

# POR OUTRA FORMAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

*diálogos para  
uma sociedade  
mais igualitária*

Susane Petinelli-Souza  
Mônica de Fatima Bianco  
(Org.)

# **POR OUTRA** FORMAÇÃO EM **ADMINISTRAÇÃO**

*diálogos para  
uma sociedade  
mais igualitária*

 **EDUFES**

Vitória, 2025



**Universidade Federal  
do Espírito Santo**



**EDUFES**  
EDITORA

**Editora Universitária – Edufes**

Filiada à Associação Brasileira  
das Editoras Universitárias (Abeu)

Av. Fernando Ferrari, 514  
Campus de Goiabeiras  
Vitória – ES · Brasil  
CEP 29075-910

+55 (27) 4009-7852  
edufes@ufes.br  
www.edufes.ufes.br

**Reitor**

Eustáquio Vinicius Ribeiro de Castro

**Vice-reitora**

Sonia Lopes Victor

**Chefe de Gabinete**

Ana Paula Santana de Vasconcellos Bittencourt

**Diretor da Edufes**

Wilberth Salgueiro

**Conselho Editorial**

Ananias Francisco Dias Junior, Eliana Zandonade, Eneida Maria Souza Mendonça, Othon Souto Campos, Fátima Maria Silva, Gleice Pereira, Graziela Baptista Vidaurre, José André Lourenço, Marcelo Eduardo Vieira Segatto, Margarete Sacht Góes, Rogério Borges de Oliveira, Rosana Suemi Tokumaru, Sandra Soares Della Fonte

**Secretaria do Conselho Editorial**

Douglas Salomão

**Administrativo**

Josias Bravim, Washington Romão dos Santos

**Seção de Edição e Revisão de Textos**

Fernanda Scopel, George Vianna,  
Jussara Rodrigues, Roberta Estefânia Soares

**Seção de Design**

Juliana Braga, Samira Bolonha Gomes,  
Willi Piske Junior

**Seção de Livraria e Comercialização**

Adriani Raimondi, Ana Paula de Souza Rubim,  
Dominique Piazzarollo, Marcos de Alarcão,  
Maria Augusta Postinghel

**Produção Cultural**

Déborah Pinto Corrêa



Este trabalho atende às determinações do Repositório Institucional do Sistema Integrado de Bibliotecas da Ufes e está licenciado sob a Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Para ver uma cópia desta licença, visite <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

**Revisão de texto**

Carla Mello (Graúna Digital)

**Projeto gráfico**

Edufes

**Diagramação**

Carla Mello (Graúna Digital)

**Capa**

Juliana Braga

**Supervisão**

Edufes

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)  
(Editora Universitária – EDUFES, ES, Brasil)

P832 Por outra formação em administração [recurso eletrônico] :  
diálogos para uma sociedade mais igualitária / Suzane Petinelli-  
Souza, Mônica de Fátima Bianco (org.). - Dados eletrônicos. -  
Vitória, ES : Edufes, 2025.  
238 p. ; 23 cm.

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-85-7772-623-3

Também publicado em formato impresso.

Modo de acesso: <https://repositorio.ufes.br/handle/10/774>

1. Formação profissional. 2. Administração. 3. Desigualdade.  
I. Petinelli-Souza, Suzane. II. Bianco, Mônica de Fátima.

CDU: 658

Elaborado por Ana Paula de Souza Rubim – CRB-6 ES-000998/O

*Dedico esta produção coletiva ao saudoso Sidinei Rocha de Oliveira. Dedico também a Maurício, Francisco e Shivinha, meus amores, e, por fim, a todos, todas e todes que estão envolvidos com a área organizacional, com a gestão e com a formação de profissionais mais atentos(as) às urgências do presente e à construção de um futuro melhor.*

***Susane Petinelli-Souza***

*Neste momento especial de fechamento de um ciclo de vida dedicado à Academia e à Ufes, dedico este livro aos meus alunos de longa data, em especial àqueles que de algum modo toquei ou que me tocaram, porque juntos acreditamos que cada um pode fazer diferença no espaço de vida que ocupa, acreditando na educação e sendo propositivo na construção de uma sociedade menos desigual.*

***Mônica de Fatima Bianco***



# Sumário

<b>Prefácio. . . . .</b>	<b>9</b>
--------------------------	----------

*Eduardo Paes Barreto Davel*

<b>Apresentação. . . . .</b>	<b>13</b>
------------------------------	-----------

*Juliana Cristina Teixeira*

<b>Qual administrador para qual sociedade? Contribuições ergológicas. . . . .</b>	<b>19</b>
---	-----------

*Admardo B. Gomes Júnior*

*Mônica de Fatima Bianco*

<b>A leitura no ensino universitário de Administração . . . . .</b>	<b>35</b>
---	-----------

*Francis Kanashiro Meneguetti*

<b>Uma análise da meritocracia e das ações afirmativas: políticas afirmativas, identidades e desigualdades . . . . .</b>	<b>53</b>
--	-----------

*Eloisio Moulin de Souza*

<b>A necessária questão das diferenças na formação em Administração . . . . .</b>	<b>71</b>
---	-----------

*Luiz Alex Silva Saraiva*

<b>A formação em Administração nas universidades federais da Região Sudeste: análise dos saberes prescritos . . . . .</b>	<b>91</b>
---	-----------

*Gustavo Bergami*

*Rosiane da Silva Viana Bolzan*

*Susane Petinelli-Souza*

<b>Estágios: entre a formação e a inserção profissional . . . . .</b>	<b>109</b>
<i>Sidinei Rocha de Oliveira (in memoriam)</i>	
<b>Por uma formação em Administração orientada a um viver multiespécies . . . . .</b>	<b>123</b>
<i>Letícia Dias Fantinel</i>	
<b>O campo dos Estudos Organizacionais e dos Estudos Curriculares e a formação em Administração: um diálogo de campos simétricos . . . . .</b>	<b>143</b>
<i>Claudiani Waiandt</i>	
<i>Manuela Ramos da Silva</i>	
<i>Tânia Maria Diederichs Fischer</i>	
<b>Da produção material à produção subjetiva: uma apreciação da substantivação do valor na ação de um projeto de reestruturação produtiva na década de 1990 . . . . .</b>	<b>171</b>
<i>Aldo Ambrózio</i>	
<b>A relevância dos estudos feministas na formação em Administração e nos estudos organizacionais . . . . .</b>	<b>191</b>
<i>Susane Petinelli-Souza</i>	
<b>Conte-me sua história? Reflexões teórico-metodológicas sobre a pesquisa em história de vida e suas contribuições ao campo da Administração . . . . .</b>	<b>207</b>
<i>Fernanda Tarabal Lopes</i>	
<b>Posfácio . . . . .</b>	<b>223</b>
<i>Duarte de Souza Rosa Filho</i>	
<b>Sobre os autores . . . . .</b>	<b>225</b>
<b>Índice remissivo . . . . .</b>	<b>233</b>

# Prefácio

*Eduardo Paes Barreto Davel*

Ao longo do tempo, pensar criticamente o ensino e a aprendizagem da Administração é alvo de muitas pesquisas (AKTOUF, 2005; FRENCH; GREY, 1996; GREY, 2004; GREY; FRENCH, 1996; KOPELKE; BOEIRA, 2016; LEARMONTH, 2007; PAES DE PAULA; RODRIGUES, 2006; PERRITON; SINGH, 2016; PRASAD, 2016; PULLEN, 2016; REYNOLDS, 1999; STEYAERT; BEYER; PARKER, 2016; VINCE, 2016). A construção da história dos estudos críticos em Educação se confunde com a história de construção dos estudos críticos em Administração. Portanto, os estudos críticos em Administração também são estudos críticos no ensino e aprendizagem da Administração, já que as instituições e práticas educacionais detêm poder de formação, de transformação e de emancipação de mentes, mundos e práticas. Com efeito, pensar o ensino e a aprendizagem envolve pensar em como podemos questionar o que bloqueia o atual sistema educacional para regenerar princípios, processos e conteúdos. Nesse processo, as ciências sociais e humanas são inevitáveis (GAGLIARDI; CZARNIAWSKA, 2006; LANDFESTER; METELMANN, 2019), apesar de sofrerem ameaças constantes de redução ou extinção nos currículos mais unidimensionais e míopes em Administração.

A análise crítica contribui de diversas formas para a educação em Administração. Em um âmbito mais distal, a análise crítica permite a melhoria da consciência e a responsabilização da relação interdependente que existe entre administradores e a sociedade em que atuam, no sentido de pensar a sociedade a longo prazo, de forma democrática, sustentável, ética, solidária e justa. Em âmbito mais proximal,

o pensamento crítico pode tornar administradores mais reflexivos, melhor qualificando sua capacidade analítica e suas tomadas de decisão, pois a formação crítica nos permite ver e entender para além do aparente, do eminente, do previsível, do superficial, do cômodo e do linear. A crítica nos forma para uma visão mais ampla, mais dinâmica, mais transformadora, mais política, mais diversa e mais democrática do mundo. Ela viabiliza e aciona práticas mais inclusivas, emancipatórias e dialógicas para administradores conseguirem sabiamente e sutilmente enfrentar os desafios cada vez mais urgentes impostos pelas sociedades contemporâneas. Não se restringindo às organizações, administradores e escolas de Administração precisam se orientar para servir o planeta e as pessoas e seres que nele habitam (MUFF *et al.*, 2013). Consequentemente, o pensamento crítico é fundamental para garantir o futuro das escolas de Administração e de suas práticas de ensino.

É nesse contexto que recebemos o presente livro, pois ele nos convida a repensar e regenerar a formação em Administração com base no pensamento crítico. Suas organizadoras e seus diversos autores nos convidam a mergulhar em uma reflexão profunda e diversa sobre ensino e aprendizagem em Administração, sempre guiados pela análise crítica. São vários ângulos, temas e perspectivas. Por exemplo, poderemos entender como a ergologia se torna uma via para promover a emancipação social. Reavaliaremos a ideologia da meritocracia para valorizar ações afirmativas como um caminho efetivo de romper desigualdades estruturais. Repensaremos a ideologia antropocêntrica e seremos instigados a promover uma formação com base na perspectiva das multiespécies. Vamos entender como as diferenças podem se tornar um fundamento poderoso para a prática pedagógica e para a formação em Administração.

Mergulharemos no mundo da leitura, dos estágios, dos currículos, dos projetos pedagógicos e das histórias de vida para regenerarmos nossas concepções educacionais. Confrontaremos-nos com a perspectiva feminista como uma via importante de promoção da responsabilidade socioambiental, da diversidade organizacional e da busca de condições de trabalho mais justas, pautadas pela equidade de gênero, equidade racial e oportunidades para outras dissidências sexuais. Seremos provocados a ampliar nossa concepção da gestão, incluindo, no espaço educacional, os saberes marginalizados.

Em suma, os estímulos e provocações proporcionados por esta obra são muitos e profundos! É uma leitura instigante, instrutiva, relevante e transformadora. Espero

que ela, imbuída de visão crítica da educação em Administração, seja fonte de reflexividade, consciência ética, visão ampla. Espero que ela consiga ligar ou aumentar a chama da paixão e da poesia (BILIMORIA, 1999; GALLOS, 1997) que toda educação crítica deve cultivar para aumentar sua potência e proliferação.

Boa leitura!

## Referências

- AKTOUF, O. Ensino da administração: por uma pedagogia para a mudança. **Organizações & Sociedade**, v. 12, n. 35, p. 151-159, 2005.
- BILIMORIA, D. Management education's neglected charge: inspiring passion and poetry. **Journal of Management Education**, v. 23, n. 5, p. 464-466, 1999.
- FRENCH, R.; GREY, C. (ed.). **Rethinking management education**. London: Sage, 1996.
- GAGLIARDI, P.; CZARNIAWSKA, B. (ed.). **Management education and humanities**. Cheltenham: Edward Elgar, 2006.
- GALLOS, J. V. On poetry and the soul of management education. **Journal of Management Education**, v. 21, n. 3, p. 281-282, 1997.
- GREY, C. Reinventing business schools: the contribution of critical management education. **Academy of Management Learning & Education**, v. 3, n. 2, p. 178-196, 2004.
- GREY, C.; FRENCH, R. Rethinking management education: an introduction. *In*: FRENCH, R.; GREY, C. (ed.). **Rethinking management education**. London: Sage, 1996. p. 1-17.
- KOPELKE, A. L.; BOEIRA, S. L. Reflexividade e criticidade no ensino de graduação em Administração. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, v. 10, n. 1, p. 78-95, 2016.
- LANDFESTER, U.; METELMANN, J. **Transformative management education: the role of the Humanities and Social Sciences**. New York: Routledge, 2019.
- LEARMONTH, M. Critical management education in action: personal tales of management unlearnnig. **Academy of Management Learning & Education**, v. 6, n. 1, p. 109-113, 2007.

- MUFF, K.; DYLLICK, T.; DREWELL, M.; NORTH, J.; SHRIVASTAVA, P.; HAERTLE, J. **Management education for the world: a vision for business schools serving people and planet**. Cheltenham: Edward Elgar, 2013.
- PAES DE PAULA, A. P.; RODRIGUES, M. A. Pedagogia crítica no ensino da Administração: desafios e possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, v. 46, n. Especial, p. 10-22, 2006.
- PERRITON, L.; SINGH, A. Critical voices in management education in the UK. *In*: STEYAERT, C.; BEYER, T.; PARKER, M. (ed.). **The Routledge companion to reinventing management education**. London: Routledge, 2016. p. 193-205.
- PRASAD, A. The fact of otherness: towards liberating the subaltern consciousness in contemporary management education. *In*: STEYAERT, C.; BEYER, T.; PARKER, M. (ed.). **The Routledge companion to reinventing management education**. London: Routledge, 2016. p. 193-205.
- PULLEN, A. Notes on feminist management education. *In*: STEYAERT, C.; BEYER, T.; PARKER, M. (ed.). **The Routledge companion to reinventing management education**. London: Routledge, 2016. p. 193-205.
- REYNOLDS, M. Critical reflection and management education: rehabilitating less hierarchical approaches. **Journal of Management Education**, v. 23, n. 5, p. 537-553, 1999.
- REYNOLDS, M.; VINCE, R. **The handbook of experiential learning and management education**. Oxford: Oxford University Press, 2007.
- STEYAERT, C.; BEYER, T.; PARKER, M. (ed.). **The Routledge companion to reinventing management education**. London: Routledge, 2016.
- VERGARA, S. C. Repensando a relação ensino-aprendizagem em Administração: argumentos teóricos, práticas e recursos. **Revista Organizações & Sociedade**, v. 10, n. 28, p. 131-142, 2003.
- VINCE, R. The art and practice of critique: the possibilities of critical psychodynamic education. *In*: STEYAERT, C.; BEYER, T.; PARKER, M. (ed.). **The Routledge companion to reinventing management education**. London: Routledge, 2016. p. 193-205.

# Apresentação

*Juliana Cristina Teixeira*

Pensar sobre a formação de um/a profissional é uma das tarefas mais complexas se considerarmos diversos fatores envolvidos nos impactos históricos e imediatos de trabalhos específicos na sociedade. Administradores/as são tomadores de decisões que impactam cotidianamente a vida de milhões e milhões de trabalhadores/as.

Num plano individual, são pessoas que levam para si decisões práticas que tencionam recursos escassos, ou tornados escassos a partir de nossos modelos de produção e vida em sociedade, as necessidades amplas. Num plano estrutural, são profissionais afetados/afetadas por ideologias e padrões históricos de subjetividades que moldam o que comumente se entende como certo/errado, esperado/inesperado, eficaz/ineficaz.

O título de um livro que traz o enunciado “por outra formação em Administração” pressupõe um implícito de que a formação hegemônica em Administração precisa ser repensada desde seus modelos estruturais e históricos de funcionamento, compreendendo seu impacto na estruturação das tomadas de decisões coletivamente produzidas e reproduzidas no seio das organizações contemporâneas.

Este livro toca em pontos nevrálgicos que modelam essa formação hegemônica. A segunda parte de seu título enuncia: “diálogos para uma sociedade mais igualitária”, o que nos faz compreender que a mencionada formação hegemônica está intrinsecamente relacionada a uma sociedade não igualitária. Justamente por esse motivo, escrevi há pouco sobre recursos tornados escassos a partir de nossos modelos de produção e vida em sociedade. Ou seja, recursos nem sempre são escassos, mas sua escassez é tomada como condição naturalizada de uma gestão que ainda hoje

pode ser nomeada como braço armado de uma economia neoliberal, como nos dizia Aktouf (2004). Tal economia responsabiliza os indivíduos pelos sucessos ou fracassos de suas vidas e decisões. Assim, o plano individual ganha numa estrutura em que planos coletivos poderiam reverter anos de reforço a uma dinâmica desigual de sociedade, que estrutura condicionamentos de vida a contar de categorias interseccionais (CRENSHAW, 2017; GONZALEZ, 1983), como classe, raça, etnia, gênero, sexualidade, idade e regionalidade, numa sociedade que ainda abraça colonialidades (QUIJANO, 2000) do saber e do fazer.

Quais são os diálogos possíveis sobre planos coletivos de reversão de uma formação em Administração que não contribui para uma sociedade mais igualitária? No primeiro diálogo presente neste livro, Admarco Gomes Júnior e Mônica de Fátima Bianco questionam “Qual administrador para qual sociedade? Contribuições ergológicas”, capítulo no qual dialogam a partir da ergologia como “possibilidade de uma formação em Administração engajada na construção” dessa sociedade mais igualitária. O autor e a autora desenvolvem o diálogo a começar de uma perspectiva histórica e política e, portanto, estrutural. E que, portanto, não toma a Administração como mero campo de formação de decisões afetadas pelo individual.

Em seguida, Francis Kanashiro Meneguetti traz o capítulo “A leitura no ensino universitário de Administração”, fazendo uma provocação a respeito de uma das partes básicas do ensino em Administração: a leitura. Básica, porém, negligenciada em diversos contextos. O autor discute as dificuldades da leitura na atualidade, por que, o que, como, quem, onde e quando ler. Embora pareça um texto que será prescritivo por natureza, começando com modelos hegemônicos nos manuais da Administração, o que o autor faz é justamente romper com tais padrões.

No capítulo posterior, Eloisio Moulin de Souza traz “Uma análise da meritocracia e das ações afirmativas: políticas afirmativas, identidades e desigualdades”. No capítulo, o autor traz um diálogo que confronta a meritocracia como sistema hegemônico do contexto das organizações com as políticas de ações afirmativas, que podem ser entendidas como mecanismos que visam construir outras estruturas igualitárias possíveis. Se este livro traz diálogos sobre uma formação em Administração que contribua para sociedades mais igualitárias, a discussão do capítulo traz justamente uma forma de tratar de maneira diferente os desiguais para que a igualdade seja tomada para além de sua formalidade constitucional. Trata-se de discutir igualdade substancial.

No capítulo subsequente, Luiz Alex Silva Saraiva desenvolve o texto intitulado “A necessária questão das diferenças na formação em Administração”. Nele, o autor toca em pontos centrais da análise de uma formação em Administração que ainda silencia a importância de se discutir as categorias de diferenças. O autor provoca, e responde à provocação: “a quem atende o silêncio na formação de administradores?” Trazendo uma contribuição em nível prático, relata “uma experiência de formação que abraçou as diferenças” no contexto universitário em que trabalha.

A seguir, Gustavo Bergami, Rosiane da Silva Viana Bolzan e Susane Petinelli-Souza discutem “A formação em Administração nas universidades federais da Região Sudeste: análise dos saberes prescritos”. Neste capítulo, o autor e as autoras analisam “a formação em Administração em nível de graduação por meio dos saberes prescritos nos projetos pedagógicos dos cursos de Administração das universidades federais da Região Sudeste”. Ao fazê-lo, descrevem como essa formação delega aos estudantes a inclusão dos saberes em sua formação, o que ocorre com conteúdos relacionados à formação social, ética e ambiental. Aqui, as mencionadas estruturas tensionadas entre o individual e o coletivo aparecem.

No capítulo seguinte, Sidinei Rocha de Oliveira traz um diálogo intitulado “Estágios: entre a formação e a inserção profissional”. Nele, o autor discute como, “apesar do claro objetivo de complementar a formação e contribuir para a inserção, com muita frequência os estágios se desviam, assemelhando-se a contratos temporários pelas responsabilidades assumidas pelos discentes e configuração das práticas de trabalho, muitas vezes sem supervisão. Além disso, estágios começam a ficar cada vez mais semelhantes a uma relação formal de trabalho”. O autor discute os estágios em sua perspectiva legal e provoca ao problematizá-los em seu funcionamento como “um mercado de trabalho específico”.

Posteriormente, Letícia Fantinel advoga “Por uma formação em Administração orientada a um viver multiespécies”. Qual é nosso padrão de pensamento acerca de uma sociedade igualitária, ela inclui um viver multiespécies? Talvez essa seja uma das provocações mais centrais do capítulo apresentado pela autora. Nele, Letícia desafia a área a partir do entendimento de que falar em formação é “olhar para o futuro”, futuro este tomado desde um presente que lida com “extinções em massa, pandemias e catástrofes socioambientais”. A autora questiona o que chama de “dispositivo antropocêntrico que opera na produção de conhecimento” e “a subordinação a uma concepção da natureza como objeto”.

No capítulo a seguir, Claudiani Waiandt, Manuela Ramos da Silva e Tânia Maria Diederichs Fischer discutem “O campo dos Estudos Organizacionais e dos Estudos Curriculares e a formação em Administração: um diálogo de campos simétricos”. Nele, as autoras, além de analisar “as contribuições dos períodos de modernidade e pós-modernidade” para compreender a trajetória de ambos os campos de estudos, trazem uma proposta de agenda para a discussão e prática do campo, tomando o currículo e as organizações como construções sociais. Assim, demonstram que falar sobre formação é, também, falar sobre o currículo e seus imbricamentos sócio-históricos.

Aldo Ambrózio, por sua vez, nos traz o capítulo “Da produção material à produção subjetiva: uma apreciação da substantivação do valor na ação de um projeto de reestruturação produtiva na década de 1990”. Nele, o autor responde à seguinte questão: “como as relações de poder presentes no modelo da reestruturação contribuíram para a produção de subjetividades necessárias aos novos arranjos do sistema produtivo?”. Para responder a esta questão, Aldo faz uma análise sobre as transformações na economia política contemporânea e seus impactos no perfil da força de trabalho. Além disso, identifica os “dispositivos de poder presentes na legitimação do processo de reestruturação produtiva”. Falar sobre formação é, também, falar sobre arranjos produtivos e poder.

Administração é Ciência Social Aplicada. Susane Petinelli-Souza nos traz este lembrete importante ao falar sobre a formação de gestores no capítulo “A relevância dos estudos feministas na formação em Administração e nos estudos organizacionais”. Além de discutir em termos históricos a Administração como Ciência Social Aplicada, a autora dialoga a respeito da importância dos estudos feministas para a formação em Administração. Revive suas contribuições e, inclusive, suas ligações ao questionamento do sistema de produção capitalista, defendendo as perspectivas latino-americanas e brasileiras para a formação engajada em gestão.

A gente conta o que na Administração? “Conte-me sua história? Reflexões teórico-metodológicas sobre a pesquisa em história de vida e suas contribuições ao campo da Administração” é o capítulo apresentado por Fernanda Tarabal Lopes. Trazendo uma contribuição não só para a prática da investigação científica que respalda a formação em Administração, mas também para as práticas em gestão e a formação de administradores em si, a autora traz um diálogo e reflexões a respeito das pesquisas em histórias de vida. “As histórias, o sentido de transformação e a escuta” são objetos

de suas provocações ao campo, ao trazer uma análise que possibilita que naveguemos em perspectivas que vão além das histórias oficiais que nos são contadas.

Com Prefácio de Eduardo Paes Barreto Davel e Posfácio de Duarte de Souza Rocha Filho, o livro organizado por Susane Petinelli-Souza e Mônica de Fátima Bianco nos instiga de várias maneiras e por diversas perspectivas a nos engajar para uma formação em Administração mais humana, mais multiespécie e mais igualitária. Em um contexto de negacionismo da ciência e aumento das desigualdades sociais, econômicas e políticas, o livro nos brinda com diálogos potentes e que são marcadores dos diversos processos que envolvem a formação em Administração.

O convite à leitura está feito e, mais ainda, o convite aos desafios dos desdobramentos práticos propostos em cada capítulo deste livro está posto!

Bons diálogos!

## Referências

- AKTOUF, O. **Pós-globalização, Administração e racionalidade econômica**. São Paulo: Atlas, 2004.
- CRENSHAW, K. W. **On intersectionality**: essential writings. New York: The New Press, 2017.
- GONZALEZ, L. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *In*: SILVA, L. A. (org.). **Movimentos sociais urbanos, minorias étnicas e outros estudos**. Brasília: Anpocs, 1983. p. 223-244. (Ciências Sociais Hoje, 2).
- QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clasco, 2005. p. 107-130.



# Qual administrador para qual sociedade? Contribuições ergológicas

*Admardo B. Gomes Júnior*

*Mônica de Fatima Bianco*

Convocar a Ergologia para colocar em questão a possibilidade de uma formação em Administração engajada na construção de uma sociedade mais igualitária e justa, eis o desafio que nos propomos neste ensaio.

Na primeira seção do artigo fornecemos o pano de fundo histórico-político da questão a que nos propomos buscar algumas respostas. Percorremos alguns autores críticos da literatura da gestão empresarial, pós-anos 70, que a apontam como uma nova normatividade necessária ao novo “espírito” do capitalismo. Ou seja, como um discurso ideológico que justifica e mobiliza o engajamento no capitalismo, um conjunto de crenças para justificar e sustentar a ordem capitalista e legitimar modos de ação coerentes com ela.

Na segunda seção, apresentamos a Ergologia como uma abordagem de estudos que reconhece a atividade humana como debate de normas, introduzindo alguns conceitos ergológicos que nos ajudam a pensar a gestão, a formação e a emancipação social. Destacamos o trabalho como o centro daquilo que se administra entendido a partir dos conceitos de: atividade; debate de normas; usos de si; dramáticas do corpo si; normas antecedentes e renormalizações; saberes em aderência e desarerência; dispositivo dinâmico a três polos. Daremos uma ênfase à potência da ideia

do espaço tripolar, demonstrando a tensão no campo dos valores do mercado e do bem comum vivido no polo da gestão de si.

Na terceira seção, detivemo-nos nas contribuições das obras de Yves Schwartz e Louis Durrive, em torno da noção de Competência, para mostrar o rico e singular ponto de contribuição da abordagem ergológica no campo da Administração. Buscamos também trazê-la para o ponto de vista periférico da realidade brasileira neocolonial, autoritária, sexista e profundamente desigual, em que a apropriação do trabalho em suas dimensões objetivas e subjetivas nos faz pensar em uma escravidão 4.0 que o estágio atual do capitalismo de vigilância já nos acena.

Concluimos delineando algumas questões para que a relação entre a Administração e a emancipação social se afigure de forma mais urgentemente necessária e possível: Como dar visibilidade aos debates de norma presentes na atividade, em uma sociedade estruturalmente desigual, sem nutrir os “algozes” com “finas iguarias”? No que se refere aos dramas no trabalho, administradores do norte e sul global lutam a mesma luta na busca da emancipação?

## **A formação em Administração como normatividade do capitalismo**

Não há como negar que grande parte da literatura de gestão empresarial, principalmente pós-anos 70, compõe substancialmente a normatividade necessária ao “novo espírito do capitalismo” (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2009). Tal literatura, que pauta as ações, instrui e forma o administrador, também sustenta sua ideologia. Trata-se de um conjunto de crenças que justifica, mobiliza o engajamento, sustenta a ordem capitalista e legitima modos de ação coerentes com ela.

Como nos demonstram Boltanski e Chiapello (2009), há um discurso que pretende ser ao mesmo tempo global e situado, combinando preceitos gerais e exemplos paradigmáticos, apresentando-se sempre como última inovação em matéria de gestão empresarial e direção de pessoal. Portador de forte tom moral, tal discurso é frequentemente apresentado por uma literatura altamente normativa, cuja orientação não é a constatação, mas sim a prescrição. Nela, os casos são selecionados segundo sua virtude em demonstrar aquilo que deve ser feito, em contraposição ao que não

deve ser feito. O que se leva em conta são aqueles aspectos da realidade que corroboram aquilo que se deseja incentivar, promover, propagar: o modo prescrito de obter lucro como algo atraente, interessante, estimulante, inovador e meritório.

As escolas de Administração funcionam como espaços de inscrição do espírito do capitalismo. Não há formação de excelência em Administração na qual o “novo espírito do capitalismo” não seja ofertado e incorporado como um valor a ser compartilhado. Mesmo sendo um discurso dirigido prioritariamente aos executivos, ele se espalha entre aqueles que se veem como empreendedores de si mesmos, ou “assalariados e porta-vozes do capitalismo” (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2009, p. 47).

De sutil engajamento, não se trata de formar pela coerção pura e simples. É preciso que haja voluntarismo, que mobilize o espírito, que desperte a vontade. A formação em Administração não pode reduzir a realidade dos motivos a seus estímulos econômicos. Para tanto, respalda-se em visões de mundo que consideram tanto as aspirações pessoais e garantias de autonomia quanto o modo como essas aspirações podem ser vinculadas a uma orientação mais geral para o bem de todos, que decorrerá do avanço do capital. Todo o esforço é o de “dar sentido ao sistema assalariado e espírito ao capitalismo” (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2009, p. 91).

Para tanto, a literatura que embasa grande parte da formação do Administrador não deixa de questionar as formas dominantes de controle hierárquico, reivindicar maior margem de liberdade e autonomia para assalariados e apontar as dificuldades em suportar as disciplinas das empresas e os controles dos chefes. Esta “nova gestão empresarial volta-se para aquilo que se denomina, com frequência cada vez maior, “saber-ser”, em oposição ao “saber” e ao “saber-fazer” (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2009, p. 131).

São novos dispositivos de gestão que exigem cada vez mais o engajamento da subjetividade, frequentemente respaldado por sofisticadas contribuições da ergonomia, da psicologia pós-behaviorista e das ciências cognitivas. Buscam ser mais humanos e o que conseguem é penetrar com mais profundidade na intimidade das pessoas que passam a se doar atendendo as demandas do trabalho. Como afirmam Boltanski e Chiapello (2009, p. 132), “possibilitando a instrumentalização dos seres humanos naquilo que eles têm de propriamente humano” do seu próprio si.

O atual espírito do capitalismo tem um corpo, um nome, uma história e bastante coerência: o neoliberalismo. A história do capitalismo é repleta de metamorfoses,

descarrilamentos, lutas transformadoras e estratégias de renovação. No estágio atual do capitalismo, o neoliberalismo é, concomitantemente, sua ideologia e um tipo de política econômica que com seu sistema normativo próprio recobre com a lógica do capital todas as relações sociais e esferas da vida. Governantes e governados têm suas ações e condutas estruturadas pela racionalidade neoliberal. Nela, os fatores sociológicos, políticos e subjetivos se unem para o enfraquecimento da ação coletiva. Os indivíduos são submetidos a regimes de concorrência em todos os níveis para lidar com as “crises” que tal sistema produz. Para esse sistema, as crises funcionam como alavancas em que o desemprego, a precarização, a dívida, a avaliação generalizada propulsionam a concorrência individual, minando a solidariedade e a cidadania (DARDOT; LAVAL, 2016).

“O neoliberalismo pode ser definido como o conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 17). Trata-se aqui, ainda segundo os autores, de uma racionalidade política, entendida como uma “governamentalidade”, tal como descrita por Foucault (2006). Uma forma de racionalidade, com procedimentos técnicos e formas de instrumentalização da dominação sobre os outros e as técnicas de si. A análise e o estudo dessa governamentalidade, como arte de governar, envolve o estudo do governo de si (ética), do governo dos outros (política), e a relação entre essas duas formas de governo. Assim, a liberdade é requerida como condição de possibilidade de governar: “governar não é governar *contra* a liberdade ou *a despeito* da liberdade, mas governar *pela* liberdade, isto é, agir ativamente no espaço de liberdade dado aos indivíduos para que estes venham a conformar-se por si mesmos a certas normas” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 19).

No cerne do sistema normativo do neoliberalismo, o direito privado é isentado de controle externo a ele. Há um complexo econômico-jurídico que sustenta toda uma sociedade neoliberal que não se restringe à política e à economia neoliberais. Essa sociedade é uma das figuras possíveis do capitalismo, para Dardot e Laval (2016) uma concepção que se coloca distante da visão marxista essencialista do capitalismo. O neoliberalismo, para os autores é uma espécie singular possível do capitalismo que deve ser analisada em toda sua especificidade. E esta análise, de sua governamentalidade neoliberal, deve ser também enfrentada na formação dos Administradores. É necessário entender as transformações sociais, culturais e subjetivas introduzidas pela

difusão das normas neoliberais na vida das pessoas. Além disso, é preciso promover a contestação da expansão da racionalidade de mercado que tem dominado toda a existência através da “generalização da forma-empresa” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 27).

O sistema de normas neoliberais está profundamente inscrito nas práticas, política e estilos gerenciais. Ele produz uma subjetividade contábil quando instala uma concorrência sistemática entre os indivíduos. Mesmo os métodos de Administração e de ensino em nossas universidades públicas reproduzem esse modelo. Dardot e Laval (2016) chamam a atenção para essa subjetivação contábil e financeira como a forma mais expressiva da subjetivação capitalista. Nela, produz-se uma relação do indivíduo com ele mesmo que passa a tomar a si próprio como *capital humano*, a ser investido e reinvestido, buscando mais valor no mercado.

Dejours (2003), em uma de suas maiores contribuições críticas ao uso do trabalho no capitalismo atual, depois de percorrer uma psicodinâmica dos afetos, medos, desesperanças, defesas, negações, vergonha, inibição, submissão, distorções comunicacionais, racionalizações, próprias e necessárias à manutenção da competitividade e banalização da injustiça social, cita, ao final da obra, Primo Levi, demonstrando a similaridade da banalização do mal no sistema neoliberal com o sistema nazista.

É ingênuo, absurdo e historicamente falso julgar que um sistema infernal, como o nacional-socialismo, santifique suas vítimas: ao contrário, ele as degrada, assimila-as a si, e isto tanto mais quanto elas sejam disponíveis, ingênuas, carentes de uma estrutura política ou moral. Muitos sinais indicam que parece ter chegado o tempo de explorar o espaço que separa (não só nos Lager nazistas!) as vítimas dos opressores [...]. Só uma retórica esquemática pode sustentar que aquele espaço seja vazio: jamais o é, está coalhado de figuras torpes ou patéticas (às vezes possuem as duas qualidades ao mesmo tempo), que é indispensável conhecer se quisermos conhecer a espécie humana, se quisermos saber defender nossas almas quando uma prova análoga se apresentar novamente, ou se somente quisermos nos dar conta daquilo que ocorre num grande estabelecimento industrial (LEVI, 2004).

O que há de similar entre o que ocorre num grande estabelecimento industrial e nos Lager nazista é o processo psicológico que torna capaz a atenuação da consciência moral frente ao sofrimento infringido ao outro criando um estado de

tolerância ao mal. Em ambos há, de forma central e similar, uma capacidade de colocar os humanos para trabalhar e obter deles a cooperação e a coordenação das inteligências e das subjetividades. “O Capitalismo neoliberal continua fundamentalmente centrado na dominação do trabalho e na apropriação das riquezas que este produz” (DEJOURS, 2003, p. 140).

Para os apologistas do neoliberalismo, o livre mercado é o próprio modelo e a garantia para a democracia, mas as empresas que o concretizam são para as pessoas que nelas trabalham a expressão do totalitarismo. Os que julgam viver nessa liberdade nunca mostraram tão pouca lucidez. Paradoxal, como o mercado capitalista (BERNARDO, 2004). Tal dinâmica está sendo potencializada pelos aparatos contemporâneos propiciados pelo Big Data, levando ao limite tal contradição. É o que nos apresenta Shoshana Zuboff em um artigo originalmente publicado em 2015, em que trata da natureza e efeitos de algumas práticas presentes na mediação por computador que ela denomina *capitalismo de vigilância*.

Para Zuboff (2018, p. 18), o Big Data deve ser entendido como o principal componente dessa nova lógica de acumulação que “procura prever e modificar o comportamento humano como meio de produzir receitas e controle de mercado”. Heterogêneo, não estruturado, transemiótico, descontextualizado e agnóstico, o Big Data transforma a cotidianidade em estratégia de comercialização, ofuscando limites antes conhecidos da natureza e das relações das empresas com as populações. O trabalho mediado pelo computador amplia a codificação organizacional e transforma o ambiente de trabalho em um “texto eletrônico”, abrindo novas oportunidades, novas disputas e necessidades de aprendizado. Mas quem aprende, como e o que se aprende com essa nova ordem? Certamente, a formação do Administrador não pode escapar a essa questão.

## **A trama dos conceitos ergológicos**

Nesta seção, alguns conceitos ergológicos são apresentados para ajudar a pensar a gestão, a formação e a emancipação social. Refletir sobre esses aspectos nos auxiliará a pensar também a formação do administrador.

As mudanças no mundo do trabalho contemporâneo, desde a predominante concepção taylorista, têm afastado a disciplina do corpo do ritmo mecânico e se aproximado mais da imaterialidade que rege o corpo si em atividade. Com isso, o modo de gerir pessoas também se afasta da gestão dos ritmos e da supervisão visual para algo mais inerente aos sistemas e à vigilância consentida dos próprios pares, uns sobre os outros, afastando também a ideia de qualificação para o cargo, e valorizando a concepção de competências (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010) centrada no indivíduo. Indivíduo submetido às normas de produtividade e de gestão, principalmente no mundo organizacional em prol de resultados econômicos.

Os resultados econômicos são aqueles dimensionáveis (passíveis de medição), no entanto há outros valores sem dimensão (do bem comum), como afirma a Ergologia, presentes no mundo do trabalho e, portanto, da gestão. Esses valores são tão importantes quanto, ou mais, ao se pensar o trabalho vivo, aquele que faz história. “Estamos sempre em situações de trabalho que têm histórias, particularidades, dentro de relações econômicas em que as exigências e as formas de regulação continuam a pesar” (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010, p. 28).

A Ergologia propõe que se vá ver o trabalho de perto (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010), de quem de fato o exerce. Ou seja, ir ver o trabalho humano em atividade para que não se realizem diagnósticos e prescrições alienadas do trabalho vivo. Essa ideia deveria ser disseminada como uma semente na formação do administrador. Ele não sabe de antemão como o trabalho se dá, ele precisa estar presente e saber ouvir, observar e dialogar a respeito da atividade com quem a conhece, só então as decisões poderão ser pautadas em saberes em aderência, isto é, provenientes das situações vividas.

Para a ergologia, há saberes em aderência e saberes em desaderência (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010). Os saberes em desaderência são aqueles acadêmicos, disciplinares, que buscam generalizações e distanciamentos e, normalmente, privilegiados na formação das pessoas inseridas na educação formal; já os saberes em aderência se pautam pela historicidade da situação, buscam a singularidade e a aproximação com a vivência do real, esses são menos visíveis, conscientes e, assim, mais difíceis de serem transmitidos, muitas vezes, sequer são valorizados no ambiente socio-organizacional. Tanto é certo que as competências até hoje têm dificuldades de serem avaliadas.

Trabalho real é um conceito herdado da Ergonomia da atividade, de origem francófona (GUÉRIN *et al.*, 2001), para explicar aquilo que se afasta do que está prescrito. O prescrito são as normas e o contexto que norteiam a atividade de trabalho, associado com tarefa. O trabalho real é o que de fato acontece no exercício da atividade. “Pode-se considerar que a atividade, enquanto síntese do agir, opera, a cada vez, como uma sucessão ou encadeamento de agires, que são momentos mais concretos, mais identificáveis” (DURRIVE; SCHWARTZ, 2018, p. 12). Dizem os autores, tratar-se de um impulso de vida, próprio do humano ao realizar algo. *Atividade* é um conceito caro para a ergologia.

Outro conceito próprio dessa abordagem é denominado *Normas antecedentes* (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010), para amplificar a ideia de prescrito, incluindo aquilo que o coletivo de trabalho cria e fica consolidado como normas de trabalho, ao longo do tempo. São próprias do ofício e repassadas na historicidade das situações vividas.

Ao trabalhar, o indivíduo se depara com as normas antecedentes e na atividade se coloca por inteiro – para ser competente e atingir os resultados esperados –, por ele e pelos outros. Esses outros incluem seus superiores hierárquicos e os pares do seu coletivo de trabalho. Ao se colocar em atividade, o trabalhador arbitra, faz escolhas no nível micro, norteadas por seus valores (singulares), mas também por valores sociais e coletivos (de modo consciente ou não) da sociedade capitalista e sistema neoliberal que o circundam. A ergologia entende que, na atividade acontecem os *usos de si*, por si e pelos outros, a depender dos valores que se sobrepõem (ou não) nas arbitragens realizadas. Essa relação micro-macro social está sempre presente no agir humano (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010), dito um agir em competência (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010; BIANCO; HOLZ, 2015).

Então, ao trabalhar, cada um faz usos de si porque não executa apenas, mas de fato realiza a gestão da atividade (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010). Isso é importante, pois não há gestão apenas nos níveis hierárquicos associados à supervisão do trabalho – entendimento de senso comum e difundido na formação profissional do administrador –, mas em todos os níveis da organização do trabalho. Ao gerir a atividade, diz Schwartz se faz o debate de normas, pois valores (os seus valores e os do meio) são ponderados para se fazer escolhas.

Esse *debate de normas é a própria atividade*, ao fazê-lo se produz uma *renormalização* – outro conceito –, pois criam-se normas em que há lacunas de normas, ou

fazem-se desvios a contar do que estava prescrito, assim se faz história, criam-se normas e estas podem se estabilizar gerando novos antecedentes.

Ao realizar esse debate de normas e fazer escolhas, o *corpo si* – o corpo que sabe e arbitra – é quem se confronta com as variabilidades da situação. Nesse processo de enfrentamento e de escolhas, o corpo si vive uma dramática (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010). São as *dramáticas de uso do corpo si*. Quais valores vão se sobrepor naquele momento – os do sujeito ou os do meio? Escolhe-se a saúde ou a produtividade, por exemplo? Quanto se consegue conciliar esses dois valores, da saúde – bem comum, sem dimensão – e da produtividade – da dimensão econômica? Dramáticas são vividas, porque escolhas precisam ser feitas mesmo que num tempo infinitesimal, e sempre estão permeadas por valores. Este é o entendimento da ergologia.

Como a história é feita na atividade, essa história se desenvolve no espaço entre uma lógica mercantil e outra do bem comum (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010). Existem dois polos cuja compatibilidade é complexa e que interagem. Um polo orientado por “valores mercantis” que tencionam a vida – social, política, cultural – e o cotidiano com seu peso. Outro polo envolve valores de difícil mensuração em “quantidades”, tais como: o bem-estar de determinada população, seu acesso aos cuidados, etc., ou seja, valores do viver bem em comum (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010). Espera-se que estes valores sejam assumidos pelas instituições, pelos Estados e demais entidades democráticas. Para Schwartz, esses polos são “orientados por lógicas de criação de meios de vida que não são os mesmos” (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010, p. 248).

Podemos dizer que, nos dias de hoje, as instituições que representam esse polo dos valores mercantis têm relações cada vez mais próximas com o Estado (era do Capitalismo financeiro, do Big Data), e o campo das tensões se redimensiona e de forma desigual esse polo exerce um peso cada vez maior, produzindo corpos si cada vez menos resistentes aos valores por ele disseminados. Com esse peso desigual, a sociedade se transforma, de modo que os valores mercantis se sobreponham aos do bem comum, e os processos de formação profissional, vinculados ao Estado de direito – com instituições de ensino públicas e privadas –, também se transformam, cada vez mais difundindo esses valores predominantes e criando novos corpos dóceis (FOUCAULT, 1987).

Assim, pensar a formação profissional do administrador abstraída da compreensão desse campo de valores não é pertinente e é preocupante. É preciso reconhecer

esse campo de tensões e, por meio do ensino, com postura crítica, buscar reequilibrar os valores “em jogo” na sociedade atual. Isso, se quisermos que os *valores do viver bem em comum* se fortaleçam. Esse momento que vivemos de pandemia da covid-19 pode bem nos mostrar como o desequilíbrio entre esses dois polos podem trazer consequências para a vida humana na terra. Vacinar ou não vacinar? A questão envolve valores sociais e econômicos, e para responder depende-se de obter ou não vacinas, obter vincula-se a produzir, comprar, distribuir, envolvendo nações de diferentes mundos, ditos primeiro ou terceiro, e as suas diferentes realidades – sociais, econômicas, políticas e culturais. Enfim, quais valores vão se sobrepor nas escolhas humanas a serem realizadas e por quê?

## **Gestão, competências e emancipação social**

A presente discussão sobre a formação e a qualificação em Administração, tomada de um ponto de vista da atividade de administrar, ganha novos contornos se lhe acrescentamos a riquíssima discussão ergológica entorno da lógica das competências (SCHWARTZ, 1998; DURRIVE, 2016). A perspectiva ergológica sobre as competências nos permite colocar a seguinte questão: o que faz de um administrador um profissional competente?

Para Schwartz (1998), precisamos entender as questões sobre competências, ou seja, do ajuste das pessoas às tarefas ou aos objetivos, como um exercício contínuo e necessário, mas que paradoxalmente se mostra insolúvel. Isso porque, toda e qualquer empreitada em delinear a competência deixará de fora elementos que a compõem e que só podem ser atualizados na atividade. Da noção de qualificação à noção de competência vemos se alargar a compreensão do que abarcam. Sendo a qualificação mais restrita às definições daquilo que o posto de trabalho requer, enquanto a competência incluiria todo o registro de atividades mobilizadas pelo indivíduo na realização do trabalho. O autor nos descreve seis ingredientes que, em sinergia, compõem uma noção de competência que leva em conta a atividade.

O primeiro ingrediente diz do “relativo domínio dos protocolos numa situação de trabalho” (SCHWARTZ, 2010, p. 207). Exige um nível de abstração e compreensão de regras, normas, conceitos; e um relativo descentramento de si, de desejos e

características pessoais. Requer a disciplina do conceito. O segundo ingrediente exige a “incorporação do histórico de uma situação de trabalho” (SCHWARTZ, 2010, p. 208). De forma oposta ao anterior, ele demarca a capacidade de agir em situações concretas, específicas, singulares de trabalho. Um terceiro ingrediente é a “capacidade de articular a face protocolar e a face singular de cada situação de trabalho” (SCHWARTZ, 2010, p. 210), uma exigência em colocar em sinergia os ingredientes um e dois para que se obtenha eficácia, compreendendo tanto o que há de padrão em uma dada situação quanto o que nela se apresenta de forma singular. O quarto ingrediente diz respeito ao “debate de valores ligado ao debate de normas, as impostas e as instituídas na atividade” (SCHWARTZ, 2010, p. 213). Debate de valores do indivíduo e do coletivo com seu meio de trabalho como espaço de possibilidades ou não, agindo como suporte às motivações para a realização do trabalho. O quinto ingrediente diz respeito à “ativação ou a duplicação do potencial da pessoa, com suas incidências sobre cada ingrediente” (SCHWARTZ, 2010, p. 217). Diz respeito à implicação da pessoa na realização do trabalho, do uso de suas potencialidades e ampliação de sua capacidade e campo de ação. Como nos afirma Schwartz (2010, p. 218), “a partir do momento em que um meio tem valor para você, todos os ingredientes da competência podem ser potencializados e desenvolvidos”. Já o sexto ingrediente aponta para a dimensão coletiva do trabalho, para o que será definido como “Entidades Coletivas Relativamente Pertinentes”, como capacidades que se desenvolvem em equipe pelo fortalecimento dos laços entre os pares.

Durrive (2016), ao examinar os discursos e práticas da gestão, aponta-nos a lacuna existente entre o uso inflacionário do conceito de competência e sua frequente banalidade conceitual. Ao percorrer as matrizes lógicas que sustentam as argumentações de suas concepções, demarca com a ergologia as condições de uma utilização mais relevante e legítima. Trazer a ergologia para pensar a competência no campo da gestão exige centrar os esforços em dar visibilidade à “experiência das normas” dos indivíduos e, portanto, na *renormalização* que eles constantemente empreendem, enquanto viventes, para produzir um agir eficaz. Segundo o autor, a competência se mostra de maneira particularmente mais clara quando os conceitos de ação e saber, usados para delinear a competência, levam em conta a cada momento a norma e o ponto de vista sobre a norma. O trabalho do administrador, no que concerne às suas atividades de gestão da força de trabalho, exigirá, portanto, competências em

organizar o trabalho, chefiar sua boa execução, além de formar, avaliar e selecionar os indivíduos e equipes. Pensar tais funções da gestão – organizar, chefiar, formar, avaliar e selecionar – de forma a incluir os seis ingredientes da competência exige do administrador um salto qualitativo na forma de lidar com a pluralidade dos pontos de vista sobre a norma.

Organizar o trabalho, na forma clássica do uso da noção de competência, tende a aproximar-se da ideia de qualificar e diferenciar pessoas e equipes. O modelo alternativo apresentado por Durrive (2016) propõe espaços coletivos de auto-organização, em que o ponto de vista do administrador possa dialogar com aqueles que operam. Nessa perspectiva, a norma antecedente passa a ser instruída pelos desvios provenientes da ótica daqueles que a operam. Já a função de chefiar o trabalho, na perspectiva ergológica, exige abrir espaço para a implementação de práticas que considerem o projeto de uso de si dos operadores e dos coletivos como uma capacidade de articular: o relativo domínio das tarefas, a consciência do serviço a ser realizado para os outros e a mobilização dos seus recursos pessoais. A função de avaliar, por sua vez, deixa de restringir-se aos fatos que se apoiam em provas e à exigência de que os trabalhadores reflitam sobre tais fatos, passando a abarcar a inclusão do ponto de vista do avaliado diante da norma como forma de reavivar o debate relativo ao sentido da norma e a renormalização. Formar de forma ergológica é aprender/aprender a maneira própria de se gerir a tensão entre a aderência e desaderência. Exige tanto o domínio da racionalidade lógica da tarefa: conhecer os objetivos, meios e resultados; quanto o desenvolvimento de uma racionalidade axiológica que oriente escolhas que permitam a apropriação singularizada da tarefa como “minha tarefa”. Para selecionar os indivíduos, a proposta ergológica de Durrive apresenta um esquema de três polos: trabalho – emprego – ofício. O polo do ofício demarca o bom domínio das técnicas; o polo do emprego, a capacidade de fazer prova da pertinência das arbitragens impostas pelo cotidiano do trabalho; e o polo do trabalho manifesta a implicação pessoal e o gosto pelo trabalho a oferecer. A seleção deve levar em conta o equilíbrio entre esses polos.

É muito clara a orientação participativa, a promoção de autonomia e a descentralização de poder da proposta ergológica de gestão. As tomadas de decisões, a orientação de valores, a definição e a instrução das normas devem sempre ser orientadas pelos debates contínuos entre saberes em aderência e saberes em desaderência.

Parece-nos, no entanto, importante colocarmos sempre as questões sobre a transferência do patrimônio ergológico para países periféricos, neocolonizados, com forte traço autoritário, misógeno e profundamente desigual, como o Brasil. O fato de a Ergologia ser oriunda de um país europeu rico e com sólida tradição democrática, participativa, que busca promover a autonomia e valorização de todo tipo de *savoir-faire* que compõe seu patrimônio cultural, exige-nos sempre cautela e um esforço diferenciado para colocar em perspectiva nosso entendimento sobre a atividade e o agir ergológico.

Nosso olhar necessariamente periférico sobre a atividade nos exige um esforço a mais na luta pela preservação dos valores do bem comum, assim como uma crítica redobrada sobre os valores do mercado, do neoliberalismo e suas formas contemporâneas de colonialismo. Qualquer formação ergológica no Brasil, não só a do administrador, precisa de uma visão ampliada sobre nossa história e o nosso devir na geopolítica mundial. No momento em que escrevemos este ensaio, o Brasil padece, há pouco mais de dois anos, do governo bolsonarista. Um governo de orientações claramente neoliberais em relação ao mercado e de extremo conservadorismo nas relações, costumes e valores. Centenas de milhares de pessoas têm sido mortas em resultado da necropolítica (MBEMBE, 2018) adotada pelo governo federal na gestão da pandemia de covid-19. Nossas riquezas seguem sendo vendidas como *commodities*, nossas empresas públicas sucateadas e entregues ao setor privado internacional, nossas indústrias desmontadas, o salário mínimo mensal não passa de 200 dólares (março/21). A desigualdade de renda do trabalho no Brasil bateu recorde no segundo trimestre de 2020 (NERI, 2020). Há toda uma conjuntura que alimenta o medo, como o afeto mais presente no cotidiano do cidadão brasileiro. Este mesmo afeto é manipulado como elemento que atravessa há séculos o modo de fazer gestão no Brasil sustentado na máxima: “manda quem pode, obedece quem tem juízo”.

Não podemos permitir que estudos e intervenções ergológicas, que dão visibilidade às microgestões da atividade realizadas no cotidiano dos trabalhadores, sejam capituladas e capturadas para alimentar, como finas iguarias, formas de gestões que se vendem como valorizadoras do saber de trabalhadores e trabalhadoras, mas só querem mesmo é expropriar a mais-valia, o saber, o desejo pelo trabalho e o sentido da existência. O estágio atual do capitalismo em sua versão de vigilância já nos deu provas de que tem hábeis ferramentas e tecnologias que refinam o grau dessa

expropriação. Não seriam estes os componentes para uma escravidão 4.0? (ZUBOFF, 2018; BENANAV, 2020; PASQUALE, 2015; SADOWSKI, 2020).

## Para concluir

Neste capítulo, convocamos a ergologia para colocar em questão a possibilidade de uma formação em Administração engajada na construção de uma sociedade mais igualitária e justa. Ou seja, pensar uma formação possível e que possibilite ao administrador estar alerta e consciente da racionalidade dominante na sociedade atual – alinhada ao *novo espírito do capitalismo*, ao *capitalismo de vigilância* –, e se engajar numa gestão menos normativa e em aderência à realidade humana, do viver e trabalhar, permeada pela profunda desigualdade socioeconômica no Brasil e na América Latina, para ficar no que está mais próximo.

Uma formação permeada por valores que tente equilibrar os polos de tensão do bem comum e do mercado. Este último já tão enraizado no íntimo de cada um de nós pela produção de subjetividade que transpassa a sociedade e se manifesta na vida cotidiana das pessoas. Apelar ao polo ético, que desperte não apenas reflexão como as também ação transformadora diante da relação micro-macro sempre presente no impulso de viver.

Contudo, conhecer e evidenciar o que de mais ínfimo está na atividade traz o perigo da instrumentalização dos saberes, refinando a possível dominação sobre os outros. Por isso esse polo ético na formação adquire grande importância, e pensamos ser uma linha norteadora importante na formação do administrador que também faz a gestão de si num sistema que tende à inércia e ao *mainstream*.

