforma/feito.asp>>. Acesso em: 20 jul. 2008.

MEIS, L. et al. The Growing Competition in Brazil Science: Rites of Passage, Stress and Burnout. **Brazilian Journal of Medical and Biological Research**, Ribeirão Preto, v. 36, n. 9, p. 1135-1141, set. 2003.

MENDES, D. O Caleidoscópio: modismos e pós-modernidade. In.: ENANPAD - Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, 23, 2004, Curitiba. **Anais...** Curitiba, PR: ANPAD, 2004.

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

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 19. ed. Petrópolis: Vozes; 2001.

MISOCZKY, M. C. Poder e institucionalismo: uma reflexão crítica sobre as possibilidades de interação paradigmática. In.: VIEIRA, M. M. F.; CARVALHO, C. A. **Organizações, Instituições e poder no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003. p. 141-176.

MONTEIRO, M. F. O currículo universitário frente a mudanças na sociedade: análise da evolução do currículo do curso de Administração de empresas em nível de graduação da Faculdade de Economia e Administração de Empresas da Universidade de São Paulo. **Administração On Line**, v. 1, n.3, Jul/set, 2000. Disponível em: < http://www.fecap.br/adm_online/art13/marcelo.htm>. Acesso em: 20 jul. 2008.

MOREIRA, A. F. B. O Campo do Currículo no Brasil: os anos noventa. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 1, p. 35-49, Jan./Jun. 2001.

MOREIRA, C. O. F.; HORTALE, V. A.; HARTZ, Z. A. Avaliação da pós-graduação: buscando consenso. **RBPG – Revista Brasileira de Pós-Graduação**, n. 1, p. 26-40, jul. 2004.

MOREIRA, D. A. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

MORGAN, G. **Imagens da Organização**. São Paulo: Atlas, 1996.

MORGAN, G. Paradigm diversity in organizational research. In: HASSARD, J., PYM, D. **The theory and philosophy of organizations: critical issues and new perspectives**. London: Routledge, 1995.

MORGAN, G. Paradigms, metaphors, and puzzle solving in organization theory. **Administrative Science Quarterly**, Ithaca, NY, v. 25, n. 4, p. 605-622, 1980.

MORIN, E. **Ciência com Consciência**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MOTTA, F. C. P. Maurício Tragtenberg: desvendando ideologias. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 64-68, jul./set. 2001.

MOTTA, F. C. P. **O que é burocracia?** São Paulo: Brasiliense, 1985.

MOTTA, F. C. P. **Organização e Poder: Empresa, Estado e Escola**. São Paulo: Atlas, 1986.

MOTTA, F. C. P. **Teoria Geral da Administração** 8. ed. São Paulo: Pioneira, 1973.

MOTTA, F. C. P., VASCONCELOS, I. F. F. G. **Teoria Geral da Administração**. São Paulo: Ed. Pioneira Thomson Learning, 2002.

MOTTA, F. P. A questão da formação do administrador. **Revista de Administração de Empresas**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 4, p. 53-55, out./dez. 1983.

NELSON, R.; WINTER, S. **An evolutionary theory of economic change**. Cambridge, MA: Belknap Press, 1982.

NICOLINI, A. M. **A Graduação em Administração no Brasil: uma análise das políticas públicas**. 2000. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) – Escola Brasileira de Administração Pública, Fundação Getulio Vargas, Rio de Janeiro, 2000.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. **Bourdieu & a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

NORTH, D. C. Institutions. **Journal of Economic Perspectives**, v. 5, n. 1, p. 97-112, 1991.

OLIVEIRA, F. B. Os Cursos de Pós-Graduação Lato Sensu: Gênese e Evolução. In.: ENANPAD - Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, 17, 1993, Salvador. **Anais...** Salvador, BA: ANPAD, 1993.

OLIVEIRA, S. R.; FERREIRA, C. S. Voltando para casa: (re)encontrando Guerreiro Ramos, Tragtenberg e Prestes Motta. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. V, n. 1, mar. 2007.