Por fim, algumas indagações são colocadas para repensar a formação visando se viver uma sociedade mais igualitária: é possível incorporar a formação ergológica em Administração? Os polos ético e do bem comum podem ser fortalecidos? A racionalidade dominante no espírito do capitalismo pode ser enfrentada a partir do que se discute no texto, mesmo que o caminho seja longo? Que é sociedade igualitária? Uma sociedade mais justa, em que ao final todos ganham se os valores do bem comum se equilibrarem aos econômicos, de modo que a vida de todos se fortalecerá e, por fim, as instituições vão incorporar esses valores?

## Referências

- BENANAV, A. **Automation and the future of work**. London: Verso, 2020.
- BERNARDO, J. **Democracia totalitária: teoria e prática da empresa soberana**. São Paulo: Cortez, 2004.
- BIANCO, M. F.; HOLZ, E. B. Trabalho e competência industriosa: uma cartografia ergológica no setor de rochas ornamentais no Brasil. **Ergologia**, n. 14, p. 47-72, 2015. Disponível em: [https://ergologia.org/wp-content/uploads/2022/08/4-14-f14\\_article\\_2.pdf](https://ergologia.org/wp-content/uploads/2022/08/4-14-f14_article_2.pdf). Acesso em: 12 dez. 2020.
- BOLTANSKI, L.; CHIAPELLO, È. **O novo espírito do capitalismo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DEJOURS, C. **A banalização da injustiça social**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.
- DURRIVE, L. **Compétence et activité de travail**. Toulouse: Octarès, 2016.
- DURRIVE, L.; SCHWARTZ, Y. Glossário da ergologia. In: DI RUZZA, R.; LACOMBLEZ, M.; SANTOS, M. (ed.). **Ergologia, trabalho, desenvolvimentos**. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2018. p. 11-29.
- FOUCAULT, M. **Ditos e escritos IV: estratégia, poder-saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.
- GUÉRIN, F. *et al.* **Compreender o trabalho para transformá-lo: a prática da ergonomia**. São Paulo: Blucher: Fundação Vanzolini, 2001.
- LEVI, P. **Os afogados e os sobreviventes**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- MBEMBE, A. **Necropolítica**. São Paulo: n-1 Edições, 2018.
- NERI, M. C. **Efeitos da pandemia sobre o mercado de trabalho brasileiro: desigualdades, ingredientes trabalhistas e o papel da jornada**. Rio de Janeiro: FGV Social, 2020. Disponível em: [https://www.cps.fgv.br/cps/bd/docs/Covid&Trabalho-Marcelo\\_Neri-FGV\\_Social.pdf](https://www.cps.fgv.br/cps/bd/docs/Covid&Trabalho-Marcelo_Neri-FGV_Social.pdf). Acesso em: 27 set. 2023.
- PASQUALE, F. **The black box society: the secret algorithms that control money and information**. London: Harvard University Press, 2015.
- SADOWSKI, J. **Too smart: how digital capitalism is extracting data, controlling our lives, and taking over the world**. London: The MIT Press, 2020.

- SCHWARTZ, Y. Ingredientes da competência: um exercício necessário para uma questão insolúvel. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 19, n. 65, p. 101-139, 1998.
- SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L. **Trabalho e ergologia**: conversas sobre a atividade humana. Niterói: Eduff, 2010.
- ZUBOFF, S. Big other: capitalismo de vigilância e perspectivas para uma civilização de informação. *In*: BRUNO, F. *et al.* **Tecnopolíticas da vigilância**: perspectivas da margem. São Paulo: Boitempo, 2018. p. 15-68.

# A leitura no ensino universitário de Administração

*Francis Kanashiro Meneguetti*

Lê-se muito pouco, dizia Voltaire, e, entre os que desejam se instruir, a maioria lê muito mal (FAGUET, 2009, p. 7).

Provavelmente, este é um texto que será lido por quem já tem o hábito da leitura. Ou seja, seu propósito é permitir que o leitor reflita sobre a leitura a partir de elementos que ajudem a pensar aspectos como: as dificuldades associadas à leitura na atualidade; seus benefícios; por que, o que, como, de que forma, quando e onde ler; tudo isso associado, quando possível, ao contexto do ensino universitário de Administração.

Não há respostas definitivas neste estudo e tampouco uma fórmula ou modelo a ser aplicado para fazer com que os alunos leiam mais e melhor. Este é um texto em que o autor quer que o leitor reflita e busque estratégias por si mesmo para eventuais dificuldades que esteja enfrentando com aqueles que não querem ou não gostam de ler. O máximo que um autor deve fazer, por respeito ao leitor, é provocá-lo a pensar autonomamente. É isto a que este texto se propõe.

Para se ter uma ideia de como a leitura, ou melhor, a falta dela, é algo preocupante no Brasil, estudos apontam os problemas e deficiências em relação a esse

hábito. A 5ª edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil<sup>1</sup>, realizada em 2019 e com os resultados divulgados em 2020, mostram alguns dados preocupantes quando o tema é o hábito de leitura:

- De 2015 a 2019, em torno de 4,6 milhões de habitantes deixaram de ler;
- 48 % da população não leu nenhum livro, nem mesmo parte, nos últimos três meses;
- Entre os leitores com curso superior, em 2015, 82 % tinham lido, no prazo de três meses, um livro ou parte dele. Este número caiu para 68 % em 2019;
- Entre as pessoas da classe A, o número de leitores caiu de 76 % para 67 % entre 2015 e 2019;
- O brasileiro lê, em média, 2,4 livros lidos em parte e 2,5 livros inteiros.

A diminuição do tempo dedicado à leitura está associada à falta de tempo e o que sobra é dedicado às redes sociais, WhatsApp, assistir televisão, usar a internet e ouvir música. Ou seja, a proliferação midiática, sobretudo a audiovisual, e a consolidação das redes sociais têm afastado as pessoas da leitura convencional ou tradicional.

Quando pensamos em termos mais amplos sobre os benefícios da leitura, o estudo realizado por Bavishi, Slade e Levy (2016), com 3.635 pessoas acompanhadas durante doze anos, o hábito regular da leitura ajuda a prolongar a vida. Ler apenas meia hora por dia já gera benefícios significativos em relação aos que não leem. Um dado impressionante é que quem lê em torno de três horas e meia por semana tem aumentado o tempo de vida em 17 % em relação aos que não leem. Este número pode ser ainda maior para quem dedica mais tempo para a leitura.

Obviamente que o hábito da leitura está associado a outros fatores relacionados a hábitos mais saudáveis e a uma melhor qualidade da vida psíquica e emocional dos leitores. Mas, certamente, acaba sendo um indicador que a composição de uma melhor qualidade de vida está associada à leitura como forma de exercício para o cérebro.

Resalta-se que a leitura ajuda no aprimoramento da comunicação, por meio do incremento vocabular e da escrita. Ajuda no desenvolvimento do raciocínio e da

---

1 Pesquisa disponível no link: [https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2020/12/5a-edicao\\_Retratos\\_da\\_Leitura-\\_IPL\\_dez2020-compactado.pdf](https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2020/12/5a-edicao_Retratos_da_Leitura-_IPL_dez2020-compactado.pdf).

interpretação. Exercita a mente a tornar-se mais imaginativa e articulada intelectualmente. Tem a função, ainda, de promover o aprendizado profissional e aquisição de conteúdo especializado. Mas ler é muito mais do que apenas se qualificar profissionalmente. Vai além do simples aprendizado técnico. Ler é educar a percepção e a razão. É preparar-se para a realidade a partir da capacidade de interpretar o mundo de forma a querer transformá-lo. Ou seja, é um ato político em si mesmo, ao mesmo tempo que ajuda na saúde do leitor de uma maneira geral.

De forma estrita, a leitura pode ser entendida como a capacidade de extrair símbolos para orientar a recuperação de informações de sua memória e, em seguida, criar, com essas informações, uma interpretação plausível da mensagem do escritor (MITCHELL, 1982). Mas ler é muito mais que essa definição técnica. Ler é se lançar no passado, no presente e no futuro por meio dos símbolos. É interagir com outras culturas. É investir em uma rede imaginária que se modifica na medida em que autor-leitor interagem simbioticamente. É modificar o mundo por meio da produção simbólica imaginária. É tentar dominar abstratamente por meio das representações possíveis criadas a contar do processo de comunicação objetiva e intersubjetiva.

Segundo Fischer (2006), no processo de criação, a leitura é antítese da escrita em certo sentido. A leitura é uma aptidão natural e a escrita uma habilidade a ser desenvolvida. A leitura é decorrência do amadurecimento social; e a escrita, do aprimoramento técnico. A primeira é apropriação; a segunda, desenvolvimento. “A escrita é pública; a leitura, privada. A escrita é limitada; a leitura, infinita. A escrita congela o momento. A leitura é para sempre” (FISCHER, 2006, p. 8). Ambas são conquistas da humanidade. Estão unidas pelo projeto integralista entre objetividade e subjetividade, dos autores e leitores, ao mesmo tempo que perseguem a autonomia de ambos, nesse mar simbólico imaginário criado pela humanidade.

A história da leitura e da escrita é complexa, cheia de nuances por conta da singularidade de cada sociedade e de seus tempos históricos. Recentemente é que se consolidou a escrita e a leitura como forma de comunicação de massa, inclusive entre as diversas sociedades que compõem o que chamamos de sociedade global. O aparecimento e consolidação de instituições responsáveis por promoverem a leitura e escrita – escola, estados, governos, editoras, etc. – permitiu o aparecimento de organizações sociais especializadas, que encampam tecnicamente os usos da escrita e da leitura como meio formativo. Nesse contexto, as universidades e faculdades exercem

importante papel na formação de leitores e autores. A leitura é fonte essencial de aprendizagem para quem está fazendo um processo de formação científica. Conforme Hussein (2008, p. 409) afirma:

[...] a leitura deveria ser a preocupação mais importante na Universidade. Atualmente a quantidade de informação disponível ao estudante universitário é imensa, o que conduz o leitor a despendar grande parte do seu tempo disponível localizando textos diversificados, apresentando a leitura de reprodução, ocorrendo que o período de pensamento ativo e criativo no processo de leitura é relativamente pequeno.

A problematização da leitura no ensino universitário está posta na atualidade. Os desafios são enormes, e cada vez mais o professor deve estar atento a essa problemática, pois é a partir dele que os autores e leitores, no caso os alunos, estabelecem relações. No fim, o professor no ensino superior é um mediador, que se não tem responsabilidade na formação técnica da capacidade de ler, tem responsabilidade na formação do leitor. Por isso, segundo Fanini (2015, p. 27), “deve haver semelhanças entre autor e leitor, ou seja, um repertório comum cultural para que ambos entrem em dialogia”. Isso, no entanto, não significa que haja simetrias de conhecimento, experiência e vivência entre autor e leitor. Significa que, para ocorrer o “diálogo”, é necessário um compartilhamento simbólico imaginário entre ambos.

Sendo a leitura uma questão linguística, pedagógica e social (ORLANDI, 2001), o professor deve procurar ser mais do que um facilitador e mediador. Deve ser um formador de cidadãos, em todas as áreas de saberes que orbitam a formação técnica e ética da vida universitária.

## **Aspectos gerais da leitura**

A leitura é uma prática antiga, que ganhou contornos diferentes durante a história da humanidade (FISCHER, 2006; MANGUEL, 2004). É um processo de interpretação que aproxima escritor e leitor; passado, presente e futuro; objetividade e subjetividade; realidade e fantasia; aproximações e distanciamentos.

Ao longo dos séculos, serviu para ajudar a educar a mentalidade dos povos, promover a capacidade de imaginar, facilitar a comunicação. O livro de Steven Roger Fischer (2006) mostra a história da leitura em diversas culturas e sociedades, ressaltando as diferenças e semelhanças, assim como os diversos meios utilizados – do entalhamento em barro aos e-mails – para transmitir ao leitor informações, conhecimento, emoções e sentimentos por meio da escrita. Ler é uma amálgama de racionalidades, mas também de afetos, em um compartilhamento permanente entre as pessoas de uma sociedade. A leitura vai além da aprendizagem formal, pois “[...] é para a mente o que a música é para o espírito. A leitura desafia, capacita, encanta e enriquece” (FISCHER, 2006, p. 7).

Tem em si mesma a capacidade de ir além das objetividades dos sujeitos. É uma porta de entrada para a intimidade do autor, sem, contudo, tirar-lhe a autonomia. Nesta complexidade, a leitura, segundo Jouve (2002), é uma atividade com várias facetas: é um processo neurofisiológico, afetivo, cognitivo, argumentativo e simbólico. Ou seja, é um processo complexo, que envolve várias capacidades de quem produz o material da leitura e de quem o consome. O leitor qualificado é aquele que ao longo de um período de sua vida se preparou adequadamente para realizar essa tarefa. Essa preparação requer desde alimentação adequada nos primeiros anos de vida, para desenvolver todas as condições físicas e orgânicas para aprendizagem, até convivência em uma rede social que permita a compreensão do universo simbólico instituído no imaginário social (CASTORIADIS, 1982).

A compreensão da realidade é resultado da vontade (ou desejo, dependendo de qual abordagem teórica utilizada) de integrar-se no mundo da vida. É, na verdade, uma necessidade imanente a sobrevivência humana. A leitura – planejada, estruturada e tecnicamente organizada como processo de comunicação constituído na relação escritor-leitor – é uma das formas de compor interpretações da realidade. É uma forma tecnicamente sofisticada, pois é tanto resultado da consolidação de uma forma de pensar, ou seja, resultado de um processo de racionalização, como um instrumento utilizado para instituir a vontade humana sobre os desígnios da natureza<sup>2</sup>.

---

2 Neste caso é bom lembrar que as ciências, como resultados do processo de racionalização da sociedade, mais especificamente do “desencantamento do mundo”, têm como propósito livrar, ou

A leitura é o processo de interpretar signos que, dentro de uma teia imaginária, se consolida como “fruto de relações simbólicas, sociais e econômicas” (KRAMER, 1999, p. 134). Segundo Kramer (1999), a leitura é resultado das múltiplas interações que ocorrem na sociedade. Os diversos agentes, personagens, organizações e instituições estabelecem formas de interações complexas que se consolidam na família, na escola, no trabalho e em tantas outras instituições que os indivíduos interagem.

Na maioria das vezes, realizar uma leitura é um ato isolado, ou seja, é uma ação individual. Entretanto, o leitor nunca está só. Nele habitam sua consciência, uma voz interior que reverbera na sua cabeça, o autor e todos que um dia ajudaram na sua capacidade de compreender o mundo. O alfabetizador, a família, a escola, os religiosos, os amigos, etc., todos se reúnem ocultamente na intimidade do leitor. O resultado desse encontro pode ser o mais diverso possível. O que nunca deixa de ocorrer, certamente, é uma transformação do estado de consciência.

Ressalta-se, assim, que a leitura é sempre uma ação coletiva, mesmo que seus partícipes não estejam, geralmente, presentes e interagindo diretamente e pessoalmente no seu momento. Apesar dessa interação, o autor da leitura “não se submete ao leitor e vice-versa. Ambos resistem em suas particularidades” (FANINI, 2015, p. 21). Por esse motivo é que a leitura – e os livros até pouco tempo atrás eram os veículos mais utilizados para transmitir ideias e pensamentos complexos – sempre foi um ato considerado perigoso pelos donos do poder. As proibições de livros – como ocorreram nos governos nazistas e estalinistas – ou restrições de obras de determinados autores – como ocorreu em países democráticos como os Estados Unidos da América na época da Guerra Fria – são estratégias utilizadas como formas de controle da mentalidade das massas.

A preservação da individualidade do autor em relação ao leitor, e vice-versa, é, na verdade, fonte de dois valores a serem preservados no processo de conscientização da realidade: a independência e autonomia. Mesmo que o autor influencie o leitor, por diversos motivos, aquele não coloca este na forma de subsunção intelectual ou dominação econômica e/ou política. Se o leitor se submete às ideias de um autor é por força das suas ideias e pela sua condição argumentativa. Por esses motivos é que

---

pelo menos diminuir a influência, a humanidade das autoridades carismática e tradicional pela racional-legal. Essa forma de compreender a realidade está amparada nas ideias de Weber (2004).

as ideias podem ter mais força do que as demais formas de dominações, pois é resultado de uma aliança voluntária entre ambos. Mesmo nas divergências de ideias que ocorrem entre autores e leitores, há, ali, a valorização da individualidade, da contestação como forma de firmamento da autonomia, da união pelas diferenças de ideias, do compartilhamento de ideias de forma independente, de interação por força do pensamento. Em última instância, há o encontro dos diferentes sem a truculência ou violência imposta pelo desejo de submissão completa de um sobre o outro. Isto, obviamente, se for respeitada, de fato, uma condição elementar: o direito à liberdade de expressão por parte de autores e leitores.

A leitura é um meio de amizade entre os diferentes. O encontro de autor e leitor é sempre de assimetria, “isso porque o conflito pelo monopólio da interpretação não se reduz a algum critério simplista de adequação entre texto e leitura, mas também às diferentes instâncias (sempre sociais) em que a leitura acontece” (OHARA, 2019, p. 13).

Na comunicação entre os amigos, o autor e leitor permanecem, cada um, com sua autonomia intelectual, ao contrário da conversação, conforme afirma Proust (1989). Nessa forma de amizade “é sempre o leitor que decide se quer se abrir ou permanecer fechado, da mesma forma que decide se quer ficar do lado de dentro ou de fora” (PROUST, 1989, p. 9).

## **Dificuldades da leitura na atualidade**

Da antiguidade até hoje, a leitura foi e é uma forma de acesso ao conhecimento relacionado ao mundo dos negócios ou à Administração Pública (FISCHER, 2006). Os registros das trocas econômicas, os controles contábeis, a formalização dos negócios por meio de contratos, o registro de eleições, a memória das decisões tomadas se constituem fundamentais para assegurar a credibilidade, a segurança e firmar formalmente o próprio sentido de honestidade. Saber ler é garantir legitimidade nas formas de administração.

Há um equívoco em achar que o ato de ler, inclusive na formação em Administração, precisa ser sempre algo prazeroso. Essa ideia está relacionada com a associação entre leitura como forma de entretenimento. Acaba por dificultar ainda mais a aproximação dos leitores com suas leituras, pois na medida em que estes não se

deparam com textos interessantes, poéticos, facilmente compreensíveis, esteticamente deliciosos, provoca um distanciamento cada vez maior do leitor e da sua leitura. Em uma sociedade da intermedialidade (SANFELICI; SILVA, 2015), ou seja, permeada por diversas formas de mídias como fonte de interações com o mundo real, o sensível passa a ser tiranizado pela lógica do princípio do prazer. A leitura, sendo uma competência que exige esforços que vão além da mera satisfação imediata, passa a ser secundarizada em relação a outras fontes midiáticas.

No processo de ensino-aprendizagem, por exemplo, os vídeos e os *podcasts*, passaram a ser também fontes de aprendizagens. Isso pode ser bom na medida em que passam a compor um portfólio adicional no processo de ensino aprendizagem. Mas, quando se tornam formas midiáticas majoritárias, ou quase exclusivas, inclusive substituindo a leitura tradicional, passam a substituir habilidades e competências que a leitura possibilita com mais desenvoltura. Por exemplo, a leitura permite um diálogo silencioso entre o autor e o leitor, assim como a capacidade de representar imageticamente a partir de referências exclusivamente da experiência do leitor. Quando se lê: “em um castelo...”, o leitor pensa a começar das suas referências, dando qualidades únicas a este castelo, ao passo que ao ver isso em um filme, por exemplo, o imaginário já está dado pelo visual consumido na projeção do vídeo.

Outra característica importante é que o tempo na leitura está sob controle do leitor, ao passo que nas mídias audiovisuais, por exemplo, está na própria mídia. Em termos práticos, o leitor quando se depara com uma frase mal compreendida ou mesmo uma ideia que lhe causa estranheza, ele para a leitura, retorna ela ou ainda reflete sob a ideia posta no texto. Ele é o senhor do tempo. Em outras mídias isso não ocorre da mesma forma. Raramente o espectador é protagonista do controle do tempo de aprendizagem.

Enfim, existem possibilidades distintas de aprendizagens em mídias diferentes. Não se trata aqui de desqualificar outras mídias em relação à leitura, mas de ressaltar essa como uma fonte importantíssima para a aprendizagem, sobretudo em uma era em que há uma tendência clara de substituí-la, conforme vimos no início deste texto.

Outro ponto importante é a ideia trazida por Venturelli (2002, p. 4), em que “a leitura na escola ou na sociedade vem seguindo trilha de mero consumo, além de ser uma atividade desfibrada, sem ligação com as necessidades vitais do leitor.” O

leitor se interessa por temas que correspondam a sua realidade. Mesmo nas leituras ficcionais ou de fantasia, o ponto de partida são os seus sonhos, desejos, imaginários, ou seja, seu universo interno. O que se quer na leitura é um diálogo entre os aspectos objetivos externos e sua subjetividade. Isto porque durante a leitura, transitamos por vários sentimentos: entusiasmo, surpresa, apreensão, satisfação, empolgação, tédio, cansaço, cumplicidade, raiva etc. São sentimentos ambivalentes que se apresentam na objetividade do texto, ou seja, na inteligibilidade do leitor. Mesmo nas leituras técnicas, formativas profissionalmente, a motivação que está por trás é um desejo de conhecer uma área técnica, desenvolver uma carreira dentro de uma profissão, aprimorar-se para ser melhor em alguma coisa, ou mesmo obter melhores resultados financeiros. No ato de ler, o que parece ser objetivo está sob a expectativa de uma subjetividade. Quando esta não é sua fonte majoritária de indução do leitor, a leitura se torna insuportável, intragável e impossível.

Segundo Cabral e Tavares (2005, p. 211),

[...] os estudantes com um maior índice de dificuldades tendem a manifestar menos interesse para receber formação especializada e que os estudantes mais competentes em ambos os domínios manifestam mais interesse em receber formação, embora tendam a considerar estas competências menos importantes para o seu sucesso acadêmico do que os alunos menos competentes.

Fica evidente que a leitura depende dos seus leitores, ou seja, as diversidades que caracterizam os leitores influenciam diretamente na interpretação dos textos. O estudo coordenado por Orlandi (1998, 2007) com diversos tipos de leitores demonstra isso.

A experiência do leitor é essencial para compreensão do que lê. A leitura é mais do que um ato técnico cognitivo e envolve mais do que o ato de entender. Está presente o que foi identificado, o que foi mal-interpretado, a experiência individual dos leitores, suas crenças e a forma como se relacionam com a sociedade (KLEIMAN, 2004), ou seja, estão presentes a própria história do indivíduo e todo seu processo de constituição simbólico-imaginária a partir da forma como ele interage no mundo. No ato da leitura, objetividade e subjetividade se encontram nesse processo (DUMONT, 2001).

## Por que ler?

A resposta mais óbvia é porque a leitura “transfere” conhecimentos técnicos aos estudantes, essenciais para o futuro profissional dele. Essa resposta é válida quando se pensa que o estudante precisa somente obter conhecimentos técnicos e instrumentais, presentes sobretudo em livros-textos, artigos científicos ou relatórios técnicos. Este tipo de leitura precisa estar estruturado dentro de um projeto político pedagógico do curso, que, por sua vez, deve estar em consonância com as diretrizes específicas do curso de Administração e de outros documentos institucionais em que o curso está alocado. Sem dúvida, essas leituras são fundamentais para a aquisição de habilidades e competências técnicas e instrumentais, tão essenciais para uma adequada ação dos futuros profissionais.

Mas existem outras necessidades de aprendizagens que a leitura pode viabilizar para os estudantes. A narrativa contida em uma leitura funciona como “educadora” da sensibilidade do leitor. Serve, também, como um significativo meio para conter o caos interior e evitar que algum sentimento possa, potencialmente, se tornar um tsunami destrutivo da sua subjetividade. Neste caso, a leitura, sobretudo da literatura em geral, de noticiários sobre temáticas associadas à gestão, reportagens sobre as mudanças que ocorrem no mundo em geral, são formas de promover um maior equilíbrio emocional em consequência de aprendizagens necessárias para lidar com as dificuldades que os estudantes encontram e encontrarão na vida profissional. A leitura serve como uma forma de proporcionar maior inteligência afetiva no enfrentamento do mundo, já que o administrador é alguém que está permanentemente enfrentando os contingenciamentos decorrentes das mudanças políticas, econômicas, jurídicas, tecnológicas, etc. Neste caso, a leitura geral funciona como mais um elemento “educador” da dimensão subjetiva do administrador, pois este não pode jamais estar alheio às diversidades e à pluralidade do mundo.

Neste sentido é que:

A leitura de qualquer texto é, portanto, um processo de construção cultural e histórica, que se efetiva a partir da mescla entre as condições materiais destinadas à sua produção e circulação, com a subjetividade e o lugar em que cada leitor se encontra no momento de executá-la (SILVEIRA, 2012, p. 146).

Na leitura, os estudantes constroem sua bagagem cultural e histórica, juntamente com suas experiências pessoais. A formação de uma bagagem cultural geral é algo muito importante, para não dizer essencial, para qualquer administrador da atualidade. As mudanças tecnológicas, econômicas, sociais, políticas e jurídicas exigem não só adaptações, mas inovações que só são possíveis a contar do momento em que os administradores têm senso crítico e uma capacidade imaginativa e articulada de interação estruturada com a realidade. Esta ideia está em conformidade com as pesquisas de Petit (2010), que identificou que leitores da literatura em geral que vivem ou viveram em contexto de crises, violências ou vulnerabilidades sociais, desenvolvem resiliência, alta capacidade de resolução de problemas e formas inovativas de enfrentamento dos infortúnios. A leitura, dessa forma, se apresenta como uma forma de resistência às adversidades. Funciona também como meio para “construir novos sentidos” para a vida desses leitores e, conseqüentemente, meios de lidar com as dificuldades e propor possíveis soluções para elas.

## **O que ler?**

O estudante deve ler de tudo. A diferença na formação está na capacidade de distinguir as características das leituras selecionadas (científica, literatura, reportagens, etc.), assim como criar um portfólio de leitura que viabilize uma formação, ao mesmo tempo, técnica-instrumental, científica, informativa, crítica-analítica e de entretenimento.

Por conta de a Administração ser considerada uma ciência, o escopo central das leituras deve ser os textos com embasamentos científicos. Neste contexto, a leitura de artigos científicos – escolhidos nas melhores revistas científicas, de relatórios técnicos baseados em pesquisas científicas, livros-textos (e aqui é necessária uma atenção especial por conta da baixa qualidade científica de alguns deles) – é essencial para uma formação sólida e consistente. É comum a Administração, comparada a outras ciências como as engenharias, medicina, física, matemática, etc., ser considerada mais ideológica do que científica. Isso ocorre por diversos motivos. Entre eles, o tipo de leitura exigido dos alunos em formação. É muito comum a recomendação de leitura de biografias de homens de sucesso no mundo dos negócios, de líderes considerados

extraordinários, de casos de sucesso de empresas, de livros motivacionais e de autoajuda, de revistas não científicas que têm como escopo a vida organizacional e a área de negócios. Todos pouco embasados nos princípios científicos. Não se trata aqui de proibir essas leituras, mas de diferenciá-las e utilizá-las menos como pressupostos para as ações dos administradores e mais como ilustrações da realidade. As ações técnicas em uma organização devem estar pautadas, primeiro, nas ciências, como ocorre nas outras áreas. Por exemplo, um médico-cirurgião adota protocolos estudados e validados cientificamente quando utiliza uma nova técnica cirúrgica em um paciente. Ações fora desses protocolos acarretam problemas perante os pares e instituições que regulam a profissão. Os administradores deveriam ser pautados pelos mesmos princípios. Uma ação de marketing, por exemplo, deveria estar pautada em pesquisas científicas que validam sua efetividade e eficácia. Todavia, nem sempre os gestores da área utilizam os procedimentos científicos. Eles preferem fórmulas prontas existentes em relatos particulares de casos considerados de sucesso, presentes em revistas da área de negócios ou em livros que contam casos particulares que estão simplesmente amparados na percepção subjetiva de quem relata o caso.

Outra observação relevante é que a Administração é uma ciência interdisciplinar. Ou seja, desde sua constituição como conhecimento científico, outras ciências como a sociologia, a psicologia, a antropologia, a ciência política, a filosofia, a estatística, as engenharias, etc. foram e são fontes permanentes de estruturação da Administração. Assim, a variedade da leitura científica dentro da formação em Administração exige a habilidade em saber ler e compreender formas estéticas diversificadas. Em tese, um administrador deve lidar com a variabilidade e variedade de leituras, sempre sendo capaz de criar um portfólio de leitura e, ao mesmo tempo, distinguir os fundamentos de cada uma delas, de forma a evitar ser tomado por unidimensionalidades que o aprisionem a uma única forma de olhar a realidade da vida organizacional e do mundo de uma maneira geral.

## **Quem ler?**

A liberdade de pensamento e expressão são conquistas da sociedade democrática. Assim, não existe index proibitório de autores, estilos, gêneros de leituras. O que se

precisa ter é uma curadoria adequada, que viabilize a melhor aprendizagem possível. Isso se torna necessário porque, “ao ler um texto, o leitor o faz com seu repertório cultural, mediando a leitura por vieses: contexto, gênero, classe social, axiologia, etc., recriando-o a partir dos seus parâmetros” (FANINI, 2015, p. 17). As semelhanças e diferenças de conteúdo, estilos, abordagens, focos, narrativas acabam por promover o senso crítico do leitor, pois este não se limita a uma visão ou forma de compreender o fenômeno estudado.

Ao escolher determinados autores, escolhe-se também um amigo, companheiro, cúmplice. Ou, também, um inimigo ou desafeto. Independentemente da empatia ou antipatia pelo autor, o fato é que será necessário estar com ele por algum tempo. A relação que se constrói com o autor nunca é de indiferença, pois mesmo as obras menos interessantes e estimulantes são companhias que não passam despercebidas. Isso ocorre porque o autor é sempre um usuário do tempo do leitor e se há uma coisa capaz de provocar a ira das pessoas, na atualidade, é o uso inadequado do tempo. Por outro lado, quando o leitor encontra uma leitura agradável, estabelece-se uma relação de cumplicidade com o autor. Desta relação, abre-se uma via de aprendizado que passa a transformar o leitor a partir das ideias existentes na obra. O mais interessante é que surge uma “voz” interna no leitor que corresponde à fala do autor, e neste momento uma nova consciência se forma diante da interação que é muito mais do que razão: é, sobretudo, afeto.

Essas vozes empáticas dos autores presentes na “cabeça” do leitor formam uma nova forma de interagir com a realidade, agora mediada por essa “multidão” que o acompanha permanentemente, consciente ou não. Assim, o “leitor se constrói, pois, de forma complexa, nas práticas de leitura, com gestos, materiais impressos, desejo de ler, pelo contato físico e íntimo com o livro” (KRAMER, 1999, p. 134). O autor sempre entra no íntimo do leitor, para despertar o melhor e o pior dos sentimentos, sempre a partir do ato de subverter a razão corrente com, no mínimo, questionamentos sobre as certezas do leitor.

Para compor a “multidão” de vozes, é preciso escolher adequadamente quem merece ser lido, assim como quem pode ficar para outro momento. Neste aspecto, uma formação em Administração majoritariamente composta por manuais ou apostilas, assim como somente por textos ideológicos e sem fundamentação científica, ou, ainda, somente científicos, acabam por limitar o leitor a ver o mundo apenas por

uma lente. Sendo a realidade formada por diversos olhares e concepções, por causa da diversidade de saberes que permeiam a sociedade, o administrador que se fecha em uma única forma de compreender a realidade, sobretudo do mundo dos negócios e das organizações, acaba por se distanciar da realidade e da melhor forma de lidar com ela.

## Como ler?

Aparenta ser trivial esta questão. Mas não é. A leitura pode ser feita individualmente, ou em grupo, algo raro na atualidade, sobretudo no ensino superior. Parte-se do princípio de que os alunos no nível da graduação desenvolveram as habilidades e competências para uma leitura eficiente. Entretanto, a leitura é mais do que a simples oralização de símbolos codificados. Ler envolve dar sentido e significado aos símbolos, e a maneira como se lê é fundamental para tal tarefa. A leitura em grupo, seguida de comentários sobre o conteúdo, ajuda na formulação da interpretação porque estão envolvidos ali não só o autor e o leitor, mas diversos outros autores e leitores na presença de diversas pessoas.

A leitura foi um ato público e sonoro em muitas sociedades do passado. Lia-se, sobretudo, para entreter as massas. Mas os praticantes da leitura eram poucos e escolhidos. Era, de fato, um ofício. Na atualidade, a leitura é praticamente um ato privado e silencioso, que tem vários objetivos: entretenimento, formação profissional, comunicação entre as pessoas etc. Essa mudança provocou alterações significativas, inclusive na subjetividade dos sujeitos. Na modernidade, por exemplo, pode ter contribuído para fortalecer a ideia de indivíduo, ou seja, alguém que por si mesmo e de forma singular não só interpreta o mundo por meio dos signos, como passa a ser protagonista a ponto de acreditar que as ilusões e fantasias são somente suas.

A leitura sonora e não silenciosa é outro fator de modificação da interpretação. Ao emitir o som, o sentido da audição é alterado, podendo potencializar a capacidade de imaginação do leitor. Além disso, o eu interpretativo do leitor ganha autonomia ainda maior, pois parece adquirir materialidade que o silêncio não permite nessa situação. Nos atos religiosos, judiciais, políticos e, em alguns casos, acadêmicos, fazem da leitura oral uma forma de constituir uma estruturação imaginária que reforça a posição do orador, ou seja, quem lê em voz alta, por meio da entonação, velocidade da leitura,

ressalto de vocabulários, cria o tom do que deve ou não ser valorizado nas ideias que estão sendo passadas. A sociedade do consumo de massa e da produção e disseminação massiva de informações por meio da internet, aparentemente, tem distanciado as práticas de leituras coletivas, sobretudo oralmente compartilhadas. Lembra-nos Freire (2009, p. 9), que “a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto”. E no contexto, a presença do orador e de outras pessoas que participam do ato coletivo da leitura se constituem importantes agentes da formação imaginária a partir das ideias expostas. Evidente que existe sempre a possibilidade das distorções das ideias por parte de quem as interpreta após os atos de leitura, como podem ser percebidos em muitos atos religiosos, políticos ou, mesmo, jurídicos. E isso ocorre pela baixa qualificação do leitor, que, ao abdicar ele mesmo de seguir a leitura no papel no momento que está sendo realizada por um orador ou simplesmente não prestar a devida atenção ao que está sendo lido, pode ser levado a interpretações distorcidas pela vontade do orador.

Por isso, seja na leitura individual, seja na coletiva, seja na silenciosa, seja na sonora, a ideia de Faguet (2009, p. 8) ganha pertinência:

Se for para nos instruir, devemos ler bem devagar, anotando com pena na mão tudo o que o livro nos ensina, tudo o que contém de desconhecido para nós – e em seguida devemos reler, bem devagar, tudo o que escrevemos. É um trabalho muito sério, muito grave e no qual não há prazer algum além do fato de nos sentirmos mais instruídos a cada momento.

Assim, o como não é só uma questão de método, mas também de conteúdo, cujo controle deve estar sempre nos leitores individuais, mesmo que estes estejam em atos coletivos de leitura.

## **Onde ler?**

A escrita pode ser realizada em diversos materiais. Em cavernas, no bambu, em pedras, no barro, em folhas, na madeira, e em vários outros objetos naturais, como na antiguidade (FISCHER, 2006). A fabricação de papel, ou suas variantes, provocou uma

revolução, permitindo o registro e disseminação da escrita. Mesmo assim, a prática da leitura era limitada a poucas pessoas. O aparecimento da imprensa permitiu que a leitura chegasse para diversas pessoas por meio dos livros, folhetos, impressos etc. Até o início dos anos 1990, o papel era o veículo soberano no ato de popularizar a leitura. O aparecimento do computador e das tecnologias digitais provocou uma transformação na leitura. Mas a revolução veio mesmo com a internet, sobretudo com as redes sociais. Agora, todo autor passa a ter sua própria imprensa e ser o editor de si mesmo. Ou seja, os meios estão acessíveis a todos e os critérios editoriais do passado passam a ser realizados pelo próprio autor. Obviamente que houve uma popularização da autoria, mas, ao mesmo tempo, um aumento de material publicado de baixa qualidade. Nunca se fez tão necessária a curadoria.

As várias mídias disponíveis, cada uma sob uma lógica editorial específica, torna o leitor vulnerável a informações falsas, a textos escritos com problemas ortográficos e gramaticais etc. Do papel ao celular, passando pela tela do computador, dos leitores de livros digitais e dos letreiros digitais, é sempre necessário fazer uma leitura crítica da mídia como um todo (CALDAS, 2006). O ambiente virtual, mais especificamente o da Web, tem criado dificuldades para qualificar as informações contidas nele (VIEIRA, 2009).

Neste aspecto, o professor deve ser um curador das leituras que os alunos irão fazer para compor sua aprendizagem. A mediação dele é essencial para evitar que o aluno leia conteúdo inapropriado, com baixa qualidade ou sem veracidade na realidade.

## **Quando ler?**

Lemos o tempo todo, na atualidade. Quem não sabe ler vive como um estranho no mundo de hoje. As leituras estruturadas daquilo que servem para nos instruir, promover a aprendizagem, facilitar nossa formação profissional e pessoal, precisam de dedicação e tempo. Para isso, é preciso um ambiente adequado, o tempo disponível e sem interferências que possam tirar a concentração.

Por fim, a leitura é uma forma de estar no mundo. Ler é viver além das possibilidades da sensação e da razão, separadamente; é criar condições para desenvolver o senso crítico a contar da construção do simbólico imaginário intermediado

por várias vozes; é protagonizar a própria existência pelas múltiplas vozes que medeiam a relação autor-leitor.

## Referências

- BAVISHI, A.; SLADE, M. D.; LEVY, B. R. A chapter a day: association of book reading with longevity. **Social Science & Medicine**, v. 164, p. 44-48, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2016.07.014>. Acesso em: 2 maio 2020.
- CABRAL, A. P.; TAVARES, J. Leitura/compreensão, escrita e sucesso acadêmico: um estudo de diagnóstico em quatro universidades portuguesas. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 9, n. 2, p. 203-213, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572005000200003>. Acesso em: 2 jan. 2020.
- CALDAS, G. Mídia, escola e leitura crítica do mundo. **Educação & Sociedade**, [S. l.], v. 27, n. 94, p. 117-130, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000100006>. Acesso em: 2 jan. 2020.
- CASTORIADIS, C. **A instituição imaginária da sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 1982. *E-book*.
- DUMONT, L. M. M. Contexto, leitura e subjetividade. **Transinformação**, v. 13, n. 1, p. 43-47, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-37862001000100003>. Acesso em: 14 abr. 2020.
- FAGUET, É. **A arte de ler**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009. *E-book*.
- FANINI, A. M. R. Embate dialógico entre leitura e escrita: manifestação de uma ética da ação discursiva a partir do Círculo Bakhtiniano. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, v. 10, n. 2, p. 17-35, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2176-457322177>. Acesso em: 14 jun. 2020.
- FISCHER, S. R. **História da leitura**. São Paulo: Editora Unesp, 2006. *E-book*.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 50. ed. São Paulo: Cortez, 2009. *E-book*.
- HUSSEIN, C. L. Avaliação de treino de leitura compreensiva e crítica: estudo com universitários. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 12, n. 2, p. 401-411, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572008000200011>. Acesso em: 25 maio 2021.

- JOUVE, V. **A leitura**. São Paulo: Editora Unesp, 2002. *E-book*.
- KLEIMAN, A. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 2004. *E-book*.
- KRAMER, S. Leitura e escrita de professores em suas histórias de vida e formação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 106, p. 129-157, 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15741999000100007>. Acesso em: 27 maio 2021.
- MANGUEL, A. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. *E-book*.
- MITCHELL, Don C. **The process of reading**: a cognitive analysis of fluent reading and learning to read. New York: Wiley-Blackwell, 1982. *E-book*.
- OHARA, J. R. M. Ética, escrita e leitura da História. **Revista de História**, n. 178, p. 1-28, 2019. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-9141.rh.2019.142982>. Acesso em: 3 jun. 2021.
- ORLANDI, E. P. **A leitura e os leitores**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1998. *E-book*.
- ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez, 2001. *E-book*.
- PETIT, M. **A arte de ler**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2010. *E-book*.
- PROUST, M. **Sobre a leitura**. Campinas: Pontes, 1989. *E-book*.
- SANFELICI, A. de M.; SILVA, F. L. da. Os adolescentes e a leitura literária por opção. **Educar em Revista**, n. 57, p. 191-204, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.38946>. Acesso em: 3 jun. 2021.
- SILVEIRA, F. J. N. da. Um elogio à sedução, ou a biblioteca como espaço de leitura. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 17, n. 4, p. 142-159, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-99362012000400009>. Acesso em: 6 jun. 2021.
- VENTURELLI, P. Um dia todos seremos Montag. **Educar em Revista**, n. 20, p. 107-126, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.267>. Acesso em: 6 jun. 2021.
- VIEIRA, I. L. A busca de informação na web: dos problemas do leitor às práticas de ensino. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 9, n. 3, p. 489-517, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1518-76322009000300004>. Acesso em: 8 jun. 2021.
- WEBER, M. **Economia e sociedade**. Brasília: Editora UnB, 2004. *E-book*.

# **Uma análise da meritocracia e das ações afirmativas: políticas afirmativas, identidades e desigualdades**

*Eloisio Moulin de Souza*

O trabalho é um elemento importante na produção de desigualdades, e as organizações exercem um papel fundamental na (re)produção de desigualdades sociais quando não promovem políticas afirmativas no trabalho que busquem a igualdade de oportunidades e de recompensas entre os diferentes grupos sociais (VAN DIJK *et al.*, 2020). Contudo, apesar de as organizações serem fundamentais na promoção de equidade e igualdade de oportunidades, existe um vazio na formação dos alunos de Administração relacionado ao desenvolvimento de políticas afirmativas identitárias e às formas de inclusão de grupos minoritários nas organizações. Portanto, este capítulo se debruça a discutir formas de políticas afirmativas presentes nas organizações, apresentando as principais características das ações afirmativas e suas diferenças para a ideologia meritocrática tão presente em nossa sociedade.

Vale ressaltar que minoria é um conceito sociológico, não apresentando nenhuma relação com o quantitativo de pessoas pertencentes a determinados grupos sociais identitários. Em outras palavras, minoria “é um termo sociológico que desconsidera o número de membros do grupo, mas contempla sua disposição de

poder na sociedade. [...] uma minoria dispõe de pouco poder e, por isso depende da arbitrariedade de outro grupo – a maioria” (ALVES; GALEÃO-SILVA, 2004, p. 23). Apesar de as identidades serem fundamentais e presentes no cotidiano das organizações, os alunos de Administração ainda carecem de conteúdos em sua formação acadêmica que os proporcione compreenderem o que são identidades, bem como as especificidades e diferenças entre as diversas identidades. Isso traz dificuldades e obstáculos para que futuros gestores compreendam a importância das identidades e saibam desenvolver políticas afirmativas, em organizações públicas ou privadas, direcionadas às identidades minoritárias.

Assim, ao debater sobre a meritocracia e a ação afirmativa, este capítulo procura cobrir essa lacuna na formação dos administradores. A escolha por se comparar a meritocracia com as ações afirmativas não se deu ao acaso. A meritocracia é uma ideologia que circula praticamente em quase todas as camadas sociais, fazendo parte do senso comum e imaginário social brasileiro. As ações afirmativas são alvos constantes de ataques fundamentados na ideologia meritocrática e, apesar de infundados, esses ataques são compartilhados por muitos alunos da Administração exatamente por lhes faltarem compreensão sobre a característica e as formas pelas quais as ações afirmativas operam no combate das desigualdades sociais direcionadas às identidades minoritárias.

O capítulo inicia discutindo o surgimento da meritocracia, suas principais características e definição, procurando analisar seu caráter elitista que objetiva manter a ordem social vigente e os privilégios das elites. Em seguida, as ações afirmativas são debatidas, sendo suas características utilizadas como ferramenta conceitual para problematizar a ideologia meritocrática, evidenciando a ineficiência da meritocracia como política afirmativa no combate às desigualdades estruturais. Por fim, são apresentadas as principais conclusões do capítulo.

## **Meritocracia: um projeto elitista e (re)produtor de desigualdades**

As organizações utilizam a meritocracia como forma de promoção de oportunidades, acreditando que a meritocracia é uma política efetiva e justa para a promoção

de equidade social. Para muitas organizações, “workplaces are believed to represent meritocratic environments where workers, regardless of their background, can overcome any deprived situation they may find themselves” (VAN DIJK *et al.*, 2020, p. 241). Portanto, considerando que as organizações acreditam que a meritocracia é uma política efetiva de promoção da equidade nas organizações, este tópico discute o surgimento da lógica meritocrática e se de fato a meritocracia é uma política eficaz para a promoção de equidade no ambiente organizacional.

O termo meritocracia foi cunhado por Michael Young (1958) em seu livro *The rise of the meritocracy*. O livro é uma obra ficcional distópica de uma sociedade meritocrática no ano de 2034. No livro, o personagem principal é um sociólogo que analisa os efeitos da meritocracia no sistema educacional do Reino Unido entre os anos de 1870-2033. O interesse de Young ao escrever o livro era de problematizar o surgimento da meritocracia no Reino Unido, após a segunda guerra mundial. Desde o pós-guerra, a lógica aristocrática como forma de organização da sociedade britânica entra em declínio, emergindo nesse período pós-aristocrático uma nova racionalidade para organizar a sociedade como um todo, racionalidade esta, denominada pelo autor de meritocracia. Portanto, a meritocracia é concebida e implementada pelas elites britânicas como um princípio organizador de toda sociedade, oferecendo às elites um papel central que visa manter seus próprios privilégios em sociedades democráticas liberais, como será visto mais a frente (CIVIL; HIMSWORHT, 2020).

Portanto, a palavra meritocracia emerge no pós-guerra como uma forma de *organizing* da sociedade britânica, já que o modelo aristocrático não servia mais como organizador da sociedade. Na realidade, a obra de Young é uma crítica à meritocracia, pois o autor demonstra que ela é uma ideologia que serve para legitimar e justificar as diferenças de classes sociais ao conceber que as diferenças de classe são consequências do mérito e talento individual. Entretanto, o conteúdo irônico e crítico sobre meritocracia contido na obra de Young perdeu-se na história e hoje em dia a meritocracia é cultuada e largamente aceita. Sendo, inclusive, considerada um princípio justo e legítimo de distribuição de recompensas e oportunidades nas organizações, estando o princípio meritocrático fundamentado na seguinte fórmula: Coeficiente Intelectual (Q.I.) + Esforço Individual = Mérito (CIVIL; HIMSWORTH, 2020).

A meritocracia é vista como uma forma justa para a promoção de oportunidades e, até mesmo, considerada uma política afirmativa antidiscriminação que promove

igualdade de oportunidades nas organizações “in which recruitment purely on the virtue of ‘merit’ became de rigueur” (MIJS; SAVAGE, 2020, p. 397). Assim, a meritocracia possibilitaria a mobilidade social e a igualdade de oportunidades dentro de uma agenda liberal de equidade. Van Dijk e outros (2020) afirmam que a meritocracia é uma ideologia que opera no nível organizacional e institucional e as pessoas tendem a ver suas vidas como meritocráticas, porque essa ideologia está profundamente arraigada em nossa sociedade (MIJS; SAVAGE, 2020), e as pessoas acreditam que ela faz com que as oportunidades sejam iguais e que o mérito funciona como um mecanismo distributivo na sociedade (CASTILLA; BERNARD, 2010).

Portanto, a meritocracia é um sistema social em que o fundamento para a distribuição de oportunidades e recompensas é a *performance* e a utilidade de cada indivíduo (CASTILLA; BERNARD, 2010). O ponto focal da meritocracia está na capacidade individual das pessoas, pois, segundo ela, todas as pessoas teriam as mesmas chances e oportunidades, independentemente do grupo social identitário a que pertençam. Para Van Dijk e outros (2020), a meritocracia difunde a ideia de que as capacidades são distribuídas de forma igualitária entre os diferentes grupos sociais, sugerindo “that workplace provide an environment where only an individual’s capabilities matter and where, over time, individuals can overcome initial disadvantages” (VAN DIJK *et al.*, 2020, p. 243). Portanto, a meritocracia é um sistema social em que “merit or talent is the basis for sorting people into positions and distributing rewards” (SCULLY, 1997, p. 413), pelo qual todas as pessoas têm as mesmas oportunidades para conseguirem recompensas em função de seu mérito individual, independentemente de seu gênero, raça, sexualidade, etnia, idade e classe social (CASTILLA; BERNARD, 2010). Vale ressaltar que a gestão da diversidade, nascida nos Estados Unidos como uma alternativa às ações afirmativas criadas na década de 1960, apresenta muitas características que a aproxima da meritocracia. Conforme Alves e Silva-Galeão (2004) afirmam, a gestão da diversidade está fundamentada na meritocracia, buscando trazer benefícios econômicos para as minorias e empresas, principalmente agregando à organização vantagens estratégicas. Dessa forma, a gestão da diversidade não objetiva combater as relações de poder na sociedade que inferiorizam e excluem as minorias, deslocando as desigualdades sociais de um aspecto político para uma mera questão de recursos humanos das organizações.

Contudo, diversas pesquisas contradizem a crença de que a meritocracia promova equidade e igualdade de oportunidades. As pesquisas demonstram que mesmo em organizações com políticas meritocráticas oficiais, mulheres ganham rendimentos abaixo dos homens, mesmo quando realizam o mesmo trabalho, têm melhor formação escolar e desempenho, além de terem menores oportunidades para ocupar posições estratégicas de liderança nas organizações (RUBERY; GRIMSHAW, 2015; SLIWA; JOHANSSON, 2014). Assim, mesmo em organizações que apresentam culturas meritocráticas, prevalece ainda um grande preconceito em relação às mulheres, preconceito que favorece os homens nas organizações (CASTILLA; BENARD, 2010). Por exemplo, Castilla e Benard (2010) realizaram três experimentos com 445 pessoas que ocupam posição de liderança nas organizações, solicitando que elas fizessem recomendações de determinados perfis profissionais para receberem recompensas econômicas, promoção e recomendações de trabalho. A pesquisa evidencia e conclui que quando uma organização é “explicitamente meritocrática, os indivíduos em cargos gerenciais favorecem um funcionário do sexo masculino em detrimento de uma funcionária feminina igualmente qualificada, concedendo a ele uma recompensa montária maior” (CASTILLA; BERNARD, 2010, p. 543, tradução nossa).

Pessoas LGBTQIA+ também são preteridas das posições de liderança nas organizações. Por exemplo, Souza e Carrieri (2015) pesquisaram o trabalho de travestis e transsexuais, demonstrando a discriminação e estigmatização que sofrem nas organizações brasileiras, dificultando ao máximo o acesso delas a um trabalho formal, mesmo que sejam perfeitamente qualificados para o emprego. Pessoas não binárias também sofrem as mesmas adversidades para serem contratadas pelas organizações, fazendo com que vivam em condições de extrema precariedade e violência (O'SHEA, 2018). Homossexuais sofrem discriminação e homofobia nas organizações que dificultam a contratação e ascensão profissional deles, fazendo com que não sejam contratados pelas organizações ou que não sejam promovidos a cargos de gerência (GARCIA; SOUZA, 2010). Em geral, as organizações brasileiras ainda são bastante conservadoras, não promovendo uma cultura organizacional para que homossexuais revelem suas identidades no trabalho (FERREIRA; SIQUEIRA, 2007), sendo que os homossexuais são alvos constantes de piadas pejorativas (POMPEU; SOUZA, 2019) e violência (SIQUEIRA *et al.*, 2009) no espaço organizacional. O mesmo verifica-se em termos raciais, em que pessoas pretas sofrem racismo nas organizações e são vistas

como adequadas para ocuparem atividades profissionais desvalorizadas na sociedade que lhes proporcionam menores ganhos e *status* profissional (BUJATO; SOUZA, 2020; DE SOUZA, 2018; LAGE; SOUZA, 2017; SOUZA, 2019b).

Portanto, minorias são grupos historicamente desvalorizados e encontram-se em desvantagem em relação a outros grupos, fazendo com que tenham que enfrentar enormes obstáculos e desafios que reduzem suas chances de ter acesso às mesmas recompensas e oportunidades nas organizações (VAN DIJK *et al.*, 2020). Portanto, as pessoas são tratadas diferentemente nas organizações em razão do grupo social identitário a que pertencem, demonstrando que as organizações ao invés de serem espaços meritocráticos, são de fato um reflexo das desigualdades sociais dirigidas a determinadas identidades (gênero, raça, sexualidade, etc.) na sociedade como um todo (VAN DIJK *et al.*, 2020). Em outras palavras a meritocracia não combate desigualdades de gênero, raciais e de orientação sexual, mantendo intocáveis as desigualdades em relação à remuneração, oportunidades e contratação (CASTILLA; BERNARD, 2010). Por exemplo, ao aplicarem o modelo de desigualdade social acumulativa no trabalho (CSI-W) em organizações que têm políticas meritocráticas como forma de promoção, Van Dijk e outros (2020) concluem que a meritocracia como política de produção de equidade é um mito e tende a aumentar as desigualdades nas organizações ao invés de produzir equidade, legitimando essas desigualdades ao longo do tempo. A pesquisa demonstra que grupos e pessoas que recebem maiores oportunidades e recompensas no início de suas carreiras são os que acumularão maiores oportunidades e recompensas ao longo de toda vida, pois têm acesso crescente a recursos e oportunidades, perpetuando e cristalizando as desigualdades em relação aos grupos minoritários. Enquanto isso, o acesso de grupos identitários minoritários a recursos e oportunidades é decrescente ao longo do tempo, acumulando desigualdades no trabalho (VAN DIJK *et al.*, 2020).

Em outras palavras, “mecanismos meritocráticos tendem a alimentar a desigualdade social não meritocrática” (VAN DIJK *et al.*, 2020, p. 243, tradução nossa). Portanto, as práticas de promoção e contratação nas organizações, mesmo que declaradamente meritocráticas, produzem regimes de desigualdade (ACKER, 2011). Paradoxalmente, a meritocracia ao invés de promover equidade, promove desigualdade nas organizações, atuando como uma relação de poder que visa perpetuar as vantagens de determinados grupos sociais (SLIWA; JOHANSSON, 2014). Castilla e Benard

(2010, p. 545) denominam esse fenômeno de o “paradoxo da meritocracia”, e, para os autores, apesar da meritocracia ser um “valor organizacional para recompensar os funcionários de forma justa, pode desencadear o resultado oposto”.

Portanto, a meritocracia é um projeto elitista que produz uma sociedade ainda mais desigual, pois a desigualdade “aumentou ao mesmo tempo que a meritocracia foi adotada como um princípio político orientador” (MIJS; SAVAGE, 2020, p. 397, tradução nossa). A meritocracia é uma criação das elites que objetiva justificar as desigualdades econômicas como sendo uma questão individual ao invés de um problema estrutural e social, buscando manter intactos seus privilégios. Assim, a meritocracia é uma forma neoliberal de concepção do sujeito, um sujeito capaz de se autoconstituir, um empreendedor de si mesmo, “um sujeito portador de interesses econômicos que se comporta de maneira consciente e refletida, tendo sempre em vista a maior probabilidade de ganhos; um sujeito que calcula sua ação para obter o maior ganho possível” (AVELINO, 2016, p. 265). Para o neoliberalismo, o indivíduo é o empreendedor de seu *self*, um *homo economicus* que estabelece uma relação criativa e produtiva com seu *self* (GREY, 1994; MOONESIRUST; BROWN, 2021). Dessa forma “o indivíduo ‘livre’ é compelido a se moldar a partir de tais relações de poder que ditam como o eu sob tais sistemas deve ser” (MOONESIRUST; BROWN, 2021, p. 6, tradução nossa).

Assim, pela lógica meritocrática, as chances dos indivíduos na vida não são um “produto de forças estruturais, mas decorrentes de esforços e falhas próprios da pessoa” (MIJS; SAVAGE, 2020, p. 400, tradução nossa). Por isso, Young (1958) afirma que a meritocracia é uma mentira profunda enraizada na sociedade que faz com que as pessoas acreditem que exista igualdade de oportunidades desde que sejam esforçadas, crença que acaba servindo como explicação das desigualdades presentes no mundo e que ao mesmo tempo acaba legitimando a existência de desigualdades, pois as considera como uma consequência da falta de mérito e capacidade individual. Isso explica por que as pessoas que mais creem na meritocracia são pessoas das classes sociais mais baixas e que se encontram em situação de maior desigualdade, pois são produzidas para acreditar que, individualmente, podem sair dessa situação, acreditando que o sucesso é determinado pelo trabalho árduo executado por elas, enquanto pessoas das classes sociais mais altas acreditam bem menos na capacidade da meritocracia eliminar desigualdades (MIJS; SAVAGE, 2020).

Scully e Blake-Beard (2006, p. 436, tradução nossa) salientam que “A crença na meritocracia é relacionada à classe na medida em que é a ideologia dominante que legitima as estratificações e representa uma alternativa à crença de que classe (ou raça ou gênero) é preconceito injusto”. Para Daniels (1978), a meritocracia estabelece na sociedade a crença de que o mérito é uma base facilmente definida e mensurável, sendo considerado o atributo correto para selecionar pessoas nas organizações. Outra crença associada à meritocracia é que os indivíduos têm oportunidades iguais – tanto para desenvolver quanto para demonstrar seus méritos – e as posições pelas quais eles são categorizados nesta disputa produzem níveis diferentes e justos de recompensa, renda e *status* social.

Civil e Himsworth (2020, p. 373) desconstruem essas crenças meritocráticas. Para os autores, as elites criaram a meritocracia como um organizador social para garantir as mais elevadas recompensas e oportunidades na sociedade para elas mesmas, “cristalizando-se numa elite rígida e repressiva que governa um país cada vez mais impotente e uma subclasse deprimida”. Scully e Blake-Beard (2006) também fazem críticas à ideia de que a meritocracia por si só seria capaz de eliminar desigualdades sociais. Para os autores, quem de fato define o que será considerado como mérito ou não são as elites, e nesse processo elas procuram valorizar as suas próprias características, construindo a concepção de que são modelos que devem ser seguidos por toda a sociedade, tronando as elites mais apreciáveis e aceitas na sociedade como um todo. Em outras palavras, as elites se autoconstituem como a norma a ser seguida por toda a sociedade. Por isso que o *background* da classe familiar de um indivíduo é o melhor preditor de quem conseguirá as melhores oportunidades na sociedade e não o mérito individual em si, pois a posição da classe social é transmitida entre gerações e a classe social dos pais atua como um preditor da classe a qual seus filhos irão pertencer. Além disso, as diferenças salariais e de *status* entre as mais altas e as mais baixas posições laborais são resultado do poder exercido pelas elites que ocupam as posições mais altas das organizações e pagam a si próprias rendimentos bem mais generosos, demonstrando que o valor que a sociedade atribui a diferentes trabalhos/profissões é estabelecido pelas elites e elas tendem a favorecer as profissões que exercem. Portanto, a crença na meritocracia é uma ideologia tão presente e promovida na sociedade por favorecer as elites com suas autobiografias produzidas para mostrar e reproduzir no imaginário social que a posição de sucesso

que ocupam é exclusivamente derivada de sua habilidade individual e dedicação ao trabalho. Devido a esta lógica meritocrática implantada na sociedade, as pessoas culpam a si mesmas por ocuparem uma posição de classe inferior, ao invés de atribuírem essa diferença a obstáculos estruturais que são impostos a elas (SCULLY, 1997; SCULLY; BLAKE-BEARD, 2006).

Vale ressaltar que na sociedade brasileira minorias não têm acesso às melhores condições de trabalho e vida (FERNANDES; HANASHIRO, 2015). Além disso, a sociedade brasileira é relacional (DA MATTA, 1978), predominando a pessoalidade nas relações, fazendo com que no ambiente laboral se dê maior valor às relações interpessoais entre pessoas de um mesmo grupo social ao invés da capacidade e competência profissional. Neste sentido, as relações de amizade são extremamente importantes para se crescer na carreira e ser contratado, pois as relações de amizade se sobrepõem às leis e às regras impessoais burocráticas, o que explica a dificuldade dos brasileiros de seguirem normas cotidianas contidas em leis (DA MATTA, 1978). Para Barbosa (1996), a sociedade brasileira não valoriza a competência, a profissionalização e o esforço para se galgar melhores posições laborais, o que faz com que a autora classifique a sociedade como sendo semitradicional, pois as relações interpessoais ocupam um valor extremo na sociedade, ofuscando as competências e habilidades dos indivíduos que a compõem. Enfim, fazer parte de uma classe social, gênero, sexualidade e grupo racial privilegiado possibilita ao indivíduo ter acesso e relações de amizade com pessoas que ocupam posições-chave nas organizações e na sociedade, sendo essa proximidade pessoal o principal elemento utilizado para contratar e promover pessoas nas organizações. Considerando que a maioria das pessoas que ocupam posições-chave no Brasil são homens brancos heterossexuais de classe social superior, eles tendem a favorecer seus semelhantes, demonstrando que a sociedade relacional é por si só uma forma de regime de desigualdade.

Contudo, conforme afirmado anteriormente, ainda prevalece uma crença social em classes sociais mais baixas que a meritocracia é algo presente na sociedade e que todas as pessoas têm as mesmas oportunidades. Esta crença faz com que ações afirmativas de inclusão que buscam igualdade de oportunidades e equidade de gênero, sexualidade, raça e classe sejam vistas como injustas, já que se acredita que o sistema meritocrático funciona bem e é capaz por si só de eliminar desigualdades, bastando apenas que o sujeito individualmente se esforce e adquira mérito, independentemente

de sua classe, raça, gênero e sexualidade, para conseguir romper com desigualdades, desigualdades estas que não são individuais, mas estruturais. Assim, o próximo tópico do capítulo busca explicar as principais características das ações afirmativas e por que elas são formas mais justas para eliminação de desigualdades nas organizações do que a meritocracia.

## **Ações afirmativas: desigualdades estruturais, poder e identidade**

As ações afirmativas provocam na sociedade reações variadas. Enquanto alguns grupos são favoráveis às políticas de ação afirmativa, outros grupos não o são, principalmente grupos que se identificam com o discurso das elites na defesa da meritocracia como uma forma mais justa de inclusão. Herring e Henderson (2011) esclarecem que isso ocorre porque grupos sociais hegemônicos têm medo de perder seus privilégios sociais, buscando mantê-los, procurando garantir acesso aos espaços e posições laborais de privilégio na sociedade. Existem três características das ações afirmativas que as afastam da meritocracia como política afirmativa: (1) considerar as relações de poder em suas análises; (2) conceber as identidades como coletivas e socialmente construídas; e (3) conceber as desigualdades como estruturais ao invés de uma simples questão de mérito individual ou de recursos humanos das organizações.

Para as ações afirmativas, a meritocracia camufla e nega as relações de poder presentes na sociedade que produzem hierarquias e desigualdades sociais, apresentando-se como uma política meramente técnica e despolitizada – apesar de não o ser, já que a meritocracia tem como principal estratégia manter os privilégios das elites, não problematizando as relações de poder que produzem desigualdades estruturais. Como estratégia, a meritocracia busca manter a ordem social vigente, ordem esta que exclui determinados grupos identitários das posições e dos espaços de poder, criando uma hierarquia social, visando dificultar o acesso de minorias às posições com maior *status* nas organizações e na sociedade. Por isso que a meritocracia deve ser compreendida como um aspecto político ao invés de um processo meramente técnico (SQUIRES, 2005). As ações afirmativas têm como base a crença de que as relações de poder na sociedade criam hierarquias e desigualdades sociais históricas, problematizando

essas relações de poder. Portanto, as ações afirmativas têm como pressuposto que as desigualdades são estruturais e não meramente uma questão de mérito e esforço individual. Com isso, as ações afirmativas buscam promover a justiça social como forma de eliminar as desigualdades produzidas por grupos minoritários, pois muitos sujeitos pertencentes a grupos minoritários não têm acesso a recursos e nem lhes é permitido desenvolver habilidades para atuarem efetivamente no mercado de trabalho.

Portanto, as ações afirmativas baseiam-se na crença de que as desigualdades são estruturais ao invés de uma simples questão de mérito individual. Desta forma, para que ocorra igualdade de oportunidades se faz necessário implementar políticas afirmativas que combatam aspectos estruturais produtores de desigualdades na sociedade. Assim, para as ações afirmativas, o significado de igualdade de oportunidades não adquire o mesmo sentido utilizado pelas abordagens meritocráticas. Enquanto na meritocracia igualdade de oportunidades, refere-se à capacidade individual de cada sujeito, pois para ela todas as pessoas nascem com as mesmas chances e oportunidades na vida, acreditando que a capacidade é distribuída igualmente entre os sujeitos na sociedade e eventuais desigualdades podem ser eliminadas através da *performance* do indivíduo em acumular méritos que lhe dê acesso às oportunidades, para as ações afirmativas as capacidades não são distribuídas de forma igualitária entre os sujeitos, principalmente se considerarmos que a definição de mérito é feita pelas elites e valoriza características delas. Raramente um estudante brasileiro pobre, mesmo que extremamente dedicado aos estudos e com excelentes notas, terá a oportunidade de realizar um curso de medicina na Universidade de Harvard, considerada a melhor faculdade de medicina dos Estados Unidos. Aliás, vale ressaltar que é bastante comum universidades americanas, que gozam de alto prestígio acadêmico, receberem doações milionárias de famílias ricas que utilizam essas doações como forma de garantirem vagas para seus filhos nessas universidades, mesmo em casos que seus filhos apresentem um rendimento acadêmico inferior aos demais candidatos. Os poucos alunos pobres que entram são financiados por organizações que buscam incluir minorias nesses espaços, pagando seus estudos.

Mesmo no Reino Unido, berço do neoliberalismo e da meritocracia, isto ocorre. Vários jornais do mundo inteiro noticiaram que a entrada no príncipe Willian em 2014 na Universidade de Cambridge causou um grande incomodo aos britânicos, inclusive entre alunos e ex-alunos da universidade de Cambridge. Para entrar em

Cambridge é exigido que o candidato tenha obtido em todas as disciplinas dos últimos anos de estudo somente notas A. Contudo, o príncipe Willian tinha em seu currículo notas A; B e C e apresentava um currículo acadêmico medíocre em relação a outros candidatos, mesmo assim foi aceito na universidade e vários candidatos com somente notas A em seus currículos escolares tiveram suas aprovações indeferidas pela universidade. Os alunos de Cambridge se sentiram insultados e declararam que o príncipe conseguiu ocupar esse lugar de privilégio devido à influência da família real junto à universidade.

Portanto, as ações afirmativas acreditam que a igualdade de oportunidades não é meramente uma questão de capacidade individual. Os sujeitos têm suas oportunidades limitadas por desigualdades estruturais históricas que os excluí de determinados espaços e organizações. Assim, para as ações afirmativas igualdade de oportunidades significa promover o acesso de grupos historicamente marginalizados aos espaços e posições privilegiadas na sociedade, pois sem esse acesso dificilmente conseguiriam ocupar esses espaços de prestígio e romper com as desigualdades históricas direcionadas aos grupos minoritários. As ações afirmativas nasceram na Índia com as *reservations* e uma breve lembrança de suas características nos ajuda a compreender o significado de igualdade de oportunidades.

A Índia tem como característica ser uma sociedade organizada em castas, em que o pertencimento a uma determinada casta determina os espaços, deveres e privilégios que o indivíduo terá na sociedade, sendo negado o acesso à educação, representação política e atividades laborais de prestígio aos sujeitos pertencentes a determinadas castas. As *reservations* foram criadas para possibilitar que sujeitos pertencentes a castas excluídas, oprimidas e discriminadas pudessem ter acesso ao ensino superior, serem eleitos e ocuparem empregos no governo, espaços que historicamente sempre lhes foram negados. Além das *reservations*, são exemplos de tipos de ações afirmativas a reserva de vagas, as cotas e o sistema de bônus em processos seletivos (SOUZA, 2019a).

Desta forma, para as ações afirmativas de igualdade de oportunidades significa promover o acesso aos espaços de privilégio na sociedade de grupos minoritários historicamente discriminados e excluídos desses espaços. Isso explica porque geralmente grupos identitários historicamente privilegiados (homens, brancos, cisgêneros e heterossexuais) têm grande resistência às ações afirmativas, pois elas rompem

com as fronteiras criadas pelos grupos privilegiados para manterem seus privilégios, fronteiras essas que objetivam conservar espaços privilegiados sempre ocupados por pessoas privilegiadas, ou seja, as ações afirmativas colocam em xeque essas fronteiras, rompendo com os privilégios das elites, dando acesso aos grupos minoritários aos espaços de privilégio na sociedade.

Desta forma, as ações afirmativas são criadas por governos e organizações para propiciarem o acesso, a promoção e a retenção de pessoas de grupos minoritários, ou seja, são políticas afirmativas desenvolvidas para eliminar desvantagens sociais relacionadas a um passado histórico de discriminações que excluíram esses sujeitos dos espaços privilegiados na sociedade (HERRING; HENDERSON, 2011). As ações afirmativas compreendem que os marcadores identitários de gênero, sexualidade, etnia, raça e classe reduzem as oportunidades individuais de cada sujeito, limitando as oportunidades de pobres, mulheres, pessoas pretas e indígenas, LGBTQIA+ e, conseqüentemente, suas chances na vida. Por isso, a política de ação afirmativa defende que é necessária uma interferência política para se combater as desigualdades sociais, visando romper com os efeitos produzidos por discriminações históricas direcionadas a grupos sociais minoritários (ALVES; GALEÃO-SILVA, 2004). Assim, ação afirmativa pode ser definida como “um conjunto de políticas específicas para membros de grupos sociais atingidos por formas de exclusão social que lhes negam um tratamento igualitário no acesso a diversas oportunidades” (ALVES; GALEÃO-SILVA, 2004, p. 22).

A noção de que existe um sujeito universal, livre, autônomo e dono do seu próprio devir é um dos conteúdos presentes no pensamento liberal (MARIANO, 2005). Entretanto, identidades não são construções individuais. Identidades são construções discursivas em que o discurso “[...] constrói a identidade social através de um processo de diferenciação segundo o qual certos grupos [...] são definidos pelos seus interesses relativos e posição em sociedade vis-à-vis outros grupos” (SPEDALE, 2019, p. 40, tradução nossa). Em outras palavras, identidades são construídas em microprocessos sociais e o seu produto não é uma obra de um sujeito autônomo que se autoconstitui de forma intencional e consciente (BROWN, 2019). As abordagens sociais construcionistas demonstram claramente que as identidades são múltiplas, coletivas, instáveis e regulatórias. Por isso, Mariano (2005, p. 493) afirma que “em vez de teorias que concebem o sujeito de antemão, precisamos de

teorias que se proponham a pensar como o sujeito é constituído e como diferenças e hierarquias são construídas e legitimadas nessas relações de poder”. Contudo, o objetivo não é abandonar identidade como uma categoria política e de saber, mas considerá-la algo aberto e constantemente renegociado em termos de significado e papel político (SEIDMAN, 1994).

Souza (2019a), ao analisar a ação afirmativa de cotas de uma organização universitária, evidencia que a inclusão de minorias de classe social e raça na organização não é um processo fácil, já que suas identidades são socialmente inferiorizadas, construindo-se um mito social em torno delas que as considera desprovidas de inteligência, conseqüentemente de mérito para frequentar o espaço universitário, sendo criados diversos estereótipos negativos atribuídos a pobres e PPIs (Pretos, Pardos e Indígenas). O autor demonstra que o mito de que cotistas sejam inferiores é um aspecto estrutural da sociedade brasileira, ao invés de uma característica natural presente nos cotistas pobres e PPIs. Em números objetivos, o mito da inferioridade cotista não se confirma, pois os cotistas da universidade reprovam menos que os não cotistas em disciplinas que exigem conhecimento matemático. Além disso, a evasão escolar de não cotistas é bem maior do que de cotistas e muitos cotistas foram aprovados na primeira colocação geral em diversos vestibulares. O autor conclui que o discurso da meritocracia cria o mito de que os cotistas são inferiores com a intenção política de

[...] manter e reforçar as estratificações e desigualdades sociais, ao mesmo tempo que intenta encobrir, desconsiderar e desqualificar estruturas de raça e classe como produtoras de desigualdades sociais, negando a negros e pobres os mesmos acessos e oportunidades de brancos e ricos (SOUZA, 2019a, p. 19).

Por fim, vale destacar que não basta apenas a inclusão de minorias nas organizações para que as ações afirmativas sejam eficientes. Deve ser feito todo um trabalho com os membros da organização para que não estigmatizem grupos minoritários, reproduzindo estereótipos sociais direcionados a mulheres, negros, indígenas e LGBTQIA+. Herring e Henderson (2011) afirmam que a eficiência das ações afirmativas está relacionada à capacidade das organizações em remediar e evitar possíveis discriminações das minorias incluídas.

## Conclusão

A meritocracia é um projeto elitista que, sob a justificativa de que é uma política justa e meramente técnica de promoção de oportunidades, atua produzindo desigualdades, legitimando e perpetuando desigualdades existentes. Apesar de se apresentar como uma política meramente técnica e despolitizada, a meritocracia atua na manutenção dos privilégios das elites, da ordem social e das relações de poder que beneficiam grupos privilegiados, o que evidencia seu caráter político. Em outras palavras, a meritocracia é uma política afirmativa excludente que tem como principal finalidade manter os privilégios das classes sociais e identidades mais favorecidas na sociedade. Em sua concepção liberal de sujeito, a meritocracia defende que as desigualdades são individuais. Contudo, conforme as ações afirmativas salientam, desigualdades não são individuais, mas um aspecto estrutural da sociedade.

Portanto, ao levar em consideração as relações de poder que produzem hierarquias, a construção coletiva da identidade e as desigualdades estruturais, as ações afirmativas apresentam-se como políticas afirmativas mais justas, com maior potencial de romper com as desigualdades e privilégios. Assim, para que ocorra igualdade de oportunidades, inclusão de identidades minoritárias e rompimento com desigualdades históricas, é necessário que ações afirmativas sejam implementadas nas organizações, sejam elas públicas ou privadas. Somente através delas conseguiremos obter uma sociedade mais justa e equitativa, rompendo com desigualdades direcionadas a grupos identitários minoritários que se encontram cristalizadas na sociedade e organizações brasileiras.

## Referências

- ALVES, M. A.; GALEÃO-SILVA, L. G. A crítica da gestão da diversidade nas organizações. *RAE*, v. 44, n. 3, p. 20-29, 2004.
- AVELINO, N. Foucault e a racionalidade (neo)liberal. *Revista Brasileira de Ciência Política*, n. 21, p. 227-284, 2016.
- BARBOSA, L. N. H. Cultura administrativa: uma nova perspectiva das relações entre Antropologia e Administração. *RAE*, v. 36, n. 4, p. 6-19, 1996.

- BHABHA, H. The third space: interview with Homi Bhabha. *In*: RUTHERFORD, J. (ed.). **Identity community culture difference**. London: Lawrence and Wishart, 1990. p. 207-221.
- BROWN, A. D. Identities in organization studies. **Organization Studies**, v. 40, n. 1, p. 7-22, 2019.
- BUJATO, I. A.; SOUZA, E. M. O contexto universitário enquanto mundo do trabalho segundo docentes negros: diferentes expressões de racismo e como elas acontecem. **Read**, v. 26, n. 1, p. 244-271, 2020.
- CASTILLA, E. J.; BENARD, S. The paradox of meritocracy in organizations. **Administrative Science Quarterly**, v. 55, n. 4, p. 543-676, 2010.
- CIVIL, D.; HIMSWORTH, J. J. Introduction: meritocracy in perspective. The rise of the meritocracy 60 years on. **The Political Quarterly**, v. 91, n. 2, p. 373-378, 2020.
- DA MATTA, R. **Carnavais, malandros e heróis**: para uma sociologia do dilema brasileiro. Rio de Janeiro: Rocco, 1978.
- DANIELS, N. Merit and meritocracy. **Philosophy and Public Affairs**, v. 3, p. 206-223, 1978.
- DE SOUZA, E. M. Processos de racialização: inteligibilidade, hibridade e identidade racial em evidência. **E&G: Revista Economia e Gestão**, v. 17, n. 48, p. 23-42, 2018.
- FERNANDES, R. A.; HANASHIRO, D. M. M. Explorando aspectos indígenas da gestão numa organização financeira: jeitinho e sociedade relacional. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 19, n. 3 EE, p. 328-347, 2015.
- FERREIRA, R. C.; SIQUEIRA, M. V. S. O gay no ambiente de trabalho: análise dos efeitos de ser gay nas organizações contemporâneas. *In*: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 31., 2007, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: Anpad, 2007. p. 1-10.
- GARCIA, A.; SOUZA, E. M. Sexualidade e trabalho: estudo sobre a discriminação de homossexuais masculinos no setor bancário. **Revista Administração Pública**, v. 44, n. 6, p. 1353-1377, 2010.
- GREY, C. Career as a project of the self and labour process discipline. **Sociology**, v. 28, n. 2, p. 479-497, 1994.

- HERRING, C.; HENDERSON, L. From affirmative action to diversity: toward a critical diversity perspective. **Critical Sociology**, v. 38, n. 6, p. 629-643, 2011.
- LAGE, M. L. C.; SOUZA, E. M. Da cabeça aos pés: racismo e sexismo no ambiente organizacional. **RGSA**, v. EE, p. 55-72, 2017.
- MARIANO, S. A. O sujeito do feminino e o pós-estruturalismo. **Estudos Feministas**, v. 13, n. 3, p. 483-505, 2005.
- MIJS, J. J. B.; SAVAGE, M. Meritocracy and inequality. **The Political Quarterly**, v. 91, n. 2, p. 397-404, 2020.
- MOONESIRUST, E.; BROWN, A. D. Company towns and the governmentality of desired identities. **Human Relations**, v. 74, n. 4, p. 502-526, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0018726719887220>. Acesso em: 14 jun. 2021.
- O'SHEA, S. C. This girl's life: an autoethnography. **Organization**, v. 25, n. 1, p. 3-20, 2018.
- POMPEU, S. L. E.; SOUZA, E. M. A discriminação homofóbica por meio do humor: naturalização e manutenção da heteronormatividade no contexto organizacional. **Organizações & Sociedade**, v. 26, n. 91, p. 645-664, 2019.
- RUBERY, J.; GRIMSHAW, D. The 40-year pursuit of equal pay: a case of constantly moving goalposts. **Cambridge Journal of Economics**, v. 39, n. 12, p. 319-343, 2015.
- SCULLY, M. A. Meritocracy. In: WERHANE, P. H.; FREEMAN, R. E. (ed.). **Blackwell encyclopedic dictionary of business ethics**. Oxford: Blackwell, 1997. p. 413-414.
- SCULLY, M. A.; BLAKE-BEARD, S. Locating class in organizational diversity work: class as structure, style and process. In: KONRAD, A. M.; PRASAD, P.; PRINGLE, J. K. (ed.). **Handbook of workplace diversity**. London: Sage, 2006. p. 431-454.
- SEIDMAN, S. Symposium: queer theory/sociology: a dialogue. **Sociological Theory**, v. 12, n. 2, p. 166-177, 1994.
- SIQUEIRA, M. V. S. *et al.* Homofobia e violência moral no trabalho no Distrito Federal. **Organizações & Sociedade**, v. 16, n. 50, p. 447-461, 2009.
- ŚLIWA, M.; JOHANSSON, M. The discourse of meritocracy contested/reproduced: Foreign women academics in UK business schools. **Organization**, v. 21, n. 6, p. 821-843, 2014.

- SOUZA, E. M. Affirmative action and social stereotypes: deconstructing the myth of minority inferiority. **Education Policy Analysis Archives**, v. 27, n. 75, p. 1-27, 2019a.
- SOUZA, E. M. Intersections between race and class: a postcolonial analysis and implications for organizational leaders. **BAR**, v. 16, n. 1, p. 1-26, 2019b.
- SOUZA, E. M.; PÁDUA, C. When invisibility is impossible: body, subjectivity, and labor among travestis and transsexuals. **Sage Open**, v. 5, n. 2, abr./jun. 2015. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/epub/10.1177/2158244015585406>. Acesso em: 15 dez. 2020.
- SPEDALE, S. Deconstructing the 'older worker': Exploring the complexities of subject positioning at the intersection of multiple discourses. **Organization**, v. 26, n. 1, p. 38-54, 2019.
- VAN DIJK, H. *et al.* Meritocracy a myth? A multilevel perspective of how social inequality accumulates through work. **Organizational Psychology Review**, v. 10, n. 3-4, p. 240-269, 2020.
- YOUNG, M. **The rise of the meritocracy, 1870-2033**: an essay on education and equality. London: Thames and Hudson, 1958.

# A necessária questão das diferenças na formação em Administração

*Luiz Alex Silva Saraiva*

Há alguns anos tenho me dedicado a esta complexa área de conhecimento interdisciplinar denominada Estudos Organizacionais, um formidável cruzamento de referências, teorizações e análises de vários campos de conhecimento que assumem a organização como um *loci* privilegiado para a observação da contemporaneidade que nos cerca. Entre os temas que têm feito parte dos meus interesses, a questão da educação, enquanto campo de conhecimento e práticas, tem sido uma constante há mais de uma década e meia (SARAIVA, 2019; 2017a; 2017b; 2016; 2011; 2010; 2007), razão pela qual retomo aqui alguns pontos que já tratei em outros momentos – como o positivismo enquanto conhecimento hegemônico (HONORATO; SARAIVA, 2014), o acesso de pessoas mais pobres à educação superior (SARAIVA, NUNES, 2011), os desafios das organizações de educação superior (SARAIVA; BAUER; PAIVA, 2009), bem como a formação de administradores em si (COSTA; SARAIVA, 2012; SARAIVA; SOUZA, 2012; SOUZA; SARAIVA 2010; PROVINCIALI *et al.*, 2005) – e reproblematicizá-los tendo em vista o que venho refletindo sobre tais temas no momento.

Neste capítulo, proponho-me a refletir sobre a necessária – mas infelizmente ainda pouco concretizada – questão das diferenças na formação em Administração.

Com foco teórico-empírico, em um primeiro momento, apresentarei considerações teóricas relacionadas à questão da formação da Administração e a histórica ênfase na técnica; em seguida, discutirei a quem atende essa pretensamente neutra e descorporificada perspectiva educacional, para defender uma formação em Administração crítica e reflexiva, o que inclui a questão das diferenças. Depois, apresentarei uma bem-sucedida experiência na Universidade Federal de Minas Gerais, em que tive a oportunidade de formar, de forma simultânea, de um lado, doutorandos e mestrandos, e de outro, graduandos em Administração. Essa experiência é apresentada em termos metodológicos, experienciais e analíticos, o que abre espaço para tecer considerações mais amplas não apenas sobre a prática pedagógica em si, como seus efeitos para os envolvidos.

## **A formação em Administração e seu tributo à técnica e à racionalidade**

Uma das frases mais sagazes que conheço a respeito da Administração é que ela é “o braço armado do pensamento econômico dominante” (AKTOUF, 2004, p. 124). Ela me parece precisa em função de colocar as coisas em seus devidos lugares: se à Economia cabe discutir aspectos mais amplos a respeito da escassez do contexto que nos cerca e, como isso, de certa forma, rege as nossas vidas, é no âmbito da Administração que esses aspectos são traduzidos, grosso modo, em padrões passíveis de serem planejados, organizados, dirigidos e controlados, mas, que fique explícito, dentro de um contexto dado de referência, que nada tem de neutro e natural. Fica nessa esfera o inescapável mundo das organizações – já que nelas nascemos, vivemos e morreremos (ETZIONI, 1975) –, cujas perspectivas e práticas de gestão têm invadido a vida em sociedade ao longo dos anos.

A história da Administração enquanto campo de conhecimento é estreitamente ligada ao capitalismo e às formas pelas quais ele se organiza no decurso do tempo. Para garantir o acúmulo de capital, era necessário dispor dos elementos existentes – instalações, máquinas e equipamentos, matérias-primas, pessoas e processos – de maneira a procurar garantir o máximo retorno do investimento. O caminho foi a racionalização produtiva, mote de todo um conjunto de saberes voltados à estrita

maximização do capital. A emersão de interessados nessa perspectiva no início do Século XX, entre os quais os principais nomes foram Frederick W. Taylor e Henri Fayol, foi ao encontro do interesse de investidores de controlar diversos aspectos do processo produtivo e fazer dele o mais rentável possível.

Os dois fundadores da Administração, enquanto campo de conhecimento, se destacaram por terem sido capazes de sistematizar aspectos que depois foram passíveis de pesquisa, teorização e reprodução, o que originou quatro facetas da Administração: prática; ciência; produto; e ideologia. Facetas que se alimentam mutuamente uma da outra. Foi a necessidade de ter práticas mais racionais que levou à sistematização de informações, que logo extrapolariam o *status* de conhecimento teórico e se tornariam produtos a serem comercializados na forma de soluções diversas para os problemas organizacionais. Além disso, a Administração constitui uma ideologia poderosa, que tem se apresentado como imprescindível e incontornável, como se o capitalismo a apontasse como único meio possível pelo qual as coisas podem ser levadas a cabo, silenciando sobre todas as possibilidades não administrativas de organizar (MISOCZKY; VECCHIO, 2006).

Independentemente de haver um corpo consolidado de conhecimento para dar origem a esse saber nascente, desde o momento que as indústrias passaram a ser encaradas como verdadeiros laboratórios para a observação das entranhas das organizações, a questão da técnica ficou cada vez mais evidente, sendo inclusive a justificativa para que um conhecimento aplicado como esse pudesse fazer parte do rol de saberes da universidade. O fato de ser uma ciência social aplicada – mesmo que muito mais aplicada do que social – levou à possibilidade de transformar o que seria apenas um interesse na aplicação sistemática de técnicas para racionalizar o investimento capitalista em algo além: um campo científico com termos, normas e uma dinâmica própria, o que só foi possível por conta do papel da técnica.

Praticamente todas as áreas do conhecimento na universidade se baseiam na técnica; ela é garantia de diferenciação e de domínio específico, o que em parte justifica que haja cursos superiores, os quais precisam de anos de dedicação a fim de que possam ser considerados “dominados”, aprendidos, aptos à reprodução pela reprodução, como destaca Benjamin (2000). A integralização dos cursos se vincula ao atendimento de uma série de requisitos acadêmicos entre os quais – e diríamos,

principalmente – a capacidade de reprodução da técnica. A técnica não precisa ser explicada; tampouco, de fato, compreendida. Mas precisa ser impecavelmente reproduzida. Para isso são desenvolvidas metodologias de ensino, laboratórios, procedimentos específicos, livros, revistas, testes etc. (SARAIVA, 2017a, p. 1).

Em uma formação superior como a de Administração, a técnica possui um papel peculiar porque no Brasil existe também a formação técnica na área. Como diferenciar os dois saberes? Atrelando os cursos técnicos a referenciais mais operacionais e vinculando os cursos superiores a discussões mais propriamente científicas, embora deva ficar explícito de que aqui se trata de Ciências Sociais Aplicadas. Isso gera uma confusão quanto à prioridade da aplicação do conhecimento, a ponto de haver algumas áreas que encaram como “científicas” preocupações vinculadas à acumulação capitalista, ao passo que em outras se questiona que ciência é essa que nasceu engajada e que pouco pensa a respeito de si própria, enquanto conhecimento a serviço de uma sociedade.

Assumo neste texto uma rejeição à “visão convencional da Administração de que é possível pensar uma técnica desprovida de sociedade, de história, de contexto” (SARAIVA, 2016, p. 818). A meu ver, a técnica possui um papel crucial em uma engrenagem que precisa ser problematizada. Como disse em outra ocasião,

[...] quem pensa apenas na capacidade técnica como recurso se equivoca, e triplamente: primeiro porque a técnica tem limites claros; pressupõe adesão dos que com ela lidam. Segundo, porque a técnica se insere em um quadro racional de referência, o qual associa prescrição e desempenho de maneira direta, sem intermediação dos sujeitos, como se se tratassem de partes automáticas do processo. Terceiro porque a técnica compete com a política em termos de desempenho, por mais contraditório que isso possa parecer (SARAIVA, 2017b, p. 492).

Parece-me fundamental colocar isso em pauta porque os limites ditos científicos da formação em Administração se devem menos à visão de ciência que se assume do que à ideologia presente em tal formação, que procura disfarçar um engajamento ativo em uma dada visão de mundo, desproblematizando que ela se volta apenas à construção de conhecimento apenas sob uma ótica, a favor do capital.

## A quem atende o silêncio na formação de administradores?

Uma perspectiva como essa, ativamente engajada, de forma deliberada silencia sobre aspectos desinteressantes aos seus olhos, investigando, ensinando, difundindo, e comercializando todo um conjunto articulado de saberes que na maior parte não interroga a si próprio quanto à sua parcela na promoção da desigualdade social que nos cerca (GURGEL; RIBEIRO, 2018). O compromisso parece ser um só: conferir um verniz técnico e racional ao conhecimento administrativo, que procura ao máximo esconder o motor ideológico de todo o conteúdo na área. Não surpreende, assim, que a instrumentalidade da formação desproblematize a forte influência do neoliberalismo na formação de administradores, no foco na solução de problemas empresariais, na naturalização da racionalidade econômica como razão de ser de todas as coisas, o que se constrói em parte com o desenvolvimento reiterado de uma argumentação em torno das benesses do mercado e da imprescindibilidade do empreendedorismo e da meritocracia, por exemplo.

Legiões de administradores são formadas para serem *cool killers* (ENRIQUEZ, 1997), profissionais com carreiras associadas a resultados imediatos, e às quais não se deseja atrelar nem sucessos nem fracassos de outros momentos (SENNETT, 1999) – a hora é agora: uma sucessão infinita de *performances* instantâneas que devem ser mensuradas, comemoradas e descartadas em uma perspectiva organizacional de contínuo monitoramento de desempenhos. Tudo pode em princípio servir para um *benchmarking*, já que se estimula um rápido aprendizado que nada tem a ver com educação e emancipação do sujeito, mas com a reprodução mimética de práticas exitosas (SARAIVA, 2011).

Não portar uma ideologia, não assumir um lado, ser neutro, e outras posições desejáveis para esses profissionais no mundo organizacional não são produtos apenas desses ambientes. Na verdade, há boa dose de responsabilidade das próprias universidades e faculdades que, ao fazer rimar a omissão com a otimização, a técnica com o resultado, contribuem para que se tome como naturalizada uma formação superior que silencia sobre qualquer aspecto relevante do ponto de vista social (BARROS; COSTA; SARAIVA, 2014). E eventualmente, quando o social entra na pauta, observa-se o esvaziamento de qualquer substância em prol de uma racionalidade estritamente econômica, como já ocorreu com a responsabilidade social empresarial

(BANERJEE, 2014) e a diversidade organizacional (EDELMAN; RIGGS FULLER; MARA-DRITA, 2001), assaz instrumentalizados.

A desumanização e a despolitização dessa perspectiva revelam um caráter economicista, empobrecido, embrutecido e aquém do que é propriamente humano. Mas tudo isso é relegado a um segundo plano em nome de aspectos “objetivos”, que definem, meritocraticamente, possibilidades de mensuração, comparação, classificação, premiação e punição de quem quer que seja em praticamente todas as esferas abrangidas pela técnica (SARAIVA, 2017a, p. 3).

O resultado é a produção ativa de um silêncio sobre as questões sociais na formação de administradores, um processo que quando eventualmente toca no assunto, o faz colocando-o em um lugar de pouca relevância – não de todo ignorável, mas sem dúvida periférico – como se apenas a economia fornecesse o único parâmetro válido:

Esse silêncio se dá por conta de ser tomado por natural, como algo certo e inexorável o fato de que o mercado é o destino único de todas as manifestações humanas, e que tudo é passível de ser parametrizado, precificado e legitimado à medida que adquire um “preço”. Isso faz da área uma refém do consumo, uma vez que nada existe fora da perspectiva imediata de ser consumido. Valer-nos-íamos, assim, de inúmeros subterfúgios para criar coisas que possam, no final, ser consumidas. Realizações humanas, assim, nada teriam de “aura” (Benjamin, 2000), todas teriam um preço. Time is money. Management is money. Everything is money (SARAIVA, 2017a, p. 4).

Será que é só isso o que cabe aos, de alguma forma, envolvidos com a Administração? Aderir de alguma forma a esse projeto que se apresenta cinicamente como inescapável (FORRESTER, 2001), e ao qual não resta outra coisa a não ser disseminá-lo? Acredito que não, em absoluto. E pôr as diferenças em uma posição central me parece essencial nesse sentido.

## **A necessidade de uma formação crítica e reflexiva que lide com as diferenças**

Há muitas discussões sobre o que é a universidade, seus tipos e sobre desde quando se pode usar o sentido que tem o termo hoje. Enquanto organizações, as universidades se afirmam de forma consistente a contar de um período posterior à Idade Média na Europa, atendendo à necessidade de produzir uma nova institucionalidade, na qual o humano fosse mais importante que o divino, e o conhecimento que a fé. Como já mencionado, isso se assentava sobre uma noção de técnica que terminou por deixar em segundo plano a homogeneidade desse ambiente. Em um lugar da razão, quem tivesse condições de alcançá-la de alguma forma assegurava ali o seu lugar, um panorama que favorecia o agrupamento de um perfil específico: homens brancos, de classe média ou alta, heterossexuais, cristãos etc. A universidade nunca foi o lugar de grupos minoritários (PUWAR, 2004) e, de certa forma, isso era legitimado com a adoção irrestrita de uma meritocracia associada a uma técnica supostamente universal e acessível a todos. Apresentava-se, assim, como um ambiente aberto a todos os que conseguissem nela ingressar e permanecer, convertendo desigualdades estruturais em uma espécie de fator de seleção silencioso (ARCHER, 2003).

À medida que os grupos sociais minoritários passaram a ingressar na universidade, aos poucos começou a haver uma pressão para que suas diferenças fossem consideradas, sendo os responsáveis, juntamente com parte da intelectualidade, por apontar o meio universitário como elitista, racista, machista, heterossexista, colonialista, entre outros aspectos, em um processo que passou a ocorrer de forma diversa, mas constante, em todo o mundo (ARCHER; LEATHWOOD, 2003; MULLINS; QUINTRELL; HANCOCK, 1995). Arrisco a dizer que se tivesse sido mantido o padrão anterior, é pouco provável que a questão das diferenças teria emergido como algo a ser discutido. Por fazerem parte de um sistema criado por pessoas semelhantes, os grupos hegemônicos não sentem as dores de serem preteridos por ser quem são, o que em parte explica sua insensibilidade para as diferenças e suas consequências. Somente quando pessoas excluídas da construção, disseminação e manutenção do sistema acadêmico passam a integrá-lo é que ficam explícitas as imensas assimetrias na universidade como um problema que precisa ser enfrentado (OLIVEIRA, 2018).

Mas o que são essas diferenças? De acordo com Gilles Deleuze, o que nos constitui enquanto seres únicos, no infinito humano. Somos inevitavelmente diferentes, e isso é constitutivo da condição humana, pois “são sempre as diferenças que se assemelham que são análogas, opostas ou idênticas: a diferença está atrás de toda coisa, mas nada há atrás da diferença” (DELEUZE, 2008, p. 94). Todos os indivíduos portam as diferenças, mas nem por isso se trata de diferenças individuais, uma vez que Deleuze chama a atenção de que “o problema da classificação foi sempre o de ordenar as diferenças”, isto é, definindo quais aspectos são “mais importantes”, “esperados” e, em decorrência, “mais normais” e quais não o são (RISBERG; PILHOFER, 2018).

Os pós-estruturalistas franceses da primeira geração encararam essa questão de frente, discutindo que a ideia de normalidade constitui um formidável constructo ideológico que implica simultaneamente uniformidade, silenciamento e violência, pois ser “normal” autoriza o sujeito a ser o que quiser por se encontrar dentro de uma frequência uniforme de visibilidade e de potência. Não corresponder a essa ideologia, em contrapartida, desautoriza o sujeito a tudo: ele passa a ser conhecido pelo que não é, pela sua dissonância em relação ao esperado, sendo por isso sempre lembrado, silenciado, punido e excluído em diferentes escalas.

Em um lugar como a universidade, a questão das diferenças adquire contornos dramáticos (RIBETTO; RATTERO, 2017). Pensemos em um estudante com falhas na formação básica que ingresse no meio universitário. Por conta do tecnicismo acadêmico, são esperados conhecimentos prévios dos estudantes, que devem responder, de forma homogênea, aos novos conteúdos. Todo o sistema se assenta sobre uma certa indistinção dos sujeitos ali presentes, que precisam se ajustar aos parâmetros técnicos apresentados. Não surpreende que tantos estudantes abandonem os cursos por conta de não conseguirem acompanhar o ritmo em universidades públicas brasileiras. O conteúdo, sua evolução e métodos são concebidos em função de um estudante médio que definitivamente não é aquele oriundo de grupos minoritários.

Suas deficiências de formação ou de existência em sociedade são ignoradas devido a todo um aparato técnico que reifica uma noção de normalidade à qual só quem pode corresponder é quem integra os grupos hegemônicos. Se estamos diante de estudantes que são mais pobres e moradores de áreas periféricas (REAY; CROZIER; CLAYTON, 2009), mulheres com filhos (ROBINSON, 2010), pessoas trans (MCKINNEY, 2005) etc., vemos como o sistema acadêmico não lhes acomoda;

pelo contrário, apesar da sub-reptícia universalidade do termo universidade, ela os convida a desistir, como se fosse individual e unilateralmente deles os problemas por não conseguirem permanecer, e não devido a uma concepção excludente da organização universitária.

E essa não acomodação tanto ocorre apenas no sentido material, conforme suscita uma breve reflexão sobre os casos mencionados, mas especialmente no plano das ideias, todas elas concebidas por pessoas em posições privilegiadas. Para começo de conversa, o próprio exercício da reflexão já pode ser considerado algo pouco acessível. Quantas das pessoas que precisam lutar para sobreviver podem teorizar sobre algo? O próprio exercício da reflexão pressupõe certa familiaridade com as ideias existentes. Mas se não se está na universidade, se não se conhece seus domínios de conhecimento e meandros, como para com ela contribuir? O resultado é um corpo de conhecimento técnico elitizado por definição, porque se refere a um domínio apenas de quem já teve acesso à universidade (ROSS, 2003). É pouco provável, assim, contar com narrativas dissidentes de pessoas que nem sabem do que dissidir.

É preciso nesse ponto registrar duas questões: a) a universidade é excludente, e integrá-la de alguma forma significa absorver alguma dose de conhecimento técnico; e b) a universidade, ao se abrir às diferenças, se abre para saberes que concorrem com o conhecimento acadêmico com base em outros referenciais. A primeira questão implica alguma forma de adesão ao conhecimento que emana do meio acadêmico como condição mínima de pertencimento ao mundo acadêmico. Sem isso, não há condições de questionamento. Com isso, quero dizer que é preciso incorporar um corpo técnico de conhecimentos – com as implicações de ser elitizado, descontextualizado, ocidentalizado, branco etc. – para poder existir nesse contexto. Sem isso, qualquer tipo de crítica pode ser descartado sumariamente sob o argumento de ignorância do interlocutor: conhecer é condição para existir.

Quando grupos não hegemônicos acessam a universidade, em face de todo um histórico de vivência às margens (PUWAR, 2004), trazem consigo outras referências, alheias ao esperado nesse novo contexto. Sua base advém de outras formas de existência e de sociabilidade, o que implica a possibilidade de um confronto de saberes no meio universitário. Essas pessoas falam de outro lugar, no qual existir é associado a lutar. Desse confronto entre *cogito ergo sum* (penso, logo existo) e *quia non est pugna* (existo porque luto) pode surgir um novo capítulo da universidade, que não

descarte a técnica, posto que ela é necessária, mas que a submeta necessariamente à sociedade e, portanto, às suas diferenças e necessidades.

## **Uma experiência de formação que abraçou as diferenças**

O que relato registra um trabalho sistemático que vem sendo realizado no âmbito do Núcleo de Estudos Organizacionais e Sociedade (Neos) da Faculdade de Ciências Econômicas (Face) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), atualmente sob minha coordenação. O Neos/UFMG é organizado em Grupos de Estudo e Trabalho (GETs), que associam pesquisadores de graduação e de pós-graduação em torno de temáticas agregadoras que integrem ensino, pesquisa e extensão. Hoje há quatro GETs em vigor: “Trabalho, subjetividade e política”, coordenado pelo Professor Alex Fernandes Magalhães; “Gênero, sexualidade e raça”, coordenado pelo professor Rafael Diogo Pereira; “História, cotidiano e poder”, coordenado pelo professor Alexandre de Pádua Carrieri; e “Cidades, tecnologias e diferenças”, coordenado por mim. Respeitadas as linhas gerais de Estudos Organizacionais e Sociedade, os GETs são independentes quanto às atividades que promovem, respeitando a autonomia e os interesses de cada pesquisador e proporcionando flexibilidade nas formas pelas quais se pode articular ensino, pesquisa e extensão.

No início de 2018, no âmbito do GET sob minha coordenação, discutíamos a possibilidade de encontrarmos uma organização polar para nossas atividades, um caso que propiciasse simultaneamente formas variadas de atividades de extensão e uma complexidade interessante para poder se prestar à pesquisa, permitindo, ao final, que pudéssemos aprender e ensinar a partir da experiência. Assim, chegamos ao Quilombo Luizes, localizado na região oeste da capital mineira. Após contatos preliminares, elaborei e aprovei o projeto “Troca de saberes, valorização e visibilidade da identidade e cultura do Quilombo Luizes”, cuja equipe era composta por duas doutorandas, dois mestrandos e um estudante de graduação como bolsista de iniciação científica, sob minha coordenação. Como disse em outra oportunidade, a ideia era

[...] “estender” a universidade e os seus saberes para que dialoguem com a comunidade local, para que possamos, na mesma medida, com essas pessoas aprender

também, numa troca não instrumentalizada e benéfica a todos os envolvidos [...] trazendo os nossos achados não apenas para discutir com os estudantes, mas para ampliar a noção que eventualmente eles possuem do que é a Administração [...] (SARAIVA, 2019, p. 29).

Fizeram parte dessa iniciativa integrada ações *in loco*, debates, rodas de conversa, além da oferta de disciplinas. Na pós-graduação *stricto sensu*, ofereci as “Diferenças e territorialidades na cidade” (carga horária de 30 horas) e “Territorialidades e diferenças na cidade” (total de 15 horas) no primeiro semestre de 2018. Nessas disciplinas foram tratados conteúdos simultaneamente aderentes ao projeto de extensão e aos projetos de pesquisa dos membros da equipe. Em cada aula o tema se referia a um projeto em particular, e todos liam a bibliografia e apontavam questões a serem debatidas, aprofundadas ou desenvolvidas pelo estudante de pós-graduação. Associadas às experiências da extensão e aos dados preliminares de pesquisa, essas disciplinas permitiram oferecer na graduação em Administração a disciplina optativa “Diferenças e territorialidade nas cidades” (total de 60 horas), no segundo semestre de 2018. Os resultados foram muito positivos aos olhos dos estudantes de pós-graduação e de graduação envolvidos, uma vez que eles nunca haviam experimentado o ensino integrado com a pesquisa e com a extensão.

No ano de 2019, foi dada continuidade à iniciativa, mas com um foco diferente, o que desejo registrar nesta seção. Eu orientava na ocasião duas doutorandas e uma mestranda que tinham em comum o fato de serem negras e abordarem em seus trabalhos de pesquisa temáticas relacionadas ao que se convencionou denominar de “estudos raciais”. Como já dispúnhamos do referencial já relatado, oferecemos uma disciplina optativa na graduação, “Organização, territorialidade e negritude” (com carga horária de 60 horas), cuja razão de ser era discutir o silêncio sobre a questão racial na formação de administradores.

A disciplina, que contava formalmente para as estudantes como parte das atividades de formação de estágio docente, um requisito da pós-graduação *stricto sensu* no Centro de Pós-Graduação e Pesquisas em Administração da Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade Federal de Minas Gerais (Cepead/Face/UFGM), contou com a participação delas desde o primeiro momento, na concepção de conteúdo e na definição de metodologias e de formas de avaliação. Os conteúdos foram

distribuídos em seis unidades: (I) Território, territorialidade, territorialização; (II) Organizações não hegemônicas e práticas organizativas; (III) Interseccionalidade e marcadores sociais; (IV) Fenômenos organizativos: Baile funk; (V) Fenômenos organizativos: Quilombo; e (VI) Fenômenos organizativos: Festividades afro-brasileiras.

Combinei que as estudantes ficariam encarregadas de conduzir as discussões a cada aula, atendo-se ao conteúdo dos 61 textos da disciplina, e que eu assumiria um papel de “articulador”, procurando ligar as discussões ao contexto da Administração e trazendo as questões para um plano mais próximo do que se compreende na formação de administradores. Elas próprias subdividiram o trabalho para facilitar a abordagem de acordo com suas competências para tratar dos temas, sempre em torno de uma pessoa que se encarregaria da aula propriamente dita, e das outras duas que levantariam questões, animando o debate.

Dada a familiaridade das estudantes com os temas e a experiência anterior do grupo, a disciplina ficou, como os estudantes costumam dizer, “pesada”. Isso significa que se tratava de muitos textos para ler, muitas atividades, muitas discussões, não sendo “créditos fáceis” (aqueles que dependem de pouco esforço). Essa disciplina demandava muito envolvimento dos estudantes, que precisavam não apenas ler os textos, mas entregar periodicamente resenhas, elaborar pensatas (textos posicionados e mais elaborados) e ainda apresentar um trabalho final em duas partes, com reflexões de mais fôlego sobre organizações negras à sua escolha. Não obstante as exigências, a disciplina correu conforme o planejamento, acredito que em parte por conta de ter sido oferecida como optativa. Os estudantes que se matricularam tinham uma ideia do que encontrariam e tinham certa familiaridade e/ou abertura para as discussões, que foram frequentes, intensas e muito interessantes.

No encerramento da disciplina, costumo fazer uma rodada ampla de intervenções, pedindo aos presentes que se manifestem a respeito do que aconteceu, o que pode incluir críticas, sugestões etc. Os estudantes de graduação presentes foram extremamente elogiosos quanto à proposta e à execução da disciplina, dizendo-se surpresos sobre o quanto a questão racial faz parte, mas ao mesmo tempo é negligenciada durante o curso. Foram muito positivos quanto à atuação das estudantes de pós-graduação, destacando seu engajamento e dedicação para fazer das aulas momentos de ganho mútuo. As três estudantes de pós-graduação agradeceram pela experiência e destacaram os ganhos obtidos por elas em termos de formação, por terem podido

perceber como pode se dar a articulação entre ensino, pesquisa e extensão e por terem levado a cabo uma disciplina que permite formar administradores mais críticos sobre o seu papel em sociedade. Embora eu também tenha me manifestado na ocasião, considero que esta é uma oportunidade para discorrer de forma mais aprofundada sobre alguns aspectos dessa experiência e sobre suas muitas implicações.

## **O que a experiência ensinou**

Uma experiência inovadora como a que brevemente descrevi pode levar à tentação da autocondescendência, o que procurarei evitar ao examiná-la nesta última parte do texto. Todavia, como não ignoro minha própria implicação ao escrever isso, vou procurar fazer isso da forma mais subjetivada possível, conforme os argumentos de Demo (1995). Para começar, devo registrar que é um desafio pensar a extensão para além da mera obrigatoriedade legal. Apesar de a Constituição Federal definir como indissociáveis o ensino, a pesquisa e a extensão, os focos sem dúvida estão em ensinar e pesquisar, ocupando a extensão um lugar secundário. Com isso, há perdas em cadeia, pois de um lado os professores não procuram compreender a fundo as particularidades da extensão e se contentam, quando o fazem, com atividades pouco criativas e que pouco integram as de ensino e pesquisa; de outro, as universidades, que apostam suas fichas nas cartas marcadas do ensino e da pesquisa por saberem dos retornos a elas associados, são em geral pouco exigentes quanto à extensão. E com isso perdem a universidade, os professores e, principalmente, a sociedade.

Guardadas as devidas proporções, quando me pus a imaginar uma forma mais racional de integrar ensino, pesquisa e extensão, não tinha noção dos desdobramentos da iniciativa, nem em termos de planejamento, execução, resultados e reconhecimento, nem, tampouco, em termos éticos e políticos. O ponto de partida foi a ideia de racionalizar iniciativas e buscar convergência de esforços em diversos campos. Como já havia um projeto de pesquisa aprovado, isso fornecia um parâmetro inicial, mas pouco mais do que isso, razão pela qual foi adotada uma postura de abertura e de flexibilidade para o contato com a organização com a qual se trabalharia.

Um aprendizado inicial é que há representações imprecisas sobre a universidade, em geral de que ela é uma fonte de recursos e que pode trazer renda imediata

para pessoas mais pobres. As demandas iniciais foram um tanto quanto assistencialistas, o que ocorreu possivelmente em razão de não haver, naquele momento, um ferramental mais preciso para a abordagem, algo importante conforme Cristofolletti e Serafim (2020). Após a coleta das demandas, os membros da equipe se reuniram para examinar o que fazia sentido não apenas em termos de recursos, mas também em termos de viabilidade efetiva e ainda à luz dos propósitos de integração. O processo foi lento, mas se mostrou acertado: quando aconteceu o retorno, os pontos negociados criaram uma via de duas mãos, na qual era possível ajudar a construir soluções a partir de necessidades genuínas dos membros da comunidade.