PACHECO, J. A. Processos identitários nos estudos curriculares em Portugal. A leitura geométrica de Alfredo Veiga-Neto. In.: Colóquio sobre Questões Curriculares, 5, 2002, Portugal. **Anais...** Braga, Portugal: Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 2002.

PAES DE PAULA, A. P.; WOOD JR, T. O Fenômeno dos Mpas Brasileiros: Hibridismo, Diversidade e Tensões. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 44, n. 1, p. 116-129, jan./mar. 2004.

PAES DE PAULA, A. P. Administração pública gerencial e construção democrática no Brasil: uma abordagem crítica. In: ENANPAD - Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, 25, 2001, Campinas. **Anais...** Campinas, SP: ANPAD, 2001.

PAES DE PAULA, A. P. Guerreiro Ramos: resgatando o pensamento de um sociólogo crítico das organizações. In: Encontro Nacional de Estudos Organizacionais, 3, 2004, Atibaia. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2004.

PAES DE PAULA, A. P. Guerreiro Ramos: resgatando o pensamento de um sociólogo crítico das organizações. **Revista Organização & Sociedade**, Salvador, v. 14, n. 40, p. 169-188, jan./mar. 2007.

PERROW, C. *Complex organizations: a critical essay*. Illinois: Scott Foresman and Company, 1972.

PESSANHA, E. C.; DANIEL, M. E. B.; MENEGAZZO, M. A. Da história das disciplinas escolares à história da cultura escolar: uma trajetória de pesquisa. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, p. 25-46, 2004.

PFEFFER, J. Barriers to the advance of organizational science: paradigm development as a dependent variable. **Academy of Management Review**, v. 18, n. 4, p. 599-620, 1993.

PFEFFER, J.; SALANCIK, G. R. **The external control of organizations: a resource dependence perspective**. New York: Harper and Row, 1978.

POWELL, P. J.; DiMAGGIO, W. W. The iron cage revisited: institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. **American Sociology Review**, v. 48, n. 2, p. 147-160, 1983.

POWELL, W.; DiMAGGIO, P. (eds.). **The new institutionalism in organizational analysis**. Chicago: The University of Chicago Press, 1991.

RAMOS, A. G. **A nova ciência das organizações: uma reconceitualização da riqueza das nações**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1981.

RAMOS, A. G. **A redução sociológica**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.

RAMOS, A. G. **Administração e Contexto brasileiro: esboço de uma teoria geral da administração**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 1983.

RAMOS, A. G. Modelos de homem e teoria administrativa, Rio de Janeiro, **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 2, p. 3-12, abr./jun. 1984.

REED, M. Teorização Organizacional: um campo historicamente contestado. In.: CLEGG, S. R; HARDY, C.; NORD, W. R. **Handbook de Estudos Organizacionais**. São Paulo: Atlas,

1998. v. 1.

ROCHA, G. O. R. A pesquisa sobre currículo no Brasil e história das disciplinas escolares. In: GONÇALVES, L. A. (org). **Currículo e Políticas Públicas**. São Paulo: Ed. Autêntica, 2003.

RODRIGUES, S. B.; CARRIERI, A. P. A Tradição Anglo-saxônica nos Estudos Organizacionais Brasileiros. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 5, Edição especial, p. 81-102, 2001.

ROESCH, S. M. A. **Projetos de estágio e de pesquisa em Administração**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RUAS, R. Mestrado Modalidade Profissional: em Busca da Identidade. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 43, n. 2, p. 55-63, abr./jun. 2003.

RUBEN, G. R.; SERVA, M. Das relações entre a teoria da Administração e a Antropologia. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 3, 1996.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e Interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice – o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, C. M. Tradições e contradições da pós-graduação no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 627-641, ago. 2003.

SANTOS, L. L. C. P. História das disciplinas escolares: perspectivas de análise. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, v. 2, p. 21-29, 1990.

SCHMIDT, B. B. A biografia histórica: o “retorno” do gênero e a noção de “contexto”. In.: GUAZZELLI, C. A. B.; PETERSEN, S. R. F. (org.) **Questões da teoria e metodologia da história**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000. p. 121-129.

SCHUMPETER, J. A. **The theory of economic development**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1951.