Um segundo nível de aprendizado foi que a extensão não pode ser planejada unilateralmente em confortáveis gabinetes. Não se trata, assim, de uma forma de “terapia barata” na qual o extensionista sente que “fez o bem” e dá por encerrada a sua iniciativa social depois de certo tempo. Extensão é mais do que isso: trata-se de “um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade” (FOR-PROEX, 2012, p. 15). O que me parece mais importante é a ideia de transformar a sociedade, o que só pode ocorrer em bases comprometidas e contínuas. Dadas as discrepâncias no meio universitário, não se pode esperar que todas as áreas respondam da mesma forma à sociedade. Mas é importante que as áreas priorizem essa interação, porque o social é o principal objetivo da universidade. Nesse sentido, vi que o intuito inicial de racionalização atendia à agenda do grupo mais do que às necessidades da comunidade. Isso levou a que fossem feitos ajustes a fim de priorizar o que era socialmente importante de fato. Não significa que deixa de haver uma intenção racional; mas que as prioridades não podem ser definidas de forma unilateral, sendo a flexibilidade uma grande aliada no processo.

O aprendizado com a extensão aconteceu ainda em mais um nível: a dinâmica da comunidade atendida. Em vários momentos, mesmo com reuniões agendadas, não havia pessoas para receber o grupo em função do agendamento simultâneo de outros compromissos. Apesar de ter gerado aborrecimento e irritação no grupo, isso permitiu perceber que a ideia de médio ou longo prazo é elitista, e que os planos acadêmicos muitas vezes derrapam nas vidas e carências reais e imediatas das pessoas. Por mais que o grupo estivesse presente, pode ter dado a impressão de polidez e lentidão. Pessoas como os membros da organização atendida podem esperar mais ação

e menos organização, e a experiência de ser relegado a um segundo plano pode ser nada mais do que uma faceta do cotidiano dessas pessoas, a de ser preterido em relação a outros, algo a que o nosso grupo não estava acostumado.

Esses aprendizados levaram a um redimensionamento da pesquisa, uma vez que se constatou um ritmo próprio que precisava ser respeitado, e isso foi importante para definir alguns percursos metodológicos que seriam fundamentais para as investigações no quilombo (SILVA, 2019). O aprendizado nessa *interface* efetiva entre pesquisa e extensão sugere que a interação da universidade com a sociedade define um nível de prática que nos ensina a fazer pesquisa de outra forma, pesquisando com as pessoas e não as resumindo a objetos a serem desvendados. Essa humanização é imprescindível para uma prática de pesquisa realmente mais amadurecida e integrada à comunidade. Contudo, concordo com Dadusc (2014, p. 58) que:

[...] deslocar e reconhecer os pontos de vista dos pesquisadores não é suficiente para desafiar as relações de poder que a produção de conhecimento implica, como métodos de pesquisa frequentemente tendem a reproduzir a dialética positivista entre objeto e sujeito de conhecimento, e relações hierárquicas entre teoria e práxis, pesquisadora e pesquisada, acadêmica e ativistas. Embora possa ser impossível sair completamente das normas que governam modos de pensamento acadêmicos, é importante problematizar os efeitos exercidos pelos acadêmicos de verdade, e refletir sobre como se engajar em modos de pesquisa que não sejam apenas orientados para universidades e governos, mas que em si mesmas funcionam como práticas de resistência (tradução nossa).

As pessoas com quem se faz a pesquisa, assim, não estão à disposição para serem examinadas e descartadas quando for conveniente: elas criam um feixe de relações com os pesquisadores que demolem o estereótipo de que o pesquisador precisa “ganhar a confiança” dos pesquisados, como se eles não o estivessem observando pelo menos com a mesma curiosidade e estranheza com que ele o faz. Isso é um alerta no sentido de desinstrumentalizar a pesquisa, reconhecendo que ela se insere em um corpo complexo de relações sociais.

Somente a partir do momento que se reconhece que se pode aprender com a comunidade para onde se volta a extensão e que isso modifica a pesquisa, é que se

pode, de fato, ensinar. E essa descoberta questiona o pressuposto pedante de que como a universidade é o lugar do conhecimento, os que ali estão são habilitados a ensinar os demais. Essa hierarquização do saber contribuiu historicamente tanto para o insulamento universitário quanto para os – cada vez mais duros – questionamentos sobre a sua razão de existir (FRY, 2015; TIGHT, 2010; AMANO; POOLE, 2005; MAMDANI, 1993). Do ponto de vista das práticas, reconhecer outros saberes implica um diálogo horizontalizado com outras ideias e a franca possibilidade de reflexão sobre o que se faz, como se faz e por que se faz.

Nesse processo, a oferta das disciplinas no nível da pós-graduação *stricto sensu* obedeceu a um formato de ensino que supõe o estudante como desprovido de saberes e que, por isso, precisa ser “estofado” de conhecimento. Inovamos com uma oferta dirigida de conhecimento de acordo com as temáticas desenvolvidas por cada um deles, com uma coletividade corresponsável pelo processo. Isso permitiu incrementos substanciais em cada investigação mediante a aquisição de conteúdo específico e, ao mesmo tempo, associado ao projeto como um todo. Já a oferta de disciplinas na graduação só foi possível quando já havia uma massa crítica que permitisse difundir conhecimento. E como havia um ponto de partida bem delimitado, as estudantes puderam juntar suas próprias experiências como elemento fundamental para a composição da disciplina, uma dinâmica que tinha um propósito explícito e muitos outros que foram descobertos e construídos coletivamente durante o percurso.

Os resultados alcançados, muitos dos quais não intencionados no início, bem como o amplo reconhecimento dessas iniciativas em todos os fóruns em que pudemos relatá-las, sugerem um caminho muito profícuo, no qual a universidade é levada a cabo a começar de concepções éticas e políticas que valorizam o humano e suas diferenças mais do que os números e sua precisão, um processo no qual ainda engatinho, mas que parece estar na melhor direção. Estou certo de que essa foi uma experiência tão inesquecível para as estudantes envolvidas, tanto quanto o foi para mim, razão pela qual os que desafiam o estabelecido com concepções e práticas criativas, consistentes, éticas e politizadas, rumo à universidade que queremos, efetivamente aberta às diferenças.

## Referências

- AKTOUF, O. **A síndrome do avestruz**: pós-globalização, administração e racionalidade econômica. São Paulo: Atlas, 2004.
- AMANO, I.; POOLE, G. S. The Japanese university in crisis. **Higher Education**, Dordrecht, v. 50, n. 4, p. 685-711, 2005.
- ARCHER, L. Social class and higher education. *In*: ARCHER, L. *et al.* **Higher Education and social class**: issues of exclusion and inclusion. London: Routledge Falmer, 2003. p. 45-74.
- ARCHER, L.; LEATHWOOD, C. Identities, inequalities a higher education. *In*: ARCHER, L. *et al.* **Higher education and social class**: issues of exclusion and inclusion. London: RoutledgeFalmer, 2003. p. 175-191.
- BANERJEE, S. B. A critical perspective on corporate social responsibility: towards a global governance framework. **Critical Perspectives on International Business**, v. 10, n. 1-2, p. 84-95, período 2014.
- BENJAMIN, W. A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica. *In*: LIMA, L. C. (org.). **Teoria da cultura de massa**. São Paulo: Paz e Terra, 2000. p. 221-254.
- COSTA, A. M.; SARAIVA, L. A. S. Hegemonic discourses on entrepreneurship as ideological mechanisms for the reproduction of capital. **Organization**, London, v. 19, n. 5, p. 587-614, 2012.
- CRISTOFOLETTI, E. C.; SERAFIM, M. P. Dimensões metodológicas e analíticas da extensão universitária. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 1, epub, 2020.
- DADUSC, D. Power, knowledge and resistances in the study of social movements. **Contention**: the multidisciplinary journal of social protest, New York, v. 1, n. 2, p. 47-60, 2014.
- DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.
- DEMO, P. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.
- EDELMAN, L. B.; RIGGS FULLER, S.; MARA-DRITA, I. Diversity rhetoric and the managerialization of law. **American Journal of Sociology**, Chicago, n. 106, p. 1589-1641, 2001.
- ENRIQUEZ, E. **L'organization em analyse**. Paris: Presses Universitaires de France, 1997.

- ETZIONI, A. **Comparative analysis of complex organizations**. Florence: Free Press, 1975.
- FORPROEX. **Política nacional de extensão universitária**. Manaus, 2012.
- FORRESTER, V. **Uma estranha ditadura**. São Paulo: Unesp, 2001.
- FRY, T. Dead institution walking: the university, crisis, design and remaking. **Design Philosophy Papers**, London, v. 5, n. 1, p. 267-282, 2015.
- GURGEL, C. R. M.; RIBEIRO, A. J. G. Administração contemporânea e neoliberalismo: o monopólio da distribuição das ideias. *In*: CUNHA, E. P.; FERREIRA, D. L. S. (org.). **Crítica marxista da administração**. Rio de Janeiro: Rizoma, 2018. *e-book*.
- HONORATO, B. E. F.; SARAIVA, L. A. S. Hegemonia e validade do positivismo/funcionalismo nos estudos organizacionais. **Ciências em Debate**, Florianópolis, v. 1, n. 2, p. 187-207, 2014.
- MAMDANI, M. University crisis and reform: a reflection on the African experience. **Review of African Political Economy**, London, v. 20, n. 58, p. 7-19, 1993.
- MCKINNEY, J. S. On the margins: a study of the experiences of transgender college students. **Journal of Gay & Lesbian Issues in Education**, London, v. 3, n. 1, p. 63-76, 2005.
- MISOCZKY, M. C. A.; VECCHIO, R. A. Experimentando pensar: da fábula de Barnard à aventura de outras possibilidades de organizar. **Cadernos Ebape.br**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 1-11, mar. 2006.
- MULLINS, G.; QUINTRELL, N.; HANCOCK, L. The experiences of international and local students at three Australian universities. **Higher Education Research & Development**, London, v. 14, n. 2, p. 201-231, 1995.
- OLIVEIRA, M. R. G. O silêncio como estratégia ideológica: a invisibilidade negra na história, na arte, nas diretrizes curriculares de arte para a educação básica e no livro didático público de arte no Paraná. *In*: SILVA, P. V. B.; ARAÚJO, D. C.; SANTOS, W. O. (org.). **Racismo, discurso e educação: estratégias ideológicas**. Curitiba: Neab/UFPR, 2018. p. 103-132.
- PROVINCIALI, V. L. N.; SARAIVA, L. A. S.; MESQUITA, H. T.; CAMPOS, L. O. B. N. A graduação em administração sob a ótica discente: um estudo comparativo em instituições de ensino superior de Sergipe. **Revista de Gestão**, USP, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 19-36, abr./jun. 2005.

- PUWAR, N. **Space invaders**: race, gender and bodies out of place. Oxford: Berg, 2004.
- REAY, D.; CROZIER, G.; CLAYTON, J. "Strangers in paradise"? Working-class students in elite universities. **Sociology**, London, v. 43, n. 6, p. 2009.
- RISBERG, A.; PILHOFER, K. Diversity and difference research: a reflection on categories and categorization. **Ephemera**: theory & politics in organization, Colchester, v. 18, n. 1, p. 131-148, 2018.
- ROBINSON, E. E. P. **Mothers, workers and students**: examining the experiences of single mothers transferring from community colleges into universities. 339 f. PhD thesis (Education) – North Carolina State University, Raleigh, 2010.
- ROSS, A. Access to higher education: inclusion for the masses? *In*: ARCHER, L. *et al.* **Higher education and social class**: issues of exclusion and inclusion. London: RoutledgeFalmer, 2003. p. 5-20.
- SARAIVA, L. A. S. A construção do fim do mundo. **Farol**: Revista de Estudos Organizacionais e Sociedade, Belo Horizonte, v. 4, n. 9, p. 1-13, abr. 2017a.
- SARAIVA, L. A. S. A educação superior em Administração no Brasil e a questão da emancipação: um túnel no fim da luz? **Gestão & Planejamento**, Salvador, v. 12, n. 1, p. 41-60, jan./jun. 2011.
- SARAIVA, L. A. S. A república da exceção. **Farol**: revista de estudos organizacionais e sociedade, Belo Horizonte, v. 3, n. 8, p. 812-828, dez. 2016.
- SARAIVA, L. A. S. **Projeto de pesquisa**: a cidade, seus centros e suas margens: territorialidades e culturas em Belo Horizonte. Belo Horizonte: CNPq, 2019.
- SARAIVA, L. A. S. Sobre poder e organizações. **Farol**: revista de estudos organizacionais e sociedade, Belo Horizonte, v. 4, n. 10, p. 490-500, ago. 2017b.
- SARAIVA, L. A. S. Sobrevoando analiticamente as teorias da administração. **Revista de Administração da UFSM**, Santa Maria, v. 3, n. 1, p. 26-40, jan./abr. 2010.
- SARAIVA, L. A. S. Tempos modernos, metrópolis e Rashomon no ensino de teorias da Administração. *In*: DAVEL, E.; VERGARA, S. C.; GHADIRI, D. P. (org.). **Administração com arte**: experiências vividas de ensino-aprendizagem. São Paulo: Atlas, 2007. p. 43-52.
- SARAIVA, L. A. S.; BAUER, M. A. L.; PAIVA, K. C. M. Desafios no universo das organizações de educação superior. **Gestão & Planejamento**, Salvador, v. 10, n. 2, p. 179-192, jul./dez. 2009.

- SARAIVA, L. A. S.; NUNES, A. S. A efetividade de programas sociais de acesso à educação superior: o caso do Prouni. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 45, n. 4, p. 941-964, jul./ago. 2011.
- SARAIVA, L. A. S.; SOUZA, C. J. A formação do administrador e a moral do super-homem: um estudo com docentes e discentes do curso de administração. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, Niterói, v. 6, n. 1, p. 41-54, 2012.
- SENNETT, R. **A corrosão do caráter**: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Rio de Janeiro: Record, 1999.
- SILVA, E. J. F. **Entre vivências e lembranças de uma comunidade quilombola**: história, memória e discurso. Dissertação (Mestrado em Administração) – Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.
- SOUZA, A. M.; SARAIVA, L. A. S. Práticas e desafios do ensino de empreendedorismo na graduação em uma instituição de ensino superior. **Gestão & Regionalidade**, São Caetano do Sul, v. 26, n. 78, p. 64-77, set./dez. 2010.
- TIGHT, M. Crisis, what crisis? Rhetoric and reality in higher education. **British Journal of Educational Studies**, London, v. 42, n. 4, p. 363-374, 2010.

# **A formação em Administração nas universidades federais da Região Sudeste: análise dos saberes prescritos**

*Gustavo Bergami*

*Rosiane da Silva Viana Bolzan*

*Susane Petinelli-Souza*

De acordo com o censo da educação superior no Brasil realizado em 2015, o curso de Administração se manteve em segundo lugar no posto de curso com maior número de matrículas entre os cursos de graduação, sendo líder no período compreendido entre 2009 e 2013, perdendo a liderança em 2014 (INEP, 2016). Portanto, pode-se afirmar que ainda é um curso atrativo aos estudantes.

Diante da necessidade de formar gestores mais comprometidos com as questões sociais e ambientais é preciso que a formação de bacharéis em Administração seja repensada, de maneira que o curso possa oportunizar aos alunos outras visões para além daquela mercadológica. Para Barros e Carrieri (2015) são necessários estudos que produzam novos olhares, que enxerguem as singularidades locais.

No entanto, não é o que ocorre no âmbito da análise organizacional no Brasil. Segundo Bertero e Keinert (1994), a produção sobre análise organizacional – termo utilizado para classificar estudos sobre teoria organizacional, teoria geral da

Administração e comportamento organizacional – no Brasil é divulgadora de saberes estrangeiros, na qual busca aplicar experiências estrangeiras para explicar e solucionar problemas locais além de questionar e, em alguns casos invalidar, perspectivas produzidas em outros lugares.

Talvez essa percepção pudesse ser ampliada para toda a área de Administração e de estudos organizacionais. No entanto, sabe-se da existência de vários estudos que evitam simplesmente reproduzir conhecimentos estrangeiros e tantos outros que vão além e buscam valorizar a produção latino-americana, incluindo a brasileira.

Os saberes produzidos nos países centrais, principalmente nos Estados Unidos, ainda ocupam posição de destaque na área da Administração, de modo que estudos que não abordam as teorias e os modelos hegemônicos acabam sendo marginalizados (BARROS; CARRIERI, 2015).

Ao longo do tempo há uma luta de interesses, relações de poder, que acabam produzindo certas concepções do que deve ser um profissional da Administração. Contudo, algo que parece estar sendo esquecido é que administradores são cientistas sociais aplicados. Assim, há a necessidade de uma formação técnica, mas ela não está restrita a isso. O administrador é um ser político, e suas decisões produzem efeitos na sociedade (RIBEIRO, 2006; SOUZA; WAIANDT, JUNQUILHO, 2015).

Para além de uma formação de profissionais competentes para o mercado de trabalho, é imprescindível tratar sobre a necessidade de formar gestores preparados e atentos com aspectos sociais e ambientais e engajados em processos de transformação na sociedade. E, considerando-se a atratividade que esse curso ainda exerce e seu potencial de transformação da sociedade, o estudo propõe analisar a formação em Administração em nível de graduação por meio dos saberes prescritos nos projetos pedagógicos dos cursos de Administração das universidades federais da Região Sudeste.

Para tal, foi necessário (i) caracterizar a formação em Administração; e (ii) investigar os saberes prescritos nos projetos pedagógicos. Após a análise e discussão dos resultados, são realizadas algumas considerações sobre a contribuição desses cursos e da formação em Administração para a sociedade.

## Caracterização da formação em Administração

A Resolução n. 4, de 13 de julho de 2005, do Conselho Nacional de Educação (CNE) institui diretrizes curriculares em nível nacional (DCN) que descrevem a organização das competências e dos conteúdos curriculares necessários à formação em Administração, além do tipo perfil do formando que o projeto pedagógico que deve contemplar: a capacitação e aptidão para compreender as questões científicas, técnicas, sociais e econômicas da produção e de seu gerenciamento, observados os níveis graduais do processo de tomada de decisão, bem como para desenvolver gerenciamento qualitativo e adequado, revelando a assimilação de novas informações e apresentando flexibilidade intelectual e adaptabilidade contextualizada no trato de situações diversas, presentes ou emergentes, nos vários segmentos do campo de atuação do administrador (BRASIL, 2005, p. 2).

A Resolução n. 4 (BRASIL, 2005) estabelece ainda que o curso deve oferecer possibilidade de formação profissional que resulte na manifestação das seguintes competências e habilidades:

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

- VI) desenvolver capacidade de transferir conhecimentos da vida e da experiência cotidianas para o ambiente de trabalho e do seu campo de atuação profissional, em diferentes modelos organizacionais, revelando-se profissional adaptável;
- VII) desenvolver capacidade para elaborar, implementar e consolidar projetos em organizações; e,
- VIII) desenvolver capacidade para realizar consultoria em gestão e Administração, pareceres e perícias administrativas, gerenciais, organizacionais, estratégicos e operacionais (BRASIL, 2005, p. 2).

A organização dos cursos nos projetos pedagógicos procura proporcionar certa flexibilização e autonomia às instituições de ensino. Com isso, cada instituição poderia responder pela qualidade de seus cursos diante do comprometimento com as mudanças ocorridas nos meios científico, tecnológico, político, econômico e cultural (BRASIL, 2005).

No entanto, a formação disseminada no campo da Administração demonstra algumas características que parecem não acompanhar as mudanças na sociedade (PETINELLI-SOUZA; BARROS, 2010). Para Caldas e Fachin (2005), a predominância do funcionalismo nos estudos organizacionais é atribuída à representatividade institucional do *mainstream* norte-americano.

Essa representatividade contribui para o entendimento do que Barcellos, Del-lagnelo e Sailés (2011) apontam como uma forma de reprodução da lógica dominante, que enfatiza o caráter utilitarista e instrumental, reduzindo o surgimento de alternativas a esse modelo.

A produção científica que é concebida fora dos padrões considerados verdadeiros e aceitos pela comunidade científica internacional, muitas vezes, carece de validade. Isso demarca um predomínio das experiências vindas do norte, não oportunizando saberes de outros países que, geralmente colonizados, também importaram teorias (JUNCKLAUS; BINI; MORETTO NETO, 2016).

De acordo com Oliveira, Sant'Anna e Diniz (2014), os aspectos funcionais ainda são predominantes na matriz curricular dos cursos de Administração, podendo ser observada a oferta de disciplinas consideradas tradicionais como Marketing, Produção, Finanças, entre outras, demonstrando que os cursos são criados com base numa lógica empresarial. Isto demonstra que o *management* vem como projeto de caráter

universalista, trazendo a ideia de que não há outra lógica de sobrevivência a não ser a econômica (RAMPAZO, 2015).

Tal movimento faz com que o foco seletivo da educação escolar em Administração prime em favor das grandes empresas em vez das pequenas, e que privilegie a ótica americana e europeia em vez da sociedade brasileira (DYLLICK, 2015).

Faria, Meneghetti e Stefani (2016) explicam que com o decorrer do tempo os avanços científicos culminaram em nossa perda da capacidade de questionar, e, então, a ideia de que a ciência produz conhecimentos socialmente vinculados foi abandonada, passando, assim, a ciência a atender a interesses de mercado.

A importação de modelos estrangeiros, que atingem o campo da teoria administrativa, acarreta na produção desconexa da realidade local (CALDAS; FACHIN, 2005). Boaventura e outros (2018) acrescentam ainda que a propagação de um conhecimento estrangeiro, por vezes superficial, implantado sem adequação crítica à nossa realidade, tem gerado uma distância entre o ensino e o contexto social local, e ainda contribui para a formação de um profissional comprometido em reproduzir as técnicas aprendidas sem o devido ajuste cultural.

Desse modo, o *management* atua na sociedade visando moldá-la de acordo com os interesses econômicos e influenciando o desejo de sucesso pessoal, por meio da mídia de negócios, das escolas de Administração, das empresas e também por meio de profissionais de consultoria, que contribuem para que a racionalidade instrumental se torne natural, influenciando o pensamento coletivo de que a dimensão econômica é indispensável ao bem-estar geral (RAMPAZO, 2015).

Bertero e outros (2013) apontam que a existência do pensamento econômico norte-americano predomina no campo da Administração, esta que se inclina a ignorar perspectivas qualitativas e abordagens mais reflexivas. Em virtude disso, desconsideram-se os aspectos humanos em detrimento da busca excessiva pelo lucro e rentabilidade, impedindo, assim, uma visão de mundo mais abrangente, que possibilite enxergar que certas decisões podem causar desemprego, depressão, ou mesmo colaborar para o aumento da poluição, da fome e da miséria (AKTOUF, 2005).

Serao e outros (2017) apontam que nas instituições de ensino públicas há pouco envolvimento dos alunos em entidades sociais e que conflitos e ausência de reconhecimento às questões sociais impossibilitam que novas práticas promovam um perfil socialmente responsável.

Os temas de responsabilidade social, projetos sociais e terceiro setor na graduação em Administração ainda são incipientes no Brasil, visto que essas temáticas são abordadas apenas em disciplinas optativas em algumas instituições de ensino pesquisadas, transferindo para o aluno a decisão de acrescentar a sua formação esses conhecimentos (OLIVEIRA; SANT'ANNA; DINIZ, 2014).

De acordo com Saraiva (2010), embora com diferentes abordagens, a Administração clássica (com adoção de normas rígidas de controle da produção e organização administrativa interna), a escola das relações humanas (influenciada pelo behaviorismo, com análise das relações humanas no ambiente de trabalho), a burocracia (com adoção de um padrão reconhecido e aceito no contexto organizacional), a teoria dos sistemas (que inclui o ambiente fora das organizações) e a abordagem contingencial (que considera o contexto no qual as organizações estão inseridas, exigindo ações diferentes) buscaram a eficiência das organizações. Além disso, os conteúdos ensinados possuem características utilitárias, de natureza quantitativa e geralmente propõem apenas uma solução como a correta (SIGURJONSSON *et al.*, 2015).

Devido ao impacto que as organizações geram nas comunidades nas quais estão inseridas, temas relacionados à sustentabilidade e à responsabilidade social passam a ser discutidos (PADILHA; VIEIRA; MACHADO, 2016), ainda que tais temas possam ser tratados somente em relação ao cumprimento legal das ações organizacionais e à obtenção de determinadas certificações.

As universidades apresentam um papel fundamental sobre o papel social das organizações na educação dos alunos de Administração, podendo proporcionar-lhes conhecimentos, habilidades e uma capacidade de análise crítica para tomada de decisões como futuros profissionais e consumidores (SETÓ-PAMIES; PAPAIOKONOMOU, 2016).

A partir de Petinelli-Souza (2013a; 2013b), são realizados alguns apontamentos com o intuito de caracterizar a formação em Administração:

1. a formação em Administração privilegia o paradigma de conhecimento funcionalista;
2. o conhecimento compartilhado com alunos de graduação ainda está muito pautado em estudos de grandes empresas e multinacionais, muitas de matriz estrangeira. Portanto, a literatura utilizada na graduação ainda não tem muitos estudos sobre micros, pequenas e médias empresas;

3. os conhecimentos estrangeiros sobre organizações ainda dominam a literatura acessada pelos alunos no curso de graduação;
4. a literatura da área, em sua maioria, foca em organizações privadas, o que faz com que alunos não tenham quase contato com conhecimentos sobre organizações públicas e organizações do terceiro setor;
5. a formação ainda é pautada na solução de problemas, na busca de uma resposta certa (*the best way*);
6. os saberes vinculados à Administração tendem a ser pragmáticos, pois se preocupam mais com os efeitos práticos a partir de decisões tomadas e dos comportamentos adotados. Esses saberes também podem ser considerados positivistas, pois pretendem fundamentar-se em leis universais por meio de método científico.

Porém, os cursos de Administração também são vetores de mudança social, visto que educam líderes e contribuem para a formação de suas mentalidades. Os cursos de Administração têm sido cada vez mais incentivados a incluir em seus programas de ensino assuntos relacionados a questões sociais, tais como a mudança climática, a pobreza e a desigualdade, que demandam conhecimentos e habilidades multidisciplinares (WOOD; CALDAS; SOUZA, 2019).

## **Saberes prescritos**

A análise dos saberes prescritos foi realizada por meio dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação em Administração. Segundo a Resolução n. 4, de 13 de julho de 2005, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, a organização do curso de Administração é expressa por meio do projeto pedagógico (BRASIL, 2005).

De acordo com Kripka, Scheller e Bonotto (2015), os projetos pedagógicos são considerados registros institucionais escritos, ou seja, registros fornecidos por instituições governamentais. Um aspecto a ser considerado é que em algumas universidades existem vários campi e mais de um curso de Administração. Em uma das universidades pesquisadas, no mesmo campus existem dois cursos de Administração funcionando em turnos diferentes. Em todos os casos foram analisados os projetos

pedagógicos com suas especificidades. Os cursos de Administração voltados para áreas específicas não foram analisados, sendo selecionados aqueles cursos que atendiam ao critério generalista de formação – ampla maioria dos cursos de Administração nas universidades federais no Brasil. Desse modo, atende-se ao critério da homogeneidade na construção do *corpus* (BAUER; AARTS, 2008).

A Universidade Federal de Ouro Preto (Ufop), a Universidade Federal de Viçosa (UFV), a Universidade Federal de Uberlândia (UFU), a Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ), a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), a Universidade Federal de Lavras (Ufla), a Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), a Universidade Federal de Itajubá (Unifei), a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), a Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), a Universidade Federal Fluminense (UFF) e a Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) são as quatorze universidades federais que compõem este estudo, perfazendo um total de 22 cursos de Administração (22 projetos pedagógicos) distribuídos em 21 campi universitários.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) institui ainda que a organização curricular dos cursos de graduação em Administração deve contemplar os conteúdos relacionados com a realidade nacional e internacional, atendendo aos seguintes campos de formação: a) Conteúdos de Formação Básica: relacionados com estudos antropológicos, sociológicos, filosóficos, psicológicos, ético-profissionais, políticos, comportamentais, econômicos e contábeis, bem como os relacionados com as tecnologias da comunicação e da informação e das ciências jurídicas; b) Conteúdos de Formação Profissional: relacionados com as áreas específicas, envolvendo teorias da Administração e das organizações e a Administração de recursos humanos, mercado e marketing, materiais, produção e logística, financeira e orçamentária, sistemas de informações, planejamento estratégico e serviços; c) Conteúdos de Estudos Quantitativos e suas Tecnologias: abrangem pesquisa operacional, teoria dos jogos, modelos matemáticos e estatísticos e aplicação de tecnologias que contribuam para a definição e utilização de estratégias e procedimentos inerentes à Administração; d) Conteúdos de Formação Complementar: estudos opcionais de caráter transversal e interdisciplinar para o enriquecimento do perfil do formando (BRASIL, 2005).

Apesar diretrizes curriculares nacionais normatizarem todos os cursos de graduação em Administração no Brasil – direcionando as universidades a organizarem seus cursos de modo semelhante –, existem outros aspectos que acabam proporcionando diferentes formações.

Ao analisarmos o discurso propagado a partir dos documentos, espera-se compreender o processo que faz com que determinadas forças constituam um discurso como sendo o verdadeiro (FOUCAULT, 2005). Nesse caso, o discurso pedagógico referente à Administração. O discurso pedagógico é um dizer institucionalizado sobre as coisas e vinculado à instituição escolar (ORLANDI, 1996). Além disso, nesse tipo de pesquisa existe a possibilidade de ser lançado um novo olhar sobre o que já se pensava conhecer, em busca de documentos desconhecidos ou até mesmo ignorados (VEIGA-NETO, 2014).

As categorias que emergiram com a organização final do material foram: a) formação de profissionais competentes; b) conhecimentos tradicionais; c) campo de atuação; d) saberes marginalizados.

a) *Formação de profissionais competentes* – a predominância no intento de formar profissionais denominados competentes, responsáveis e generalistas. O termo competência designa qualidade de quem é capaz de aprender, julgar ou resolver certo problema, ter capacidade para fazer algo, ter habilidade, aptidão, idoneidade (BRASIL, 2004).

Freitas e Odélius (2018) destacam que o estudo de competências perpassa três perspectivas que contemplam múltiplas abordagens: (i) a perspectiva americana, que enfatiza atributos pessoais, que envolvem um conjunto de características implícitas ao indivíduo, e que, eventualmente, auxilia a pessoa no desempenho de suas atividades profissionais; (ii) a perspectiva francesa, que trata o conjunto de atividades produzidas pelo indivíduo em seu contexto de trabalho, e não um conjunto de características de uma pessoa e; (iii) a perspectiva integradora, que envolve os conhecimentos, habilidades e atitudes necessários ao exercício de determinada atividade, mas que também contempla o desempenho da pessoa no contexto de trabalho.

Nos projetos pedagógicos analisados, as competências sinalizadas atendem às Diretrizes Curriculares Nacionais, de modo que as competências a serem desenvolvidas pelos futuros administradores são um tanto amplas e, ao mesmo tempo, universalizantes.

A formação está, pelo menos de acordo com as prescrições, convergindo para a educação de competências, numa reprodução do discurso do campo do trabalho para o campo da educação – a qual será cada vez menos um meio distinto do meio profissional (DELEUZE, 1992).

A responsabilidade está relacionada às consequências de suas decisões nas organizações e à contribuição que pode ser dada a região onde atua. Já a busca pela formação de um profissional generalista sinaliza que a graduação em Administração deveria ser capaz de formar um profissional com capacidade de articular diversos saberes em sua atividade de trabalho.

Conforme Santos e Oliveira (2015), a Administração é pensada como uma ação que tem por finalidade a utilização de múltiplos saberes para alcançar determinados objetivos.

**b) *Conhecimentos tradicionais*** – ficou evidenciado que a maioria dos cursos objetiva que os alunos adquiriram habilidades e conhecimentos dentro de áreas consideradas tradicionais.

O ensino superior de Administração surgiu com a proposta de formar um novo grupo profissional, que estaria voltado ao processo de transformação das organizações e do país (BERTERO, 2006). Contudo, parece que esse processo sempre esteve pautado no desenvolvimento econômico.

Para Oliveira, Sant’Anna e Diniz (2014), a predominância das áreas tradicionais da Administração nas matrizes curriculares privilegia uma formação ainda direcionada para a demanda das empresas privadas, divergindo, assim, da proposta dos objetivos de curso que procuram dar atenção também para as especificidades organizacionais.

Importante observar que a demanda socioeconômica local ou regional pode estar voltada para outros tipos organizacionais, como organizações do terceiro setor, para o empreendedorismo social, para a melhoria na prestação de serviços públicos, para a ampliação da atuação do Estado, ou ainda para a criação de pequenos negócios que respeitem a cultura local e o meio ambiente.

Há uma hegemonia, uma superioridade de um conjunto de ideias sobre outros numa relação que estabelece o que é centro e o que é considerado periférico (BARROS; CARRIERI, 2015). Desta forma, era esperado que os saberes voltados para as funções organizacionais estivessem presentes de modo obrigatório em todos os

cursos pesquisados e de modo optativo na maioria deles. Nesse sentido, a produção de ferramentas de gestão e de conhecimentos específicos no campo da Administração está relacionada aos saberes funcionais das áreas organizacionais.

c) *Campo de atuação* – observou-se a ideia de um campo de atuação que parece ter por objetivo a busca pela demarcação de uma área para a atuação profissional de administradores. Junto a essa ideia, a busca pela qualificação técnica procura evidenciar que a formação em Administração deveria ser capaz de formar um profissional que gera resultados para as organizações.

O Art. 3º das Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2005, p. 2) menciona a existência de “vários segmentos do campo de atuação do administrador”, ainda assim, ao analisarmos as matrizes curriculares, a formação valoriza mais saberes voltados ao campo privado e ao modelo da grande empresa.

Após a leitura dos projetos pedagógicos, ficou a impressão de que “O curso assume uma posição estratégica na sociedade, não porque estaria incumbido de formar pessoas para auxiliar na condução dos mais variados tipos de organizações. Mas, sobretudo, porque serve como possibilidade para milhares de pessoas acessarem o ensino superior” (SOUZA; WAIANDT; JUNQUILHO, 2015, p. 135).

Também foi possível verificar a busca pela formação do pensamento crítico e reflexivo, num processo capaz de formar um profissional que considere as especificidades regionais. No entanto, apesar da relevância de uma formação mais crítica ser citada na maioria dos cursos, nem todos a colocam explicitamente como sendo um dos objetivos do curso.

É relevante convidar os alunos a perceberem que a inexistência de reflexão crítica pode resultar em uma sociedade incapaz de perceber a necessidade de transformação de seu atual modo de ser. Da mesma forma, é necessária, por parte dos estudantes, a percepção de que tão nociva quanto a não reflexão é a utilização de críticas prontas, posto que estas os aprisionam a um sistema que os faz agir em condição automatizada (FARIA; MENEGHETTI; STEFANI, 2016).

Desse modo, os alunos acabam sendo formados sem o acesso a outras realidades organizacionais e sem vislumbrar outras possibilidades de atuação profissional, como disciplinas voltadas para a gestão pública e do terceiro setor.

A formação do administrador deve refletir a pluralidade da sociedade e da organização humana, de modo a capacitar o formando para a atuação em diferentes espaços.

Mas, para que isso aconteça, torna-se necessário uma base conceitual que abranja as diversas formas organizacionais (BARCELLOS; DELLAGNELO; SAILÉS, 2011).

**d) Saberes marginalizados** – disciplinas que tratam sobre pequenas e médias empresas, setor rural (encontrado apenas em universidades rurais), serviços e administração pública foram consideradas como disciplinas que oportunizam o acesso dos alunos a especificidades organizacionais e locais.

A maioria dos cursos de Administração participantes da pesquisa está localizada no interior dos estados da Região Sudeste. Mesmo assim, percebe-se que quando a universidade não é denominada rural, os saberes voltados para este setor, quando presentes, aparecem de modo optativo, ou seja, fica a critério do aluno a inclusão desses saberes em sua formação. Por outro lado, talvez não seja viável organizar um curso privilegiando as características locais, pois pode restringir o campo de atuação dos futuros profissionais.

A quase total ausência de saberes locais, como disciplinas obrigatórias nas matrizes curriculares, pode estar relacionada com o fato dos saberes administrativos praticados por administradores fora das grandes organizações não serem reconhecidos, não se adequarem à Administração como um conjunto de ideias estruturadas. Pois mesmo que em determinado momento possa apresentar pontos de contato com os saberes hegemônicos, sua prática desestabiliza a universalidade da Administração (BARROS; CARRIERI, 2015).

Caso semelhante pode ser encontrado em relação aos saberes voltados para a pequena e média empresa e para a administração pública. Os resultados encontrados contradizem a ideia de campo de atuação e o perfil generalista, visto que as instituições almejam um profissional formado com a capacidade de atuação nas diversas organizações, independentemente do porte e do segmento delas. Com isso, é possível observar que tais saberes, embora presentes nas matrizes curriculares, encontram-se à margem na formação em Administração, privilegiando o modelo da grande empresa.

Desta forma, a produção e compartilhamento de saberes (ensino) no campo da Administração podem ficar restritos a determinados tipos de organizações e segmentos, ficando outros saberes marginalizados e até excluídos.

Nos projetos pedagógicos analisados verificou-se que os saberes para uma formação social, em sua maioria, são ofertados de maneira opcional, de modo que comporão a formação apenas caso o aluno o deseje. E ainda que seja indispensável a

matrícula em certa quantidade de disciplinas optativas para cumprir a carga horária do curso, o aluno pode preferir disciplinas que atendam a temas tradicionais da área.

Os temas de responsabilidade social, projetos sociais e terceiro setor na formação em Administração ainda são incipientes no Brasil, visto que essas temáticas são abordadas apenas em disciplinas optativas em algumas instituições de ensino, correndo-se o risco do aluno, por opção, concluir o curso sem acessar a esses saberes (OLIVEIRA; SANT'ANNA; DINIZ, 2014).

A formação social, ambiental e ética, se fortalecidas, poderiam contribuir mais aos objetivos do curso que manifestam a necessidade do desenvolvimento de pensamento crítico e reflexivo, de qualificação técnica e de responsabilidade. Por mais atualizações que os projetos pedagógicos venham vivenciando, parece que há uma dificuldade em articular questões sociais, ambientais e humanas ao conteúdo aplicado ao mundo empresarial (FOUGÈRE; SOLITANDER; YOUNG, 2014).

Assim, é preciso que as instituições de ensino incentivem a formação de profissionais com consciência ambiental e social, favorecendo o desenvolvimento de habilidades para lidar com questões de interesses sociais (SERAO et al., 2017). Nota-se que, embora sejam considerados temas importantes para a graduação em Administração, eles estão sendo introduzidos aos poucos nas matrizes curriculares dos cursos, ocupando ainda uma posição secundária. Tal fato reforça a posição privilegiada que os objetivos econômicos ocupam nessa formação.

Assim sendo, entre os saberes marginalizados na formação em Administração encontram-se os saberes relacionados às questões sociais, ambientais, éticas e às especificidades locais e organizacionais. Os saberes privilegiados permanecem sendo saberes tradicionais, vinculados a áreas funcionais, voltados para a atuação no campo privado.

A Administração segue carecendo de uma educação que se preocupe em reconhecer a dinamicidade do conhecimento e admita a diversidade cultural brasileira (BOAVENTURA *et al.*, 2018).

Considerando-se que os universais não existam, mas sim que existem conjuntos de práticas que vão estabelecendo certas verdades (FOUCAULT, 2008), pode-se pensar que apesar dessa formação tendencialmente focar em certos aspectos, nem todos os futuros administradores e administradoras atuarão da mesma forma, nem trabalharão no mesmo tipo de organização ou utilizarão os mesmos modos de gestão.

Sobre os professores e professoras que dão vida aos conteúdos prescritos, é importante lembrar que o trabalho real nunca ocorre mediante a mera aplicação daquilo que havia sido prescrito (SCHWARTZ, 2000). Logo, cada professor e professora pode produzir ou apenas reproduzir práticas discursivas a partir dos projetos pedagógicos.

## **Considerações finais**

Os resultados encontrados permitem considerar que a formação em Administração é cercada e entremeada por diversos saberes e características. Ao longo da pesquisa foi possível identificar e averiguar o papel que cada uma dessas características exerce no processo formativo.

Em relação ao atendimento de especificidades regionais e organizacionais, os resultados mostram uma delegação aos alunos da inclusão desses saberes na trajetória individual, ou seja, fica a critério de cada aluno a inclusão desses saberes em sua formação. Isso também ocorre em relação à formação social, ambiental e ética. Soma-se a isso, o fato dos conteúdos de responsabilidade social, questões ambientais e éticas, em alguns casos, estarem restritos à responsabilidade social empresarial, enfocando a imagem organizacional e os aspectos legais, em detrimento de uma reflexão crítica sobre os temas.

Outro aspecto que também se apresenta está relacionado à inclusão das especificidades locais na formação em Administração – o que não significa um abandono dos saberes estrangeiros, mas sua articulação com as necessidades locais e regionais, podendo tal integração proporcionar a renovação dos saberes usualmente compartilhados com os alunos e a abertura para a produção de novos saberes.

O currículo está voltado prioritariamente à Administração de empresas, apesar de a habilitação conferida ser a de Bacharel em Administração, o que abrangeria a administração de todos os tipos de organizações, inclusive aquelas públicas e sem fins lucrativos.

Um projeto pedagógico é político – daí a nomenclatura ser projeto político-pedagógico –, pois certas relações de poder e saber em funcionamento em um determinado momento, que tornaram possível a existência de tal documento. Não se trata de

decisões consideradas meramente pedagógicas ou mesmo técnicas, mas sim de decisões imbuídas de valores e de modos de conceber a formação e a profissão.

Aspectos sociais e ambientais permanecem em segundo plano, assim como visões alternativas sobre gestão, sociedade e modos de vida. Para além dos esforços individuais de professores para proporcionar um ensino mais crítico e reflexivo, e que contemple os saberes ainda marginalizados na área, as prescrições nos projetos pedagógicos de curso estimulam uma formação pautada em saberes hegemônicos e tradicionais.

Os saberes que se encontram em uma posição menos privilegiada nas matrizes curriculares são aqueles que, embora fundamentais para as urgências da atualidade, ainda não conseguiram assumir um papel protagonista na formação em Administração. Contudo, de acordo com Tonelli e Zambaldi (2018), engajamento e impacto social são conceitos que também passaram a fazer parte dos objetivos das escolas de negócios, embasando discussões mais críticas no ensino da Administração.

## Referências

- AKTOUF, O. Ensino de Administração: por uma pedagogia para mudança. **Organizações & Sociedade**, v. 12, n. 35, p. 151-159, 2005.
- BARCELLOS, R. M. R.; DELLAGNELO, E. H. L.; SALIÉS, G. P. Universidade, sociedade e formação do administrador: uma reflexão necessária. **Administração, Ensino e Pesquisa**, v. 12, n. 4, p. 671-696, 2011.
- BARROS, A.; CARRIERI, A. P. O cotidiano e a história: construindo novos olhares na Administração. **Revista de Administração de Empresas**, v. 55, n. 2, p. 151-161, 2015.
- BAUER; M. W.; AARTS, B. A construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos. *In*: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 39-63.
- BERTERO, C. O. **Ensino e pesquisa em Administração**. São Paulo: Thomson Learning, 2006. (Coleção Debates em Administração).

- BERTERO, C. O. *et al.* Os desafios da produção de conhecimento em Administração no Brasil. **Cadernos Ebape.br**, v. 11, n. 1, p. 181-196, 2013.
- BERTERO, C. O.; KEINERT, T. M. M. A evolução da análise organizacional no Brasil (1961-93). **Revista de Administração de Empresas**, v. 34, n. 3, p. 81-90, 1994.
- BOAVENTURA, P. S. M. *et al.* Os desafios na formação de profissionais em Administração do Brasil. **Administração: ensino e pesquisa**, v. 19, n. 1, p. 131, 2018.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 4, de 13 de julho de 2005**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, bacharelado, e dá outras providências. Brasília: CNE, 2005. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces004\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces004_05.pdf). Acesso em: 10 dez. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Políticas públicas para a educação profissional e tecnológica**. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/p\\_publicas.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/p_publicas.pdf). Acesso em: 10 dez. 2020.
- CALDAS, M. P.; FACHIN, R. Paradigma funcionalista: desenvolvimento de teorias e institucionalismo nos anos 1980 e 1990. **Revista de Administração de Empresas: clássicos**, v. 45, n. 2, p. 46-51, 2005.
- CELLARD, A. A análise documental. *In: POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.
- DELEUZE, G. Controle e devir. *In: DELEUZE, G. Conversações*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992. p. 209-218.
- DYLLICK, T. Responsible management education for a sustainable world: the challenges for business schools. **Journal of Management Development**, v. 34, n. 1, p. 16-33, 2015.
- FARIA, H. J.; MENEGHETTI, K. F.; STEFANI, D. de. Razão tradicional e razão crítica: os percursos na razão no ensino e a pesquisa em Administração na concepção da teoria crítica. **Revista de Ciências da Administração**, v. 18, n. 10, p. 140-154, 2016.
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 12. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

- FOUGÈRE, M.; SOLITANDER, N.; YOUNG, S. Exploring and exposing values in management education: problematizing final vocabularies in order to enhance moral imagination. **Journal of Business Ethics**, v. 120, n. 2, p. 175-187, 2014.
- FREITAS, P. F. de P.; ODELIUS, C. Competências gerenciais: uma análise de classificações em estudos empíricos. **Cadernos Ebape.br**, v. 16, n. 1, p. 36-49, 2018.
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior**. Brasília: Inep, 2016. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2016/notas\\_sobre\\_o\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2016.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2016.pdf). Acesso em: 26 nov. 2020.
- JUNCKLAUS, L. R.; BINI, T. J.; MORETTO NETO, L. Independência ou morte: reflexões sobre a influência do estrangeirismo no campo do conhecimento da Administração no Brasil. **Cadernos Ebape.br**, v. 14, n. 1, p. 47-60, 2016.
- KRIPKA; R. M. L.; SCHELLER, M.; BONOTTO, D. de L. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. **Revista de Investigaciones Unad**, Bogotá, n. 14, jul./dez. 2015.
- OLIVEIRA, F. B.; SANT'ANNA, A. S.; DINIZ, D. M. Contribuição dos cursos de graduação em Administração: desenvolvimento de lideranças socialmente responsáveis? **Revista Economia & Gestão**, v. 14, n. 34, p. 137-167, 2014.
- ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 4. ed. Campinas: Pontes, 1996.
- PADILHA, C. K.; VIEIRA, C. C. N.; MACHADO, D. D. P. N. Responsabilidade social: fatores culturais percebidos pelos atores da organização. **Revista Gestão Organizacional**, v. 9, n. 2, p. 39-53, 2016.
- PETINELLI-SOUZA, S. Business governability and ADM know-how. **RAE**, v. 53, p. 400-407, 2013a.
- PETINELLI-SOUZA, S. Constituição e formação do sujeito administrador. **Administração: ensino e pesquisa (Raep)**, v. 14, p. 455-485, 2013b.
- PETINELLI-SOUZA, S.; BARROS, M. E. B. de. Produção de subjetividade nos cursos de Administração. **Administração: ensino e pesquisa (Raep)**, v. 11, n. 3, p. 373-394, 2010.
- RAMPAZO, A. V. O management e o projeto de controle do mundo. **Farol: revista de estudos organizacionais**, n. 4, p. 56-61, 2015.

- RIBEIRO, J. U. Política e administração. **Organizações & Sociedade**, v. 13, n. 37, abr./jun., 2006.
- SANTOS, A. C. B. D.; OLIVEIRA, J. A. Concepções de administração e administrador em tempos de capitalismo flexível: uma abordagem crítica. **Cadernos Ebape.br**, v. 13, n. 1, p. 52-52, 2015.
- SARAIVA, L. A. S. Sobrevoando analiticamente as teorias da Administração. **Revista de Administração da UFSM**, v. 3, n. 1, p. 26-40, 2010.
- SCHWARTZ, Y. Travail et gestion: niveaux, critères, instances. *In*: SCHWARTZ, Y. **Le paradigme ergologique ou un métier de philosophe**. Toulouse: Octares, 2000. p. 433-438.
- SERAO, L. A. *et al.* Recognition of the theme “Social Responsibility” in higher education institutions: analysis of undergraduate courses in business administration in the state of Rio de Janeiro. **Cadernos Ebape.br**, v. 15, Special Edition, Article 5, p. 462-481, 2017.
- SETÓ-PAMIES, D.; PAPAIOKONOMOU, E. A multi-level perspective for the integration of ethics, corporate social responsibility and sustainability (ECSRS) in management education. **Journal of Business Ethics**, v. 136, n. 3, p. 523-538, 2016.
- SIGURJONSSON, T. *et al.* Managers’ views on ethics education in business schools: an empirical study. **Journal of Business Ethics**, v. 130, n. 1, p. 1-13, 2015.
- SOUZA, S. P.; WAIANDT, C.; JUNQUILHO, G. S. Administração: embates da profissão e a produção de um campo de trabalho. **Revista Administração em Diálogo**, v. 17, n. 3, p. 129-148, 2015.
- TONELLI, M. J.; ZAMBALDI, F. Editorial: ciência responsável e impacto social da pesquisa em Administração. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 58, n. 3, p. 215-216, maio/jun. 2018.
- VEIGA-NETO, A. J. Foucault e a educação. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- WOOD J. R. T.; CALDAS, M. P.; SOUZA, R. J. de. Impacto social dos negócios: um novo modelo para as escolas de administração. **GV Executivo**, v. 18, n. 5, set./out. 2019.

# Estágios: entre a formação e a inserção profissional

*Sidinei Rocha de Oliveira (in memoriam)*

Os estágios (obrigatórios ou não) surgem com o objetivo de complementar a formação de nível médio ou superior e atender as demandas de formação prática requeridas pelas organizações. Além disso, ao longo dos anos, os estágios se tornam importante meio de inserção profissional progressiva, estimulando escolas e universidades a ampliar sua prática. A principal função de alguns estágios em semestres ou anos iniciais é a familiarização – ou iniciação – à função do curso no qual o estudante está inscrito, enquanto os estágios realizados mais ao final da formação exercem função importante como meio de inserção profissional.

Merece destacar que os estágios têm como base principal a função pedagógica, ou seja, esses não podem ser desenvolvidos como atividade exterior à formação realizada pelo estudante. O estágio é uma estratégia de aprendizado e de profissionalização complementar ao processo de ensino-aprendizagem devendo ser desenvolvido e acompanhado pelos professores dentro da universidade. Além disso, prepara o aluno para ingresso no mercado de trabalho e na vida profissional, desenvolvendo atitudes e capacidades por meio de atividades que integram a formação pessoal, cultural e social. Durante o estágio, as empresas, os órgãos da administração pública ou privada e as instituições de ensino, sob a responsabilidade e coordenação da escola (ou universidade) em que o jovem estiver matriculado buscam proporcionar ao aluno

situações práticas de trabalho, a fim de que esse possa aplicar os conhecimentos adquiridos ao longo do curso.

Dentro das práticas atuais, há dois tipos de estágio: os obrigatórios e os não obrigatórios. Os estágios obrigatórios são vinculados à(s) disciplina(s) do currículo pleno e estão previstos como atividade integrante do curso. Esta modalidade tem sido o meio mais utilizado para fornecer aos estudantes dos cursos de graduação seu primeiro contato com o ambiente profissional. É uma prática amplamente difundida e aceita como uma etapa fundamental na formação profissional do indivíduo. Atualmente, quase todos os cursos de graduação mais voltados para a esfera profissional incluem em seu currículo alguma espécie de atividade profissional paralelamente às atividades acadêmicas.

Os estágios não obrigatórios são atividades que podem ocorrer paralelamente àquelas previstas na matriz curricular, no entanto não se dispõem como elemento de integralização de créditos dentro do curso desenvolvido. Apesar de não estar ligado diretamente à matriz curricular, mantém o caráter formativo e constitui parte integrante do processo de aprendizagem teórico-prática e dos projetos pedagógicos dos cursos de educação superior como atividade complementar à formação, além de propiciar a participação da Universidade em outros segmentos sociais.

Tanto os estágios obrigatórios quanto os não obrigatórios são uma forma de ensino-aprendizagem voltada para o desenvolvimento profissional no âmbito da prática. Eles objetivam preparar o aluno para o ingresso no mercado de trabalho, revisando conceitos e conhecimentos tratados ao longo do curso, desenvolvendo assuntos específicos de conteúdo e metodologia, criando situações de estudos reais aplicáveis, promovendo o exercício das atribuições próprias da profissão, capacitando o estudante a atuar em sua área e atendendo ao mercado de trabalho ao concluir o curso. Além disso, propiciam o relacionamento com profissionais da respectiva área, possibilitando experiências e desenvolvendo o conhecimento e a criatividade com vistas ao crescimento profissional.

Apesar do claro objetivo de complementar a formação e contribuir para a inserção, com muita frequência, os estágios se desviam, assemelhando-se a contratos temporários pelas responsabilidades assumidas pelos discentes e configuração das práticas de trabalho, muitas vezes sem supervisão. Além disso, estágios começam a ficar cada vez mais semelhantes a uma relação formal de trabalho. Nota-se: a)

grande incidência de estágios com carga horária semanal superior à prevista em lei e a bolsa-auxílio ganha a importância de remuneração; b) falta de orientação por parte das escolas/universidades durante a realização do estágio. Em alguns casos, os estudantes sequer recebem um plano com uma proposta de trabalho, objetivos a serem atingidos e atividades a serem desenvolvidas durante o estágio; c) Alguns processos seletivos para vagas de estágio apresentam nível de exigência semelhante àquele das contratações de cargos efetivos.

Nas próximas seções serão apresentadas as bases legais dos estágios, a configuração deles como um mercado de trabalho específico e as representações que emergem a partir das experiências de estágio.

## **As bases legais dos estágios**

Os estágios são regulados pela Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008. Em seu Art. 1º é destacado o caráter pedagógico do estágio, relacionado com a educação e formação do aluno:

Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos.

Nota-se que a definição também enfatiza que o estágio é uma via de preparação para o mercado de trabalho, ou seja, incorpora a função de responsável pela inserção profissional que era ausente na lei anterior (Lei n. 6.494, de 7 de dezembro de 1977). Outro ponto importante é a definição integrada de estágios obrigatórios e não obrigatórios, os quais são organizados de maneira bastante distinta, visto que os primeiros dizem respeito à relação entre aluno, empresa e universidade, enquanto o segundo é fortemente marcado pela presença do agente integrador. São colocados em igualdade de condições estudantes de nível médio, especial e superior, que na prática têm um tratamento bastante diferenciado durante o período de estágio.

Na relação aluno-empresa é reforçado que o estágio não crie vínculo empregatício, desde que se observem alguns requisitos: a) matrícula e frequência regular do aluno na escola/universidade; b) assinatura do termo de compromisso entre aluno, organização que concede o estágio e a instituição de ensino; c) compatibilidade entre as atividades desenvolvidas no estágio e as previstas no termo de compromisso.

No papel dos agentes integradores, é apontado que estes têm por função: cadastrar os estudantes; identificar oportunidades de estágio; ajustar suas condições de realização; fazer o acompanhamento administrativo; e encaminhar negociação de seguros contra acidentes pessoais (sendo vedada a cobrança deste serviço aos estudantes). Outro ponto importante é a responsabilidade civil dos agentes de integração caso encaminhem estagiários para a realização de atividades não compatíveis com o currículo do curso.

Tais pontos tornam-se importantes devido a práticas contrárias à lei, tais como a ampliação do número de vagas de estágio que não têm relação com o curso e a cobrança de taxas dos estudantes para manutenção de cadastro e informação das vagas abertas. A falta de um acompanhamento mais próximo por parte das instituições de ensino e dos órgãos governamentais pode fazer com que o desenvolvimento dos estágios ocorra de modo desorganizado, ficando esse sob a tutela dos centros de integração e empresas.

Para mudar esta prática, a Lei n. 11.788 destaca a importância das instituições de ensino na realização dos estágios e aponta, no artigo 9º, como sendo suas obrigações:

- assinar o termo de compromisso com o aluno, indicando as necessidades de adaptação do estágio à proposta pedagógica do curso, à etapa e à modalidade da formação escolar do estudante e ao horário e calendário escolar;
- avaliar as instalações do local onde o estágio se realiza e sua adequação à formação social e profissional;
- indicar professor responsável da área em que o aluno realizará o estágio. O professor deve acompanhar e avaliar as atividades do estagiário, com início no plano de atividades a ser desenvolvido pelas três partes envolvidas;
- demandar que o aluno apresente, no máximo a cada seis meses, o relatório das atividades;
- acompanhar a realização do termo de compromisso e encaminhar o aluno para outro local caso haja descumprimento;

- desenvolver instrumentos de avaliação dos estágios de seus educandos;
- informar às concedentes do estágio as datas de realização de avaliações escolares ou acadêmicas no início do período letivo.
- Para as empresas, são destacadas como responsabilidades:
  - assinar termo de compromisso com a instituição de ensino e o aluno;
  - disponibilizar instalações que permitam aos estudantes realizar atividades de aprendizagem social, profissional e cultural;
  - indicar funcionário de seu quadro de pessoal, com formação ou experiência profissional na área de conhecimento desenvolvida no curso do estagiário, para orientar e supervisionar até dez estagiários simultaneamente;
  - contratar seguro contra acidentes pessoais para o estudante;
  - conferir termo de realização do estágio com resumo das tarefas realizadas e da avaliação de desempenho do estudante, quando do seu desligamento;
  - conservar documentos que confirmem a relação de estágio para os casos de fiscalização;
  - mandar, no máximo a cada seis meses, relatório de atividades à instituição de ensino.

A jornada de atividade no estágio deve ser estabelecida em acordo com a instituição de ensino, a parte concedente e o aluno estagiário ou seu representante legal, devendo ter compatibilidade com os horários das atividades escolares. Além disso, a duração do estágio não pode exceder dois anos e não deve ultrapassar 4 horas diárias e 20 horas semanais, no caso de estudantes de educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional de educação de jovens e adultos e 6 horas diárias e 30 horas semanais, no caso de estudantes do ensino superior, da educação profissional de nível médio e do ensino médio regular.

Todos esses itens vêm regularizar os excessos cometidos por algumas empresas em termos de duração do estágio, jornada de trabalho e utilização dos estagiários em tarefas não relacionadas com o curso de formação. Esses excessos, em grande parte, eram justificados com a resposta de não serem proibidos por lei (Lei n. 6.494, 1977). Também é uma forma de assegurar que o estágio não venha a concorrer ou ocupar lugar mais importante que o curso de formação, algo crescente em algumas áreas, como na Administração e no Direito. Na modalidade anterior, tão logo o estudante iniciava o estágio, deixava o curso em segundo plano, pois

acreditava que o estágio representa mais conhecimento por permitir a vivência prática, além de ser o provedor dos ganhos que permitem a sua manutenção e ajudam a pagar a mensalidade do curso.

Além do regulamento de como deve ser a prática do estágio na empresa, a Lei de 2008 incorpora vários benefícios ao estudante, os quais não estão previstos na lei anterior, conforme pode ser verificado no Quadro 1.

Quadro 1 - Comparativo das Leis n. 6.494 e n. 11.788

	<b>Lei n. 6.494 de 1977</b>	<b>Lei n. 11.788 de 2008</b>	<b>Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) de 1943</b>
<b>Jornada de trabalho</b>	Não prevista	20 horas EM/30 horas ES	44 horas ou de acordo com categoria
<b>Duração</b>	2 anos (sugerido)	2 anos	Depende do contrato
<b>Remuneração</b>	Bolsa facultativa	Bolsa compulsória	Obrigatória
<b>Auxílio Transporte</b>	Não refere	Obrigatório	Percentual
<b>Férias</b>	Não refere	30 dias após um ano, remunerado igual à bolsa	30 dias após um ano
<b>Saúde e Segurança no trabalho</b>	Não refere	Igual à CLT	CLT
<b>Contribuição INSS</b>	Não refere	Facultativa	Obrigatória

Fonte: Elaboração do autor.

Pelo quadro acima se observa que os benefícios oferecidos aos estudantes pela Lei de 2008 aproximam o estágio da relação de trabalho formal, mesmo que essa mudança se reflita em opiniões contraditórias para os envolvidos nos estágios. Para os estudantes, esses benefícios representam o reconhecimento ao trabalho e a importância do estagiário nas empresas. No entanto, ao aproximar os estágios do formato de um contrato por tempo determinado, acaba por reforçar sua utilização como contrato flexível pelas organizações, formando um mercado de trabalho específico, em que cada ator apresenta interesses, mas nem sempre tem a formação como elemento central.

## Estágio: diferentes representações

Por localizarem-se na fronteira entre o trabalho produtivo e não produtivo, entre o sistema de ensino e o mercado de trabalho, constroem-se múltiplas formas de compreensão dos estágios no atual contexto brasileiro, o Quadro 2 sintetiza as representações encontradas por Rocha-de-Oliveira (2009) a partir das entrevistas com 32 estudantes do curso de Administração, sendo 22 de instituição pública e dez de instituição privada:

Quadro 2 – Síntese das representações do estágio

<b>Representação</b>	<b>Significado</b>
<b>Aprendizado prático</b>	Valoriza-se o aspecto pedagógico e a contribuição do estágio para o aprendizado do aluno, tal como a proposta de sua criação.
<b>Inserção profissional</b>	Permite a experiência e o conhecimento do mundo do trabalho, que facilitam ao estudante a inserção profissional.
<b>Experimentação</b>	Possibilidade para o estudante conhecer e “testar” cursos e áreas profissionais que acredita ter interesse, mas gostaria de uma vivência prática para verificar se vai se adequar ao cotidiano das atividades.
<b>Via de acesso ou redirecionamento de carreira</b>	Para o estudante que já está em um posto formal, o estágio permite um reingresso no mercado, numa área diferente ou numa empresa em que tenha melhores possibilidades de desenvolvimento profissional.
<b>Meio de sobrevivência/ independência financeira</b>	Meio de custear as necessidades básicas e pagamento do curso ou de ter maior independência dos pais possibilitada pelo retorno financeiro proporcionado pela bolsa-auxílio.
<b>Mão de obra barata</b>	Estágio assemelha-se a outras formas de contrato temporário, sendo utilizado para atividades de baixo valor agregado com o objetivo de reduzir custos trabalhistas.
<b>Atividade de baixo status</b>	Forma de desvalorização simbólica que associa o estágio a atividades de baixa produtividade desempenhada por alguém de pouca competência.

Fonte: Elaboração do autor.

Na representação aprendizado, o estágio é compreendido como o período de complementação do aprendizado teórico, constituindo um momento de vivência da prática organizacional em que é possível visualizar a relação dos conteúdos aprendidos em sala de aula com o mundo corporativo. Como inserção profissional, o estágio se torna relevante para aquisição de experiência. Esse período serve tanto para conseguir melhores oportunidades de estágio quanto para vislumbrar possíveis ofertas de cargos efetivos na empresa em que estagia. Por meio do estágio, o estudante começa a elaborar um currículo que lhe permite postular vagas em outras organizações, mostrando o nível em que está sua socialização no ambiente de trabalho, e as experiências estabelecidas permitem o ingresso em outras empresas.

No período de experimentação, alguns dos jovens entrevistados transitam entre estágios para experimentar novas oportunidades e para buscar melhores condições de trabalho, o que podem fazer enquanto são estudantes, pois o estágio possibilita maior facilidade de acesso às empresas e um compromisso por um prazo menor, já que os contratos estabelecidos são semestrais.

O estágio é considerado uma via de acesso ou redirecionamento de carreira “mais fácil” para um novo emprego formal, principalmente numa grande corporação. O estágio é um caminho de ingresso marcado por uma menor concorrência em comparação à disputa pelas vagas no quadro efetivo. A experiência anterior dentro do quadro funcional de uma organização torna-se uma credencial de diferenciação daqueles que passaram por essa experiência, visto que são tidos como portadores de maior conhecimento prático. Isso evidencia que a inserção profissional pode não apenas estar ligada à conquista de um posto formal, mas às expectativas de desenvolvimento futuro.

Embora esta não seja a proposta, no Brasil é comum o estágio ser reconhecido como meio de independência financeira da família dos estudantes – no caso dos estudantes desprovidos de suporte financeiro – ou como um meio de subsistência durante o curso ou até mesmo o meio pelo qual torna possível o pagamento das mensalidades. Essa representação é considerada positiva, pois foi privilegiado o ponto de vista do entrevistado; alguns estudantes informaram que sem o estágio não seria possível fazer um curso superior.

O estágio como mão de obra barata é uma das representações mais frequentes na fala dos entrevistados; descrevem uma relação de exploração, na qual o estudante

é pouco valorizado como pessoa e como trabalhador. Ao estagiário são destinadas as funções de menor importância, repetitivas e de pouco valor agregado: passar fax; fazer fotocópias; servir café etc. Muitos estudantes não vivenciaram essa experiência, mas ela é uma preocupação sempre presente quando ingressam em uma nova empresa: o risco de ser aprovado para um estágio que não sirva para o aprendizado e seja uma forma de exploração.

Outra representação negativa do estágio refere-se à atividade de baixo *status* e reconhecimento que esse ganha na organização. O estagiário é com frequência motivo de piadas e recebe a culpa pelos erros ocorridos no setor, mesmo que estes não tenham sido sua responsabilidade. Por ser um profissional que ainda está sendo formado, todo erro cometido na execução de algum processo ou realização de tarefa é atribuído ao estagiário. Esta representação se relaciona com a anterior: uma decorrência “simbólica” da imagem que se constrói de um estudante que permanece na organização realizando atividades de pouco valor que não permitem seu desenvolvimento profissional.

Pode-se observar que esses aspectos se estabelecem na relação entre o sistema de ensino e o mercado de trabalho, sendo que a maior parte delas se vincula ao segundo. A primeira – aprendizado prático – apresenta uma relação evidente com o ensino, enquanto o período de experimentação localiza-se na fronteira ensino-mercado de trabalho, servindo como uma avaliação individual da carreira futura, em que podem ser mobilizados elementos do aprendizado teórico para a confirmação de experiência no mercado de trabalho.

As demais representações se constroem a partir da relação do estudante com o mercado de trabalho. No seu aspecto positivo, surgem as representações que apontam o estágio como meio de inserção ou reinserção, que se tornam uma “ferramenta” que auxilia o ingresso na organização e pode ser mobilizada a qualquer momento do curso, contribuindo para uma entrada mais rápida e facilitada no mercado. Nesses casos, o estágio surge como uma estratégia diferencial para os estudantes, que podem ingressar no mercado de trabalho sem ter de concorrer diretamente com os trabalhadores mais antigos.

As outras três podem ser entendidas como as disfunções que se constroem sobre os estágios ao longo do tempo. Primeiramente, a bolsa-auxílio, ao mesmo tempo que permite aos estudantes desprovidos de recursos se manterem no ensino superior

cobrindo seus custos de transporte, alimentação e algumas vezes até a própria universidade, traz um novo critério para os estudantes na seleção das oportunidades de estágio. Em alguns casos, a atratividade da bolsa torna-se um dos principais critérios da escolha da vaga, assumindo o lugar da contribuição para a formação.

Finalmente, temos as decorrências da flexibilização das relações sobre a prática de estágio que acabam por desvirtuar completamente seu propósito, convertendo-o em trabalho precário, seja na sua execução, seja no aspecto simbólico.

## **A formação do mercado de estágios**

Partindo da ideia de que existem múltiplos mercados e de que estes apresentam normas particulares que indicam os rumos das ações de seus atores, ao mesmo tempo que transformam essas regras ao longo do tempo, pode-se compreender o espaço dos estágios como um submercado – ou múltiplos submercados, uma vez que cada área em que o estágio se desenvolve é influenciada por uma profissão ou setor específico – que assume as regras e regulamentações características do mercado de trabalho que organiza determinada profissão ou setor.

No entanto, apesar de estar sob a influência do mercado de trabalho, o estágio também está ligado ao sistema de formação, sendo organizado segundo as regras que o estruturam em cada instituição, bem como leis, decretos e normas (formais e informais) que regulamentam o sistema de formação. Na Figura 1, busca-se apresentar uma síntese da organização do espaço no qual os estágios estão inseridos, destacando como atores principais as instituições de ensino, as organizações (públicas ou privadas), os estudantes e o Estado.

Figura 1 - Organização do mercado de estágios



Fonte: Elaboração do autor.

As escolas e universidades podem organizar seu sistema de estágio de acordo com as especificidades de cada instituição buscando diferir entre elas nos modos de inserção dos estudantes e no estabelecimento de suas relações com o mercado de trabalho. Também devem seguir as normas gerais de organização do período de estágio que normalmente se relaciona com a carga horária dentro da estrutura curricular e com o currículo do curso. Tais normas podem variar segundo o nível de ensino (médio, técnico ou superior) ou país, diversificando os modos de formação do “mercado de estágio”<sup>3</sup>. Sendo considerado como integrante da formação do estudante, o estágio fica sob a tutela das instituições de ensino, que também são responsáveis pela forma de organizar o processo de encaminhamento dos estudantes para as vagas de estágio, seu desenvolvimento e avaliação do período de estágio.

---

3 No caso deste trabalho em que se aborda os estágios dos universitários, o foco será na organização nas universidades e nas regras que regulamentam o ensino superior e especificamente os estágios.

No entanto, o número de estágios cresceu rapidamente nas últimas décadas e tomou uma dimensão que dificulta que as instituições de ensino atuem diretamente na captação e oferta de vagas. Desta forma, os centros de integração assumiram posição importante, tornando-se fundamentais na busca de vagas e no acompanhamento dos estágios. No entanto, parte dessas instituições passa a tratar o encaminhamento dos jovens aos estágios como um negócio, o que pode ser compreendido pela parcela da bolsa que lhes é paga pelas organizações contratantes e mesmo pela cobrança que algumas aplicam sobre o próprio estudante. Dessa forma, a relação de aprendizagem que deveria ser suportada pela universidade na base do tripé com empresa e estudantes, passa a ficar sob a responsabilidade de instituições que não têm como principal objetivo a aprendizagem.

Assim, nota-se que as universidades passaram para os centros de integração o papel de acompanhamento e avaliação dos estágios. Esses centros assumem um papel central na organização dos estágios, no entanto, tratam os estudantes como se fosse parte de um negócio, dando maior enfoque para a correta alocação deles e sua permanência do que um acompanhamento rigoroso orientado para seu aprendizado. Neste cenário, abre-se espaço para o surgimento de distorções em que os estágios assumem características de contratos temporários, os estudantes são explorados e não há cumprimento da legislação. A falta de controle permite que estudantes realizem mais de um estágio ao mesmo tempo, permaneçam além do limite possível (dois anos) na mesma organização. De modo geral, nessas situações, os estágios se assemelham ainda mais ao vínculo formal, porém, sem o mesmo amparo legal.

O tratamento dos estudantes e empresas como clientes, se por um lado pode representar o profissionalismo da relação estabelecida, por outro lado mostra a perspectiva de negócio utilizada por esses centros. Ao deixar para essas instituições o papel de acompanhamento e suporte do processo de ensino as escolas/universidades acabam por enfraquecer ainda mais a relação de aprendizagem em que deveria se basear o estágio. Desde o início dos anos 2000, diversas empresas de alocação de pessoal terceirizado ou de contratos temporários passam também a atuar como agenciadores de estágio, como se esta fosse mais uma das práticas de flexibilização de trabalho com as quais operam.

Além disso, a relação das instituições de ensino com as organizações (públicas e privadas) nas quais os estudantes realizam seus estágios também pode interferir na

forma como estes se desenvolvem. Para as organizações, o estágio constitui um meio de retorno para a sociedade, contribuindo para a formação de jovens profissionais, mas também é uma via de preparação para o ingresso em determinado mercado de trabalho. Do ponto de vista dos mercados fechados, pode ser o momento de início da formação da mão de obra que, no futuro, vai fazer parte do efetivo da organização. Sob a ótica dos mercados profissionais, é o momento de confirmação e reforço das regras da profissão por meio da socialização prática. Os estágios também representam a ligação com o sistema de ensino, em que além da contribuição social para a formação do estudante ocorre a renovação e a adaptação dos conteúdos desenvolvidos teoricamente nas instituições de ensino e a prática desenvolvida dentro das organizações.

A organização dos estágios mostra que as empresas têm elevado os requisitos demandados e tornado o processo de seleção cada vez mais rígido, similar aos praticados para os empregos efetivos. As atividades desempenhadas variam, mas na medida em que os estudantes avançam no curso e adquirem experiência – que é indicada no seu currículo – tendem a enfrentar tarefas mais complexas, com maiores responsabilidades e sendo cobrados por resultados. Para alcançar um bom resultado no estágio, é essencial o envolvimento do supervisor desse, que se torna fundamental para o desenvolvimento do estudante e o atingimento de seus objetivos durante o estágio. No entanto, a tutoria interna não parece ser uma preocupação das empresas e, normalmente, ocorre de acordo com a disposição do funcionário encarregado ou algum colega disponível para orientar o estagiário.

Nesse sentido, ao compreendermos o estágio como um espaço que se desenvolve na relação entre o mercado de trabalho e o sistema de ensino, inclui-se na análise do mercado um dinamismo histórico, tanto do ponto de vista do indivíduo quanto do mercado como um todo. Da parte do sujeito, tem-se que a antiguidade no mercado é um fator importante para conseguir oportunidades e ascensão dentro de determinado negócio. Dentro de uma mesma formação, indivíduos com o mesmo nível de conhecimento técnico se distinguem pelo tempo de experiência, que além da competência teórica representa o conhecimento das regras e práticas de determinado posto.

A partir de uma visão geral do mercado, os estágios representam a ligação da empresa com o sistema de ensino e, conseqüentemente, com a atualização de técnicas e práticas avançadas desenvolvidas no interior das universidades. Assim, a incorporação de estudantes nas empresas também pode levar a mudanças na própria

organização do mercado, seja nos modos de realização das atividades, seja nas competências que podem passar a ser demandadas aos futuros trabalhadores.

No Brasil, o estágio não obrigatório, sobretudo, tem se configurado como um importante meio de ingresso no mercado de trabalho. No entanto, em alguns casos, a oferta apresentada não tem como objetivo principal a formação, mas sim o preenchimento de vagas temporárias ou a redução de custos de pessoal. Ao mesmo tempo, exigência das empresas para seus profissionais efetivos é refletida nos jovens potenciais.

Os estágios estão na fronteira entre o sistema de formação e o mercado de trabalho, entre a formação e a atividade produtiva. Neste limiar, podem ser alvo das estratégias de flexibilidade empreendida pelas empresas que incorporam os estágios nas suas políticas de gestão de pessoal como forma de redução de custo. No entanto, mesmo nessas situações, seguem mantendo, ainda que em parte, sua função de agente formador, ligado ao sistema de ensino.

## Referências

BRASIL. Lei Federal n. 6.494, de 7 de dezembro de 1977. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, 9 dez. 1977.

BRASIL. Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 set. 2008.

ROCHA-DE-OLIVEIRA, S. **Estágios para universitários**: representações e implicações na inserção profissional dos jovens brasileiros e franceses. 2009. Tese (Doutorado em Administração) – Escola de Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre; 2009.

# Por uma formação em Administração orientada a um viver multiespécies

*Leticia Dias Fantinel*

Pensar processos formativos implica um desafiar-se a olhar para o futuro. Esta não é propriamente uma reflexão inovadora, já que, ao menos nos cursos de Administração, eventuais necessidades de um mercado de trabalho vindouro, por exemplo, sempre se colocaram como preocupações prementes. No entanto, há algo de novo em ponderar cenários, projetos e possibilidades numa linha temporal que, talvez pela primeira vez, esteja se colocando a sério como finita aos olhos do imaginário social dito ocidental. As incertezas que vemos se aproximarem não são apenas as de ordem mercadológica que nos acostumamos a ver nos elegantes e arrojados discursos corporativos; são aquelas que povoam o que Danowski e Viveiros de Castro (2017) chamariam de experiências de pensamento orientadas ao declínio. Constituímos e somos constituídos por turbulentos tempos cujos prelúdios anunciam-se na forma de extinções em massa, pandemias e catástrofes socioambientais.

A profissão de administrador, que emergiu e se consolidou num mundo construído sobre promessas que embasam crenças no progresso a contar do crescimento econômico, sustentabilidade, desenvolvimento tecnológico, entre outras, vê-se nas primeiras décadas do século XXI em meio à demolição, uma a uma, das fundações simbólicas e materiais que a constituíram. Estamos imersos em dinâmicas planetárias

diferentes de tudo o que já vimos e somos desafiados a discutir as relações organização-natureza ao compreender o papel da ação humana organizada nesses processos fortemente atrelados às políticas coloniais e neocoloniais de desenvolvimento (FIGUEIREDO; MARQUESAN; IMAS, 2020). O termo Antropoceno, por exemplo, que alça atividades antrópicas ao *status* de uma força geológica, foi incorporado em definitivo ao pensamento social e, na esteira desse movimento, aos conhecimentos produzidos sobre gestão e organizações (WRIGHT *et al.*, 2018).

Nesse caminho, enfrentamos um dos muitos desafios que se apresentam, que é o de aprender a viver em um planeta ferido, danificado, marcado por ecologias ferais, ou seja, arranjos que imbricam existências não humanas (sejam elas vivas, como outros animais, vegetais, bactérias, sejam não vivas, como dióxido de carbono, detritos plásticos ou resíduos de barragens) que reagem às estruturas humanas de forma descompromissada com a espécie criadora de tais estruturas (TSING, 2019). Essas reações não previstas desafiam paradigmas de pensamento que localizam o que não pertence ao domínio humano como externo a nossa existência, menos relevante ou, ainda, dispensável. Elas contrastam com a crença na superioridade e controle humanos, bem como na possibilidade de separação entre ser humano e mundo, entre o que se convencionou denominar sociedade e natureza. Elas confrontam a obsessão pelo controle que marca a área da Administração (SAGE *et al.*, 2016), desafiam a pensar uma episteme que nos trouxe à beira do desastre ecológico por meio de práticas organizativas (ERGENE; CALÁS; SMIRCICH, 2018) e, ainda assim, na visão de Tsing (2019), parecem muitas vezes não incomodar investidores, formuladores de políticas públicas ou detentores de cargos técnicos.

Partindo da premissa de que nós, como administradoras e administradores, sabemos-nos integrantes de um campo do conhecimento fundado sobre concepções que sustentam o antropocentrismo e o excepcionalismo humano (que embasam parte significativa dos fenômenos citados no parágrafo anterior), este texto propõe-se a refletir sobre a possibilidade de uma formação em Administração voltada a um viver multiespécies, comprometida com uma desconstrução de fronteiras entre o que se entende como humano e natureza. Dado o contexto apresentado, este capítulo reflete sobre uma formação de gestoras e gestores que, ao contrário do apresentado no parágrafo anterior, incomodam-se com o estado de coisas no

planeta. E mais: que possam aprender a viver com este e outros incômodos, no sentido do proposto por Haraway (2016).

Para isso, o capítulo utiliza como ferramenta analítica uma perspectiva multiespécies, que se propõe a desafiar, de um lado, o dispositivo antropocêntrico que opera na produção de conhecimento e, de outro, a subordinação a uma concepção da natureza como objeto, recurso ou pano de fundo para a ação humana (SÜSSEKIND, 2018). Refletiremos, aqui, sem a pretensão de oferecer soluções, muito menos que sejam rápidas, fáceis ou simples, sobre uma formação de administradoras e administradores para um viver multiespécies, que assumam para si a provocação de incorporar a atenção às socialidades que ultrapassam a espécie humana, mas que se imbricam continuamente em processos organizativos e que invariavelmente nos afetam e são afetadas por nós.

Mas, antes de chegarmos lá, vamos primeiro situar brevemente a formação em Administração e entender como essas imbricações vêm sendo abordadas nesse contexto.

## **Situando a formação em Administração entre fragmentações e dualismos**

O ensino de Administração no Brasil foi introduzido na década de 1960, a partir de acordos de cooperação firmados com os Estados Unidos que tinham como pano de fundo ideais desenvolvimentistas que acompanhavam a urbanização e industrialização da sociedade brasileira na primeira metade do século XX (FISCHER, 1993). Tais ideais preconizavam reorientações institucionais e de infraestrutura, formulação de planejamento e a formação de recursos humanos, demandas decorrentes da expansão não apenas do ensino superior no Brasil, mas também do sistema capitalista de forma geral, contemplando conhecimentos necessários à operação de empreendimentos próprios de seu tempo (COVRE, 1991). Ainda que críticas e realinhamentos tenham ocorrido nas décadas seguintes, a implementação de tecnologias gerenciais estrangeiras marcou a expansão e consolidação do ensino na área, vinculado a uma concepção modernizadora e, muitas vezes, tecnicista (FISCHER, 1993).

Ao final do século XX, a Administração se consolida enquanto curso num contexto de massificação, mercantilização e padronização do ensino, resultando em um perfil de profissional generalista, fortemente influenciado por uma cultura imediatista de gestão (PAES DE PAULA; RODRIGUES, 2006), cuja formação é marcada por uma “herança paradigmática clássica e estrutural funcionalista” (FISCHER, 2003, p. 11). Reflexões já foram tecidas sobre uma tendência à instrumentalidade e simplificação do conhecimento (PAES DE PAULA; RODRIGUES, 2006), insuficiência em termos de municiar o estudante de um olhar crítico e que dê conta das complexidades da realidade, ampliando os horizontes para campos mais abrangentes que os organizacionais (RIBEIRO; SACRAMENTO, 2009). Mais recentemente, é possível ainda discutir a formação em Administração como marcada por uma visão de mundo centrada em organizações, em que predomina uma lógica analítica e prescritiva centrada num eixo mercadológico de compreensão (ALVES; NASCIMENTO, 2018).

Ainda que seja fundamental reconhecer que a formação profissional do administrador é um fenômeno dinâmico, processual e vivo, que não se encerra nos espaços-tempos de inserção acadêmica de estudantes nos sistemas de ensino superior (PETINELLI-SOUZA; BARROS, 2010), é importante situar as especificidades que marcam os contextos de produção dessa profissão e seu ensino. Assim, os aspectos citados até aqui ajudam a compreender os dilemas de um curso que se coloca entre aqueles com maior número de estudantes no país.

As características apresentadas até então nos ajudam a situar a Administração como profissão calcada em imaginários progressistas e desenvolvimentistas característicos do século XX. Tais imaginários, contudo, passam por importantes reconfigurações a partir da década de 1970, em que a chamada “crise ecológica” começa a estar presente em algumas discussões. Destacam-se aqui o marco representado pelos célebres relatórios “Limites do Crescimento” (MEADOWS *et al.*, 1972), que projetava resultados desastrosos decorrentes do abuso dos modos de desenvolvimento humano em relação ao planeta, e “Nosso Futuro Comum” (BRUNDTLAND, 1987), que apontava o desenvolvimento sustentável como possível superação dos problemas socioeconômicos, ambientais e ecológicos decorrentes das práticas de desenvolvimento vigentes até então. Com isso, a sustentabilidade ganha espaço no discurso corporativo, na pesquisa e nas instituições de ensino, mas, ainda que se apresentasse como abordagem crítica às concepções de desenvolvimento predominantes

até então, pouco conseguiu se distanciar delas, seguindo orientada a uma racionalidade econômica (BANERJEE, 2003).

A chamada Educação Ambiental foi, dessa forma, entendida e chancelada em acordos internacionais para a educação como instrumento necessário para o atingimento do que se convencionou denominar desenvolvimento sustentável, de forma que passou a ser tratada também como educação para a sustentabilidade (BARBIERI, 2004; 2011). No Brasil, a popularização do paradigma da sustentabilidade implicou a busca pela implementação de práticas de ensino na área de Administração com o objetivo do desenvolvimento de mentalidades, conhecimentos, comportamentos e atitudes reflexivas em torno da chamada problemática ambiental (JACOBI; BEDUSCHI FILHO, 2014). Tais preocupações podem ser evidenciadas nos parâmetros legais do ensino superior, tanto na Política Nacional de Educação Ambiental, que instituiu a educação ambiental como obrigatória em todos os níveis de ensino (BRASIL, 1999), quanto em particular nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de bacharelado em Administração (BRASIL, 2020), em que a dimensão ambiental é citada como um dos fundamentos da sustentabilidade (ao lado das dimensões social, econômica e cultural), dimensão a partir da qual os conhecimentos e competências do administrador devem ser integrados.

Contudo, ainda que a chamada Educação Ambiental tenha sido instituída nos regimentos do ensino superior brasileiro, sua implementação não vem ocorrendo sem críticas. No ensino de Administração, são discutidos, entre outros aspectos: a marginalidade dos debates sobre o que se convencionou denominar “temáticas ambientais” em relação ao que é considerado *mainstream* na área (SINAY *et al.*, 2013); a dificuldade e os desafios na assunção de abordagens críticas nas experiências didático-pedagógicas (MELO; BRUNSTEIN, 2014); a ambiguidade com que essas temáticas foram incorporadas sob o guarda-chuva da sustentabilidade, o que dificulta a produção de uma agenda mais coesa dentro do campo (JACOBI; RAUFFLET; ARRUDA, 2011); a dificuldade de engajamento de docentes e instituições de ensino no desenvolvimento de disciplinas e atividades relacionadas ao tema de forma efetivamente integrada ao ensino (GONÇALVES-DIAS *et al.*, 2009; LIMA OLIVEIRA; MONTEFUSCO DE OLIVEIRA; COSTA, 2010; MACEDO; FREITAS; GUERRA, 2013); a instrumentalidade e baixa criticidade da inclusão de conteúdos afins no currículo dos cursos e isolamento de tais conteúdos em relação aos demais componentes

curriculares, principalmente a partir da concentração de tópicos afins na área de Produção e Operações (MALTA; CALLONI, 2018) ou em disciplina específica de Gestão Ambiental (BARBIERI, 2004).

Um dos pontos que podem ser levantados em relação a essas críticas pode ser conectado às limitações já descritas na literatura: a organização cartesiana que demarca a formação do nosso campo – embora se faça presente também em outras áreas. Fischer (2003) já identificava características da formação de currículos por meio do mero agrupamento de disciplinas em torno de critérios pouco específicos. Para Gonçalves-Dias, Herrera e Cruz (2013), o cenário pouco mudou nos últimos anos, o que resultaria em uma formação em Administração que separa os objetos de seus contextos e relações, em cursos cujos formatos disciplinares desagregam saberes e conhecimentos, o que resultaria em profissionais habituados a perceber fenômenos organizacionais como eventos independentes.

Essa fragmentação pode ser relacionada tanto à concentração de determinadas discussões em campos específicos (como na crítica apresentada em relação à concentração das chamadas “questões ambientais” nas áreas de Gestão da Produção e Operações no ensino de Administração) quanto à maneira fragmentada e dualística como abordamos fenômenos organizacionais e naturais na área. A forma como o campo da Administração se constituiu parte de concepções sobre o que se entende como natureza que são completamente desconectadas das organizações e processos organizativos, o que explica em parte cisões entre os domínios que se dedicam a esses fenômenos (GOOD; THORPE, 2020). Esse entendimento embasa também discursos e práticas organizativas e de gestão que nos trouxeram ao estado de coisas planetário, impondo a necessidade de reconceitualizar de forma radical as relações entre a humanidade e a natureza (ERGENE; CALÁS; SMIRCICH, 2018).

Perspectivas dualistas são problemáticas nesse sentido, uma vez que marcam entendimentos sobre organizações e natureza como domínios separados e opostos, que, no máximo, impactam um ao outro, visões que se mostram insuficientes para captar imbricações e emaranhamentos entre eles. A tendência da área em enfatizar sistemas baseados em categorias unitárias que, no máximo, impactam umas nas outras, deixam escapar complexidades inerentes a sua relacionalidade (COOPER, 2005). Organização e ambiente, portanto, seriam vistos como categorias pré-existentes, autônomas, que agiriam uma sobre a outra, mas cujas existências seriam independentes.

Situamos, dessa forma, tanto a fragmentação quanto a dualidade como fenômenos em um panorama mais amplo, a partir de influências que marcam a constituição da modernidade em geral e da ciência moderna em particular. Uma dessas influências é a ontologia dual fundada na dicotomia entre cultura/sociedade e natureza (ou ainda mente/matéria, espírito/corpo, razão/instinto), que, por mais que jamais tenha se concretizado completamente (até mesmo pelos desafios que as referidas imbricações e emaranhamentos oferecem à nossa compreensão), é cada vez mais tensionada (SZTUTMAN, 2014), tensionamento este que expõe importantes limitações, como será discutido no tópico a seguir.

## **Vivendo com incômodos e o desafio a noções modernas**

Este texto mobiliza a ideia de incômodo tomando como inspiração a noção de *trouble*, de Donna Haraway (2016). A autora faz algumas propostas diante de tempos de urgência que se apresentam nas primeiras décadas do século XXI, que ela caracteriza como um período de consciência intensificada dos danos planetários e catástrofes socioambientais. Essa consciência pode ser simbolizada por diferentes termos, como o Antropoceno, que emergiu nas Ciências da Terra para caracterizar o início de nova era geológica em que ações antrópicas teriam caráter central (CRUTZEN; STOERMER, 2000). Há ainda o Capitaloceno, termo criado para enfatizar que esses impactos nos sistemas planetários não são obra nem se dão em benefício dos seres humanos de forma homogênea, mas sim de pequenos grupos por meio do sistema de produção capitalista (MALM; HORNBORG, 2014; MOORE, 2017). Outros tantos nomes foram cunhados para a atual condição, os quais não discutiremos aqui. A preocupação aqui é menos nomear e mais explorar uma possibilidade de enfrentamento dessa condição por meio da proposta de Haraway (2016), que diz respeito à noção que dá título a um de seus livros: *Staying with the trouble*.

Haraway (2016) afirma-se impaciente com as respostas comumente dadas frente à urgência dos problemas que se apresentam. Em sua visão, as respostas se dariam em dois eixos possíveis. Por um lado, uma posição que deposita o que ela chama de fé cômica nas soluções tecnocráticas, seja essa fé de ordem religiosa ou não; por outro, uma posição que caracteriza o jogo como terminado, abraçando os imaginários do

apocalipse inevitável em condição de paralisia, imaginários tão bem caracterizados na cultura popular contemporânea (DANOWSKI; VIVEIROS DE CASTRO, 2017). A tal impaciência, a autora reage com a ideia de que não se trata de procurar respostas tecnicistas para “resolver o problema” (do Antropoceno, do Capitaloceno, dos danos planetários, das catástrofes socioambientais) com uma mentalidade reparadora e otimista, e menos ainda de se comportar cinicamente frente a ele. Seguir com o problema implicaria ir na direção contrária de ambas as tentadoras respostas: seguir coletivamente, pensando de forma coletiva no como viver e morrer juntos, aceitando o incômodo sem ilusões ou promessas de harmonia ou de retorno a um planeta intocado (HARAWAY, 2016). Isso não significa que faremos desaparecer a verdade das extinções em massa ou as catástrofes planetárias (até mesmo porque habitamos um planeta irremediavelmente ferido e vulnerável), mas sim aprender a viver com essas verdades e a operar em suas contingências.

Seguir com o incômodo implicaria criar condições para a coexistência de humanos e não humanos via produção de ecologias afetivas a partir de práticas de cuidado centradas, entre outras possibilidades, na capacidade de produzir respostas (*response-ability*, nas palavras da autora), bem como de gerar conexões (HARAWAY, 2016). Para isso, a autora baseia-se em uma perspectiva multiespécies para a constituição de posturas que, ainda que sensíveis, escapem à inocência ou ingenuidade dessas possibilidades de convivência que ultrapassam os limites do humano. Tal perspectiva compreende as relações conjuntas entre diferentes espécies como constituintes do mundo material, não como produtos, mas como devires dinâmicos, conjuntos e emergentes (*becoming with*), a partir de uma epistemologia processual e relacional que não admite constituições *a priori* como sujeitos ou objetos (HARAWAY, 2008).

Assim, quando defendemos no título deste capítulo uma formação em Administração para a possibilidade de um “viver multiespécies”, estamos falando sobre projetos que viabilizem uma formação de profissionais na área que se disponham a assumir para si a provocação de habitar coletivamente o planeta, criar conexões com outras formas que o habitam, e que sejam capazes de seguir com os incômodos decorrentes dessas práticas. Por isso, é importante compreender que tal perspectiva convida ao desafio das ideias que sustentam o pensamento moderno sobre práticas de ciência e vida, como as apresentadas no tópico anterior.

Dessa forma, partindo da ideia de que as noções de natureza e cultura/sociedade tal qual as concebemos não se referem às realidades universais, mas sim, às formas particulares inventadas pela modernidade ocidental para compreensão e experiência do mundo (DESCOLA, 2014). Trata-se de uma ontologia que emerge no século XVII, diante da necessidade do estabelecimento de uma ordem e lugar em que nada acontece sem uma causa, em que se concebe uma natureza unificadora, única e uma multiplicidade de culturas e sociedades (DESCOLA, 2014).

Esse sistema classificatório tem como uma de suas consequências a produção de distinções fundamentais entre seres humanos e o resto do mundo. Isso é problemático por diversas razões. A primeira delas é que traz subjacente uma ideia de natureza como matéria inerte e estável, passível de instrumentalização seja como bem intocável e a ser preservado, ou como recurso a ser explorado. Dessa forma, ainda que haja evidências suficientes de processos de antropização de florestas nos últimos milênios, ou que a própria biotecnologia atual permita transformar o substrato biológico do ser humano (exemplos que desafiam a separação entre domínios humano/natural), há imensa dificuldade de nos despirmos de uma ideia de natureza como algo inato e, conseqüentemente, exterior à ação humana (SZTUTMAN, 2014).

A segunda razão é que essa distinção nos desloca do planeta e demais habitantes, como se não fôssemos, nós mesmos, natureza. Ainda que se admita certa continuidade material entre humanos e outros animais (por similaridades biológicas, por exemplo), predomina no pensamento ocidental a crença de que haveria algum elemento central que nos distinguiria de outros seres. Em diferentes imaginários e epistemologias esse elemento central recebe nomes que variam. Pode ser caracterizado como mente, alma, consciência moral, linguagem, ou, ainda, receber o rótulo moderno de “cultura” (DESCOLA, 2014). Contudo, ainda que esses nomes variem, segue intocada a noção de que há algo que nos singulariza, concepção que sustenta o que se convencionou denominar “excepcionalismo humano”.

A terceira razão pela qual o sistema classificatório descrito aqui é problemático tem relação com esse excepcionalismo: ele nos homogeneiza discursivamente enquanto espécie e nos alça a uma condição não apenas de diferença, mas, em última análise, de superioridade frente a outros seres e formas de existência, enquanto ignora todas as clivagens e desigualdades que atravessam os diversos coletivos humanos que habitam o planeta. Assim, tomam-se como dadas estas pretensas homogeneidade e

superioridade, o que escamoteia que determinadas posições são consideradas universais e não marcadas, a exemplo das posições de Homem e Branco (HARAWAY, 1995), enquanto elementos de diferença são mobilizados como pretexto de hierarquização entre diferentes modos de existência, humanos e não humanos. O sentido de humanidade faz uso como referência dessa posição universal e a partir dela produz condições morais tomando por base categorias supostamente biológicas (INGOLD, 1995).

Não obstante, algumas das limitações que foram apresentadas até aqui não são propriamente novidades nos estudos que se debruçam sobre a formação em Administração. Barbieri e Silva (2011) apontam que a Carta de Belgrado, assinada em 1975, considerada marco para a promoção da chamada Educação Ambiental, já reconhecia a necessidade de integração entre ambiente natural e ambiente construído pelo ser humano, por exemplo. Na área de Administração, a Educação Ambiental foi alinhada ao chamado “desenvolvimento sustentável” desde a clássica concepção do *Triple Bottom Line* da sustentabilidade, cujos eixos de desenvolvimento (econômico, social e ambiental) estariam atrelados à satisfação das necessidades atuais sem comprometimento da possibilidade de satisfação de necessidades futuras (BARBIERI, 2004). Assim, a sustentabilidade foi apropriada como um tipo de “terceira via” entre visões antropocêntricas, preocupadas com o meio ambiente na medida de seu nos seres humanos, e ecocêntricas, com foco em uma ecologia profunda (BARBIERI, 2004).

No entanto, ainda que tenha buscado produzir visões mais integradas ou que privilegiassem a interdependência entre fatores econômicos, políticos e ecológicos, as visões hegemônicas sobre sustentabilidade ainda partem de concepções dualistas, de forma que, ainda que se reconheça certa conectividade, “ambiente humano” (organizações) e “ambiente natural” (ecossistemas) sejam entendidos como entidades inerentemente separadas que se conectam no tempo e no espaço (GOOD; THORPE, 2020). Seguir enfatizando sistemas baseados em categorias unitárias, ainda que interdependentes, deixa escapar a relacionalidade, na medida em que os saberes e os fazeres da gestão pressupõem uma separação fundamental dos fenômenos organizacionais e ecológicos, entendendo-os dualisticamente, e não como mutuamente constituídos (GOOD; THORPE, 2020).

Além disso, a Educação Ambiental via sustentabilidade não pode ser considerada uma forma de escape ao antropocentrismo porque essa concepção de sustentabilidade ainda parte de perspectivas antropocêntricas; afinal, a medida de desenvolvimento,

de satisfação e necessidade continua tendo como referencial o humano. Além disso, apresentar tal concepção como “caminho do meio” entre antropocentrismo e ecocentrismo é problemático na medida em que equivale paradigmas não equivalentes: enquanto o paradigma antropocêntrico centra-se nas características mencionadas até aqui, o paradigma organizacional ecocêntrico tem em foco a busca por mudanças em valores, ética e atitudes humanas na busca da preservação de áreas selvagens, proteção da integridade de comunidades bióticas e restauração da saúde e equilíbrio de ecossistemas (PURSER; PARK; MONTUORI, 1995). Por outro lado, rejeitar de pronto o paradigma ecocêntrico como inviável no meio organizacional equivale a não admitir a possibilidade de ação humana organizada dentro dele.

Essas reflexões mostram as limitações do paradigma hegemônico que marca a formação em Administração e ensejam a busca por modos diferentes de perceber, imaginar e produzir o mundo, ou melhor, de criar mundos, no plural, a partir de práticas de mundificação calcadas na produção de relações e conexões que extrapolem o humano (HARAWAY, 2016). O próximo tópico abraça esse convite e apresenta reflexões decorrentes desse exercício para os propósitos deste capítulo, ou seja, pensar uma formação em Administração implicada em seguir com o incômodo e engajada com práticas para um viver multiespécies.

## **O viver multiespécies e a formação em Administração**

A possibilidade de um viver multiespécies encontra inspiração nas perspectivas multiespécies, que foram reunindo, nos últimos anos, diversos enfoques disciplinares e interdisciplinares em torno de projetos epistemológicos, éticos e políticos comprometidos com as teias de relações entre diferentes formas de vida (VAN DOOREN; KIRKSEY; MÜNSTER, 2016), que cada vez mais expandiram tanto a noção de “espécie” quanto de “vida”. Enquanto adjetivo, o termo “multiespécies” já compunha conhecimentos do campo da biologia e ecologia ao referir-se às formas conjuntas de construção de nichos e ambientes; ao ser apropriado por áreas convencionalmente atreladas às Ciências Sociais, convida ao descentramento do humano e desloca-o como apenas uma parte de complexas relações que em muito ultrapassam nossa espécie (KIRKSEY; HELMREICH, 2010).

Em uma perspectiva multiespécies, a ideia de “espécie” é tratada de forma ampla, rejeitando categorias homogêneas ou fixas da taxonomia ocidental moderna (VAN DOOREN; KIRKSEY; MÜNSTER, 2016). Trata-se de concebê-la como categoria que abriga modos de estar no mundo com singularidades e particularidades que evocam conexões produtoras de mundos partilhados. Propõe-se, portanto, um foco nas relações emaranhadas de agentes bióticos (animais, fungos, vegetais, etc.) e abióticos (pedras, rios, geleiras, montanhas, etc.) que formam complexas ecologias, relações essas que contemplam e extrapolam dinâmicas de parceria, predação, pesquisa, copresença ou mesmo indiferença (VAN DOOREN; KIRKSEY; MÜNSTER, 2016).

Parte-se da premissa de que não existe organismo, humano ou não humano, que não tenha surgido em conexão com um mundo mais amplo, que não esteja situado em histórias profundas e emaranhadas. Tudo o que se produz é produzido em conjunto, inclusive nossos próprios corpos, pois nós mesmos somos comunidades multiespécies. Haraway (2016), cuja formação de origem é em Biologia, nos lembra que, assim como os líquens, que são fruto da associação entre fungos e algas, nós também somos existências simbióticas. Dizer que “nos tornamos juntos” não significa avivar uma grande metáfora sobre estar junto com a natureza, mas afirmar que nossas existências corpóreas (talvez o exemplo mais banal seja nossa flora gastrointestinal) são concreta e materialmente formadas por existências de outros seres – holobiontes, para usar o jargão específico da área (HARAWAY, 2016).

Tal concepção é potente na medida em que enfrenta visões atomistas e individualizantes sobre os seres, seus coletivos e as dinâmicas que se instauram a partir dos enredamentos produzidos entre eles. Nesse sentido, mobilizar a relacionalidade nos ajuda a reconhecer que o ser é tornar-se, e este tornar-se é sempre junto (HARAWAY, 2008), pois a “natureza humana é uma relação entre espécies” (TSING, 2015, p. 184). Culturas e sociedades humanas são, portanto, expressões da natureza. Isso é diferente de dizer que “ambientes humanos e não humanos” se influenciam ou impactam entre si; aqui, a produção e reprodução dos próprios “ambientes humanos” (como sociedades, culturas, cidades, organizações, etc.) imbricam-se em complexas malhas nas quais se relacionam seres outros, humanos tanto quanto nós.

Esses coletivos compostos de espécies companheiras, que se constituem umas às outras mutuamente (HARAWAY, 2003), nos informam ainda a impossibilidade de pretensões moralistas ou ingênuas de propor a produção de uma suposta “vida em

harmonia”. As realidades produzidas por coletivos multiespécies são e serão bagunçadas, incômodas, perturbadoras. Por isso, de certa forma, uma abordagem multiespécies convida a reconhecer a própria participação em um mundo em que se “torna junto”, entendendo que, na medida em que todos nós ajudamos a moldar mundos, somos responsáveis por como eles se tornam (HARAWAY, 2016). Todavia, a ideia de responsabilidade mobilizada aqui não evoca um fardo moral a ser carregado, mas a capacidade de responder diante do que acontece (*response-ability*).

Assim, ao prestarmos atenção nas imbricações desses coletivos e descentrarmos nossa própria presença e papel, colocamo-nos a refletir sobre o “humano”, questionando narrativas sobre a superioridade humana que alimentam crenças sobre uma suposta autonomia e controle de nossa espécie (TSING, 2015). As implicações disso estão em compreensões que extrapolam cisões entre áreas e domínios do conhecimento, uma vez que não há foco em estabelecer fronteiras, mas sim compreender as relações coconstituídas dentro de redes de trocas vivas. A partir dessa perspectiva, é possível desafiar pressupostos hegemônicos sobre o conhecimento e a expertise de quem está autorizado a falar pela natureza (VAN DOOREN; KIRKSEY; MÜNSTER, 2016), bem como dicotomias como natural/social, natural/cultural, natural/artificial, natureza/organização, ou mesmo externo/interno – afinal, vimos que até mesmo os corpos são multiespécies.

Para a formação em Administração, a potência de uma perspectiva multiespécies nos permite questionar as premissas sobre as quais nos apoiamos nos saberes e nos fazeres profissionais de nossa área, bem como nos caminhos formativos, currículos e arranjos institucionais que compõem esses saberes e fazeres. Nesse processo, entendemos que é possível destituir a Administração de suas ilusões de controle, que removem ou descartam atores e agências indisciplinadas e problemáticas quando não são passivas, domesticadas ou úteis para fins organizacionais (SAGE *et al.*, 2016), bem como de seus dualismos e fragmentações, que permitem pensar humanos e natureza como entidades que colidem e impactam uma a outra (GOOD; THORPE, 2020), e permitir práticas de organização que não tenham o humano no centro, mas sim na teia, junto com outras formas de existência no planeta – práticas que componham um organizar multiespécies (FANTINEL, 2020).

Esse entendimento parte de concepções relacionais e processuais sobre que é o organizar, concebendo-o como prática contínua e não vinculada a noções rígidas,

limitadas e com fronteiras definidas de organização. Também entende que a gestão é uma prática possível de organização, mas não a única. A ideia de um “organizar multiespécies” se caracteriza enquanto prática produzida relacionalmente e que extrapola o domínio do humano: a natureza não é objeto *a priori* dessas práticas e o produto das práticas organizativas não é “artificial” (FANTINEL, 2020). O organizar, portanto, se constitui nas relações entre diferentes modos de existência, inclusive, mas não apenas humanos.

Por isso, propor uma formação para um viver multiespécies implica entender que o próprio objeto do organizar e do gerir não são exclusivamente nem principalmente humanos. Essa compreensão, de certa forma trazida na ideia de um organizar multiespécies, cujas bases foram apresentadas neste capítulo, pode servir de embasamento para a elaboração e desenvolvimento de disciplinas, atividades e temas transversais, para o preparo de docentes e gestores, e da sociedade como um todo. Ela reflete a preocupação com uma desconstrução de fronteiras entre o que se entende como humano e natureza para a possibilidade de viver nesse planeta ferido que habitamos, cujos ferimentos são atravessados por práticas organizativas, que afetam a nós mesmos e nossas espécies companheiras.

## **Considerações finais**

Este capítulo teve como objetivo refletir sobre a possibilidade de uma formação em Administração orientada a um viver multiespécies, salientando o compromisso com uma desconstrução de fronteiras entre o que se entende como humano e natureza. Para isso, foram apresentadas bases conceituais que podem orientar projetos que viabilizem uma formação de profissionais na área que se disponham a assumir o convite de habitar coletivamente o planeta. Nesse caminho, a perspectiva desafia ideias que sustentam o pensamento dito moderno sobre práticas de ciência e vida.

Por partirmos do entendimento de que a formação do profissional em Administração é um fenômeno dinâmico, processual e vivo (PETINELLI-SOUZA; BARROS, 2010), argumentamos que é fundamental concentrar nossa imaginação ao que pode ser (ARENDETT; MORAES, 2016), ultrapassando mudanças em currículos e disciplinas. Convidamos, logo, a questionar discursos e práticas que embasam as relações

que construímos com aquilo que convenciamos chamar natureza, a qual encaramos com exterioridade e superioridade. Convidamos, ainda, a pensar que tipo de formação, de conhecimento e de mundo é possível nestes tempos turbulentos de catástrofes, desastres, extinções, pandemias.

Tomamos uma perspectiva multiespécies como ponto de partida possível para desafiar nossa imaginação e criarmos inspirações nessa construção. Entendemos que isso passa por um projeto ético e político, mas que rejeita um viés humanista e que não se foca no bem-estar de entidades individuais, sejam elas humanas ou não humanas, bióticas ou abióticas, ou mesmo de ecossistemas e espécies de forma isolada. Abraçamos aqui abordagens éticas relacionais para lidar com diversas reivindicações (VAN DOOREN; KIRKSEY; MÜNSTER, 2016), uma vez que não existe conhecimento que não seja mediado por relações (HARAWAY, 1995).

Além disso, ainda que a perspectiva adotada aqui se utilize da noção de espécie, cabe destacar que isso não implica uma homogeneização da categoria humano. Como já apresentado, uma perspectiva multiespécies reivindica compromissos éticos e políticos que permitem problematizar posições consideradas universais e que justificam e alimentam ideais de homogeneidade e superioridade a partir de noções discursivamente universalizantes, mas materialmente hierarquizantes também dentro da espécie humana. Ainda que uma perspectiva relacional entenda que humanos, assim como outros modos de existência, estão ligados uns aos outros, cabe ressaltar que essas ligações não são homogêneas, uma vez que há clivagens marcadas por desigualdades, gênero, raça/etnia, processos de dominação colonial, etc. Afinal, nem todos os humanos são responsáveis ou beneficiados por práticas organizativas destrutivas. Muitos humanos e não humanos já foram sacrificados ao longo do caminho, incluindo muitas pessoas cujas vidas demonstraram que a degradação humana da natureza não é uma inevitabilidade natural (WRIGHT *et al.*, 2018).

Tomando emprestada a mesma impaciência de Haraway (2016), este texto é um chamado para pensarmos coletivamente outras possibilidades que nos permitam fugir da cínica ideia do *game over* planetário e da otimista concepção de que bilionários salvarão a Terra com suas espetaculosas e caras soluções tecnicistas. Para isso, é preciso tomar lado, estar na ação, reconhecer a finitude e o desconforto de reconhecer-se parte de algo, não um sujeito observador (ou gestor) externo e distante (HARAWAY, 2018). É importante desenvolver tanto atenção cuidadosa às formas de

habitar o mundo quanto capacidade de oferecer respostas às imbricações dessas formas, aprender a viver em conjunto, ainda que isso signifique ficar com o problema.

## Referências

- ALVES, N. B.; NASCIMENTO, L. F. M. do. De onde vem esse currículo? A educação sustentável nos cursos de Administração. **Organizações e Sustentabilidade**, v. 6, n. 2, p. 7-26, 2018.
- ARENDT, R. J. J.; MORAES, M. O. O projeto ético de Donna Haraway: alguns efeitos para a pesquisa em psicologia social. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, v. 11, n. 1, p. 11-24, 2016.
- BANERJEE, S. B. Who sustains whose development? Sustainable development and the reinvention of nature. **Organization Studies**, v. 24, n. 1, p. 143-180, 2003.
- BARBIERI, J. C. A educação ambiental e a gestão ambiental em cursos de graduação em administração: objetivos, desafios e propostas. **Revista de Administração Pública**, v. 38, n. 6, p. 919-946, 2004.
- BARBIERI, J. C. **Educação ambiental na formação do administrador**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.
- BARBIERI, J. C.; SILVA, D. da. Desenvolvimento sustentável e educação ambiental: uma trajetória comum com muitos desafios. **RAM: revista de administração Mackenzie**, v. 12, n. 3, p. 51-82, 2011.
- BRASIL. **Lei n. 9.795 de 27 de abril de 1999**. Institui a Política Nacional de Educação Ambiental. Brasília, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares dos Cursos de Administração. Parecer CNE/CES n. 438/2020**. Aprovado em 10/07/2020. Brasília, 2020.
- BRUNDTLAND, G. H. **Our common future**. [S. l.]: United Nations, 1987.
- COOPER, R. Relationality. **Organization Studies**, v. 26, n. 11, p. 1689-1710, 2005.
- COVRE, M. de L. M. **A formação e a ideologia do administrador de empresa**. São Paulo: Cortez, 1991.
- CRUTZEN, P. J.; STOERMER, E. F. The “anthropocene”. **Global Change Newsletter**, v. 41, p. 17-18, 2000.