SCOTT, R. W. The adolescence of Institutional Theory. **Administrative Science Quarterly**, Ithaca, NY, v. 32, p. 493-511, 1987.

SEGNINI, L. **A liturgia do poder**: trabalho e disciplina. São Paulo: Editora da PUC-SP,

1988.

SELZNICK, P. **A liderança na Administração**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 1971.

JAIME, P.; SERVA, M. Itinerários teóricos e práticas profissionais numa fronteira interdisciplinar: contribuições para o ensino em administração. In: ENANPAD - Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, 25, 2001, Campinas. **Anais...** Campinas: ANPAD, 2001.

SILVA, T. T. Apresentação. In: GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995. p. 7-14.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, T. T. **Teorias do currículo: uma introdução crítica**. Portugal: Porto, 2000.

SIMON, H. **Comportamento Administrativo: estudo dos processos decisórios nas organizações administrativas**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1979.

SKORA, C. M.; MENDES, D. As coisas novas: porque TGA parou no tempo. In: ENANPAD - Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, 25, 2001, Campinas. **Anais...** Campinas: ANPAD, 2001.

SOUZA JR., M.; GALVÃO, A. M. O. História das disciplinas escolares e história da educação: algumas reflexões. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 391-408, set./dez. 2005.

SOUZA; E. G.; FONTANA, E. R. Estruturas de governo em sistemas de compensação e liquidação: uma análise com Actor-Network Theory. In: Congresso Internacional de Gestão de Tecnologia e Sistemas de informação, 2, 2005, São Paulo. **Anais...** São Paulo: contecsi/FEA-USP, 2005.

TAYLOR, F. W. **Princípios da administração Científica**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1969.

TENÓRIO, F. G. **Flexibilização organizacional: mito ou realidade?** 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2002.

TENÓRIO, F. G. Trabalho Voluntário: Isonomia ou Economia?. In: ENAPG - Encontro de Administração Pública e Governança, 2004, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2004.

TOLBERT, P. S.; ZUCKER, L. G. A institucionalização da Teoria institucional. In.: CLEGG, S.; HARDY, C.; NORD, W. (orgs.). **Handbook de estudos organizacionais**. São Paulo: Atlas, 1998. v. 1, p. 196-219.

TONELLI, M. J. Produção de sentidos: tempo e velocidade nas organizações. FÓRUM II ENEO. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 37, n. 1, p. 33-50, jan./fev. 2003.

TONELLI, M. J.; ALCADIPANI, R. Organizações pós-modernas: novos modelos organizacionais, gestores e a maquiagem do Self. **Revista de Estudos Organizacionais**, São Paulo/SP, v. 2, n. 1, p. 27, 2000.

TONELLI, M. J. et al. Produção acadêmica em recursos humanos no Brasil: 1991-2000. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 105-122, jan./mar. 2003.

TRAGTENBERG, M. **Administração, poder e ideologia**. São Paulo: Moraes, 1980.

TRAGTENBERG, M. **Burocracia e ideologia**. São Paulo: Ática, 1974.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TYLER, R. W. **Princípios básicos de Currículo e Ensino**. Porto Alegre: Globo, 1974.

VEIGA, I. P. A. **O Ensino e suas Relações**. 6. ed. Campinas, SP: Ed. Papyrus, 2001.

VELOSO, J. (org) **A Pós-graduação no Brasil: formulação e Trabalho de Mestres e Doutores no país**. 2. ed. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2005.

VERGARA, S. C.; CARVALHO Jr., D. S. Refletindo sobre as possíveis conseqüências de análise organizacional apoiada em referências estrangeiras. **Revista Brasileira de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 6, p. 123-138, nov./dez. 1996.

VERGARA, S. C.; PINTO, M. C. S. Referências teóricas em análise organizacional: um estudo das nacionalidades dos autores referenciados na literatura brasileira. **Revista de Administração Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 5, Ed. especial, p. 103-121, 2001.

VERGARA, S. C. Estudos organizacionais: a produção científica brasileira. IN: BERTERO, C. O.; CALDAS, M. P.; WOOD Jr., T. (org) **Produção Científica em Administração no Brasil**. São Paulo: Atlas, 2005.