- DANOWSKI, D.; VIVEIROS DE CASTRO, E. **Há mundo por vir?** Ensaio sobre os medos e os fins. Florianópolis: Cultura e Barbárie, 2017.
- DESCOLA, P. Modes of being and forms of predication. **HAU: journal of ethnographic theory**, v. 4, n. 1, p. 271, 2014.
- ERGENE, S.; CALÁS, M. B.; SMIRCICH, L. Ecologies of sustainable concerns: organization theorizing for the Anthropocene. **Gender, Work & Organization**, v. 25, n. 3, p. 222-245, maio 2018.
- FANTINEL, L. D. O organizar multiespécie da cidade. In: SARAIVA, L. A. S.; IPIRANGA, A. S. R. (org.). **História, práticas sociais e gestão das/nas cidades**. Ituiutaba: Barlavento, 2020. p. 297-344.
- FIGUEIREDO, M. D. de; MARQUESAN, F. F. S.; IMAS, J. M. Anthropocene and “development”: intertwined trajectories since the beginning of the Great Acceleration. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 24, n. 2, 2020. p. 400-413.
- FISCHER, T. A formação do administrador brasileiro na década de 90: crise, oportunidade e inovações nas propostas de ensino. **Revista da Administração Pública**, v. 27, n. 4, p. 11-20, 1993.
- FISCHER, T. M. D. Alice através do espelho ou Macunaíma em Campus Papagalli? Mapeando rotas de ensino dos Estudos Organizacionais no Brasil. **Revista Organizações e Sociedade**, v. 10, n. 28, 2003.
- GONÇALVES-DIAS, S. L. F. *et al.* Consciência ambiental: um estudo exploratório sobre suas implicações para o ensino de Administração. **RAE eletrônica**, v. 8, n. 1, 2009.
- GONÇALVES-DIAS, S. L. F.; HERRERA, C. B.; CRUZ, M. D. T. Desafios (e dilemas) para inserir “sustentabilidade” nos currículos de Administração: um estudo de caso. **Revista Administração Mackenzie**, v. 14, n. 3, p. 119-153, 2013.
- GOOD, J.; THORPE, A. The nature of organizing: a relational approach to understanding business sustainability. **Organization & Environment**, v. 33, n. 3, p. 359-383, 2020.
- HARAWAY, D. J. **Modest\_witness@second\_millennium.femaleman©\_meets\_oncomouseTM**. New York: Routledge, 2018.
- HARAWAY, D. J. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, n. 5, p. 7-41, 1995.

- HARAWAY, D. J. **Staying with the trouble**: making kin in the Chthulucene. London: Duke University Press, 2016.
- HARAWAY, D. J. **The companion species manifesto**: dogs, people, and significant otherness. Chicago: Prickly Paradigm Press, 2003.
- HARAWAY, D. J. **When species meet**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2008.
- INGOLD, T. Humanidade e animalidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 10, n. 28, p. 39-53, 1995.
- JACOBI, P. R.; BEDUSCHI FILHO, L. C. Gestão ambiental e o ensino de Administração. In: BRUNSTEIN, J.; GODOY, A. S.; SILVA, H. C. (ed.). **Educação para sustentabilidade nas escolas de Administração**. São Carlos: RiMa, 2014. p. 121-135.
- JACOBI, P. R.; RAUFFLET, E.; ARRUDA, M. P. de. Educação para a sustentabilidade nos cursos de Administração: reflexão sobre paradigmas e práticas. **RAM: revista de administração Mackenzie**, v. 12, n. 3, p. 21-50, 2011.
- KIRKSEY, E.; HELMREICH, S. The emergence of multispecies ethnography. **Cultural Anthropology**, v. 25, n. 4, p. 545-576, 2010.
- LIMA OLIVEIRA, L. G.; MONTEFUSCO DE OLIVEIRA, D.; COSTA, F. J. da. A gestão ambiental nos cursos de Administração: uma análise da perspectiva dos professores. **Revista de Administração da UFSM**, v. 3, n. 2, p. 205-218, 2010.
- MACEDO, C. V. P. de; FREITAS, A. A. F. de; GUERRA, D. de S. Uma escala para mensuração da importância percebida pelos docentes sobre a abordagem socioambiental nos cursos de Administração de Empresas. **RAM: revista de administração Mackenzie**, v. 14, n. 1, p. 75-97, 2013.
- MALM, A.; HORNBERG, A. The geology of mankind? A critique of the Anthropocene narrative. **The Anthropocene Review**, v. 1, n. 1, p. 62-69, 7 abr. 2014.
- MALTA, S. D. O.; CALLONI, H. A educação ambiental no ensino de Administração: desafios e perspectivas. **Horizontes**, v. 36, n. 2, p. 102-113, 2018.
- MEADOWS, D. H. *et al.* **Limites do crescimento**: um relatório para o projeto do Clube de Roma sobre o dilema da humanidade. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- MELO, E.; BRUNSTEIN, J. Experiências docentes de educação para sustentabilidade na sala de aula de Administração. **Pretexto**, v. 15, n. esp., p. 116-135, 2014.

- MOORE, J. W. The capitalocene, Part I: on the nature and origins of our ecological crisis. **Journal of Peasant Studies**, v. 44, n. 3, p. 594-630, 2017.
- PAES DE PAULA, A. P.; RODRIGUES, M. A. Pedagogia crítica no ensino da Administração: desafios e possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, n. ed. esp., p. 10-22, 2006.
- PETINELLI-SOUZA, S.; BARROS, M. E. B. de. Produção de subjetividade nos cursos de Administração. **Administração: ensino e pesquisa**, v. 11, n. 3, p. 373, 2010.
- PURSER, R. E.; PARK, C.; MONTUORI, A. Limits to anthropocentrism: toward an ecocentric organization paradigm? **Academy of Management Review**, v. 20, n. 4, p. 1.053-1.089, 1995.
- RIBEIRO, D. A.; SACRAMENTO, A. R. S. Ensino e currículo em Administração: a opção brasileira. **Revista Gestão e Planejamento**, v. 10, n. 2, p. 193-205, 2009.
- SAGE, D. *et al.* Organizing space and time through relational human-animal boundary work: exclusion, invitation and disturbance. **Organization**, v. 23, n. 3, p. 434-450, 2016.
- SINAY, M. C. F. de *et al.* Ensino e pesquisa em gestão ambiental nos Programas Brasileiros de Pós-Graduação em Administração. **RAM: revista de administração Mackenzie**, v. 14, n. 3, p. 55-82, 2013.
- SÜSSEKIND, F. Sobre a vida multiespécie. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, n. 69, p. 159, 2018.
- SZTUTMAN, R. Natureza & cultura, versão americanista: um sobrevoo. **Ponto Urbe**, n. 4, 2014.
- TSING, A. L. Margens indomáveis: cogumelos como espécies companheiras. **Ilha Revista de Antropologia**, v. 17, n. 1, p. 177-201, 2015.
- TSING, A. L. **Viver nas ruínas: paisagens multiespécies no Antropoceno**. Brasília: IEB Mil Folhas, 2019.
- VAN DOOREN, T.; KIRKSEY, E.; MÜNSTER, U. Multispecies studies. **Environmental Humanities**, v. 8, n. 1, p. 1-23, 2016.
- WRIGHT, C. *et al.* Organizing in the Anthropocene. **Organization**, v. 25, n. 4, p. 455-471, 2018.



# **O campo dos Estudos Organizacionais e dos Estudos Curriculares e a formação em Administração: um diálogo de campos simétricos**

*Claudiani Waiandt*

*Manuela Ramos da Silva*

*Tânia Maria Diederichs Fischer*

Os campos dos Estudos Organizacionais (EO) e dos Estudos Curriculares (EC) possuem similaridades e convergências identificáveis nas suas trajetórias desenvolvidas ao longo do século XX. Nesse sentido, enquanto o campo dos EO assume o eixo transversal da área de Administração, o dos EC cumpre o mesmo papel nas áreas de Educação. Desta forma, são ambos campos de conhecimentos e práticas derivadas da articulação de disciplinas das grandes áreas de Ciências Sociais e de Ciências Socialmente Aplicáveis, tais como Economia, Sociologia, Antropologia, Psicologia, Ciências Políticas e outras, sendo interdisciplinares em natureza e estrutura. Organizações e currículos são formas de socialização complexas. Em organizações, as pessoas nascem, crescem e morrem; em estruturas curriculares, as pessoas aprendem e ensinam, inclusive profissões. A organização, da mais singular à mais complexa, é objeto de

diferentes perspectivas analíticas e pode ser definida como: estrutura social, tecnologia, cultura, estrutura física ou ambiente. No caso dos EC, similarmente, um tipo particular de organização é percebido – o currículo de cursos de formação profissional.

Nas suas trajetórias, EO e EC acumularam conhecimentos sobre as organizações como construções sociais. Como as organizações podem variar no tempo e no espaço, os currículos variam de instituição a instituição, de um curso a outro. Os dois campos caracterizam-se por um pluralismo e hibridização de abordagens, tendo, até mesmo, uma origem comum. Um recorte temporal paradigmático dos EO (HATCH, 2006) revela influências teóricas semelhantes ao EC (SILVA, 2005), ou seja, reflexivo da estabilidade e transformações paradigmáticas do conhecimento – as abordagens modernistas, simbólico-interpretativas e pós-modernas que são alicerces no mapeamento da sua trajetória (MOTTA; VASCONCELLOS, 2002; GOODSON, 2003; SILVA, 2005; FISCHER, 2003). Ambos se constituem de teorias tradicionais, teorias críticas e pós-críticas, e, pós-modernas, representando campos polissêmicos, fragmentados e intrinsecamente referenciados à prática.

Para enriquecer o recorte temporal e compreender os aspectos que influenciaram cada momento das trajetórias dos campos de estudo propostos, serão analisadas as contribuições dos períodos de modernidade e pós-modernidade. Nesse sentido, as mudanças econômicas, sociais, culturais e políticas espelham também mudanças ideológicas e olhares diferenciados em relação ao currículo e à organização, mostrando convergências guiadas por pressupostos como a racionalidade, a cultura *versus* o poder e a ambiguidade – fragmentação *versus* integração. Refletindo sobre essas hipóteses e premissas, este capítulo tem como objetivo identificar e analisar a evolução paradigmática dos EO e dos EC, redesenhando suas trajetórias e indicando convergências inevitáveis na formação do administrador. A partir de revisão da literatura no Campo de EO, na área de Administração, e no campo de EC, na Educação, discute-se a emergência do paradigma no campo das ciências socialmente aplicáveis e a estrutura e a natureza que fundamentam o discurso nesses campos de saberes teórico-práticos, além disso, apresentam-se práticas sociais que são matrizes de significados para esses campos.

Assim, o trabalho está dividido em seis seções. Após esta introdução, a segunda apresenta o currículo e a organização como construção social. Na terceira, apresentam-se as primeiras simetrias dos campos de EO e EC influenciadas pelo racionalismo

como sistema de ideias na Modernidade. Na quarta, discutem-se a crítica e a pós-crítica aos modelos de exportação e a ênfase na cultura local e o poder no impulso da pós-modernidade. Na quinta, debate-se a ambiguidade, ou seja, a integração e a fragmentação, com início nas teorias pós-modernas. A partir das convergências encontradas e sua análise, é proposta uma agenda de pesquisas que contemple os dois campos de estudo, de forma convergente, tratando estudos organizacionais como eixo estruturante da formação em Administração, especialmente importante neste momento em que se rediscutem os desenhos institucionais do ensino no Brasil, como reflexo das mudanças que vive a universidade no mundo.

## **Currículo e Organização como Construção Social**

O currículo, partindo da etimologia, vem da palavra latina *scurrere* que significa carreira, caminhada, jornada; contém, portanto, a ideia de continuidade e de sequência. É mérito de Goodson (2003) descrever, em um dos capítulos de sua obra, a etimologia, a epistemologia e o emergir do currículo. Porém, acredita-se que o conceito do currículo tem variado através dos tempos. Por isso, descreveremos a seguir os principais conceitos e ideias defendidas no campo dos estudos sobre currículo, cotejando este como o campo dos EO.

A existência dos estudos curriculares está identificada com a emergência deste como um campo profissional e especializado de estudos e pesquisas americanas a partir dos anos vinte (GOODSON, 2013, 2005; SILVA, 2005; MOREIRA, 1990). Um dos aspectos que favoreceram que o campo de estudo do currículo surgisse no EUA foi a conexão entre o processo de industrialização e os movimentos imigratórios, intensificando a massificação da escolarização. Havendo, assim, o impulso para racionalizar o processo de construção, desenvolvimento e validação de currículos escolares.

No início do século XX, a educação, principalmente a americana, passava por um momento em que diferentes forças econômicas, políticas e culturais moldavam os objetivos e as formas da educação de massas de acordo com suas diferentes e particulares visões. A principal divergência foi: o objetivo da educação escolarizada é formar o trabalhador especializado ou proporcionar uma educação geral, acadêmica, à população? Os problemas colocados pelas instituições de ensino, em particular no

que se refere à construção de projetos pedagógicos, também influenciaram os cursos em Administração, deixando evidências da complexidade da organização curricular, contextualizada territorial e culturalmente.

Os estudos curriculares “sem ter uma referência paradigmática concreta fora das ciências da educação [...] consagrou uma pluralidade de referências disciplinares, umas ligadas às orientações, outras ao processo, de acordo com a sua gênese conceitual dividida entre currículo e instrução” (PACHECO, 2013, p. 450). Assim como os Estudos Organizacionais, a pertença dos EC às ciências sociais caracteriza-se pela itinerância epistemológica. Nesse contexto, o currículo pode ser entendido como um campo, na acepção de Bourdieu (1989), historicamente construído “com argumento e seus jogos de compreensões mediadoras”. Além disso, o currículo é também um sistema conceitual básico (HOLMER-PAES, 1979), uma estrutura que se organiza e se reorganiza constantemente, o que tanto afeta o currículo como construção social traduzido em disciplinas, cursos e carreiras como o campo mais amplo dos estudos curriculares.

Fischer (2003) reitera que o que chamamos currículo é a estrutura aparente de uma trama de conteúdos que constitui matérias de ensino e que tem, por trás estruturas de fundo tanto do conhecimento organizado quanto nas relações de poder envolvidas. Assim como o currículo, as organizações são um artefato socialmente construído e dependente do observador (ontologia construtivista), que podem ser entendidas em termos de convenções metodológicas restritivas e localizadas, sempre abertas para revisões e mudanças (epistemologia relativista) (REED, 1998). Nesse sentido, “as organizações são explicadas pelo conhecimento das intenções que fazem as pessoas agirem” (MARDSEN; TOWNLEY, 2001, p. 43). 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.

No paradigma construtivista, 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-DASILVA, 2002). Numa reflexão histórica do campo de EO, a organização é percebida por metáforas como máquinas, organismos, cérebros, culturas, sistemas políticos, prisões psíquicas, fluxos e transformação, ou, instrumentos de dominação (MORGAN, 1996); ou construída como um emaranhado de malhas práticas-arranjos: (1) como um produto de ações executadas pelas pessoas em meio às práticas (atividades humanas) existentes, (2) como uma rede que envolve práticas existentes (“originais” – tal e qual foram inicialmente implementadas, alteradas, complementadas, suplementadas por novas) e um *mix* de novos e antigos (persistentes) arranjos materiais, (3) que continua existindo por meio da perpetuação de suas práticas e da manutenção dos seus arranjos materiais, (4) acomodando evolução e mudança na sua rede de malhas práticas-arranjos (SCHATZKI, 2005 *apud* SANTOS; SILVEIRA, 2015, p. 91).

A partir do estudo da formação do léxico especializado, da sociologia da linguagem e pela historicidade dos conceitos, Vizeu (2010), problematizando a definição conceitual do campo dos estudos organizacionais, aponta que o termo organização formado com o sufixo *-ção* trata-se de um caso de derivação cujo conteúdo correspondente consiste na ideia de “ação, processo”. Para o autor, “Organização”, portanto, é um termo que denota a ideia de ação e processo. Para Weick (1979), o nome ou o substantivo “organização” denota que tais entidades são rígidas e estáticas. Assim, as organizações seriam mais bem compreendidas enquanto verbo (*organizing*), ressaltando a sua natureza processual, ou seja, um retorno ao organizar como estudo do que as pessoas fazem quando agem coletivamente pensando no ato de organizar como sendo uma prática contínua.

Pela estrutura interdisciplinar e natureza aplicada, os campos de EC e EO requerem opções criteriosas de teorias e métodos que provem diversas áreas de conhecimento. No Brasil, os currículos e as organizações estão embebidos nos contextos culturais em que operam, considerando diversidades e singularidade de um país de contraste. As estruturas conceituais e opções metodológicas atuais sinalizam para futuros próximos em que as dimensões culturais e identitárias, ou seja, as dimensões simbólico-interpretativas de organizações (em geral) e organizações curriculares (em particular) convivem com novas instrumentalidades requeridas dos gestores, professores e alunos, especialmente quando novas arquiteturas acadêmicas criam desafios interdisciplinares.

## **As primeiras convergências entre EO e EC: o racionalismo como sistema de ideias na Modernidade**

A Modernidade, sinalizada a contar da Revolução Mercantilista ou Reforma Protestante<sup>4</sup>, inseriu uma série de mudanças que valorizavam o homem como centro de toda a ideologia, elevando-se a crença na racionalidade (HABERMAS, 1987, p. 133, *apud* KUMAR, 1997, p. 141). O conceito de modernidade, que emergiu no século XVIII, dominado pela ideia de progresso, buscou o rompimento completo com o passado (SOUZA SANTOS, 1999). Mas foi a Revolução Francesa que deu à modernidade sua forma e consciência, moldando o seu objetivo: a obtenção de liberdade sob a orientação da razão. A modernidade em geral é concebida como um conceito aberto: “implica a ideia de continuação ininterrupta de novas coisas, rejeitando o passado como fonte de inspiração ou exemplo – uma revolução permanente de ideias 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 – fragmentação e pluralismo – que diferentes princípios poderiam ser aplicados a diferentes reinos. 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 (SOUZA SANTOS, 1999), sendo representado pelos termos: história e progresso, verdade e liberdade, razão e revolução, ciência e industrialismo. Essa ideologia se difundiu de tal forma que influenciou diferentes sociedades, moldando a maneira de pensar e agir; e após a sua crítica, criando, recriando e adaptando essas ideais de acordo com as culturas locais.

A modernidade também influenciou o objeto de estudo deste trabalho – os campos de Estudos Organizacionais e Estudos Curriculares. O interesse em recortar os EC como campo de estudo nasceu em plena conexão com o processo de industrialização

---

4 A Reforma Protestante colaborou com essa destruição dos valores feudais com a introdução da ética capitalista na cultura ocidental, ou seja, uma ética do desempenho na sociedade moderna, em que o esforço próprio ou individual do trabalhador conduziria ao sucesso profissional.

e os movimentos imigratórios nos EUA, na década de 1920, que intensificaram a massificação da escolarização, havendo um impulso, por parte de pessoas ligadas à Administração da educação, para racionalizar o processo de construção, desenvolvimento e testagem de currículos. Este fato indica a primeira convergência inevitável entre os campos, já que tanto a Administração Científica como os Estudos Tradicionais de Currículos foram iniciados sob a influência do racionalismo. A interseção entre os campos é tão estreita que o ideário da Administração Científica serviu de inspiração teórica na organização e no desenvolvimento curricular no início do século XX (PACHECO, 2013; SILVA, 2005; MOREIRA, 1990; GOODSON, 1995).

As Teorias Tradicionais de EC iniciam no contexto da sociedade estadunidense, cujos autores pioneiros são representados por Franklin Bobbitt com a obra *The curriculum*, em 1918. Esse autor foi influenciado pela Teoria da Administração Científica, de Frederick W. Taylor (1969), Henri Fayol (1970) e Chester Barnard (1968), que buscavam aumentar a produtividade da empresa através da racionalização, divisão e controle dos métodos de trabalho (MOTTA; VASCONCELLOS, 2002). Similarmente, Bobbitt acreditava que o currículo deveria funcionar da mesma forma que uma empresa comercial ou industrial, ou seja, que fosse capaz de especificar precisamente que resultados pretendiam obter, que pudesse estabelecer métodos para obtê-los e formas de mensuração que permitissem saber com precisão se eles foram realmente alcançados (SILVA, 2005).

Entende-se, então, que tanto o modelo de Bobbitt como de Taylor estavam voltados para economia, uma vez que a organização e o desenvolvimento do currículo deviam permitir a aprendizagem das habilidades necessárias para as diversas ocupações profissionais da vida adulta. A emergência dos EC e EO assume uma preocupação como a racionalização tanto dos resultados organizacionais quanto dos resultados curriculares, ou seja, “o como fazer”.

Esse modelo de racionalização nos Estudos Curriculares encontrou sua consolidação nas ideias de Ralph Tyler (1974) que 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 que tenham a probabilidade de alcançar esses propósitos? 3) como organizar eficientemente essas experiências educacionais? 4) como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados? (PACHECO, 2013; SILVA,

2005; TYLER, 1974). As quatro perguntas de Tyler correspondem à divisão tradicional da atividade educacional: “currículo” (1), “ensino e instrução” (2 e 3) e “avaliação” (4). Essas divisões reportam também aos EO através da proposição de Taylor (1969) em dividir a Administração entre o planejamento e execução, Henry Fayol (1970) em decompor as funções do administrador em planejar, organizar, comanda e controlar e de Weber (1991), com a burocracia como tipo ideal. Contudo, Tyler expande o modelo de Bobbit, ao incluir duas fontes que não eram contempladas: a psicologia e as disciplinas acadêmicas. Dessa forma, o autor afirma que os objetivos devem ser formulados em termos de comportamento explícito (TYLER, 1974). Esta característica dos EC propõe mais um ponto de convergência com os EO, já que a sua trajetória em um segundo momento remeteu a uma ênfase nos aspectos internos e relacionais da organização a partir da Escola de Relações Humanas. Nesse sentido, Elton Mayo, em sua obra *Human relation in Administration* (1972), ressalta o interesse pelo estudo dos grupos informais. Assim, 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.

Outros importantes autores receberam influência dessa Escola nos EO. Roethlisberger e Dickson (1937 *apud* RAMOS, 1984) propuseram um modelo de organização como Sistema Social, e Chester Barnad (1968), em sua obra *As funções do executivo*, enfatiza as tensões entre o indivíduo e a organização. Dessa forma, a Escola de Relações Humanas desloca o foco de interesse da Administração e da Educação da organização formal para os grupos informais e suas interrelações. Em síntese, as teorias tradicionais de currículo tomam como óbvia a pergunta: qual conhecimento deve ser ensinado? As de Administração ressaltam: como o trabalho deve ser racionalizado? A perspectiva curricular tradicional aceita mais facilmente os conhecimentos e saberes dominantes, preocupando-se, dessa forma, com a melhor forma de transmiti-los. Para Goodson (2003), as Teorias Tradicionais curriculares funcionam como prescrições, ao tempo que Prestes Motta disse o mesmo sobre as Escolas Científica, Clássica e das Relações Humanas (MOTTA; VASCONCELLOS, 2002).

Uma mudança importante veio da contribuição de Ludwig Von Bertalanffy, que propôs o conceito de sistemas abertos, influenciando os estudos em várias áreas do conhecimento, inclusive EO e EC. Esse autor concebeu o modelo de sistema aberto, que entendeu como um complexo de elementos em interação e em intercâmbio

contínuo com o ambiente. Até então, nos EO, os estudos da organização estavam voltados para o seu interior, após essa teoria, eles voltam-se para as interações com o ambiente em que estava inserido (HATCH, 2006). Teoria dos Sistemas Abertos, Teoria Funcionalista, Teoria da Contingência, Teoria Institucional e Teoria do Desenvolvimento Organizacional estavam preocupadas, predominantemente, com a solução de problemas organizacionais (teorias prescritivas), mostrando a preferência dos autores pelo teórico ao aplicado, analisando como as organizações eram sistemas abertos que se adaptam ao ambiente (MOTTA; VASCONCELLOS, 2002).

Nos EO, duas propostas de estudo merecem destaque: Lawrence e Lorsch (1973), que acentuam os estados de diferenciação e integração dos sistemas empresariais, e Burns e Stalker (1961), que propõem o modelo de empresa mecânica e orgânica. Para Lawrence e Lorsch (1973, p. 24-25), “as empresas, ao tratar com 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”. 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”. 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. Burns e Stalker (1961) elaboraram dois tipos ideais de organização, cada um adaptado a um tipo de setor ou “meio ambiente”: a organização mecânica (estrutura formal, organograma rígido, vertical e hierárquico e centralização do poder) e a organização orgânica (estrutura menos formal, flexível, horizontal e poder descentralizado) (MOTTA; VASCONCELLOS, 2002).

Nos Estudos Curriculares, Jean Piaget (epistemólogo, estruturalista e construtivista) cria o construtivismo dialético que estabelece que o conhecimento é construído ativamente pelo indivíduo via interação com os objetos. Não sendo pedagogo, Piaget influencia até hoje o ensino e as construções curriculares rotulados como “construtivistas”. Jean Piaget, Edgar Morin e Herbert Simon, epistemólogos estruturalistas, deram contribuições seminais ao conhecimento e à educação. Na obra de Simon, há novamente uma forte convergência entre EO e EC quando se trata de teoria das decisões. Simon propôs o modelo de racionalidade limitada em que não é possível para um tomador de decisões ter acesso a todas as possibilidades de ação, medindo todas

as opções, tendo em vista a impossibilidade física de ter acesso a todas as informações e processá-las e o alto custo envolvido nesse processo. Assim, os gerentes buscam apenas soluções satisfatórias, com critérios minimamente aceitáveis de desempenho (MOTTA; VASCONCELLOS, 2002). Essa teoria abalou as prerrogativas tradicionais de indicar as melhores soluções ou a solução ideal.

Edgar Morin, nos anos 70, 80 e 90 discutiu a modelização da complexidade e os princípios do estruturalismo holístico que influenciarão formas de pensar sobre a realidade e sobre as construções organizacionais e curriculares. O princípio de ação inteligente e da valorização de experiência formulada por John Dewey no início do século XX impactaram as propostas curriculares do movimento da Escola Nova liderada por Anísio Teixeira, no Brasil, retornando com força no projeto do Ministério da Educação e Cultura, chamado de Universidade Nova, e os trabalhos de Chris Argyris e, especialmente, de Donald Schön sobre os ciclos de aprendizagem pela experiência (ARGYRIS; SCHÖN, 1978), bastante estudados nos EO.

Considera-se que tanto o modelo tecnocrático de Bobbitt e Tyler quanto as ideias progressistas de Dewey constituíam uma reação ao currículo clássico e humanista da Idade Média. Todavia, John Dewey representa um autor singular neste início de século, pois suas proposições estavam impregnadas pela corrente crítica. Considerado líder da corrente progressista, o autor preocupava-se com a construção da democracia, considerando os interesses das crianças e dos jovens no planejamento curricular. Assim, a educação é vista como um método fundamental para o progresso e a reforma social. Além disso, Dewey defende a organização psicológica com base na instrução e propõe o currículo centrado na experiência da criança (MOREIRA, 1990). Dewey influenciou profundamente a educação brasileira, tendo como discípulo Anísio Teixeira, um dos ideólogos da Escola Nova e artífice de várias instituições, como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Os modelos tradicionais de currículo só iriam ser contestados a partir dos anos 70, com as teorias críticas, na qual destacamos Michael Apple (2006), Michel Young, Henri Giroux e Paulo Freire. Na Administração, a contestação do recorte tecnicista dos EO emergiu desde a década de 1970, no Brasil, com os estudos de Alberto Guerreiro Ramos, Maurício Tragtenberg e Fernando Cláudio Prestes Motta

(VIEIRA; CALDAS, 2006), e no exterior, por outro pensador representativo das Ciências Sociais Aplicadas, Michel Foucault, influenciado tanto pela perspectiva crítica quanto pela perspectiva pós-moderna. Feitas essas primeiras considerações sobre as convergências entre EO e EC no contexto da Modernidade, discutimos tais aspectos no contexto da pós-modernidade.

## **A crítica aos modelos de “exportação” e a ênfase na cultura local no impulso da pós-modernidade: teorias críticas e pós-críticas**

Apesar do impulso para a ruptura com o modernismo ter sido inicialmente da esfera cultural, a teoria da sociedade pós-industrial (BELL, 1973) foi uma das primeiras a serem absorvidas, 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 na ênfase dada à descentralização e dispersão e à renovada importância do local. Desta forma, os acontecimentos globais – a internacionalização da economia e da cultura – são refletidos nas sociedades nacionais, minando as estruturas nacionais e renovando a importância do local e uma tendência para estimular culturas subnacionais e regionais (KUMAR, 1997). Nesse contexto, emergiu nos EO e EC mais uma convergência: um discurso de resistência para enfrentar a hegemonia dos modelos tradicionais, baseados principalmente na técnica e prescrição de modelos, numa tentativa de se criar uma mudança social.

No campo dos EO, a questão da teoria e prática é central para a teoria crítica devido à sua oposição à “visão tradicional”. Uma teoria é composta por um conjunto de hipóteses utilizadas para compreender fenômenos reais, visando descrever como as coisas são. Para ser considerada científica, deve ser capaz de produzir prognósticos. 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. Com isso decorre uma questão central para a teoria crítica: como trabalhar a noção de emancipação? Como fugir da

distinção entre descrição e prescrição? Outro aspecto importante da teoria é a crítica que realiza ao positivismo como forma estabelecida de conhecimento e o mercado como forma estabelecida de vida coletiva. Assim, ao examinar o mercado e suas relações à luz da emancipação, busca-se a realização concreta da liberdade e da igualdade (VIEIRA; CALDAS, 2006).

Assim como nos EO, as teorias críticas sobre currículo começam a colocar em questão os arranjos educacionais existentes. 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 preocupações com as conexões entre saber, identidade do aprendiz e o poder (SILVA, 2005).

A perspectiva crítica dos EC divide-se em duas correntes principais: o “movimento de reconceptualização”, originado nos Estados Unidos; e “nova sociologia da Educação”, surgida na Inglaterra. O “movimento de reconceptualização” dividiu-se na crítica aos modelos tradicionais; de um lado estavam autores que utilizavam os conceitos marxistas, a exemplo de Michael Apple (2006), e de outro lado se colocavam as críticas inspiradas em estratégias interpretativas de investigação, como a fenomenologia e a hermenêutica, a exemplo de Henry Giroux. Já a “nova sociologia da Educação” deu-se a partir da sociologia, representada por Michael Young e Basil Bernstein, e buscou mostrar o caráter histórico, social e arbitrário dos Estudos Curriculares. A “nova sociologia da educação” não se preocupou em elaborar propostas alternativas de currículos e sim centrar a sua crítica nos aspectos sociológicos e históricos dos currículos existentes.

Assim como nos EC, a perspectiva crítica nos EO assumiu duas correntes (ALVESSON; DEETZ, 1999; VIEIRA; CALDAS, 2006; HATCH, 2006). A primeira recebeu influência das ideias de Karl Marx, cuja noção está ligada à análise da realidade sócio-histórica com o objetivo de expor as formas de dominação e exploração que a definem, uma crítica ideológica. A principal fonte dos trabalhos em EO é constituída por autores da Escola de Frankfurt, em especial Herbert Marcuse (WOOD JR., 1998). A segunda recebeu influências da filosofia moral germânica e em sua crença na autonomia e na razão, uma crítica da ação comunicativa proposta pelas ideias de Jürgen Habermas. Na crítica ideológica, os temas de dominação e da

exploração por proprietários e depois por gerentes têm sido centrais nos trabalhos dos teóricos organizacionais de inspiração marxista. Já na crítica da ação comunicativa, a crítica é construída numa filosofia sistemática, na qual teoria e ação comunicativa constituem-se no eixo mais importante. A crítica neomarxista às teorias tradicionais do currículo e ao papel ideológico do currículo está fortemente identificada com o pensamento de Michael Apple (SILVA, 2005). Para Apple (2006), o currículo pode ser visto em termos estruturais e relacionais, pois está estreitamente relacionado às estruturas econômicas e sociais mais amplas, e não se trata de um corpo neutro, inocente e desinteressado de conhecimentos. Igualmente, a seleção de conhecimentos que constitui o currículo é resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes e grupos dominantes (APPLE, 2006). Portanto, sua crítica concentra-se nas relações de poder e o currículo, ressaltando o currículo com campo de resistência e conflito.

Do mesmo modo como a análise de Apple é adjetivada pela política, nos EO surge a teoria de Harry Braverman (1987), que, influenciado por ideias marxistas, ressalta a lógica do processo de trabalho capitalista – garantir a conversão de força de trabalho em trabalho real sob condições que maximizassem a acumulação de capital, que tinha como tendências a separação entre trabalho mental (concepção) e manual (execução) e a conseqüente desqualificação do trabalhador. Para Braverman, 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; isto efetivamente só foi possível com o advento da Administração Científica. Desqualificação torna-se, então, sinônimo de degradação do trabalho.

Vê-se que os embates políticos e ideológicos são centrais na teoria – ela não se quer neutra. Contudo, 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 (WACQUANT *apud* VIEIRA; CALDAS, 2006). Neste sentido, Henry Giroux desenvolveu a ideia de currículo como política cultural, espaço de construção de significados e valores culturais e sociais. Além de criticar, Henry Giroux constrói uma alternativa para superar as falhas da teoria tradicional, inspirado pelos conceitos desenvolvidos pela Escola de Frankfurt e pela

postura pedagógica fenomenológica crítica de caráter humanista de Paulo Freire (1996). Assim, desenvolve uma crítica ao pessimismo e ao imobilismo destacados nas teorias da reprodução.

A segunda corrente de estudos críticos em EC, desenvolvida a partir da sociologia, tinha como um dos principais expoentes Michael Young (2000), que em sua obra *Knowledge and control* 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 mostrar o seu caráter histórico, social e arbitrário; porém não se preocupou em elaborar propostas alternativas de currículos, e sim em centrar a sua crítica em seus aspectos sociológicos e históricos. De forma geral, buscou 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 da “nova sociologia da educação” era a das conexões entre currículo e poder, entre a organização do conhecimento e a distribuição de poder (YOUNG, 2000).

Outro teórico que merece destaque no contexto da sociologia crítica é Basil Bernstein. O terceiro volume do seu livro *Class, codes and control* (1975) 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. Para Bernstein, o currículo define o conhecimento válido, a pedagogia define a transmissão válida do conhecimento e a avaliação define a realização válida desse conhecimento de parte de quem é ensinado (SILVA, 2005). Sendo assim, o mais importante é saber como o currículo está estruturalmente organizado, contando com princípios diferentes de poder e controle. Também nos EO encontramos autores críticos influenciados pela sociologia. Nesse sentido, uma tríade merece ser destacada: Ramos, Tragtenberg e Motta. Alberto Guerreiro Ramos (1983) 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 socioeconômica do Brasil (OLIVEIRA; FERREIRA, 2007).

Fernando C. Prestes Motta concorda com Ramos (1983), apresenta uma consciência epistemológica radicalmente crítica e se posiciona desmistificando a pretensa neutralidade metodológica e axiológica das teorias da Administração. Em seu livro *Organização e poder: empresa, Estado e escola* (1986), o autor amplia e aprofunda sua análise acerca das organizações complexas mostrando 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), um dos fundadores da teoria crítica das organizações, rompeu o tabu de trabalhar Marx e Weber em um mesmo texto, além de escrever em direção de um marxismo “autogestionário” (MOTTA, 2001, p. 64).

[...] a teoria geral da Administração é ideológica, na medida em que traz em si ambiguidades 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 argumentava contra a dominação e a exploração, buscando refletir sobre a verdadeira democratização das relações de trabalho nas organizações (MOTTA, 2001). O autor sempre procurava as relações sociais reais escondidas na ideologia e em seus mecanismos, criticando o saber neutro, apolítico e objetivo, para camuflar suas contradições de classe, nas quais a sociedade se mantém. Ao encontro da crítica nos EC, pode-se afirmar que os autores prematuramente criticavam a “mercantilização do ensino” que “tem transformado professores em máquinas de ensinar, simples reprodutores de técnicas e ferramentas com as quais os alunos atingiriam melhores resultados na Administração” (OLIVEIRA; FERREIRA, 2007, p. 4). Instituições de ensino superior espalhadas pelo mundo, com a intenção de “uniformizar o currículo”, não só determinam os conteúdos como também gravam as aulas *online* dos docentes e replicam a informação que é ministrada mundialmente, sem refletir que a aprendizagem exige acumulação e transformação dos saberes e que o processo de interação entre o professor e estudante é fundamental no processo.

Seria a taylorização do ensino? Em síntese, a perspectiva crítica apontou dois caminhos básicos para a contestação: um orientado para o conteúdo, enfatizando as fontes de constrangimento, outro orientado para o processo, enfatizando a variação na ação comunicativa em organizações (ALVESSON; DEETZ, 1999). De certa forma, os estudos críticos em EC e EO tiveram uma influência comum – a sociologia e a ideologia – e o objetivo de contestar as teorias tradicionais e modernas que prescreviam modelos pautados no racionalismo.

Não diferente disso, os estudos curriculares das teorias pós-críticas ampliam e, ao mesmo tempo, modificam aquilo que as teorias críticas nos ensinaram. As principais correntes da teoria pós-crítica discutem sobre questões ligadas ao multiculturalismo, aos estudos relações de gênero, à pedagogia feminista, à narrativa étnica e racial e aos estudos culturais. A teorização crítica da educação não deixou de questionar o papel da escola no processo de reprodução cultural e social. É evidente que o currículo ocupa papel central nesse processo. A partir da década de noventa, as teorias pós-críticas incrementam os estudos no campo de EC, influenciadas pelo multiculturalismo, um movimento originado nos países dominantes do hemisfério norte que defende 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. 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, 2005).

Para além das desigualdades de classe, há uma corrente pós-crítica que estuda as relações de gênero e a pedagogia feminista. Os teóricos dessa corrente acreditam que as linhas de poder da sociedade estão estruturadas não apenas pelo capitalismo, mas também pelo patriarcado. Um dos argumentos utilizados é de que o currículo é, entre outras coisas, um artefato de gênero (SILVA, 2005). Logo, essa corrente pretende discutir não apenas o acesso às instituições, mas também a transformação delas de modo que reflitam os interesses e experiências das mulheres. Da perspectiva pós-estruturalista, pode-se dizer que o currículo é também uma questão de poder na medida em que suas teorias buscam dizer o que o currículo deve ser. Selecionar e privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de

poder (SILVA, 2005). Outra corrente pós-crítica estuda o currículo como narrativa étnica e racial e tem uma preocupação inicial com questões ligadas ao acesso à educação e ao currículo, ao fracasso escolar de crianças e jovens dos grupos étnicos e raciais minoritários, para problematizar o próprio currículo considerado racialmente enviesado (SILVA, 2005).

A corrente pós-colonialista tem como objetivo analisar o complexo das relações de poder entre as diferentes nações que compõem a herança econômica, política e cultural da conquista colonial europeia tal como se configura no presente momento (SILVA, 2005). Reivindica a inclusão das formas culturais que refletem a experiência de grupos cujas identidades culturais e sociais são marginalizadas pela identidade europeia dominante. Nessa teoria mostra-se particularmente forte na teoria e análise literárias. A principal reivindicação é por um currículo multicultural que não separe questões de conhecimento, cultura e estética de questões de poder, política e interpretação. Numa definição sintética que pode atribuir a esse movimento a preocupação com questões que se situam na conexão entre cultura, significação, identidade e poder (SILVA, 2005), os EC pretendem, ainda, que suas análises funcionem como uma intervenção na vida política e social.

## **A ambiguidade – fragmentação e integração – da pós-modernidade: teorias pós-modernas**

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 também “anarquia e a fragmentação em tudo”, havia a tendência para o que Hassan chamava de “imanência”, que está associada não só a palavras como dispersão, difusão e disseminação, mas também às palavras integração, interdependência e interpenetração, exemplificando 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).

Um aspecto contraditório merece destaque para o entendimento da trajetória dos EC e EO – a ambiguidade<sup>5</sup> do processo de fragmentação e de integração. Neste 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 distinta tentativa de integração. Nesse contexto, os partidos políticos de massa cedem lugar a “novos movimentos sociais” baseados em sexo, raça, localização e 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 identidade nacionais é atacada em nome de culturas “minoritárias”. O pós-modernismo destaca sociedades multiculturas e multiétnicas, promove 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, 2006).

Contudo, na perspectiva de ecletismo, sintetismo e sincretismo da teoria pós-moderna, conforme Lash (1990, p. 11, *apud* KUMAR, 1997), a teoria inverte a tendência da fragmentação, fundindo, mais uma vez, os diferentes reinos. Mas essa integração 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 dê à sociedade forma e significado – nem na economia, como argumentaram os marxistas, nem no corpo

---

5 Essa ambiguidade é tratada por pensadores franceses, como Foucault, Derrida, Barthes, Lacan, Kristeva, Lyotard e Baudrillard; e, também, americanos, críticos literários, como Paul de Man, Stanley Fish, J. Hillis, Miller, influenciados pelos franceses e pelas obras do teórico russo Mikhail Bakhtin (KUMAR, 1997).

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 neoprimativista, mas sem uma condição pós-moderna de fragmentação (KUMAR, 1997, p. 113-114).

Pensando nestas manifestações sintéticas e sincréticas, a ambiguidade da fragmentação e da integração da sociedade pós-moderna implica diretamente a trajetória dos EC e EO. Para os EC, a crítica atinge a educação (moderna) por possuir o objetivo de transmitir conhecimento científico e formar um ser humano racional e autônomo; o problema não é apenas o currículo existente, é a própria teoria crítica do currículo que é colocada sob suspeita. Nas organizações, busca-se dar voz aos oprimidos, assim, a organização é menos a expressão do pensamento planejado e da ação calculada e mais uma ação defensiva das forças intrínsecas ao corpo social que ameaçam constantemente a estabilidade da vida organização (WOOD JR., 1998). Contudo, não se pode falar em organizações pós-modernas.

Mas qual é 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; ênfase na linguagem como um sistema de distinções que são centrais no processo de construção (representações sociais, simbolismo); argumentos contra as grandes narrativas e os sistemas teóricos de larga escala (desenvolvimento local); a relação poder/conhecimento e o papel das exigências técnicas nos sistemas de dominação; 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; a narrativa/ficção/retórica como central para o processo de pesquisa.

De fato, os EO foram influenciados diretamente por essa fragmentação e valorização da singularidade ou por assuntos periféricos, de acordo com os modernistas. Assim, quatro vertentes teóricas herdeiras do pós-modernismo são apontadas por Vieira e Caldas (2006): teorias feministas pós-estruturalistas; análises pós-colonialistas; teoria de translação a análise desconstrutivista de discursos e narrativas sobre o conhecimento. Também Tonelli e Alcadipani (2000) em comportamento

organizacional, Mendes (2004) em organizações e Casotti (1998) em *marketing* 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 primeiramente social, e só erradamente reivindicam um *self* pessoal como a origem da experiência. Um estudo importante foi desenvolvido por Michel Foucault, no livro *Microfísica do poder*, que entende os discursos como sistemas de pensamento contingentes bem como informativos dos métodos materiais, que, não só linguisticamente, mas também na prática, por meio de técnicas de poder particulares, produzem formas particulares de subjetividade (ALVESSON; DEETZ, 1998). Assim Foucault ressalta o método genealógico, que consiste em ativar saberes locais, descontínuos e não legitimados, e confrontá-los com o saber dominante, que pretende purificá-los, ordená-los e classificá-los em nome de um conhecimento verdadeiro.

A posição da “pessoa” resulta diretamente da concepção do discurso. O pós-modernismo rejeita a noção de indivíduo autônomo, com uma identidade unitária segura como o universo social, pois, à medida que os discursos dominantes falavam às pessoas, a pessoa ganhou uma identidade segura, mas participou na 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. Neste 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.

Numa tentativa de síntese, considera-se que os campos de EO e EC podem ser conduzidos por diferentes perspectivas, pois são conhecimentos e práticas derivados da articulação de disciplinas das grandes áreas das Ciências Sociais e das Ciências Sociais Aplicadas; constituídos de múltiplas teorias (teorias tradicionais, críticas e pós-críticas, e pós-modernas), e que admitem que as mudanças econômicas, sociais, culturais e políticas espelham, também, mudanças paradigmáticas e olhares diferenciados em relação às organizações e aos currículos. Analisando as trajetórias dos EO e EC, verificaram-se convergências paradigmáticas desde a emergência como campos

de interesse de estudo. Neste sentido, o Quadro 1 apresenta os períodos analisados, num recorte temporal, ou seja, a história mostrando como, em diferentes momentos, o currículo e a organização foram definidos, e num recorte espacial, ou seja, as várias teorias influenciando uma determinada concepção de ideias em momentos diferentes.

Quadro 1 – Trajetórias e Convergências dos Estudos Organizacionais e dos Estudos Curriculares

Períodos	Escolas	Estudos Organizacionais*		Estudos Curriculares#	
		Teorias	Autores	Autores	Teorias
<b>MODERNIDADE</b>	<b>Tradicional (racionalidade, ciência, industrialismo)</b>	Teoria Clássica de Administração	F. W. Taylor (1911) Henri Fayol (1919)	F. Bobbit Taba	<b>Teoria Tradicional</b>
	<b>Humanista (Comportamento)</b>	Teoria de Relações Humanas (Comportamento)	M. P. Follet, E. Mayo, Roethlisberger e Dickson, Chester Barnard (1938) A. Maslow, D. McGregor, Herzberg	Skinner, R. Tyler	<b>Teoria Humanista</b>
	<b>Tecnicista (Estrutura)</b>	Teoria Estruturalista (Burocracia)	Max Weber (1924) R. K. Merton, P. Selznick, A. Gouldner, P. Blau, M. Crozier, J. D. Thompson, A. Etzioni		
	<b>Tecnicista (Ambiente)</b>	Teoria dos Sistemas Abertos (Perspectiva Sociotécnicas)	Alfred Gouldner (1954) Melville Dalton (1959) Ludwig von Bertalanffy (1968) R. L. Kahn, D. Katz, Burns e Stalker, Fred Emery e Eric L. Trist, Melaine Klein, George Homans, Rensis Likert, D. M. Wolfe, R. P. Quinn, J. O. Snoeck, R. A. Rosenthal		
	<b>Tecnicista</b>	Teoria Funcionalista	Talcott Parsons (1951)		
	<b>Orgânica (biologia)</b>	Teoria da Contingência	P. Lawrence e J. Lorsh, T. Burns e G. M. Stalker, J. Woodward, J. Thompson, C. Perrow, D. McClelland		
		Desenvolvimento Organizacional	Herbert Simon (1945, 1958) James March (1958) Smithburg e Thompson		
		Teoria Institucional	Phillip Selznick (1948)		

<b>PÓS-MODERNIDADE</b>	<b>Crítica (Cultura)</b>	Simbólico-interpretativa	Alfred Schutz (1932) Phillip Selznick (1948) Peter Berger (1966) Thomas Luckmann (1966) Clifford Geertz (1973) Erving Goffman (1971) William Foote Whyte (1943) Paul Ricoeur (1981) Vladimir Propp (1828) Roland Barthes (1972) Ferdinand de Saussure (1959) Kenneth Burke (1954) R. Barthes; E. Enriquez	<b>Apple, Young, Bernstein, Giroux, Freire</b>	<b>Teoria Crítica</b>
	<b>Pós-crítico ou Pós-modernista (ambiguidade - fragmentação versus integração)</b>		Michel Foucault (1972, 1973) Jacques Derrida (1978, 1980) Jean Baudrillard (1988) Deleuze, Guattari, Laclau, Mouffe, Burrell e Morgan (1979) Morgan (1986)	M. Foucault, J. Derrida, J. Baudrillard, J. F. Lyotard	<b>Teoria Pós-crítica</b>

Fonte: Adaptado de Hatch (2006), Motta e Vasconcellos (2002), Silva (2005) e Goodson (2003).

## **Considerações e perspectivas de estudo: uma proposição de agenda**

As organizações e os currículos são construções sociais complexas e enfrentam problemas de *design*, recursividade e identidade, sendo suas convergências reflexivas dos paradigmas dentro de cada campo e das perspectivas teóricas desenvolvidas no século XX. A convergência dos EO e EC, como campo de conhecimentos e práticas, pode ser identificada na sua natureza e estrutura, considerando o objeto de estudo (as organizações e os currículos) e o dilema colocado pelas práticas, relacionadas, principalmente, com as mudanças que ocorrem nas organizações e nos currículos. Os EO e os EC são caracteristicamente multidisciplinares em sua composição; com intersecções temáticas que caracterizam perspectivas interdisciplinares ou problemas complexos que sugerem transdisciplinaridade. Por essa razão, os campos discutem a complexidade que lhes é inerente, alinhando perspectivas metateóricas e metatransigulação, como tentativa de olhar os fenômenos sociais (LEWIS; GRIMES, 2005) por múltiplos vieses de análise.

EO e EC vivem os problemas de resgate das práticas. Não apenas com campos de experiências em si, mas também pelos desafios de reconstrução neste início de século de organizações qualificadas e qualificantes. Os dois campos deparam-se, portanto, com problemas de natureza ontológica: como compreender as práticas dando-lhes significados e como agir em contextos socioinstitucionais. Especialmente no campo dos EC, os desafios emergem das mudanças das instituições educacionais em todo o mundo, e no Brasil através da proposta de novas “arquiteturas acadêmicas”, como o ensino híbrido, que é um método que surgiu com as novas tecnologias educacionais que mescla o ensino presencial com propostas do ensino *online*. Esta modalidade se popularizou durante a pandemia do Coronavírus a partir de 2020 e é uma tendência pós-pandemia, que combina o uso da tecnologia digital com as interações presenciais, visando à personalização do ensino.

Além disso, a covid-19 acelerou mudanças estruturais e metodológicas, reque-rendo ressignificar o período de isolamento e adaptar o processo de ensino-aprendi-zagem ao ambiente virtual. O ambiente virtual trouxe a necessidade de ressignificar o ensino, a aprendizagem e o trabalho, pois, além das novidades sobre plataformas *online* e ferramentas virtuais, as novas relações estabelecidas pela tecnologia deter-minaram o repensar pragmático do processo de ensino-aprendizagem, da constru-ção de novas metodologias pedagógicas e das relações de trabalho. Neste sentido, ao propor discutir a convergência inevitável dos EO e dos EC na identificação, con-textualização, desenho, desenvolvimento e reflexão analítica dos projetos pedagó-gicos, dinamiza a organização que chamamos currículo. Os desafios estão no ar. Novos modelos de universidade propõem bacharelados interdisciplinares e progra-mas de pós-graduação articulados como sistemas de fluxos e redes intercambiáveis. A compreensão das instituições, de como funcionam as organizações, da gestão e do empreendedorismo já estão nos projetos curriculares da Universidade Nova, como matéria de ensino para todas as carreiras.

A interdisciplinaridade organiza-se por temáticas comuns e, neste caso, além da convergência entre EO e EC, temos também as organizações e os currículos como estruturas simbióticas dentro do marco das Ciências Sociais Aplicadas. Assumimos também que o campo de EO é eixo estruturante dos cursos de graduação em Admi-nistração, reflexo da estabilidade e das transformações paradigmáticas das discipli-nas que contribuem para o campo.

A visão do currículo como projeto pedagógico em um país que tem diretrizes curriculares exaradas pelo governo federal envolve problemas de *design*, de desenvolvimento, de regulação e de comunicação para sociedade. Quais serão, portanto, as agendas de pesquisa? Serão: a revisão dos ideários que orientam os cursos de graduação e pós-graduação em Administração, examinando-se trajetórias e identificando-se tendências e novos desenhos curriculares, adequados ao país, porém sintonizados com o mundo globalizado; e o resgate de nossa identidade cultural, permitindo-se que a diversidade subnacional seja representada nas propostas curriculares, o que depende menos de mecanismo de regulação e mais de suporte aos processos de mudança. Organizar currículos consistentes é tarefa que requer mais do que diretrizes gerais e implica estímulos à inovação e testagem de modelos curriculares, acompanhadas de pesquisa de avaliação.

A proposição de atividades extensionistas e de pesquisa que estimulem o desenvolvimento de habilidades profissionais na graduação e na pós-graduação é um desafio que se impõe numa academia que privilegia o conhecimento teórico-metodológico. As competências profissionais precisam contemplar as habilidades cognitivas, campo em que a inteligência artificial exercerá papel central com esse novo contexto mundial que privilegia a tecnologia. É necessária também a formação de uma ética do trabalho baseada na responsabilidade, no empoderamento, incorruptível, que lute pelos direitos universais do ser humano. Num país, como o Brasil, que se vê às portas de uma ditadura, com a desvalorização da educação, um novo *status quo* precisa ser construído para a formação de um profissional mais responsável por sua gestão e qualidade de vida.

Outra questão é a pesquisa sobre os conteúdos em si, ou seja, como a trama curricular de fato se constitui em uma estrutura significativa de eixos temáticos. Neste sentido, a convergência entre os EO e EC torna-se mais aguda: o eixo principal de um curso de Administração é o campo dos Estudos Curriculares. Os dois campos continuam tentando responder as mesmas questões: como se constroem organizações? Como se organizam currículos? Como se ensina e se aprende sobre organizações em estruturas curriculares nos cursos de Administração? Ademais, para contribuir com futuros diálogos sobre a formação do administrador, recolocamos em pauta as pesquisas sobre a vida de professores. Diante da resignificação do contexto do ensino (presencial, *online* e/ou híbrido), fazemos coro às questões apontadas por Fischer,

Waiandt e Fonseca (2011): qual é a função do professor de Administração? Como se dá o processo de formação desse professor na área de Administração? Qual é a importância da formação do professor na área de Administração? Quais as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores de Administração? Essas são questões que podem ser compreendidas a partir da história da vida dos professores.

## Referências

- ALVESSON, M.; DEETZ, S. Teoria crítica e abordagens pós-modernas para estudos organizacionais. *In*: CALDAS, M.; FACHIN, R.; FISCHER, T. (org.). **Handbook de estudos organizacionais**. São Paulo: Atlas, 1998. v. 1, p. 226-264.
- APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARGYRIS, C.; SCHON, D. A. **Organizational learning: a theory of action perspective**. Reading: Addison-Wesley, 1978.
- BARNARD, C. **As funções do executivo**. São Paulo: Atlas, 1968.
- BELL, D. **O advento da sociedade pós-industrial**. São Paulo: Cultrix, 1973.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1989.
- BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. Rio de Janeiro: LTC, 1987.
- BURNS, T.; STALKER, G. M. **The management of innovation**. London: Tavistock, 1961.
- FAYOL, H. **Administração industrial e geral**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 1970.
- FISCHER, T. Alice através do espelho ou Macunaíma em Campus Papagalli? Mapeando rotas de ensino dos estudos organizacionais no Brasil. **O&S**, Salvador, v. 10, n. 28, p. 47-62, ago./dez. 2003.
- FISCHER, T.; WAIANDT, C.; FONSECA, R. A história do ensino em Administração: contribuições teórico-metodológicas e uma proposta de agenda de pesquisa. **RAP**, Rio de Janeiro, v. 45, n. 4, p. 911-939, ago. 2011.
- FONSECA, V. S.; MACHADO-DA-SILVA, C. L. Conversação entre abordagens da estratégia em organizações: escolha estratégica, cognição e intuição. **O&S**, Salvador, v. 9, n. 25, p. 93-109, set./dez. 2002.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

- GOODSON, I. F. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis: Vozes, 2003.
- GOODSON, I. F. **Políticas de currículo e de escolarização**: abordagens históricas. Petrópolis: Vozes, 2013.
- GRIMES, A. J.; LEWIS, M. W. Metatriangulação: a construção de teorias a partir de múltiplos paradigmas. **RAE**, Rio de Janeiro, v. 45, n. 1, p. 72-91, jan./mar. 2005.
- HATCH, M. J. **Organization theory**. Nova York: Oxford University Press, 2006.
- HOLMER-PAES, I. **Cadernos laboratório de metodologia e currículo**. Porto Alegre: UFRGS, 1977.
- KUMAR, K. **Da sociedade pós-industrial à pós-moderna**: novas teorias sobre o mundo contemporâneo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- LAWRENCE, P. R.; LORSCH, J. W. **As empresas e o ambiente**: diferenciação e integração administrativas. Petrópolis: Vozes, 1973.
- MOREIRA, A. F. B. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas: Papyrus, 1990.
- MOTTA, F. C. P. Maurício Tragtenberg: desvendando ideologias. **RAE**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 64-68, jul./set., 2001.
- MOTTA, F. C. P.; VASCONCELOS, I. F. F. G. **Teoria geral da Administração**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- OLIVEIRA, S. R.; FERREIRA, C. S. Voltando para casa: (re)encontrando Guerreiro Ramos, Tragtenberg e Prestes Motta. **Cadernos Ebape.br**, v. 5, n. 1, p. 1-12, mar. 2007.
- PACHECO, J. A Estudos curriculares: desafios teóricos e metodológicos. **Ensaio**: avaliação política pública educacional, Rio de Janeiro, v. 21, n. 80, p. 449-472, jul./set. 2013.
- RAMOS, A. G. **Administração e contexto brasileiro**: esboço de uma teoria geral da Administração. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1983.
- RAMOS, A. G. Modelos de homem e teoria administrativa, **RAP**, v. 18, n. 2, p. 3-12, abr./jun. 1984.
- REED, M. Teorização organizacional: um campo historicamente contestado. *In*: CALDAS, M.; FACHIN, R.; FISCHER, T. (org.). **Handbook de Estudos Organizacionais**. São Paulo: Atlas, 1998. v. 1, p. 61-97.
- SANTOS, L. L. S.; SILVEIRA, R. A. Por uma epistemologia das práticas organizacionais: uma contribuição de Theodor W. Adorno. **O&S**, v. 22, n. 72, p. 79-98, jan./mar., 2015.

- SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autênci, 2005.
- SOUZA SANTOS, B. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1999.
- TAYLOR, F. W. **Princípios da Administração Científica**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1969.
- TRAGTENBERG, M. **Burocracia e ideologia**. São Paulo: Ática, 1974.
- TYLER, R. W. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Porto Alegre: Globo, 1974.
- VIEIRA, M. M; CALDAS, M. P. Teoria crítica e pós-modernismo: principais alternativas à hegemonia funcionalista. **RAE**, São Paulo, v. 46, n. 1, p. 59-70, jan./mar. 2006.
- VIZEU, F. Potencialidades da análise histórica nos Estudos Organizacionais brasileiros. **RAE**, São Paulo, v. 50, n. 1, p. 37-47, jan./mar. 2010.
- WEBER, M. **Economia e sociedade**. Brasília: Universidade de Brasília, 1991. v. 1.
- WEICK, K. **Sensemaking in organization**. Thousand Oaks: Sage, 1995.
- WOOD JR., T. Nota técnica: frutas maduras em um supermercado de ideias mofadas. *In*: CALDAS, M.; FACHIN, R.; FISCHER, T. (org.). **Handbook de estudos organizacionais**. São Paulo: Atlas, 1998. v. 1. p. 267-271.
- YOUNG, M. **O currículo do futuro**: da “nova sociologia da educação” a uma teoria crítica do aprendizado. Campinas: Papirus, 2000.



# **Da produção material à produção subjetiva: uma apreciação da substantivação do valor na ação de um projeto de reestruturação produtiva na década de 1990**

*Aldo Ambrózio*

Após a década de 1980, um movimento global de reestruturação dos aparelhos produtivos varreu o mundo ocidental conduzindo as empresas de base global e, também, uma série de outras organizações de menor porte a seguirem um direcionamento que trazia como imperativo principal a necessidade da constante mudança e renovação das bases produtivas para satisfazer as exigências do mercado. O modelo de organização da indústria automobilística Toyota Company serviu de molde para a maioria desses projetos de modificações de estruturas produtivas para dotá-las de maior flexibilidade e agilidade no intuito de satisfazer as exigências do mercado, que era apresentado pelas doutrinas neoliberais como uma entidade transcendente que selecionava as organizações mais aptas na disputa pela sobrevivência.

A unidade produtiva de uma empresa de celulose localizada no norte do estado do Espírito Santo (doravante nomeada Empresa de Celulose “X”) passou por essa mesma problemática no decorrer da década de 1990. Com o objetivo de alcançar maior

agilidade e flexibilidade de seu processo produtivo, efetuou projeto audacioso, dividido em duas fases distintas, uma tecnoestrutural e outra sociopolítica. Na primeira, suas estruturas produtivas passaram por modificações específicas, como a conversão dos departamentos – modo como a estrutura era organizada – em processos, e simultaneamente uma informatização de todas as rotinas de trabalho era realizada por meio de uma modificação da base técnica, na qual os operadores efetuavam suas operações.

Estas transformações na base técnica exigiram, enquanto corolário, que uma modificação dos perfis apresentados pelos operadores dessa indústria viesse a ser consumada. Iniciou-se, assim, um intenso programa de treinamento na segunda fase da reestruturação para que a força de trabalho dessa indústria se atualizasse em termos técnicos e adquirisse atitudes que propiciassem um maior engajamento de suas atividades para que o objetivo maior de buscar taxas de lucratividade crescentes, direcionado pelos gestores e exigido pelos acionistas, fosse alcançado.

Inicialmente, elaborou-se um estudo teórico em que foram elucidadas as modificações do sistema capitalista em sua fase pós-fordista e apresentada a análise das relações de poder foucaultiana. Posteriormente, realizou-se um estudo empírico com os gerentes e operadores da empresa no sentido de observar os vínculos entre as transformações na base técnica e a produção subjetiva desses sujeitos ouvidos por meio de entrevistas semiestruturadas. O trabalho, portanto, pode ser dividido em quatro partes: análise do sistema capitalista em sua fase pós-fordista; apresentação da análise das relações de poder foucaultiana; análise do caso; conclusões.

## **Caracterização do regime de acumulação contemporâneo**

Podemos arrolar diversas características para o regime de acumulação<sup>6</sup> contemporâneo conforme a lente discursiva que utilizarmos para observá-lo. Entre elas, encontraremos

---

6 A perspectiva utilizada para a descrição da trajetória das transformações do sistema capitalista no decorrer das décadas de 1980 e 1990 é a da Escola da Regulamentação. A construção desta escola se deu a partir dos trabalhos dos economistas franceses Lipietz (1986), Aglietta (1979) e Boyer (1986). O uso da teorização destes autores não se deu de forma direta, foi usado, enquanto mediador, o trabalho de Harvey (2003) que se apropria da linguagem dessa escola. No pensamento exposto por essa Escola o sistema capitalista é entendido como formado por um regime

menções a uma sociedade do conhecimento (DRUCKER, 1997), uma sociedade pós-industrial (MASI, 2000), uma terceira onda (TOFLER, 2001), entre outras.

Todos esses autores levam em consideração, ao fazer o diagnóstico do que aconteceu no Ocidente no período contemporâneo, o fato de que o emprego e a atividade industrial sofreram uma redução em escala crescente desde o fim da década de 1970, abrindo espaço para o setor de serviços e de informação.

Não queremos aqui negar essa evidência estatística sobre um dos contornos da economia contemporânea; não obstante a isso, em todos esses diagnósticos parecem faltar elementos que explicitem as razões pelas quais essas modificações concretizaram-se no período posterior aos anos 1970. Por essa razão, preferimos outras caracterizações que percebem de modo mais amplo e detalhado o que de fato ocorreu com o modo de produção capitalista entre os anos 1970 e 1990, consolidando-se de forma definitiva no início da primeira década do século corrente.

Um primeiro mergulho nessa problemática outra nos permite perceber que, nesse ínterim, um processo de hegemonização do Capital a Juros<sup>7</sup> se iniciaria e

---

de acumulação e um modo de regulamentação. O regime de acumulação seria responsável pela definição de certa organização do trabalho e criação de instrumentos de controle da variação dos preços no intuito de estabelecer uma base segura para a acumulação capitalista. O modo de regulamentação social garantiria que as regras e leis necessárias ao funcionamento do regime de acumulação fossem internalizadas pelos indivíduos que compõem o corpo social. A descrição de David Harvey (2003, p. 117), com trechos de Alain Lipietz é bem explícita nestes termos: “Um regime de acumulação ‘descreve a estabilização, por um longo período, da alocação do produto líquido entre consumo e acumulação; ele implica alguma correspondência entre a transformação tanto das condições de produção como das condições de reprodução de assalariados’. Um sistema particular de acumulação pode existir porque ‘seu sistema de reprodução é coerente’. O problema, no entanto, é fazer os comportamentos de todo tipo de indivíduos – capitalistas, trabalhadores, funcionários públicos, financistas e todas as outras espécies de agentes-econômicos – assumirem alguma modalidade de configuração que mantenha o regime de acumulação funcionando. Tem de haver, portanto, ‘uma materialização do regime de acumulação, que toma a forma de normas, hábitos, leis, redes de regulamentação etc. que garantam a unidade do processo, isto é, a consistência apropriada entre comportamentos individuais e o esquema de reprodução. Esse corpo de regras e processos sociais interiorizados tem o nome de modo de regulamentação”.

7 Segundo Carcanholo e Nakatani (1999) o Capital Industrial seria constituído por três formas funcionais específicas: o Capital-Dinheiro (D); o Capital-Produtivo (M) e o Capital-Mercadoria (M’). Tais formas funcionais exemplificariam uma descrição bem abstrata do processo de produção

ganharia vulto o suficiente para subordinar todo o processo de funcionamento do Capital Industrial. Este processo de hegemonização do Capital a Juros – que ao generalizar sua forma específica de circulação<sup>8</sup> produziu na realidade a impressão de que toda renda é oriunda de um determinado Capital – contribuiu para o surgimento do Capital Fictício<sup>9</sup> e – em termos de volume em relação a sua proporção – do Capital Especulativo Parasitário, o qual, ampliando enormemente o seu montante em relação ao Capital Produtivo, passou a ditar as regras da produção e circulação.

É como se o Capital Produtivo tivesse que assumir uma nova forma de expressão para se conformar com as regras da materialidade da acumulação que foram transferidas para a esfera financeira. Sendo assim, o próprio Capital Produtivo passa a funcionar enquanto Capital Especulativo nas suas operações em uma escala planetária (HARVEY, 2014), podendo desfazer-se, conforme as condições político-econômicas dos Estados-nação globais, de grandes volumes de equipamentos imobilizados (plantas de fábrica inteiras), junto da força de trabalho treinada para operar com aquele maquinário fabril.

Trata-se de movimentações cada vez mais despersonalizadas que dão a impressão de uma autonomia (substantivação) do próprio Capital em relação aos agentes que com ele operam. Deste modo, empresários, governantes, gestores e operários ficam parecendo figuras secundárias em relação às decisões que geram as grandes movimentações de massas financeiras nas operações realizadas nas bolsas de valores mundiais.

---

capitalista. Em uma abordagem mais próxima da realidade, segundo os autores, perceberíamos uma autonomização dessas três formas funcionais, assim, o Capital-Dinheiro se converteria em Capital a Juros, o Capital-Produtivo se converteria em Capital Produtivo e o Capital-Mercadoria se converteria em Capital Mercantil. Em termos históricos, segundo os autores, durante o período do pós-guerra, o Capital Produtivo subordinaria as outras duas formas autonomizadas à sua lógica de funcionamento. Após a década de 1970, por uma série de acontecimentos apontados no decorrer deste texto, seria o Capital a Juros travestido de Capital Especulativo Parasitário que estaria ditando as regras da produção capitalista.

8 Segundo Marx (2002), a forma de circulação do Capital a Juros seria  $D - D'$ , em que  $D' = D + \Delta D$ . Em termos concretos essa equação sugere que o dinheiro aumentaria de quantidade por si só, sem necessitar passar antes pela produção e circulação das mercadorias.

9 “Capital” oriundo das remunerações dos títulos de dívida pública e das ações de empresas privadas negociados em bolsas de valores.

Agora, apesar desse nível de automatismo e impessoalidade que as operações financeiras ganharam com a formalização e diluição de seu modo de funcionamento no tecido social global, este processo tem uma história passível de ser apreendida. Nesta perspectiva, o momento primeiro em que se iniciou essa hipertrofia do Capital Fictício tornando-o, na conceituação de Caracanholo e Nakatani (1999), Capital Especulativo Parasitário foi a quebra do acordo de Bretton Woods em 1971, de forma unilateral pelos Estados Unidos, como afirma Chesnais (1996, p. 248):

A morte desse sistema [referindo-se ao sistema monetário internacional representado pelo acordo de Bretton Woods], em 1971, levou, por etapas, não somente ao desaparecimento de qualquer ancoragem internacional das moedas, como também à transformação do mercado de câmbio em um espaço onde moedas e ativos financeiros estão dissolvelmente imbricados.

As moedas dos países capitalistas avançados que até então encontravam no dólar norte-americano um padrão fixo de conversibilidade, passaram a ter suas cotações nos mercados cambiais determinadas conforme qualquer outra mercadoria, ou seja, seus preços de compra e venda passaram a ser determinados conforme as variações entre as pressões compradoras e vendedoras na sua negociação nos mercados cambiais, conforme assevera Chesnais (1996, p. 248):

Hoje em dia, todas as moedas, inclusive o dólar [...], voltaram a se confundir entre os ativos financeiros, cuja valorização resulta da circulação (venda e compra, tomada e concessão de empréstimo) e das variações de seu valor relativo. Essa circulação dá-se nos mercados de câmbio, que são, ao lado dos mercados de “produtos derivados”, o segmento mais importante por seu volume, o mais imprevisível em seus movimentos e o mais devastador em seus efeitos econômicos.

A hipertrofia do endividamento interno e externo americano que se iniciou entre os anos 1965-1971 seria, segundo Chesnais (1996), um motivo interno aos Estados Unidos que justificaria a quebra do acordo que manteve o sistema financeiro mundial sob regulamentações firmes por um período relativamente longo nos quase trinta anos que seguiram a segunda grande guerra.

Após a reconstrução da Europa em fins da década de 1950 e o aparecimento de novas economias industrializadas, ficou claro, a partir da década de 1960, que havia um excesso de oferta de mercadorias no mercado mundial. Sendo assim, os Estados Unidos da América (EUA) – que após o acordo de Bretton Woods havia se tornado o centro econômico/financeiro do sistema capitalista –, com o intuito de evitar uma crise geral do sistema, começaram a financiar sozinhos esse excesso de mercadorias que fluía dos demais países industrializados – principalmente do Japão e da Alemanha – para o seu território.

Esse excesso foi financiado via elevados déficits no balanço de pagamentos norte-americano, que, por conseguinte, eram financiados por uma política monetária frouxa – aumentando a quantidade de moeda em posse do público – para que se pudesse realizar a criação de Bônus do Tesouro<sup>10</sup> no apelo de atrair capital estrangeiro para que a relação deficitária com o restante do mundo fosse coberta pela entrada desses capitais oriundos da emissão de títulos. Tendência essa de endividamento que só fez por agravar-se com o financiamento da Guerra do Vietnã pelos mesmos mecanismos.

Desde então, o excesso de moeda em posse do público gerou um surto inflacionário nos anos posteriores a 1965 criando, nos demais países de economia central, certa desconfiança sobre a possibilidade de os EUA manterem a taxa de conversão do dólar com o ouro nos termos do acordo. Desse modo, com essa desconfiança, muitos países portadores do dólar norte-americano – principalmente Japão e Alemanha – começaram a converter seus montantes desta moeda em ouro, o que acabou levando ao quase esvaziamento das reservas americanas desse metal guardadas no Fort Nox. Assim, em setembro de 1971, quando muito pouco do ouro de suas reservas restava, os EUA resolveram dar fim unilateralmente ao acordo de Bretton Woods e desde então as cotações das moedas passaram a variar conforme as flutuações dos mercados cambiais. Chesnais (1996, p. 250) apresenta de forma sucinta tais eventos:

---

10 Trata-se da transformação do volume do endividamento em uma série de títulos que são vendidos nos mercados financeiros externos para que com a arrecadação do dinheiro se possa cobrir o déficit do balanço de pagamentos. Tal fenômeno é também conhecido como securitização da dívida pública.

O principal fator interno, de exclusiva responsabilidade dos EUA, foi a explosão da dívida federal, conjugada a um déficit crescente na balança de pagamentos. A criação desenfreada de meios monetários para financiar a emissão de bônus do Tesouro tornou insustentável a manutenção da paridade dólar-ouro. A partir de 1965, o duplo déficit do orçamento e dos pagamentos externos, agravado pelo financiamento da guerra do Vietnã, traduziu-se por emissões de dólares, cuja conversão ao ouro era pleiteada imediatamente pelos outros países. As reservas de Fort Nox estavam se esvaziando.

Assim, um sítio de especulação passou a se formar com a compra e venda de moedas nos mercados cambiais, fazendo do mercado cambial uma possibilidade de se obter lucros explicitamente financeiros. Outro evento importante para destacarmos no período de hegemonização do Capital Especulativo Parasitário foi, como já iniciada a exposição, a criação na década de 1970, primeiramente pelos Estados Unidos e depois seguida pelos demais países de economia central, de uma economia do endividamento nascida das desregulamentações que acompanharam o fim do acordo de Bretton Woods, como aponta Chesnais (1996, p. 251):

Sem freios, graças ao desmoronamento das barreiras que o sistema de Bretton Woods erguera provisoriamente, os instrumentos de liquidez criados pelo governo americano para financiar a dívida pública deram início à economia do endividamento (*a debt economy*). Desde meados da década de 1970, ela se tornou parte integrante das características estruturais da economia americana, primeiro, e depois de muitos outros países, entre os quais a França.

O impacto da criação da economia do endividamento na formação de ambientes propícios para o crescimento da massa monetária que representa o Capital Especulativo Parasitário se deu na medida em que este movimento proporcionou o crescimento dos euromercados nos quais eram movimentados os eurodólares, como assevera Chesnais (1996, p. 251): “[...] a economia de endividamento americana também alimentou o florescimento dos euromercados, primeiro elo no nascimento dos todo-poderosos mercados financeiros de hoje”.

A criação dos euromercados durante a década de 1950 nasceu de práticas de alguns bancos ingleses que começaram a trabalhar com a movimentação de dólares no intuito de se protegerem da queda da libra esterlina naquela década. Os primeiros clientes com os quais os bancos ingleses começaram a trabalhar foram as multinacionais norte-americanas, que, já em processo de internacionalização, durante esta época, utilizavam seus serviços.

Neste movimento, as multinacionais foram seguidas pelos bancos americanos, também em fase de internacionalização, que encontraram em terreno inglês regulamentações menos complexas que as de seu território. Surgiu, assim, a movimentação dos eurodólares<sup>11</sup>, como descreve Chesnais (1996, p. 252):

O verdadeiro ponto-de-partida dos euromercados parece ter sido dado, na época, pelo comportamento dos bancos britânicos. Cada vez mais incomodados com a queda da libra esterlina, eles começaram a trabalhar em dólares, chamados “eurodólares” por serem originários de operações de débito/crédito de contas gerenciadas fora do país que os emitia, os EUA. Essas contas foram inicialmente as das multinacionais americanas, e logo dos bancos norte-americanos, que estavam se encaminhando para a internacionalização de suas atividades.

De movimentações tímidas durante a década de 1950 – em torno de dois bilhões de dólares – e início da década de 1960 – em torno dos quatro e meio bilhões de dólares – este mercado de eurodólares cresceu a taxas assombrosas desde então, alcançando a marca dos cento e sessenta bilhões de dólares em 1973 para, daí em diante, dobrar de tamanho a cada três anos até a estabilização do crescimento em 1981 e a retomada das medidas dos governos neoliberais, como afirma Chesnais (1996, p. 253):

Em 1952, o mercado dos eurodólares movimentava aproximadamente 2 bilhões de dólares; em 1960, em valores líquidos, ainda não ultrapassava 4,5 bilhões. Pouco mais de doze anos depois, às vésperas da alta do preço do petróleo em 1973, esse montante atingia 160 bilhões de dólares. A partir de 1973, a massa movimentada dobra a cada três anos, até 1981, depois segue-se um período de estagnação até

---

11 Chama-se eurodólar por circular em território diferente do qual foi criado.

retomar o crescimento, sob o impulso da liberalização monetária e financeira dos governos neoliberais.

As relações entre dívida pública, euromercados e liberalizações se deram na medida em que o endividamento público crescente a partir de 1960 alimentou a criação de eurodólares no mercado europeu, cuja massa monetária crescente exigiu dos governos a liberalização de sua movimentação. Com esta liberalização criou-se o terceiro ninho de obtenção de lucros especulativos, que foram os mercados bolsistas internacionais sustentados em sua grande parte pela movimentação dos eurodólares; neles é que são negociados as ações das sociedades anônimas e os títulos de dívida pública e privada.

Tivemos, assim, a criação de três ambientes específicos nos quais o Capital Especulativo Parasitário passou a executar seu tipo particular de circulação e se expandir de forma relativamente autônoma em relação à produção: os mercados cambiais, os mercados de obrigações e os mercados de ações e derivativos.

Essa condição representa a hegemonia do Capital Especulativo Parasitário na definição da lógica da acumulação na fase posterior à década de 1980, na qual os mercados financeiros começaram a direcionar, de forma pungente, a acumulação capitalista, tendo como reflexo a necessidade de uma reorganização do regime de acumulação.

Observando essas modificações no regime de acumulação que por ora denominaremos pós-fordista, seguiremos as orientações de Harvey (2003), Gounet (2002), Onho (1997) e Coriat (1994), que, apesar das diferenças terminológicas, nos apontam reorganizações no que tange à organização do uso da força de trabalho, à organização da localização dos equipamentos de produção e, por fim, a uma distinção do que é produzido e do volume dessa produção. Quanto à força de trabalho, se acompanharmos a descrição desses autores, observaremos que as exigências se deslocam de um uso rotinizado da força física dos trabalhadores para a busca da exploração de suas habilidades intelectuais, destacando aí: habilidade de gestão dos recursos de produção, criatividade e compromisso com os objetivos da empresa.

Hardt e Negri (2002), assim como Gorz (2003) e Lazarrato (2001), nos dirão que se trata da exploração do trabalho imaterial em substituição à exploração do trabalho material que era observada no regime de acumulação anterior, denominado fordista. Quanto à organização dos equipamentos no interior dos aparelhos produtivos, são

observadas, por esses autores, a extinção da linha de produção, própria da organização fordista, e sua substituição pela célula, própria da organização toyotista.

Por fim, como resultado das mutações anteriores, deixa-se de se produzir – em um único aparelho produtivo – uma pequena variedade de produtos em grandes lotes, e passa-se a produzir uma extensa variedade de produtos em pequenos lotes abrindo-se espaço para a grande variedade de estilos que marcam os produtos contemporâneos.

Essas diversificação e estilização da produção são acompanhadas, no consumo, por uma obsolescência programada tanto material quanto estética dos produtos, sintoma que levou Antunes (2003) a classificar como falaciosos os discursos de qualidade total que acompanharam essas modificações na base produtiva das empresas, ou seja, quanto mais se falava que os produtos tinham qualidade, menos eles eram duráveis quer material quer esteticamente.

Somando o que dissemos sobre a hegemonização do Capital Especulativo Parasitário com as transformações observadas no regime de acumulação pós-fordista, parece-nos adequada a tese apresentada por Harvey (2003), Chesnais (1996) e Carcainho e Nakatani (1999) de que as transformações da base produtiva se deram por ela ter de suprir as exigências de remuneração dos sistemas financeiros contemporâneos.

Essa tese se fundamenta na apreciação das diferenças no tempo de giro do capital e das taxas de remuneração entre as esferas financeira e produtiva. Como na esfera financeira o giro do capital é mais rápido e a taxa de remuneração mais elevada do que no setor produtivo, este se vê obrigado tanto a reduzir o tempo de giro quanto a aumentar as taxas de remuneração, já que está subordinado à lógica da acumulação financeira<sup>12</sup>.

Desse modo, para suprir as elevadas taxas de remuneração auferidas na esfera financeira, o setor produtivo teve de passar por uma série de reestruturações no momento em que ocorreu essa financeirização da economia, cujo início, como vimos, ocorreu no final da década de 1970, com as crises do petróleo, e

---

12 O modelo Capital Asset Pricing Model (CAPM) de Ross, Werterfield e Jaffe (2002) diz muito sobre essa codificação das aplicações no mercado financeiro com uma taxa de retorno mínimo exigido pelo investidor a partir do risco da operação. Não é por obra do acaso a multiplicação das agências de risco que oferecem essas medições estatísticas desde o momento que o neoliberalismo se tornou um sistema de governo em escala planetária.

cuja consolidação se deu no início da primeira década do século corrente. É por essas razões que Deleuze (2000) classificou esse capitalismo como de sobreprodução, identificando seus interesses na venda de serviços e na compra de ações, que marcam justamente esse deslocamento da hegemonia do setor produtivo para a esfera financeira.

Sendo a Empresa de Celulose “X” uma empresa de capital aberto com ações negociadas na bolsa de valores, não é difícil percebermos que sua reestruturação produtiva se deu no sentido de adequar suas taxas de rentabilidade àquelas exigidas por seus investidores.

## **Análise foucaultiana das relações de poder**

Foucault (1988) nos apresentou duas maneiras distintas de exercício de poder: uma que tomaria a vida como direito próprio do soberano e que teria como princípio atuante o fazer morrer e deixar viver – modo que marcaria todo o período do absolutismo monárquico – e uma que tomaria a vida como elemento gestável e que teria como princípio atuante o fazer viver e deixar morrer – modo que marcaria as políticas dos Estados ocidentais no alvorecer da Modernidade.

Depois desses modos de apreensão da vida pelo poder, poderíamos marcar maneiras distintas de lidar com os fenômenos próprios ao vivente: o primeiro exercício estaria ligado a um tipo de sociedade cujo funcionamento estaria relacionado com a extração das forças próprias aos sócios, sendo os corpos, o tempo, as mercadorias e, enfim, a vida, elementos que o soberano poderia confiscar como direito de propriedade; o segundo exercício estaria relacionado com um tipo de sociedade em que faria mais sentido a majoração e utilização das forças do que sua extração pura e simples por meio de uma espécie de direito de posse herdado de uma relação de soberania hereditária.

Portanto, de um lado teríamos um direito de morte em função do qual os corpos dos súditos, assim como os bens de um território, poderiam ser requeridos pelo soberano sempre que ele se sentisse ameaçado ou quando as leis regentes de seu território fossem maculadas. A genealogia desse direito remonta ao *pater potestas* do Império Romano.

De outro lado, teríamos o exercício de um poder sobre a vida, cujo princípio norteador estaria mais próximo a “[...] funções de incitação, de reforço, de controle, de vigilância, de majoração e de organização das forças que lhe são submetidas: um poder destinado a produzir forças, a fazê-las crescer e a ordená-las mais do que barrá-las, dobrá-las ou destruí-las” (FOUCAULT, 1988, p. 128).

Estaríamos assim diante de um Biopoder<sup>13</sup>, que, segundo Foucault (1988), apresenta duas modalidades distintas e, ao mesmo tempo, complementares de exercício: uma que teria como objeto o corpo individual e por princípio o aumento de sua utilidade-docilidade (disciplinas); e outra que teria como objeto a população e por princípio a regulação de seus fenômenos aleatórios (biopolíticas). Em outras palavras, uma ortopedia social individualizadora conjugada a um governo do conjunto por meio de dispositivos específicos.

Tratando da primeira modalidade, ou seja, as disciplinas, e considerando-as sob um primeiro olhar, poderíamos apreciá-las como procedimentos operatórios que teriam por objetivo maior marcar e majorar as forças do corpo sequestrado nas instituições disciplinares num sentido dócil e útil. Assim, teríamos em seu funcionamento, segundo Foucault (2002, p. 117-192), quatro procedimentos: a) *distribuição espacial dos corpos*, com as técnicas de cercamento, quadriculamento, localização funcional e seriação; b) *controle da atividade*, com as técnicas de horário, elaboração temporal do ato, correlação corpo e gesto, articulação corpo-objeto e utilização exaustiva; c) *organização das gêneses*, com as técnicas de segmentação e sucessão paralela da duração de um ato, organização analítica das sequencias, promoção marcada por exame nas finalizações e desdobramento das séries em outras séries; d) *composição das forças*, com os processos de fixar, mover e articular o corpo singular com outros, ajustar e entrelaçar o tempo dos corpos, para com isso criar um sistema preciso de comando.

---

13 No curso *Em defesa da sociedade*, Foucault (1999) chega ao conceito de biopoder por meio da análise dos discursos beligerantes entre os países da Europa Ocidental. E em *História da sexualidade I: a vontade de saber* (FOUCAULT, 2001), a chegada ao conceito de biopoder se dá pela análise do dispositivo de sexualidade, que seria uma maneira de governar as populações por meio da inscrição, nos corpos, das excitações sexuais. Tais inscrições operariam tendo como suporte uma discursividade cientificista em torno do sexo, que organizaria as intervenções corporais concretas através da identificação de figuras precisas no *socius*, tais como: a mulher histérica; as crianças onanistas; os adultos perversos e o núcleo familiar malthusiano.

Como se pode perceber com a simples listagem desses procedimentos, buscase, com toda essa engrenagem criada pelas disciplinas, “[...] concentrar; distribuir no espaço; ordenar no tempo; compor no tempo-espaço uma força produtiva cujo efeito deve ser superior à soma das forças elementares” (DELEUZE, 2000, p. 219), e também, como suplemento, impedir que as trocas múltiplas anteriores ao período de trancamento continuem a existir, para que o sistema de mando não venha abaixo com a simples comunicação entre os membros do processo.

Os corpos, nesse sentido, entram em uma maquinaria que os desarticula, no sentido de apagar seu antigo funcionamento, e os rearticula no sentido de um funcionamento politicamente mais dócil e economicamente mais útil, como nos elucidou Foucault (2002, p. 119):

A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma “aptidão”, uma “capacidade” que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. Se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada.

Não obstante, as operações das disciplinas não se encerram com os procedimentos operatórios. Ainda, se continuarmos com *Vigiar e punir* (FOUCAULT, 2002) encontraremos outras facetas das disciplinas: trata-se dos recursos mobilizados para que a engrenagem dos procedimentos alcance seu duplo objetivo. Portanto, neste segundo olhar, encontraremos no jogo do funcionamento das disciplinas enquanto exercícios de poder recursos simples, como a vigilância hierárquica, a sanção normalizadora e o exame.

Nos três recursos trata-se de permitir que tudo o que aconteça nos espaços disciplinares seja objeto para uma informação (vigilância hierárquica), que se imprima em cada corpo enclausurado certo comportamento, conforme a norma *a priori* de funcionamento das instituições (sanção normalizadora) e, por último, que se anexe ao exercício de poder a criação de saberes sobre aquilo que se encontra encerrado nessas instituições de sequestro e que esses saberes aumentem sua funcionalidade (exame).

Com esses recursos se mobiliza um grande contingente de corpos e impõe-se certa direção para o seu movimento, além de se proporcionar a criação de um reforço do funcionamento das estratégias e táticas de poder por meio do aumento do que se sabe sobre eles. Uma metáfora arquitetônica serviu a Foucault (2002) de modelo de exposição do funcionamento das disciplinas e também como uma espécie de diagrama de forças que poderia elucidar o funcionamento dos regimes de poder das sociedades ocidentais nesse período de sua pesquisa. Trata-se do panóptico, de Jeremy Bentham, cujo princípio arquitetônico pode ser assim descrito:

[...] na periferia uma construção em anel; no centro, uma torre; esta é vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é dividida em celas, cada uma atravessando toda a espessura da construção; elas têm duas janelas, uma para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra, que dá para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de lado a lado. Basta então colocar um vigia na torre central, e em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um escolar. Pelo efeito da contraluz, pode-se perceber da torre, recortando-se exatamente sobre a claridade, as pequenas silhuetas cativas nas celas da periferia. Tantas jaulas, tantos pequenos teatros, em que cada ator está sozinho, perfeitamente individualizado e constantemente visível (FOUCAULT, 2002, p. 166).

A partir dessa organização arquitetônica, Foucault pôde descrever certa tendência ao panoptismo na organização do mando em nossas sociedades ocidentais, o que o levou a denominá-las disciplinares, nesse período de sua pesquisa, pelo fato de o exercício do poder tornar-se cada vez mais impessoal e abrangente, trazendo como corolário a internalização das normas de gestão do aparelho disciplinar no corpo dos sujeitos vigiados e punidos.

Não obstante, ao dar continuidade a sua pesquisa sobre os exercícios de poder relacionando-os com a emergência das preocupações modernas em torno da sexualidade, Foucault (1988) pôde perceber que não apenas o corpo individual seria alvo de um tipo de poder que o tomaria no sentido de torná-lo mais dócil e mais útil e, assim, adequá-lo à extração da força de trabalho própria do funcionamento das sociedades

capitalistas. Outros objetivos próximos a esse também fariam parte das relações de poder imanes às nossas sociedades ocidentais:

[...] a proliferação, os nascimentos e a mortalidade, o nível de saúde, a duração da vida, a longevidade, com todas as condições que podem fazê-los variar; tais processos são assumidos mediante toda uma série de intervenções e controles reguladores (FOUCAULT, 1988, p. 131).

Nestes procedimentos não seria mais o corpo individual o principal alvo dos exercícios de poder, e sim um novo sujeito-objeto surgido nos escritos de Economia Política do final do século XVIII: trata-se da população. Estaríamos assim diante de uma segunda modalidade do biopoder, no caso, as biopolíticas da população. Como essa pesquisa concentrou-se na análise das alterações das relações de trabalho e da criação de novos perfis subjetivos em uma fábrica de celulose, torna-se desnecessária a descrição pormenorizada das discussões em torno das biopolíticas, já estas são mais próximas das operações de governo nas artes de governar forjadas pelos Estados-nação ocidentais no alvorecer da modernidade.

Passamos assim para uma apreciação dos procedimentos metodológicos utilizados no transcorrer da pesquisa.

## **Análise do caso e considerações finais**

Por meio das análises (do diagnóstico do funcionamento do capitalismo contemporâneo; do funcionamento das técnicas de poder disciplinares; dos relatos dos sujeitos que compõem os quadros de operação da Empresa de Celulose “X”) vimos delinear-se algumas possíveis afirmações quanto à nossa pesquisa como um todo.

Primeiramente, observamos que a reestruturação produtiva foi uma tentativa de adequar os aparelhos produtivos da empresa às novas especificidades da acumulação capitalista que começaram a ganhar evidência a partir da crise do regime de acumulação fordista em meados da década de 1960 e que promoveram desde a década de 1980 a primazia do Capital Especulativo Parasitário sobre o Capital Produtivo.

Dessa nova especificidade da acumulação capitalista, vimos ser necessário o aumento da agilidade da circulação do capital pelas suas formas funcionais para que o giro do Capital Produtivo (convertido em Capital Especulativo) viesse a se aproximar do giro conseguido pelo Capital Especulativo Parasitário em suas operações em bolsas de valores ou aplicações em títulos da dívida pública ou privada.

Na consecução da maior agilidade no giro do capital, as estruturas produtivas necessitaram ser repensadas para que os desperdícios no uso da força de trabalho e no consumo da matéria-prima, característicos das operações da fábrica fordista, fossem eliminados. O modelo de organização da fábrica da Toyota no Japão foi buscado pelo Ocidente como a solução para as dificuldades apresentadas pela fábrica fordista no período posterior à década de 1980. Um movimento de reestruturação produtiva ganhou, então, vulto daí em diante e varreu todo o mundo ocidental. As organizações que realizavam operações em escala planetária tiveram, assim, que readaptar suas estruturas para conseguirem obter os ganhos em produtividade propiciados pela forma de operação da fábrica toyotista.

Nessa readaptação das operações fabris, reavaliaram-se as disposições departamentalizadas da estrutura produtiva e as divisões estritas entre o trabalho intelectual – característico das prescrições das normas de funcionamento e das supervisões das operações – e o trabalho de execução das operações.

A Empresa de Celulose “X”, como uma organização que operava em uma escala de comercialização mundial, necessitou também acompanhar essa onda de reestruturação produtiva, em escala global promovendo durante a década de 1990 as modificações apresentadas pelo modelo toyotista. No encaminhamento dessas transformações de sua organização produtiva, a empresa deparou-se com o problema da modificação do perfil de seus operadores, que também deveriam ter suas características similares à nova forma de operação do aparelho produtivo.

Para consolidar essas transformações no perfil de seus operadores, apareceu inscrita nas ações tomadas pelas gerências organizadoras a utilização dos recursos disciplinares, os quais: na forma do exame, propiciaram uma classificação e um enquadramento inicial desses operadores em termos de capacidades e posicionamentos políticos que dariam origem a um registro cadastral acessível a todos os gestores com senhas de acesso no sistema eletrônico SAP; na forma da sanção normalizadora, permitiram uma distribuição equânime dos castigos e recompensas no objetivo maior

da normalização do comportamento dos operadores aos requisitos apresentados pela nova organização da máquina produtiva; na forma da vigilância hierárquica, criaram uma pirâmide de olhares que tornava visíveis os mínimos aspectos das operações executadas naquele aparelho produtivo, vigilância essa que ainda era realimentada e hiperfortificada pelo sistema eletrônico SAP.

Os resultados, por fim, da utilização desses recursos disciplinares em seu conjunto foram uma desconstrução dos comportamentos apresentados pelos operadores característicos da fábrica fordista no período anterior à reestruturação e uma reconstrução desses comportamentos em torno das necessidades operacionais da fábrica organizada segundo o esquema toyotista. Conseguiu-se, com a modificação dos perfis dos operadores, que o sobrepoder característico do funcionamento das disciplinas atuasse como instrumento na obtenção do sobrelucro exigido em velocidades cada vez mais crescentes com a hegemonização do Capital Especulativo Parasitário.

O sobrelucro, desta forma, não somente encontraria sua fonte na exploração das operações realizadas pelos operadores na atividade da transformação, como também ao lado dela seria constituída uma segunda fonte com a inserção do *savoir-faire* dos operadores no melhoramento das operações do aparelho produtivo. Conseguiu-se, assim, colocar os próprios operadores para contribuírem com a exploração de sua própria força de trabalho. Outro funcionamento dos recursos disciplinares deu-se no sentido da identificação e punição dos posicionamentos políticos que se mostravam contrários ao movimento de reinvenção das rotinas de trabalho da Empresa de Celulose “X” no movimento de reestruturação.

Atuando nesse sentido, as disciplinas propiciaram, primeiramente através do exame, uma classificação precisa dos operadores que se negavam a oferecer seu *savoir-faire* como elemento da extração do sobrelucro, para, posteriormente através da sanção normalizadora, punirem de forma dura esses operadores que em sua maioria foram demitidos<sup>14</sup>.

---

14 Com as modificações nos equipamentos de produção, cerca de 30 % da força de trabalho tornaram-se dispensáveis. A magnitude dessa proporção passível de ser demitida tornou possível um direcionamento autoritário do processo por parte dos gestores e a diluição de um medo inominável entre os operadores. Os entrevistados apresentaram uma certa angústia de não saberem ao certo quais seriam os critérios que definiram quem continuaria ou não na empresa.

Podemos concluir que, por meio deste estudo, foi possível perceber uma re-  
adaptação de um aparelho produtivo às novas formas de funcionamento divulga-  
das a partir da década de 1980 e que buscavam cumprir uma necessidade estrutural  
do funcionamento da acumulação capitalista em sua fase contemporânea marcada  
pela hegemonia do Capital Especulativo Parasitário. E, com a análise do caso da  
Empresa de Celulose “X”, vimos que as disciplinas formaram a base para a cons-  
trução das estratégias que direcionaram as investidas sobre a modificação do perfil  
apresentado pelos operadores.

O processo visto dessa perspectiva leva a pensar que sobrou pouca margem de  
manobra e contestação por parte tanto dos gestores quanto dos operadores diante  
de uma normatização cada vez mais impessoalizada e transmitida como fundamental  
para que a própria fábrica se mantivesse em funcionamento naquela região do pla-  
neta, e não em alguma outra, caso o ordenamento estrito não fosse cumprido à risca.

Com isso, podemos concluir que o próprio Capital é que se faz sujeito quando  
o Capital Especulativo Parasitário ganha hegemonia diante das demais formas fun-  
cionais de manifestação da materialidade do regime de acumulação.

## Referências

- ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do  
trabalho. São Paulo: Boitempo, 2003.
- CARCANHOLO, R. A.; NAKATANI, P. O capital especulativo parasitário: uma pre-  
cisão teórica sobre o capital financeiro, característico da globalização. **Ensaio**  
**FEE**, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 264-304, jun. 1999.
- CHESNAIS, F. A globalização do capital e as causas das ameaças da barbárie. *In*: PER-  
RAULT, G. (org.). **O livro negro do capitalismo**. Rio de Janeiro: Record,  
1999. p. 483-498.
- CHESNAIS, F. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.
- CORIAT, B. **Pensar pelo avesso**. Rio de Janeiro: Revan, 1994.
- DELEUZE, G. Post-scriptum sobre as sociedades de controle. *In*: DELEUZE, G. **Con-  
versações**. Rio de Janeiro: Editora 34, 2000. p. 219-226.
- DRUCKER, P. **Sociedade pós-capitalista**. 7. ed. São Paulo: Pioneira, 1997.

- FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- FOUCAULT, M. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. 14. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- GORZ, A. **O imaterial: conhecimento, valor e capital**. São Paulo: Annablume, 2003.
- GOUNET, T. **Fordismo e toyotismo: na civilização do automóvel**. São Paulo: Boitempo, 2002.
- HARDT, M.; NEGRI, A. **Império**. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.
- HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. 12. ed. São Paulo: Loyola, 2003.
- HARVEY, D. **O neoliberalismo: história e implicações**. Tradução de Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2014.
- HOLANDA, F. U. X. de. **Do liberalismo ao neoliberalismo: o itinerário de uma cosmovisão impenitente**. 2. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2001.
- LAZZARTO, M. **Trabalho imaterial: formas de vida e produção de subjetividades**. Rio de Janeiro: DP&AE, 2001.
- MARX, K. **O capital**. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.
- MASI, D. de. **A sociedade pós-industrial**. 3. ed. São Paulo: Senac, 2000.
- MOTTA, F. C. P.; VASCONCELOS, I. F. G. de. **Teoria geral da administração**. São Paulo: Pioneira, 2002.
- OHNO, T. **O sistema Toyota de produção: além da produção em larga escala**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- ROLNIK, S. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.
- ROSS, S.; WESTERFIELD, R. W.; JAFFE, J. F. **Administração financeira**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- TAYLOR, F. W. **Princípios de administração científica**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1960.
- TOFFLER, A. **A terceira onda**. São Paulo: Record, 2001.



# **A relevância dos estudos feministas na formação em Administração e nos estudos organizacionais**

*Susane Petinelli-Souza*

Considerando-se a formação de gestores como uma ciência social aplicada, o presente estudo tem por objetivo colocar em discussão a educação superior voltada para a formação de gestores que possam contribuir para a construção de uma sociedade com menos problemas socioambientais, com menos desigualdades econômicas, com mais oportunidades para todos, mais inclusiva e menos violenta.

O olhar parte da formação em Administração e dos estudos organizacionais e é dirigido para a relevância dos estudos feministas nesse processo educacional.

Este capítulo trata, num primeiro momento, sobre a Administração como uma ciência social aplicada, tratando de sua origem nas ciências sociais. Depois, sobre a formação na área e suas características e, em seguida, sobre a relevância dos estudos feministas para que tal formação possa contribuir mais com as urgências do presente e com a promoção de um futuro coletivo mais saudável e igualitário.

## **Administração como ciência social aplicada**

As ciências sociais no Brasil tiveram influência da sociologia norte-americana, voltada para conhecimentos positivos fundados na pesquisa empírica e que permitissem aplicações sociais imediatas em uma ação social cientificamente conduzida. Augusto Comte foi um dos principais formuladores do positivismo voltado para uma análise social. Sendo assistente de Saint-Simon, acabou diretamente influenciado pelo pensamento deste, propondo mais do que compreender relações sociais. Augusto Comte pretendia interferir na ordem social, acelerando seu desenvolvimento. Mudanças seriam realizadas sob o comando de cientistas e industriais, mas em um processo em que haveria a conservação das instituições que garantiriam o funcionamento da sociedade (família, propriedade, religião, direito), procurando produzir um consenso, e que, ao mesmo tempo, promoveria o progresso, determinando suas leis e seu percurso (FERREIRA, 2010).

Outro ponto que colocamos em evidência é atuação da Fundação Ford. A partir de 1962, a fundação priorizou áreas, como Economia e Administração, por meio de doações para universidades e institutos de pesquisa e da concessão de bolsas a estudantes latino-americanos para educação universitária nos Estados Unidos. Os contratos previam recursos para o treinamento naquele país e a vinda de professores e consultores norte-americanos. O pensamento veiculado pela ciência social daquele momento, como o de Parsons e demais funcionalistas, estava no apogeu, e acreditava-se que tais teorias e técnicas de pesquisa eram apropriadas e válidas para qualquer país (MICELI, 1995).

Contudo, o desenvolvimento econômico brasileiro foi acompanhado por crescentes desigualdades sociais, concentração de renda e pelo regime militar. A sociologia norte-americana considerava que todas as sociedades industriais convergiam para um mesmo tipo de organização, cujas características dependeriam dos imperativos técnicos e organizacionais do processo de industrialização. Antes disso, na América Latina, é preciso pontuar que a sociologia vinha sendo alimentada tanto por influências norte-americanas como por influências europeias. A fundação da Comissão Econômica para América Latina (Cepal) pela ONU, em 1948, também é um destaque na constituição das ciências sociais. Tal organização estava voltada ao desenvolvimento regional e acadêmico, por isso, políticos, empresários e militares

passavam a ocupar-se com o planejamento econômico. Professores dos Estados Unidos e da França vieram formar os primeiros sociólogos brasileiros (entre as décadas de 1930 e 1940). Entre o início dos anos de 1950 e 1964, as ciências sociais eram embasadas também na Economia, devido a sua preocupação com um determinado tipo de desenvolvimento (FERREIRA, 2010).

Desde então, as ciências sociais foram tendendo a uma especialização, como Administração, Antropologia e Ciência Política. Nessa primeira geração de sociólogos, destacamos a presença de Guerreiro Ramos, que contribuiu sobremaneira para o pensamento administrativo brasileiro. Guerreiro Ramos (1981) chamou atenção para a necessidade do ensino de Administração adequar-se à realidade latino-americana. Algo até hoje não concretizado, visto que mal conhecemos tal realidade.

No entanto, o ensino de Administração foi por demais influenciado por conhecimentos estrangeiros. De acordo com Fachin e Cavedon (2003), a começar nos anos de 1960, uma americanomania podia ser percebida, com um deslumbramento pelo desenvolvimento. O modo de vida estadunidense passa, então, a ser visto como uma referência, e o conhecimento da língua inglesa passa a ser cada vez mais buscado, em detrimento da língua francesa.

Em relação às tais influências, Miceli (1995) atenta para o papel da Fundação Ford, que procurou afastar-se do estigma de mera executora dos interesses dos Estados Unidos. Suas operações tinham autonomia em relação às orientações oficiais da política governamental daquele país, e sua forma de tratamento referente aos bolsistas acabou criando laços pessoais entre eles – funcionários, representantes e consultores. Quando vários dos cientistas que por ali passaram começaram a ter projeção em cargos institucionais, houve um processo de incorporação da Fundação como um dos atores institucionais na formulação e implementação das políticas da área.

No âmbito da educação infantil, o Brasil foi influenciado pelo pragmatismo de John Dewey por meio de Anísio Teixeira, que acreditava que a educação era capaz de produzir as transformações necessárias para um país que se modernizava. A educação daria condições à criança para resolver problemas, havendo uma valorização das atividades manuais em situações-problema concretas para serem resolvidas. Não havia um questionamento da sociedade e de seus valores, somente uma tentativa de adaptação dos estudantes em relação à sociedade.

Administradores, além de detentores de conhecimentos técnicos, são cientistas sociais aplicados e, com isso, têm a responsabilidade de realizar análises complexas em relação às organizações e à sociedade.

Contudo, apesar da formação em Administração ter o potencial de contribuir para modificar a realidade, na maioria das vezes, não consegue ser um agente de mudanças (SILVA *et al.*, 2019).

## **Formação em Administração**

O perfil dos formandos e formandas em Administração é descrito na Resolução n. 4, de 13 de julho de 2005, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que institui diretrizes curriculares em nível nacional (DCN), descrevendo a organização das competências e dos conteúdos curriculares necessários à formação em Administração: a capacitação e aptidão para compreender as questões científicas, técnicas, sociais e econômicas da produção e de seu gerenciamento, observados níveis graduais do processo de tomada de decisão, bem como para desenvolver gerenciamento qualitativo e adequado, revelando a assimilação de novas informações e apresentando flexibilidade intelectual e adaptabilidade contextualizada no trato de situações diversas, presentes ou emergentes, nos vários segmentos do campo de atuação do administrador (BRASIL, 2005, p. 2).

A formação em Administração permanece privilegiando em seus processos de ensino e aprendizagem a utilização de casos de corporações, empresas de grande porte, a despeito de a maioria dos empregos no Brasil serem gerados em micro e pequenas empresas. E os conhecimentos basilares, aqueles que compõem a chamada Teoria Geral da Administração, muitas vezes são abordados em livros *best sellers* de qualidade duvidosa.

Ademais, a maioria dos conteúdos apresentados aos alunos ainda são pautados em organizações privadas. Vieira, Parente e Barbosa (2017) tratam sobre as organizações da economia social ou economia solidária e aquelas organizações enquadradas no terceiro setor, ou seja, as que não objetivam a maximização de lucro, mas, sim, a defesa de interesses coletivos e a inclusão de pessoas envoltas por problemas sociais complexos. As organizações da economia solidária e as do primeiro setor, isto é, as organizações públicas, são utilizadas com parcimônia no ensino de Administração.

Nas escolas de gestão há um mito segundo o qual o ensino deveria ser livre de valores. Duas escolas, na Finlândia e na Austrália, utilizam os princípios das Nações Unidas para a educação em gestão responsável como plataforma, procurando romper com a ideia positivista de neutralidade. As escolas buscam uma educação que se preocupe com a sustentabilidade e trabalhe valores, o que não seria apenas uma questão de conteúdo, tratando-se também de levar os alunos a um processo de autorreflexão (FOUGÈRE; SOLITANDER; YOUNG, 2014).

Na formação em gestão nos cursos de bacharelado em Administração, há uma tendência à aprendizagem de modelos, tentando replicá-los em outros ambientes organizacionais e culturais, que podem ser bastante diferentes daqueles nos quais foram concebidos, como modelos oriundos de corporações de países ricos, por exemplo. Também há uma tendência dessa formação em seguir aspectos tecnicistas, conteúdos voltados a uma perspectiva funcionalista, e a seguir modismos gerenciais sem questionamentos e reflexões.

Cunliffe (2016) diz que é importante o estímulo de práticas criticamente reflexivas entre alunas e alunos, para que possam examinar criticamente os pressupostos e impactos subjacentes às ações de gestão na sociedade. Por exemplo, apesar de muitas organizações utilizarem as políticas de diversidade e até promoverem ações afirmativas, muitas vezes ainda persistem atitudes preconceituosas e, em alguns casos, as ações empresariais encontram-se apenas no campo do discurso e da produção de imagem institucional, em vez de propriamente no campo das práticas.

Os saberes da área não podem ser aplicados do mesmo modo em qualquer organização de qualquer local do mundo. A utilização de conhecimentos requer respeito às especificidades locais e adaptações ao tamanho da organização, o que significa que os conhecimentos de gestão não são verdades absolutas e imutáveis, requerendo sempre um processo de reflexão.

Por isso, os gestores e as gestoras têm um papel fundamental, num país como o Brasil, que persiste como um dos países mais desiguais (OCDE, 2018). Com o advento da pandemia de covid-19 ficou ainda mais evidente a necessidade de compreensão de que, enquanto o meio ambiente estiver em desequilíbrio devido às ações humanas, poderemos ser atingidos cada vez mais por esse tipo de doença em escala global.

Outra faceta da pandemia de covid-19, conforme Bulter (2020), é que o vírus por si só não discrimina ninguém, são as pessoas que discriminam por

meio do nacionalismo, do racismo e da xenofobia. E isso se dá, muitas vezes, por meio daquela figura representada pelo esquema macho, hétero, branco, que nega as mudanças climáticas e apoia poderes manifestamente antidemocráticos (BROWN, 2018).

A partir desses apontamentos, outro aspecto relevante nessa formação é colocado em evidência: a maioria dos casos e exemplos utilizados no processo formativo de Administração é proveniente de grandes organizações privadas comandadas por homens brancos, numa reprodução da estrutura social. Revistas da área de negócios também demonstram tal configuração social em suas capas e reportagens.

Nesse sentido, quando professores/as selecionam conteúdos, textos para comporem suas aulas, o que ocorre é uma reprodução de saberes que, assim como em outras áreas do pensamento, ainda privilegiam o conhecimento oriundo de homens. Assim, alunos/as aceitam determinados estereótipos, dado que já estão acostumados desde o ensino infantil a processos de ensino e aprendizagem que privilegiam homens, ou ainda, processos de ensino e aprendizagem que tornam as mulheres invisíveis (PETINELLI-SOUZA; COVRE, 2021, p. 219-220).

Portanto, estudantes mulheres em cursos de Administração permanecem acessando conhecimentos produzidos, em sua maioria, por homens e casos de estudo de organizações conduzidos, em sua maioria, por homens. E, ao adentrarem o mercado de trabalho, permanecem se defrontando com a maioria dos cargos de nível gerencial e de nível estratégico sendo ocupados por homens.