VERGARA, S. C. **Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração**. São Paulo: Editora Atlas, 2000.

VERGARA, S. C.; CALDAS, M. P. Paradigma interpretacionista: a busca da superação do objetivismo funcionalista nos anos 1980 e 1990. In.: CALDAS, M. P.; BERTERO, C. O. **Teorias da Organização**. São Paulo: Atlas, 2007. p. 223-234.

VIEIRA, M. M. F.; CARVALHO, C. A. **Organizações, instituições e poder**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

VIEIRA, M. M.; CALDAS, M. P. Teoria Crítica e Pós-modernismo: principais alternativas à hegemonia funcionalista. **Revista de Administração de Empresas**, v. 46, n. 1, p. 59-70, jan./mar. 2006.

WAHRLICH, B. M. S. **Uma análise das Teorias de Organização**. São Paulo: Ed. da FGV, 1971.

WEBER, M. **Economia e Sociedade**, Brasília: Editora UnB, 1994.

WILLIAMS, R. **Cultura e sociedade**. São Paulo: Nacional, 1969.

WILLIAMSON, O. E. **Markets and hierarchies**. New York: Free Press, 1975.

WILLIAMSON, O. E. **The economic institutions of capitalism**. New York: Free Press, 1985.

WOOD JR., T. Nota técnica: frutas maduras em um supermercado de ideias mofadas. In.: CLEGG, S. R; HARDY, C.; NORD, W. R. **Handbook de Estudos Organizacionais**. São Paulo: Atlas, 1998. v. 1, p. 267-274.

WOOD JR., T. **Salsicheiros e pasteleiros Carta Capital**, 24 out. 2008. Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/app/coluna.jsp?a=2&a2=5&i=2516>>. Acesso em: 18 dez. 2008.

WOODWARD, J. **Industrial Organization: Theory and Practice**. 2. Ed. Oxford: Oxford University Press, 1980.

ZAWISLAK, P. A. Nota Técnica: Economia das organizações e a base para o pensamento estratégico. In.: CLEGG, S. R; HARDY, C.; NORD, W. R. **Handbook de Estudos Organizacionais**. São Paulo: Atlas, 2004. v. 3, p. 180-185.

APÊNDICES

APENDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

UFBA – UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
EA – ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO
NPGA – NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

TRAJETÓRIA DO DOCENTE

1. Resuma um pouco a sua trajetória acadêmica e sua relação ao campo de Estudos Organizacionais?
Formação acadêmica, Início da atividade de ensino, Interesse em ensinar sobre o campo de EO
 - Quando começou a trabalhar na Escola de Administração?
 - Como você se inseriu na Escola?
 - Como estava organizado o campo de EO no momento em que chegou a Escola?
 - Qual era o contexto externo da Escola no momento de sua admissão?

PERCEPÇÃO DO DOCENTE

2. Como o(a) senhor(a) percebe os Estudos Organizacionais enquanto campo de ensino?
3. Como o senhor percebe a produção científica sobre EO no Brasil?
4. Quais as mudanças mais significativas no ensino dos EO que o senhor percebe nas últimas décadas na (instituição)?

CONTEÚDO

Graduação

5. Quais os conteúdos essenciais que são lecionados no campo de EO na graduação de Administração?
6. Que autor(es) você utiliza (acha interessante) para ensinar o campo de EO na graduação?
7. Que tipo de material bibliográfico o(a) senhor(a) utiliza para ensinar o campo de EO na graduação?

Mestrado

8. Quais os conteúdos essenciais que são ensinados no Campo de EO no Mestrado?
9. Que autor(es) você utiliza (acha interessante) para ensinar o campo de EO no Mestrado?
10. Que tipo de material bibliográfico o(a) senhor(a) utiliza para ensinar o campo de EO no Mestrado?

Doutorado

11. Quais os conteúdos essenciais que são ministrados no Campo de EO no Doutorado?
12. Que autor(es) você utiliza (acha interessante) para ensinar o campo de EO no Doutorado?
13. Que tipo de material bibliográfico o(a) senhor(a) utiliza para ensinar o campo de EO no doutorado?
14. Quais fatores influenciam a seleção do conteúdo do campo de Estudos Organizacionais para ensino?
15. Você realiza alguma mudança no seu plano de aula a cada turma? Como inova?
16. Há diferenças entre os conteúdos ministrados na graduação e na pós-graduação?
17. Há diferenças entre os conteúdos ministrados no Mestrado e Doutorado?

METODO DE ENSINO (Práticas de ensino-aprendizagem)

18. Quais os recursos didáticos¹⁹ que o(a) senhor(a) utiliza no processo de ensino?
Aula expositiva - palestra, exposição / Debates de leitura indicada, Seminários / Audiovisual - slides, quadro negro e giz, cartazes / Recursos estéticos - obras literárias, música, teatro, dança, colagem, pintura, fotografias e desenhos / Tecnologia digital – jogos, pesquisas na internet
19. Gostaria de comentar uma experiência de prática de ensino-aprendizagem que proporcionou facilidade na aprendizagem dos alunos?

AValiação DE ENSINO

20. Como avalia a aprendizagem dos estudantes?
21. O(a) senhor(a) utiliza casos de ensino?
22. O(a) senhor(a) estimula trabalhos (artigos, resenhas, notas bibliográficas) dos alunos? Como?

¹⁹ Recursos didáticos são métodos pedagógicos empregados no ensino de algum conteúdo ou transmissão de informações.

APENDICE B – DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS DOS CURSOS DE MESTRADO

EAESP	EBAPE	UFBA	UFMG	UFPE	UFPR	UFRGS	UFSC	UnB
Métodos de Pesquisa	Análise Quantitativa	Estado, Economia e Sociedade	Evolução das Teorias das Organizações	Introdução à Metodologia de Pesquisa	Disciplinas de Qualificação - Nivelamento	Integração (disciplinas de nivelamento)	Pesquisa Avançada	Metodologia de Pesquisa
Métodos Quantitativos de Pesquisa	Metodologia da Pesquisa	Concorrência, Regulação e Organizações	Epistemologia	Teorias Organizacionais	Estatística e Análise de dados	Teorias Organizacionais	Teoria Econômica e Desenvolvimento	Métodos Inferenciais
Teoria das Organizações	Organização Governamental Brasileira	Estudos Organizacionais	Metodologia de Pesquisa		Teoria das Organizações	Estatística	Estudos Organizacionais Contemporâneos	Projeto de Dissertação Administração
Estratégia	Política Pública I	Teoria do Conhecimento	Ensino em Administração		Metodologia de Pesquisa em Administração	Metodologia de Pesquisa		Teorias Organizacionais
	Políticas Públicas II	Metodologia de Pesquisa	Seminário de Dissertação		Seminário de Dissertação	Tópicos em Teoria e Prática do Ensino		
	Teoria das Organizações	Gestão Contemporânea das Organizações			Estágio de Docência	Introdução à área		
		Ensino e Aprendizagem em Administração				Seminário de Pesquisa na área		
		Métodos de Pesquisa						
		Instituições e Políticas Públicas						
		Poderes Locais Organizações e Gestão						
		Globalização e Governança						

OBS. As cores foram incorporadas pela autora para destacar o objetivo da disciplina. Significado: cor preta (disciplinas relacionadas à área de concentração do curso), Vermelha (Estudos organizacionais), verde (metodologia/pesquisa), Amarelo (ensino e docência).

Fonte: Pesquisado a partir das páginas institucionais dos Programas na web e manual do estudante.

APENDICE C – DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS DOS CURSOS DE DOUTORADO

EAESP/FGV/SP	EBAPE/FVG/RJ	UFBA	UFMG	UFPE	UFPR	UFRGS	UFSC	UnB
Formação científica	Campo substantivo	Estado e sociedade	Teoria das organizações	Análise organizacional	Procedimentos quantitativos avançados de pesquisa	Conteúdos fundamentais da administração	Gerais	Métodos análise multivariada
Métodos qualitativos de pesquisa	Pensamento administrativo contemporâneo I	Sócio-economia e desenvolvimento	Filosofia da ciência	Tópicos avançados em estudos organizacionais	Procedimentos qualitativos avançados de pesquisa	Integração	Pesquisa avançada	Proj dout adm (exame qualif)
Análise multivariada de dados ou econometria	Pensamento administrativo contemporâneo II	Estudos organizacionais	Métodos de pesquisa	Ciência e conhecimento em administração	Pesquisas multimétodos e multiníveis	Teorias organizacionais	Teoria econômica e desenvolvimento	Teorias organizacionais
	Metodologia científica	Teoria do conhecimento e metodologia de pesquisa	Linha de pesquisa	Seminário de tese	Tópicos especiais em Doutorado	Estudos organizacionais contemporâneos	Estudos organizacionais contemporâneos	
	Análise de dados I: modelos lineares unidimensionais	Gestão contemporânea	Teoria de finanças		Didática	Instrumentais		
	Metodologia da pesquisa	Capacitação docente em administração	Teoria de marketing		Prática de docência I	Epistemologia		
		Métodos de pesquisa	Recursos humanos em organizações		Prática de docência I	Estatística		
			Atividades acadêmicas complementares			Metodologia de pesquisa		
						Instrumental específica		
						Tópicos em teoria e prática do ensino		

OBS.: cor preta (disciplinas relacionadas à área de concentração do curso), Vermelha (Estudos organizacionais), verde (metodologia/pesquisa), Amarelo (ensino e docência).
 Fonte: Pesquisado a partir das páginas institucionais dos Programas na web e manual do estudante.

APENDICE D – CONTEÚDO PROGRAMÁTICO DAS DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS – MESTRADO

FGV/SP/TEORIA DAS ORGANIZAÇÕES	UFMG / EVOLUÇÃO DAS TEORIAS NA ORGANIZAÇÃO	UFSC / TEORIA DAS ORGANIZAÇÕES	UFBA/EO	EBAPE/TEORIAS ORGANIZACIONAIS	UFPR/TEORIA DAS ORGANIZAÇÕES	UnB/TEORIAS ORGANIZACIONAIS	UFPE/TEORIAS ORGANIZACIONAIS	UFPE/ANALISE ORGANIZACIONAL
1 Teoria das Organizações – Delimitação do Campo Organizacional	Teorização Organizacional e Contingencialismo	Teorias Organizacionais – as principais questões	Sentido e pertinência dos estudos organizacionais na formação em administração	Bases epistemológicas do pensamento organizacional.	Relevância da teoria	1 - a natureza da teoria organizacional.	Introdução aos Estudos Organizacionais	A importância da teoria: produção e apropriação do conhecimento científico. A práxis como decorrência das escolhas teóricas
Organizações – Níveis de análise e dimensões de estudo	O Neoinstitucionalismo nos Estudos Organizacionais	Teoria da Burocracia	EO como campo de conhecimento e de práticas investigativas	Racionalidade instrumental <i>versus</i> racionalidade substantiva.	Os conceitos de racionalidade e de dominação	A) a natureza das leis organizacionais;	Relações Humanas, Comportamento, Motivação e Liderança	
As principais tradições de pesquisa em Teoria Organizacional	O Paradigma Interpretacionista nos Estudos Organizacionais	Do taylorismo ao post-taylorismo – a trajetória da teoria clássica	O campo EO numa perspectiva histórica: a construção do seu objeto	Acracia, burocracia e tecnocracia.	Emergência da teoria das organizações	B) o âmbito da teoria organizacional;	Processo Decisório e Estrutura de Dominação sob a Perspectiva Weberiana	Estudos Organizacionais: campo ou ciência?
TO – esquemas seriais (por escolas) e não seriais (paradigmas e metáforas)	Teoria Crítica: Movimento <i>Critical Management Studies</i> e Movimento Brasileiro	Estrutura e Estruturação	O diálogo com a psicologia	Paradigmas meta-teóricos no estudo das teorias organizacionais.	Perspectivas, níveis e unidade de análise	C) aspectos filosóficos das teorias organizacionais.	Teoria dos Sistemas	Organizações: debates teóricos e contextos internacionais
2 Perspectivas Funcionalistas em Teoria das Organizações		Visões do ambiente: do sistemismo a teoria institucional	O diálogo com a economia	Do fordismo ao neofordismo: abordagens prescritivas e explicativas.	Estruturação e formas organizacionais	2 - aspectos estruturais na teoria organizacional.	Sistemas e Contingência	As organizações e a modernização do mundo
Paradigma funcionalista: origens, influências e conceitos	O Pós-Estruturalismo nos Estudos Organizacionais	Abordagens interpretativas	O diálogo com a sociologia	Do “homem econômico” ao “multifuncional”.	Processos organizacionais	A) evolução da moderna teoria organizacional;	Abordagem do Poder	Por que razão e onde triunfou a burocracia.
Funcionalismo clássico		Economia das Organizações	O diálogo com a psicanálise	Flexibilização organizacional e do trabalho.	A perspectiva institucional de análise	B) a escola da burocracia;	Cultura Organizacional e Aprendizagem Organizacional	Positivismo e Construcionismo
Funcionalismo contemporâneo	Cultura e Diversidade nos Estudos Organizacionais	Teorias da Decisão	o diálogo com a antropologia	Epistemologia crítica no estudo das organizações e das teorias organizacionais.	Esquemas e sistemas de interpretação	C) princípios de administração e administração por processo;	Teoria Institucional	Razão e racionalidade
Teorias Sistêmicas de Organização – Neocontingencialismo		Poder e Controle nas Organizações	“A criação da realidade social: as organizações vistas como culturas”		cultura: societária e organizacional	D) o comportamentalismo nas organizações.	Enfoques Transversais	A perspectiva da Contingência estrutural e dos sistemas
3 Perspectivas interpretacionistas em Teoria das Organizações	A Questão do Poder nos Estudos Organizacionais	Cultura Organizacional	Um meta-diálogo com a filosofia	Racionalidade comunicativa: trabalhador massa <i>versus</i> trabalhador societário.	A relação organização-ambiente	3 - aspectos sociológicos da organizações em contraposição aos aspectos políticos.	Novas Tendências no Pensamento Administrativo	A perspectiva institucional
Interpretacionismo – origens e precursores	A Questão do Indivíduo nos Estudos Organizacionais	Redes e organizações	Novas tendências: por uma abordagem anti-utilitarista nas ciências sociais – O paradigma da dádiva e suas implicações para o campo dos estudos organizacionais	Gestão estratégica <i>versus</i> gestão dialógica.	Organizações modernas e pós-modernas	4 - abordagem contingencial e de sistemas na análise das organizações.		A perspectiva de poder nas organizações
TO interpretacionistas – cultura organizacional		Estudos organizacionais na visão de autores brasileiros		Pós-fordismo: elementos.	Pesquisa em organizações	A) os tipos de poder e de autoridade;		Perspectiva crítica e organizações
Teorias organizacionais interpretacionistas – simbolismo organizacional		Ética nas organizações	Novas tendências – Para uma nova agenda de pesquisas em estudos organizacionais que repense o sentido do agir econômico: destacando a temática do fato associativo e economia solidária (uma abordagem de antropologia e sociologia econômica)	Teorias organizacionais e responsabilidade social corporativa.		B) análise do consentimento como fator de agregação organizacional;		Seminário - o olhar brasileiro sobre o estudo das organizações
4 Perspectivas críticas em Teoria das Organizações						C) organizações coercitivas e organizações utilitárias.		Seminário - outras contribuições brasileiras ao estudo das organizações
Perspectiva crítica: origens, influências e conceitos-chave						6 - análise do conflito como fator de mudança organizacional.		
Controle e ideologia			Economia Solidária e desenvolvimento local			A) funcionalismo <i>versus</i> estruturalismo;		
Organizações como instrumentos de dominação						B) variáveis contextuais, ambientais e socioculturais.		
Teoria Anti-Organizações						C) o desempenho satisfatório como resultado da racionalização.		
5 Reflexões e perspectivas								
Teoria Organizacional no Brasil								
Crítica do ensino de Teoria Organizacional tradicional e perspectivas futuras								