Por isso a importância de promover uma educação não sexista, de modo a colocar em evidência estereótipos de gênero presentes nessa área profissional, sinalizando a existência de preconceitos de gênero não só durante o processo de formação como também nas organizações, além de possibilitar a visibilidade de autoras no ensino-aprendizagem, visto que a supressão do gênero em citações e referências nas produções científicas pode levar à percepção de que a autoria sempre é masculina (SOUZA, 2021).

## Relevância dos estudos feministas

A relevância dos estudos feministas para os estudos organizacionais já foi analisada por Calás e Smircich (2007). Ainda que aqui a proposta seja mais abrangente, considerando a inclusão da relevância para a formação em Administração, vale a pena lembrar seus apontamentos. Para as autoras, ocorreram ganhos econômicos, sociais e políticos para muitas mulheres, o que melhorou suas condições. No entanto, algumas formas de desigualdades persistem, tais como a segregação sexual no trabalho, a desigualdade de remuneração, além de algumas vertentes feministas ainda relegarem um contingente considerável de grupos também afetados pelas organizações.

Em meio às segregações horizontal e vertical, as mulheres ainda permanecem sendo maioria naqueles trabalhos relacionados aos cuidados com outros, trabalhos de limpeza e higiene, trabalhos na área de prestação de serviços, além das posições mais baixas nos níveis hierárquicos. Enquanto a segregação horizontal está relacionada com o processo de escolha de área de atuação profissional, num mercado de trabalho ainda segmentado por raça e gênero, a segregação vertical é um processo que mantém as mulheres estagnadas em determinadas posições consideradas subalternas.

De acordo com a OCDE (2018), homens chegam a receber 50 % mais do que as mulheres e elas também estão mais propensas a exercer trabalhos informais. A equipe das Nações Unidas no Brasil observou que as mulheres permanecem alocadas principalmente na prestação de serviços, assim como observam a discriminação das mulheres no acesso a cargos de chefia (ONU, 2015).

Na classificação do Global Gender Gap Index 2020, o Brasil encontra-se na 92ª posição (de um total de 153 países) no que se refere à igualdade de gênero. Importante considerar que o Brasil é um dos quinze países mais populosos do mundo e que mais de 60 % das suas mulheres estão no mercado de trabalho. Essa posição foi atingida a partir de vários aspectos, entre eles o econômico, devido à existência de diferenças salariais entre homens e mulheres e à sub-representação em muitas áreas de atuação profissional, como no campo político (WEF, 2019).

Ao tratar sobre a desigualdade de gênero nas organizações, Czarniawska (2011) analisa como um cargo de alta gerência é praticamente inatingível para a maioria das mulheres trabalhadoras polonesas porque elas precisam, ao mesmo tempo, cuidar da casa. Segundo a autora, um emprego comum, mesmo que requeira uma formação

no ensino superior, pode ser conciliado com o desempenho das tarefas domésticas, mas, quando se trata de cargos gerenciais, isso significa que as mulheres terão uma jornada de trabalho irregular e uma subordinação de outros aspectos da vida ao trabalho. Para uma mulher casada e mãe assumir um cargo gerencial, seria necessária uma reorganização das estruturas familiares e profissionais, visto que, apesar das transformações nas relações de classe naquele país, os padrões familiares mudam mais lentamente. Além disso, as condições para o exercício profissional são agravadas por serviços, creches e instituições educacionais subdesenvolvidas.

O exemplo foi da Polônia, mas poderíamos estar tratando do Brasil. Como afirma Fraser (2011), a tarefa de criar filhos, tradicionalmente de responsabilidade das mulheres, contribui para a construção de mercados de trabalho que as prejudicam e que acabam reforçando as desigualdades.

Embora a sub-representação feminina na sociedade reflita o histórico das mulheres de menor acesso à educação, também é frequentemente um sinal de culturas institucionais que não são inclusivas, nem voltadas para mudanças sociais e para uma ampliação da igualdade de gênero (UNESCO, 2020).

Quais grupos também são afetados pelas organizações? Gays, lésbicas, pessoas trans, pessoas pobres e pessoas não brancas, que não são consideradas em diversos estudos e vivenciam muitas dificuldades na obtenção de oportunidades de qualificação e trabalho. Ainda há que considerar pessoas de faixas etárias mais avançadas, que também são atingidas pelos efeitos organizacionais ou mesmo precisam permanecer em alguma atividade remunerada.

Concordamos com Carrieri e Correia (2020) quando afirmam que a maioria das pessoas no Brasil, quais sejam, pessoas em condições de pobreza, mulheres, pessoas negras, indígenas e trabalhadores, foram silenciadas por uma minoria que detém o poder. Por isso é necessário oportunizar que suas experiências sejam consideradas nos estudos e na formulação de políticas públicas.

Ser ouvida é uma questão feminista de longa data que se refere ao envolvimento estrutural das mulheres na definição de agendas, assim como na tomada de decisões, algo conhecido como ponto de vista das mulheres ou ponto de vista feminista (BENSCHOP; VERLOO, 2011).

Lugones (2010), estudiosa latino-americana, considera a interseção entre raça, classe, gênero e sexualidade, de modo a tentar compreender as violências

sofridas pelas mulheres que se encontram oprimidas por esses diferentes aspectos. Segundo a autora, a imposição colonial dos gêneros atravessa questões ecológicas, econômicas, governamentais, os saberes, e até a escolha pelo cuidado ou pela destruição do mundo. Assim, os estudos que consideram as especificidades das experiências das mulheres do terceiro mundo vêm ganhando espaço no âmbito dos estudos feministas. O chamado feminismo decolonial considera a colonialidade ao analisar gênero, sendo que a colonialidade de gêneros se encontra na interseção entre gênero, classe e raça como construto do sistema capitalista (PETINELLI-SOUZA; CONCECIO, 2023).

Ainda sobre as especificidades das experiências das mulheres do terceiro mundo, Hirata (2005) propõe uma importante reflexão. Existe uma desigualdade marcada pelo enfoque Norte-Sul em termos globais, considerando que, mesmo com a interdependência de mercados, não há uma homogeneização nas condições de trabalho entre os países, tendo em vista a desigualdade das condições sociais e econômicas.

Em estudo realizado na Finlândia sobre a interseccionalidade na educação de adultos, uma análise de matérias da revista *Aikuiskasvatus*, apontou que diferenças de idade, sexo, localização geográfica, classe social, educação, ocupação e dificuldades de aprendizagem são reconhecidas como fatores relevantes nos debates sobre educação de adultos. Contudo, aspectos como raça, etnia e deficiência foram temas ausentes, e as minorias sexuais e de gênero também não foram discutidas (KESKITALO-FOLEY; NASKALI, 2018).

Com isso, percebe-se que as condições econômicas e sociais de países, incluindo-se aí as especificidades regionais e culturais, determinam os aspectos considerados relevantes nas análises. Mais do que isso, percebe-se o quanto são necessários estudos sobre a história e as condições de vida das mulheres da América Latina, incluindo-se aí o Brasil.

A promoção da igualdade de gênero está em terceiro lugar entre os oito objetivos do milênio da ONU (2015). Além disso, em 2015, na Conferência da ONU, ocorreu o lançamento dos dezessete objetivos de desenvolvimento sustentável, como parte da Agenda 2030. Os dezessete objetivos compreendem mais de cem metas específicas que, quando trabalhadas de maneira integrada, teriam potencial para promover uma implantação efetiva, em nível global, de um desenvolvimento sustentável em suas três dimensões: a social, a ambiental e a econômica.

Aspectos sociais, ambientais e econômicos que ameaçam o bem-estar e até a sobrevivência, como a crise das águas, aquecimento global, poluição, desmatamento, redução de nutrientes dos solos, degradação dos ecossistemas, perda da biodiversidade, excesso de população, pobreza e fome, passam a ser, cada vez mais, o foco de atenção por parte de agendas governamentais e organismos internacionais. Importante registrar que em relação à maioria dos aspectos apontados, as mulheres são as mais afetadas.

Apesar disso, ao analisar os Principles for Responsible Management Education (PRME), que foram promovidos por iniciativa da Organização das Nações Unidas (WALL; MBURAYI; JOHNSON, 2019), não se pode afirmar que a educação em gestão responsável seria sensível ao gênero.

Hooks (2013) propõe uma educação que ajude as pessoas a perceberem as relações entre a sua experiência cotidiana e as estruturas analíticas de raça, classe e gênero. Assim, diante da necessidade de formar administradores mais comprometidos com as questões sociais e ambientais, é preciso que a sua formação seja repensada, de maneira que o curso possa oportunizar aos alunos outras visões para além daquela mercadológica, de modo a considerar as desigualdades ainda existentes na sociedade, inclusive aquelas no campo organizacional.

Portanto, os estudos feministas podem contribuir sobremaneira com a formação em Administração e com os estudos organizacionais, trabalhando com uma gama de temáticas relevantes à sociedade. Dadas as problemáticas contemporâneas, precisamos de uma educação não apenas voltada para o trabalho, emprego e geração de renda – ainda que a educação seja importante nesse ínterim –, mas também para a promoção de conhecimentos que desnaturalizem as desigualdades de gênero, raça e classe; de uma educação que forme muito mais cidadãos éticos e responsáveis do que meros consumidores de bens e reprodutores de lógicas individualistas e perniciosas ao planeta.

Sobre o processo de formação de administradores, é preciso evitar o uso sexista da linguagem, que pode tornar as mulheres invisíveis e reforçar a imagem de homens brancos como produtores de conhecimentos. Esses processos de silenciamento e de invisibilização apagam as mulheres dos registros, da história, dos discursos, assim como das teorias e das conquistas científicas. Para Höpfl (2011), tem havido uma suposição generalizada na teorização sobre organizações de que a linguagem e a escrita

patriarcal não são apenas o padrão de referência, elas são consideradas o meio de comunicação desejado para o discurso acadêmico desse campo de conhecimento.

Importante também não pressupor que exista um feminismo, mas que existam feminismos, pois, de acordo com Vintges (2019), desse modo torna-se possível compreender que há uma multiplicidade de práticas, cada uma das quais envolvendo estratégias e prioridades políticas específicas, numa pluralidade de perspectivas feministas.

Além disso, em meio a uma mentalidade que procura governar condutas para que as mulheres se tornem sujeitos individualistas e empreendedoras de si mesmas, os estudos feministas não poderiam limitar-se a questões de redistribuição econômica (OKSALA, 2011, 2013).

De nosso ponto de vista, a tarefa do feminismo não acabou, e as preocupações feministas continuam a ter pontos de interseção com os temas organizacionais. As teorias “feministas”, como vamos sugerir, não dizem respeito apenas aos temas relativos “às mulheres”: Ao adotar essas teorias como lentes conceituais, acreditamos que pode ser criado um campo mais conclusivo de estudos organizacionais, onde sejam consideradas as questões de outros, além das mulheres, que são diretamente afetados pelos processos e discursos organizacionais (CALÁS; SMIRCICH, 2007, p. 274).

## **Conclusões**

Considerando-se a Administração como uma ciência social aplicada, evidenciou-se que administradores e administradoras têm um potencial imenso de contribuição para uma sociedade com menos desequilíbrios socioambientais, com menos desigualdades econômicas e sociais, e mais inclusiva.

Por conseguinte, procurou-se evidenciar a necessidade de uma formação voltada para profissionais mulheres e homens por meio de processos educacionais mais atentos a aspectos como: responsabilidade socioambiental, diversidade nas organizações com oportunidades de trabalho e busca de igualdade de gênero e de igualdade racial, oportunidades para outras dissidências sexuais e a busca de condições de trabalho e de vida mais justas.

Apesar de esses cursos figurarem entre os mais procurados no ensino superior brasileiro, não se pode afirmar que estejam, de fato, preparados para a formação de administradores que possam contribuir responsabilmente para as demandas contemporâneas e futuras, tendo em vista que a maioria das instituições de ensino superior ainda está pautada em uma educação tradicional em gestão.

Segundo Albornoz (2020), com a crise sanitária do covid-19, é possível vislumbrar que precisam ser mantidas atividades de Administração das coisas comunitárias e dos bens públicos, assim como as políticas públicas para o bem-estar populacional. Também é possível perceber que o trabalho de cuidado foi expandido do ambiente doméstico para o serviço profissional, interindividual e pessoal, comunitário ou público, o cuidado de crianças, enfermos e idosos. Além disso, para a autora, o cuidado deve expandir-se para o cuidado do meio ambiente e do patrimônio histórico e cultural.

Inspirando-se em Calás e Smircich (2007), considera-se os estudos feministas como um dos poucos espaços para criticar e produzir reflexões sobre as mazelas do capitalismo contemporâneo e sobre os modos como ele impacta a vida em seu sentido mais amplo, sendo de crucial relevância para a formação em Administração e para os estudos organizacionais.

Sendo assim, torna-se necessária uma formação mais responsável na área, que contemple conhecimentos sobre os diferentes tipos de organizações, considerando as especificidades regionais, dando especial atenção para os aspectos latino-americanos e brasileiros e para as vozes que por muito tempo foram silenciadas.

## Referências

- ALBORNOZ, S. G. Trabalho e esperança em 2020. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 23, n. 1, p. 95-108, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cpst/article/view/174017>. Acesso em: 13 fev. 2021.
- BENSCHOP, Y.; VERLOO, M. Gender change, organizational change and gender equality strategies. *In*: JEANES, E.; KINGHTS, D.; MARTIN, P. Y. (ed.). **Handbook of gender, work and organization**. Chichester: Wiley-Blackwell, 2011. p. 277-290.

- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução n. 4, de 13 de julho de 2005: institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, bacharelado, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 137, 19 jul. 2005.
- BROWN, W. Neoliberalism's Frankenstein: authoritarian freedom in twenty-first century "democracies". **Critical Times: interventions in global critical theory**, v. 1, n. 1, p. 60-79, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1215/26410478-1.1.60>. Acesso em: 13 fev. 2021.
- BUTLER, J. El capitalismo tiene sus límites. *In*: AGAMBEN, G. *et al.* **Sopa de Wuhan: pensamiento contemporáneo en tiempos de pandemias**. Madrid: Aspo, 2020. p. 59-66.
- CALÁS, M. B.; SMIRCICH, L. Do ponto de vista da mulher: abordagens feministas em estudos organizacionais. *In*: CALDAS, M.; FACHIN, R.; FISHER, T. (org.). **Handbook de estudos organizacionais**. São Paulo: Atlas, 2007. v. 1, p. 275-329.
- CARRIERI, A. P.; CORREIA, G. F. A. Organizational studies in Brazil: building access or replicating exclusion? **Revista de Administração de Empresas**, v. 60, n. 1, p. 59-63, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-759020200107>. Acesso em: 13 fev. 2021.
- CUNLIFFE, A. L. Republication of "on becoming a critically reflexive practitioner". **Journal of Management Education**, v. 40, n. 6, p. 747-768, 2016. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1052562916674465>. Acesso em: 10 nov. 2020.
- CZARNIAWSKA, B. How to study gender inequality in organizations? *In*: JEANES, E.; KNIGHTS, D.; MARTIN, P. Y. (ed.). **Handbook of gender, work and organization**. Chichester: Wiley-Blackwell, 2011. p. 81-108.
- FACHIN, R. C.; CAVEDON, N. R. Em busca da especificidade da influência francesa na análise organizacional no Brasil. **Cadernos Ebape.br**, v. 1, n. 1, p. 1-13, 2003. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/cadernosebape/article/view/4864>. Acesso em: 10 nov. 2020.
- FERREIRA, D. **Manual de sociologia: dos clássicos à sociedade de informação**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

- FOUGÈRE, M.; SOLITANDER, N.; YOUNG, S. Exploring and exposing values in management education: problematizing final vocabularies in order to enhance moral imagination. **Journal of Business Ethics**, v. 120, n. 2, p. 175-187, 2014. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10551-013-1655-9>. Acesso em: 13 fev. 2021.
- FRASER, N. Féminisme, capitalismo et ruses de l'histoire. **Cahiers du Genre**, n. 50, p. 165-192. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-cahiers-du-genre-2011-1-page-165.htm>. Acesso em: 13 fev. 2021.
- GUERREIRO RAMOS, A. **A nova ciência das organizações**: uma reconceituação da riqueza das nações. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1981.
- HIRATA, H. Globalização, trabalho e gênero. **Revista de Políticas Públicas**, v. 9, n. 1, p. 111-128, 2005. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/3770>. Acesso em: 25 fev. 2021.
- HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.
- HÖPFL, H. Women's writing. In: JEANES, E.; KNIGHTS, D.; MARTIN, P. Y. (ed.). **Handbook of gender, work and organization**. Chichester: Wiley-Blackwell, 2011. p. 25-36.
- KESKITALO-FOLEY, S.; NASKALI, P. Intersectionality in finnish adult education research: insights from the journal Aikuiskasvatus 2010-2016. **European Journal for Research on the Education and Learning of Adults**, v. 9, n. 1, p. 13-27, 2018. Disponível em: [http://www.rela.ep.liu.se/issues/10.3384\\_rela.2000-7426.201891/9103/rela\\_9103.pdf](http://www.rela.ep.liu.se/issues/10.3384_rela.2000-7426.201891/9103/rela_9103.pdf). Acesso em: 10 nov. 2020.
- LUGONES, M. Toward a decolonial feminism. **Hypatia**, v. 25, n. 4, p. 742-759, 2010. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1527-2001.2010.01137.x>. Acesso em: 25 fev. 2021.
- MICELI, S. **Intelectuais e classe dirigente no Brasil (1920-1945)**. São Paulo: Rio de Janeiro: Difusão Editorial, 1979.
- MICELI, S. A Fundação Ford e os cientistas sociais no Brasil, 1962-1992. In: MICELI, S. (org.). **História das ciências sociais no Brasil**. São Paulo: Fapesp, 1995. v. 2, p. 341-396.

- OCDE. Organização para a Cooperação Desenvolvimento Econômico. **Relatórios econômicos OCDE: Brasil 2018**. Disponível em: <http://www.oecd.org/eco/surveys/economic-survey-brazil.htm>. Acesso em: 25 fev. 2021.
- OKSALA, J. Feminism and neoliberal governmentality. **Foucault Studies**, p. 32-53, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.22439/fs.v0i16.4116>. Acesso em: 10 nov. 2020.
- OKSALA, J. The neoliberal subject of feminism. **Journal of the British Society for Phenomenology**, v. 42, n. 1, p. 104-120, 2011. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00071773.2011.11006733>. Acesso em: 10 nov. 2020.
- PETINELLI-SOUZA, S.; CONCEICAO, G. Trajetórias femininas sob a ótica decolonial. **Revista da Faculdade de Direito da Universidade de Uberlândia**, v. 51, p. 350-372, 2023. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistafadir/article/view/68218>. Acesso em: 7 ago. 2023.
- PETINELLI-SOUZA, S.; COVRE, I. G. Mulheres na teoria geral da Administração: por uma educação não sexista. **Revista em Pauta: teoria social e realidade contemporânea**, v. 19, n. 47, p. 217-231, 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaempauta/article/view/56085>. Acesso em: 27 mar. 2021.
- SILVA, K. A. T. *et al.* Ensino de Administração: reflexões críticas sobre a formação do administrador. **Journal of Business Studies and Law**, v. 12, n. 3, p. 161-178, 2019. Disponível em: <http://revista.unicuritiba.edu.br/index.php/revista-foco/article/view/4857>. Acesso em: 25 fev. 2021.
- SOUZA, S. P. A literatura feminista de Nísia Floresta na formação em Administração. **Revista Eletrônica de Ciência Administrativa**, v. 20, n. 4, p. 739-763, 2021. Disponível em: <http://periodicosibepes.org.br/index.php/recadm/article/view/3404>. Acesso em: 8 dez. 2021.
- ONU. United Nations. **Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development**. San Francisco: ONU, 2015. Disponível em: <https://sdgs.un.org/2030agenda>. Acesso em: 13 fev. 2021.
- UNESCO. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. **Gender Report: a new generation: 25 years of efforts for gender equality in education**. Paris: Unesco, 2020. Disponível em: <https://en.unesco.org/gem-report/>. Acesso em: 13 fev. 2021.

- VIEIRA, N. S.; PARENTE, C.; BARBOSA, A. C. Q. “Terceiro setor”, “economia social” e “economia solidária”: laboratório por excelência de inovação social. **Sociologia**: revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, n. 7, p. 100-121, 2017. Disponível em: [http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0872-34192017000200007](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0872-34192017000200007). Acesso em: 13 fev. 2021.
- VINTGES, K. Feminism versus neoliberalism: women’s freedom practices in world perspective. **Cadernos Pagu**, n. 56, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/18094449201900560004>. Acesso em: 25 fev. 2021.
- WALL, T.; MBURAYI, L.; JOHNSON, N. Principles of responsible management education. **Quality Education**, p. 640-653, 2020. Disponível em: [https://doi.org/10.1007/978-3-319-69902-8\\_52-1](https://doi.org/10.1007/978-3-319-69902-8_52-1). Acesso em: 25 fev. 2021.
- WORLD ECONOMIC FORUM. Committed to improving the state of the world. **Global gender gap report 2020**. Geneva: WEF, 2019. Disponível em: [file:///C:/Users/claudia.souza/Downloads/2019%20WEF\\_Global%20Gender%20Gap%202020.pdf](file:///C:/Users/claudia.souza/Downloads/2019%20WEF_Global%20Gender%20Gap%202020.pdf). Acesso em: 25 fev. 2021.

# **Conte-me sua história?**

## **Reflexões teórico-metodológicas sobre a pesquisa em história de vida e suas contribuições ao campo da Administração**

*Fernanda Tarabal Lopes*

Escutar e narrar histórias, estabelecer pontes e demonstrar as reciprocidades entre as histórias individuais e coletivas, estabelecer vínculos entre aspectos globais e particulares, refletir sobre as articulações entre o sujeito singular e o sujeito social, conduzir e construir uma investigação, começando com o recolhimento aprofundado de dados biográficos, destacar a importância da memória e de seu resgate, não apenas para a compreensão do passado, mas como fonte geradora de futuro. Essas são algumas das reflexões e contribuições que busco com este texto e a partir da pergunta principal que nos orienta: “conte-me sua história?”.

Assim, o objetivo deste capítulo é dialogar a respeito da pesquisa em histórias de vida, através da apresentação de contribuições teórico-metodológicas, além de reflexões sobre suas possibilidades e contribuições no campo da Administração<sup>15</sup>.

Sobre o manejo com as histórias de vida, Ferrarotti (2007) nos aponta como esse é também um retorno para o próprio eu. Conforme nos afirma o autor, ao caminhar por esse método, o pesquisador não apenas estuda o outro, mas também a si mesmo. Buscando descobrir outros, ele acaba se (re)descobrendo também. Essa compreensão é importante, pois nos diz da riqueza da discussão que será aqui apresentada. Ainda que os pressupostos e elementos teóricos que irei expor estejam direcionados mais especificamente para o trabalho de investigação, refletir sobre o método biográfico vai muito além disso; diz-nos do olhar sensível, para o outro e para si, para a história que nos é narrada e para a nossa própria trajetória. O método aponta também sobre a necessidade de escuta, de uma escuta que, assim como o olhar, deve ser sensível, ativa e acolhedora. Dessa forma, a discussão da perspectiva biográfica no âmbito da Administração aponta para uma série de contribuições, que vão desde o aporte teórico-metodológico para pesquisas na área até as perspectivas reflexivas mais humanistas e sua relevância na formação e prática de administradores.

A construção do conhecimento por meio do “contar sua história” é um modo pelo qual se busca compreender a perspectiva do sujeito sobre si e sobre os fatos sociais, com base em sua própria capacidade de análise. Além disso, a partir das histórias de vida, objetiva-se compreender a realidade sócio-histórica na qual as pessoas se inserem, buscando demonstrar como elas, ao mesmo tempo que modificam a realidade, são modificados por esta. Também se objetiva entender como as questões universais aparecem nas práticas individuais, e vice-versa.

O recontar da história de vida, alicerce da metapsicologia freudiana, funda-se no que Habermas (2009) define como experiência da reflexão, que remete para a dialética entre o conhecimento do mundo e o autoconhecimento<sup>16</sup>. Na psicanálise, a his-

---

15 As contribuições que apresento neste capítulo advêm da minha experiência como pesquisadora em história de vida e das reflexões construídas em minha tese de doutorado em Administração (LOPES, 2013), que foram revistas, ampliadas e atualizadas para a produção deste escrito.

16 Fragmentos dessa reflexão também foram abordados em estudo colaborativo (COLOMBY *et al.*, 2016).

tória de vida individual se apresenta como o caminho para a experiência da reflexão, na medida em que possibilita que o sujeito atribua sentidos a seus próprios dramas e, então, aprenda sobre o mundo. “Em um processo de formação nós só aprendemos sobre o mundo aquilo que experimentamos ao mesmo tempo em nós mesmo como sujeitos que aprendem” (HABERMAS, 2009, p. 285).

A experiência da reflexão é um processo que só ocorre por meio da própria reflexão do sujeito sobre si: “[...] o sujeito também precisa contar a sua própria história; pois o estado final de um processo de formação não é alcançado antes que o sujeito se lembre dos caminhos de identificação e alienações, nos quais ele se constituiu” (HABERMAS, 2009, p. 285). Uma investigação, assim, funda-se numa perspectiva de ciência que, segundo Habermas, não tem por metas teorias gerais no sentido das ciências experimentais rigorosas, mas sim um sentido interpretativo geral (ao exemplo da Psicologia), que tem por metas a reflexão e o esclarecimento quanto ao próprio processo de formação: um interesse cognitivo emancipatório.

Dando continuidade a essa discussão, o capítulo divide-se da seguinte forma: inicialmente, apresento uma contextualização sobre o método e a perspectiva segundo a qual me oriento. Em seguida, são tecidas considerações sobre as histórias de vida, nas quais busco destacar a relação do sujeito com o processo de contar sua história, a perspectiva de transformação e a dimensão da escuta. Posteriormente, resgato os conceitos de historicidade e de experiência social, com o intuito de compreender a relação do sujeito com o social, universal/particular, objetividade/subjectividade, conceitos que alicerçam o trabalho com as histórias. Abordo ainda as diferenças entre história formal e história de vida, entre outras reflexões que apontam para a riqueza do método. Nas reflexões finais do trabalho, destaco temas de interesse da Administração, com os quais a abordagem de história de vida muito tem a contribuir, e uma possibilidade de seu uso para além da pesquisa científica, relato que faço a partir da narração de uma recente experiência vivida.

## **Contextualização**

A pesquisa em histórias de vida data do início do século XX, com a Escola de Chicago (EUA), quando os relatos biográficos passaram a assumir *status* de material de

pesquisa sociológica<sup>17</sup>. Desde então as histórias de vida sofreram muito em seu desenvolvimento, em decorrência, principalmente, do predomínio da filosofia positivista nas ciências sociais, ocorrido após a Segunda Guerra Mundial. Nessa época, o uso das histórias de vida mantinha-se atrelado à simples coleta de dados empíricos. No entanto, desde a década de 1970 inicia-se uma utilização mais ampla do método, que passou a caminhar para um novo limiar epistemológico. Nesse novo patamar, as histórias de vida passaram a considerar não apenas os indivíduos, mas também a análise sociológica de grupos. A experiência histórica do grupo é, então, compreendida por meio das histórias singulares. Observa-se “uma ruptura importante para passar de uma leitura tradicional, ilustrativa ou realista das histórias de vida, para a captação e compreensão multidisciplinar e mais profunda das suas mensagens diversas oriundas da história de um grupo” (MARRE, 1991, p. 137).

O uso do método biográfico na pesquisa científica é vasto e perpassa por diversas áreas do conhecimento, como a Sociologia e a História. Entre as muitas modalidades do uso de dados biográficos, apresento neste capítulo a história de vida a partir da perspectiva da Psicossociologia e da Sociologia Clínica<sup>18</sup>, em que a história de vida se apresenta como material privilegiado de pesquisa, enquanto material primário, e não de segunda categoria. Por essa compreensão, a história de vida não se presta a um caráter meramente ilustrativo ou, como é comumente utilizada, por “recortes de trechos de histórias” que elucidam teorias.

Para Ferrarotti (1990, p. 30), nesta perspectiva a pesquisa em história de vida abre uma nova fase de pesquisa em ciências sociais, na qual o método não se coloca “como conjunto de elementos ilustrativos do que já é conhecido, apêndice facultativo sob a forma qualitativa de resultados adquiridos por meio das técnicas de estandardização de medidas exatas”.

É importante diferenciar a abordagem de história de vida de outros modos de trabalho com dados biográficos, como as entrevistas temáticas e as entrevistas de trajetórias de vida (NEVES, 2001). A história de vida constitui-se em depoimentos

---

17 Fragmentos dessa reflexão também foram abordados em estudo colaborativo (GRANATO; LOPES; COSTA, 2020).

18 Para maiores informações sobre o campo da Psicossociologia e da Sociologia Clínica, recomendando a obra de Bendassolli e Soboll (2011).

aprofundados em que se busca reconstituir por meio do diálogo a história do sujeito desde sua infância até os dias atuais. As entrevistas temáticas focam experiências ou processos específicos ou podem constituir-se em desdobramentos dos depoimentos de história de vida. As trajetórias de vida consideram depoimentos de história mais sucintos e menos detalhados.

Mesmo com a diversidade de abordagens e disciplinas que tratam do assunto, é na vertente da Psicossociologia e da Sociologia Clínica que se dão a análise e compreensão da “personalidade biográfica”, que se relaciona ao modo como os indivíduos são autores de sua própria biografia, sendo ao mesmo tempo transformadores das condições sócio-históricas que a regem. Sobre o campo da Psicossociologia, destaca-se ainda a percepção de construção de sujeito, que se faz, por um lado, através do resgate de um sujeito crivado por elementos intrapsíquicos singulares e, de outro, por um sujeito inscrito em um universo social e, ainda, pela reciprocidade entre essas dimensões, entre individual e coletivo, entre psíquico e social, de modo a estabelecer vínculos entre aspectos globais e aspectos particulares.

## **As histórias, o sentido de transformação e a escuta**

Esta reflexão é essencialmente uma volta para si mesmo, um olhar para trás, para chegar ao interior – uma perspectiva narrativa fundada sobre a reminiscência: um olhar sobre o olhar (FERRAROTTI, 1990).

A história de vida consiste na busca de conhecimento a partir da experiência do sujeito (BARROS; SILVA, 2002). É uma maneira de recolocar o indivíduo no social e na história. Inscrita entre a análise psicológica individual e a análise dos sistemas socioculturais, a história de vida permite captar de que modo os indivíduos fazem a história e modelam sua sociedade, sendo também modelados por ela (LAVILLE; DIONNE, 1999).

Pela narração de sua história, o sujeito se afirma como “existindo”. Ao contar sua história, o indivíduo pode “trabalhar” a sua vida, reconstruindo o passado, suportando o presente e embelezando o futuro. Reconstruir o passado significa mudar a relação com ele, ressignificar sua existência, “remexer”, transformar. Contar a vida

é um modo de ser refazer. Esse aspecto constitui uma importante faceta das histórias de vida. Afinal, tem-se na própria pesquisa científica a possibilidade de ressignificação e transformação do sujeito, visto que o sujeito, ao contar sua história, ao olhar para trás, para suas vivências, olha para dentro de si.

Neste sentido, há um caráter terapêutico relacionado a essa perspectiva metodológica, que, apesar de não ter como objeto a clínica em si, abre espaço para uma elaboração, em que os participantes são conduzidos a utilizar esse conhecimento para refletir sobre seu próprio destino.

Entrar na complexidade de uma vida é analisar o conjunto das influências, mais ou menos contraditórias, as quais o sujeito foi confrontado no curso de sua existência. Como ele se “fabricou” uma identidade própria a partir de sua identidade familiar e social [...]. Como ele foi produzido pelas múltiplas contradições que atravessaram a história de seu grupo de pertencimento, de sua família, de sua existência; contradições externas de seu meio de vida, mas igualmente contradições internas na medida em que ele interioriza o mundo do qual ele pertence (GAULEJAC, 1996, p. 4).

Para Ferrarotti (1990), nos relatos de história de vida a situação clínica é vivida no modo mágico e mítico da comunicação. Segundo o autor, há um polo clínico no relato biográfico que se relaciona à hermenêutica de uma interação. A situação clínica vislumbrada no recolhimento de história de vida remonta àquela que se coloca na relação paciente-terapeuta, o que revela importante faceta deste método: a relação ao outro. Ferrarotti destaca que esta relação não se dá por um encontro entre um sujeito ativo (pesquisador) e um objeto passivo (pesquisado), mas antes como um casal no qual os dois parceiros jogam com papéis alternados.

Nogueira e outros (2017) destacam que recolher histórias de vida é uma relação sob o mesmo pé de igualdade, um processo que envolve vínculos recíprocos de confiança entre narrador e ouvinte, e não uma simples coleta de informações sobre o outro. Tal relação não é possível sem o envolvimento real do pesquisador. Afinal, não é apenas o entrevistado que se transforma, mas também o pesquisador, que se torna, ao mesmo tempo, objeto e sujeito de pesquisa. A investigação com história de vida se transforma, assim, numa situação de reflexão e desenvolvimento também para o próprio pesquisador. Não é possível compreender a situação de classe de uma

pessoa ou de um grupo familiar, por exemplo, se o pesquisador não se interroga primeiro sob a sua própria condição de classe (FERRAROTTI, 1990).

Recolher histórias de vida, no que tange à relação com aquele que se conta, vai além da análise de um caso ou da consideração do narrador como um mero informante – trata-se de uma interlocução (ARFUCH, 2010). Sobre essa interlocução, Bosi (2003) nos diz que ambos, narrador e ouvinte, devem sair transformados pela convivência e com um sentimento de gratidão pelo encontro: “o ouvinte, pelo que aprendeu; o narrador, pelo justo orgulho de ter um passado tão digno de rememorar quanto o das pessoas ditas importantes” (p. 61). A autora ainda acrescenta que:

A entrevista ideal é aquela que permite a formação de laços de amizade; tenhamos sempre na lembrança que a relação não deveria ser efêmera. Ela envolve responsabilidade pelo outro e deve durar quanto dura uma amizade. Da qualidade do vínculo vai depender a qualidade da entrevista. Se não fosse assim, a entrevista teria algo semelhante ao fenômeno da mais-valia, uma apropriação indébita do tempo e do fôlego do outro (BOSI, 2003, p. 60).

Narrar histórias de vida consiste em um trabalho de reflexão sobre a matéria da experiência. Experiências essas que, ao serem narradas, são, não apenas restauradas, mas também se tornam fontes geradoras de futuro. Conforme nos destaca Eclea Bosi, rememorar não é apenas olhar para o passado, mas sim para o futuro do passado. É uma forma de elaborar e estruturar a vida, de resgatar identidade(s), da recuperação de memórias que – ainda que passadas – constroem sentido e geram permanência. “Lembrar não é reviver, é re-fazer” (CHAUÍ, 1987).

É importante ainda destacar, sobre o sentido de transformação das histórias, a respeito da importância da escuta nesse processo. O recolhimento de uma história de vida é possível a começar com um vínculo de confiança, conforme venho destacando, e que se estabelece também pela possibilidade de uma escuta de qualidade, sensível e ativa. Tal escuta remete a um processo de estar com o outro de uma maneira empática, no qual silenciemos, muitas vezes, nossos próprios pontos de vista e valores, para conseguir adentrar o mundo do depoente; “uma maneira de ser complexa, exigente e intensa, ainda que sutil e suave” (ROGERS; ROSENBERG, 1977, p. 73-74).

Nessa empreitada, respeito, receptividade, humildade, consideração à autoria do narrador em relação à história contada e ao seu modo de narrar<sup>19</sup>, e assim por diante, são aspectos importantes a serem considerados; “não é bastante ter ouvidos para ouvir o que é dito; é preciso também que haja silêncio dentro da alma<sup>20</sup>” (ALVES, 1999).

## Historicidade e experiência social

Outro aspecto de destaque do método é a sua função de historicidade (GAULEJAC, 1996, p. 4). Para Gaulejac (2005), a função de historicidade significa a possibilidade de o indivíduo analisar e compreender os elementos que o constituem como sujeito histórico, reconstruindo sua relação com sua história. Para o autor, o homem é história, visto que tanto é produzido por ela como é produtor de sua própria história.

Ao se trabalhar com história de vida, é importante destacar o que Ferrarotti (1990) considera “dialética do social”, que consiste na complexa relação entre as condições de vida e o vivido. Ou seja, deve-se ter mente que a biografia individual se encontra numa relação dialética com a situação histórica datada e vivida. Reconhecer a influência do social é fundamental para o trabalho com histórias de vida.

Sobre a relação entre sujeito e social, Dubet (1998) afirma que há na Sociologia Clássica uma posição na qual o sujeito se constitui pela interiorização do sistema. Nessa perspectiva, a socialização corresponde à totalidade das práticas e do pensamento, sendo a subjetividade concebida como a interiorização da objetividade. Na perspectiva clássica, não há, portanto, então espaço entre o sujeito e o sistema, nem

---

19 Sobre esse ponto, é sempre importante lembrar que memória não é passividade, mas forma organizadora; “é importante respeitar os caminhos que os recordadores vão abrindo na sua evocação porque esses são o mapa afetivo da sua experiência e da experiência do seu grupo [...]” (BOSI, 2003, p. 55-56).

20 O trecho diz respeito ao texto “Escutatória”, de Rubem Alves (1999). Nele o poeta nos diz sobre a arte da escuta, e afirma: “Sempre vejo anunciados cursos de oratória. Nunca vi anunciado curso de escutatória. Todo mundo quer aprender a falar. Ninguém quer aprender a ouvir. Pensei em oferecer um curso de escutatória. Mas acho que ninguém vai se matricular. Escutar é complicado e sutil [...]. Daí a dificuldade: a gente não aguenta ouvir o que o outro diz sem logo dar um palpite melhor, sem misturar o que ele diz com aquilo que a gente tem a dizer [...]”.

há, de fato, uma subjetividade. Assim, não é o sujeito que fala; é o sistema que fala nele. Nesse patamar, o sujeito se assemelha a uma “esponja”, pois incorpora o mundo por meio das emoções e das sensações, mas não o constrói.

Uma possibilidade de reflexão acerca da relação entre sujeito e social pode ser abstraída do conceito de experiência social exposto por Dubet (1996). A experiência social é definida pela combinação de várias lógicas de ação; insere-se em uma heterogeneidade. A experiência social se forma no caso em que a representação clássica da sociedade já não é adequada; no reconhecimento de que não há uma unidade dada. Nesse sentido, há no sujeito uma capacidade crítica, uma distância de si mesmo, que é socialmente construída na heterogeneidade das lógicas e das racionalidades da ação.

Do ponto de vista da Sociologia Clínica, a relação entre sujeito e sistema ocorre de modo que o sujeito possa se colocar à distância, refletir, retornar a si mesmo, não sendo reduzido à socialização e a sua posição social. Se o sujeito não é reduzido às estruturas do sistema, há uma pluralidade de lógicas de ação. Cada uma dessas lógicas de ação é “objetivamente” determinada, ao modo da Sociologia Clássica, mas, ao mesmo tempo, pertence a cada indivíduo, que combina e produz, assim, um senso próprio a sua ação. Dubet (1996, 1998) defende que na combinação das lógicas de ação está implicado o trabalho do ator, uma prática engajada de retorno a si mesmo; esse é o espaço no qual se localiza uma Sociologia Clínica.

Para Dubet, a ação não é puramente individual, na medida em que ela é reconhecida, partilhada e confirmada pelo outro. Também, a ação resulta de um duplo processo paradoxal – de socialização de uma parte e de subjetivação de outra, na qual a subjetivação é ela mesma um processo social. De outro lado, mesmo os fatos mais objetivos são produtos de uma atividade subjetiva. Tal processo se configura de forma ambivalente, no qual se tem, de um lado, a ação individual, inefável em caso extremo, misteriosa, irracional, manifestação romântica do ser único e da sua história particular, e, de outro, a ação concebida como a recobertura da consciência individual pela sociedade.

Segundo o autor, a subjetividade constitui a consciência que os atores têm do mundo e deles próprios. Não há conduta social que não seja interpretada pelos próprios atores, que não deixam de se explicar, de se justificar, mesmo que para dizer, por vezes, que suas condutas são automáticas ou tradicionais, que são o que são porque é assim que devem ser. A subjetividade dos atores não deve ser identificada como

a imagem frouxa e vaga do vivido em que a consciência é reflexo de sentimentos que, presume-se, exprimem uma personalidade “autêntica”, refreada pela sociedade. Também os sujeitos não vivem uma adesão imediata do social, pois se reconstróem sempre numa distância a eles próprios. Por isso, é possível a reflexividade, isto é, a capacidade de se repensar e transformar a relação com o mundo.

A relação entre o sujeito e o social se faz de forma dialética: o homem determina a sociedade e ao mesmo tempo é determinado por ela. Ao se abordar sobre história de vida, é fundamental admitir a ideia de uma subjetividade ativa e transformadora, mas que ao mesmo tempo se constrói numa base material e histórica de existência. Afinal, a história expressa uma vivência individual, singular, que perpassa, transformando e sendo transformada pela condição sócio-histórica concreta. Dessa forma, é trabalho da investigação descobrir, nas determinações de cada narrativa, sua pergunta específica e sua universalidade (DUBET, 1996).

## **Pela não perversão das histórias: para além das histórias oficiais**

Um ponto fundamental sobre as histórias de vida consiste em sua diferenciação das histórias oficiais. As histórias de vida vão além de uma simples sucessão de fatos cronológicos que remetem a uma concepção empobrecida e ossificada da realidade social. Também vão além da história humana comumente representada como história dos cumes ou das elites. Para Ferrarotti (1990), as histórias de vida compreendem uma concepção mais rica e mais vasta da historicidade, “não historicista”. Para o autor, a história historicista corresponde justamente a essa visão da história humana como história das elites, em que se aponta para uma única história possível e linear. Vistas na perspectiva uma história historicista, as narrativas são reduzidas unicamente ao estado de objeto de pesquisa e seu sentido corresponde a verificar ou a falsificar as hipóteses do pesquisador, como condição de instrumentalização da pesquisa. Em contrapartida:

A história de vida como um método autônomo implica necessariamente uma historicidade não historicista. Em outros termos, ela implica uma ruptura com a concepção de história enquanto sucessão diacrônica para a pretensa verdade de um

sentido geral detido pelas elites que seriam os depositários exclusivos do valor (FERRAROTTI, 1990, p. 31).

Esse sentido “historicista” é justamente a perversão das histórias, a sua utilização como modo de manutenção da ordem vigente. Além disso, essa perversão também apresenta histórias em “preto e branco”, descarnadas, ossificadas, que buscam a verificação do fato em seu estado puro, o que não existe.

Contar a vida consiste em um encadeamento de recontares, de modo que fantasia e realidade, objetividade e subjetividade, lembrança real e lembrança transformada se misturam, tornando dubitável o que é verdadeiro e o que é falso, sendo tal distinção não passível de vir da narrativa ela mesma – “O homem resiste a ver a realidade como ela é; ele ama travesti-la de acordo com seus desejos, com seus medos, com seus interesses ou sua ideologia” (GAULEJAC, 1996, p. 4).

No entanto, ao se tentar diferenciar real e imaginário, não se pode perder de vista que o imaginário é também a realidade e que este abre para uma possibilidade de sentidos, de significações, de direções e de explicações. Além disso, o que se busca em um relato de vida não é um espelho do social, e sim o modo como o indivíduo se apropria dele, projetando a sua subjetividade. Nesse sentido, ao pedir ao sujeito que conte a sua história, o que se busca é compreender o universo do qual ele faz parte, segundo o seu ponto de vista – ou seja, a sua subjetividade em relação aos fatos sociais. Na história de vida, é o sujeito que ocupa o lugar central do que se conta. Tem-se aí uma das contribuições da Psicanálise para histórias “não pervertidas”: a “veracidade” do fato não é o foco, e sim o desejo que envolve o relato.

As histórias de vida ajudam a ultrapassar os limites das histórias oficiais (BARROS; SILVA, 2002). Como ressalta Bosi (2003), a história que se apoia apenas nos documentos oficiais não pode dar conta das paixões individuais que se encontram atrás dos episódios. E acrescenta:

Qual versão de um fato é a verdadeira? Nós estávamos e sempre estaremos ausentes dele. Não temos, pois, o direito de refutar um fato contado pelo memorialista, como se ele estivesse no banco dos réus para dizer a verdade, somente. Ele, como todos nós, conta a *sua* verdade. Ser inexato não invalida o testemunho, diferentemente da mentira, muitas vezes exata e detalhista (BOSI, 2003, p. 66).

Reforça-se aqui a história de vida como método rico e diversificado, cuja abrangência vai além da pesquisa, englobando intervenção e formação. O método biográfico permite compreender o que há entre o universal e o singular, entre o objetivo e o subjetivo, entre o geral e o particular, entre o positivismo e o subjetivismo psicológico. O material produzido pelas histórias de vida expressa as determinações sociais nas trajetórias individuais e a relação dos atores com essas determinações. Também permite compreender a relação entre o indivíduo produto da história e o indivíduo agente da historicidade (GAULEJAC, 2005).

Destaca-se, ainda, a grande contribuição do método biográfico, que consiste na percepção de um sujeito ativo, que participa ativamente do processo de construção da pesquisa, inclusive da análise. A atenção a esse ponto é fundamental no processo do sujeito de olhar para si, de olhar para trás e, então, para seu interior, de ressignificar seu passado e transformar seu presente, de se refazer, aspectos diretamente relacionados à possibilidade de mudanças.

Nesse sentido, caminha-se para um novo patamar na ciência, no qual se retira do pesquisador sua condição de detentor dos saberes explicativos, ilusoriamente objetivos e susceptíveis de serem colocados a serviço de estratégias de dominação, e levam-se em consideração a imprevisibilidade e a complexidade das condutas humanas, o que implica uma nova postura do pesquisador não apenas em relação à pesquisa em si, mas também, e principalmente, sua posição e sua função na sociedade.

## **Reflexões finais**

Neste texto apresentei aspectos teóricos e reflexivos acerca do método de pesquisa em história de vida. Em um trabalho anterior (COLOMBY *et al.*, 2016), foi realizado um estudo bibliométrico acerca da produção sobre o tema nos principais periódicos e congressos nacionais publicados no período de 2008 a 2015, no campo da Administração (mais especificamente dos Estudos Organizacionais). Concluiu-se que esse caminho metodológico é pouco utilizado e que confusões são feitas em trabalhos que fazem uso do método, sugerindo que é necessária a realização de mais estudos sobre o tema com o intuito de esclarecer e potencializar a história de vida e suas

possibilidades nas pesquisas relacionadas à Administração e aos Estudos Organizacionais. Este capítulo visa contribuir nesse sentido.

Além disso, vale destacar contextos especialmente fecundos ao estudo e investigação por meio das histórias de vida, tais como:

[...] os movimentos e mudanças sociais, os fenômenos de migração, de mobilidade social, de marginalização e exclusão, as repercussões de crises econômicas e sociais, o advento de certas formas de individualismo, de solidariedades, de sociabilidades, de resistências e de poder, assim como o trabalho e as trajetórias profissionais (BARROS; LOPES, 2014, p. 50-51).

Todas essas temáticas são extremamente caras ao campo da Administração, tanto no campo da pesquisa como nas práticas administrativas, de maneira geral.

Em meados do ano de 2020, participei de uma atividade de extensão universitária voltada para a assessoria de pequenas e médias empresas realizada em função da pandemia da covid-19<sup>21</sup>. O projeto ocorreu com o intuito de apoiar os empresários no enfrentamento da crise gerada pelo coronavírus. A assessoria prestada gratuitamente à comunidade, por meio de encontros remotos, consistia em rodadas de atendimentos realizadas por grupos multidisciplinares de estudantes, docentes e profissionais de mercado.

De maneira geral, observava no relato dos empresários (considerando os atendimentos nos quais participei) um sentimento de luto e desespero. Luto em função do número crescente de mortes; desespero gerado pela grave e dramática situação observada no contexto negacionista e autoritário da política brasileira e nas dificuldades dos empresários (especialmente aqueles ligados às empresas de pequeno porte) em conseguirem auxílio e crédito para seguirem ativos no momento da crise e evitarem as “mortes” dos CNPJs. Notava também que as pessoas atendidas pelo projeto sentiam a necessidade de falar, contar suas histórias, suas dificuldades e processos, elaborar o vivido. O grupo dos consultores, por sua vez, vinha em alguns momentos

---

21 Trata-se do projeto SOS-PME, surgido em março de 2020 como uma iniciativa de professores da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Para mais informações: <https://www.ufrgs.br/escoladeadministracao/sospme/> e <https://www.instagram.com/sospme.ufrgs/>.

(possivelmente ansiosos em prestar ajuda na situação tão delicada) com soluções precocemente elaboradas, prescritivas e indicadas, por vezes, de forma acelerada.

Nesses (des)encontros, sentimos a necessidade de parar e conversar sobre o manejo e condução de atendimentos de consultoria. Assim, realizamos conversas entre as equipes, a produção de uma cartilha orientativa<sup>22</sup> e de um material audiovisual<sup>23</sup> sobre acolhimento e escuta ativa nos atendimentos de assessoria/consultoria do projeto. Por que relato essa minha história aqui? A conduta e o material produzido nessa formação da equipe deram-se sobremaneira a partir do arcabouço teórico-metodológico relatado no capítulo e da minha experiência na pesquisa em história de vida.

Assim, acredito que as contribuições que apresentei aqui vão além da aplicação na investigação científica propriamente dita (ainda que tenha sido esse o eixo principal do texto) e podem contribuir também com práticas administrativas diversas e com a formação humanística dos futuros profissionais.

## Referências

- ALVES, R. **O amor que acende a lua**. Campinas: Papirus, 1999.
- ARFUCH, L. **O espaço biográfico**: dilemas da subjetividade contemporânea. Rio de Janeiro: Eduerj, 2010.
- BARROS, V. A.; LOPES, F. T. Considerações sobre a pesquisa em história de vida. *In*: SOUZA, E. M. (org.). **Metodologias e analíticas qualitativas em pesquisa organizacional**: uma abordagem teórico-conceitual. Vitória: Edufes, 2014. p. 41-63.
- BARROS, V. A.; SILVA, L. R. A pesquisa em história de vida. *In*: GOULART, I. B.; SANTOS, A. A. L. **Psicologia organizacional e do trabalho**: teoria, pesquisa e temas correlatos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p. 133-146.
- BENDASSOLLI, P. F.; SOBOLL, L. A. P. **Clínicas do trabalho**: novas perspectivas para compreensão do trabalho na atualidade. São Paulo: Atlas, 2011.

---

22 Disponível em: <https://padlet.com/sospmeeea/dicasempresas>.

23 Disponível em: [https://www.instagram.com/tv/CBRNPBGgaeQ/?utm\\_source=ig\\_web\\_copy\\_link](https://www.instagram.com/tv/CBRNPBGgaeQ/?utm_source=ig_web_copy_link).

- BOSI, E. **O tempo vivo da memória**: ensaios de Psicologia Social. São Paulo: Ateliê, 2003.
- CHAUI, M. Apresentação: os trabalhos da memória. *In*: BOSI, E. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1987. p. XVII-XXXIV.
- COLOMBY, R. K. *et al.* A pesquisa em história de vida nos estudos organizacionais: um estudo bibliométrico. **Farol**: revista de estudos organizacionais e sociedade, Belo Horizonte, v. 3, n. 8, p. 852-887, dez. 2016.
- DUBET, F. L'expérience sociale et les conditions d'une sociologie clinique. **Les Cahiers du Laboratoire de Changement Social**, Paris, n. 3, n. 1, p. 9-16, 1998.
- DUBET, F. **Sociologia da experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.
- FERRAROTTI, F. **Histoire et histoires de vie**. Paris: Méridiens Klincksieck, 1990.
- FERRAROTTI, F. Las historias de vida como método. **Convergencia**: revista de ciencias sociales, v. 14, n. 44, p. 15-40, maio/ago. 2007.
- GAULEJAC, V. de. Histoires de vie et choix théoriques. **Les Cahiers du Laboratoire de Changement Social**, Paris, v. 7, n. 1, p. 15-27, jun. 1996.
- GAULEJAC, V. de. Historia de vida: entre sociología clínica y psicoanálisis. *In*: GAULEJAC, V. de; RODRIGUEZ MARQUEZ, S.; TARACENA RUIZ, E. **História de vida**: psicoanálisis y sociologia clínica. México: Universidad Autónoma de Querétaro, 2005. p. 19-47.
- GAULEJAC, V. de. Historia e historicidad. *In*: GAULEJAC, V. de; RODRIGUEZ MARQUEZ, S.; TARACENA RUIZ, E. **História de vida**: psicoanálisis y sociologia clínica. México: Universidad Autónoma de Querétaro, 2005. p. 61-90.
- GRANATO, L.; LOPES, F. T.; COSTA, A. S. M. Historia e investigación social cualitativa: reflexiones en torno de la historia comparada y la historia de vida. **Organizações & Sociedade**, v. 27, p. 508-531, 2020.
- HABERMAS, J. **A lógica das ciências sociais**. Petrópolis: Vozes, 2009.
- LOPES, F. T. **Entre o prazer e o sofrimento**: histórias de vida, drogas e trabalho. 2013. 190 f. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-9HTHKE?mode=simple>. Acesso em: 9 maio 2024.
- MARRE, J. L. História de vida e método biográfico. **Cadernos de Sociologia**, Porto Alegre, v. 3, n. 3, p. 89-141, jan./jul. 1991.

- NEVES, L. A. **Ensaio metodológico, memória e história:** potencialidades da história oral. Palestra proferida no I Encontro Estadual de História e III Encontro Nordeste de História Oral, Teresina, 2001.
- NOGUEIRA, M. L. M. *et al.* O método de história de vida: a exigência de um encontro em tempos de aceleração. **Pesquisas Práticas Psicossociais**, São João del-Rei, v. 12, n. 2, p. 466-485, ago. 2017.
- ROGERS, C. R.; ROSENBERG; R. L. **A pessoa como centro.** São Paulo: Edusp, 1977.

# Posfácio

*Duarte de Souza Rosa Filho*

Aos leitores que chegaram até aqui, espero que tenham tido o deleite de absorver todas as mensagens – ideias e sentimentos – transformadas em palavras e letras do nosso idioma português.

Para mim, foi uma experiência maravilhosa e deliciosa. Desde o primeiro capítulo, que contextualiza o momento atual, sob uma perspectiva da ergologia, passando por lições da importância da própria leitura e do prazer daí derivado, que espero todos tenham sentido até aqui e continuem a sentir em cada vez que as páginas do livro sejam consultadas.

Permito-me um acréscimo ao excelente capítulo sobre a leitura no que se refere a quem ler: recomendo que leiam os autores clássicos, além das obras mais atuais, como a presente, pois é necessário ter uma base em que construir o conhecimento. Depois de mais de cem anos dos textos fundamentais de Taylor (1911), Fayol (1916) e Weber (1922), que são imprescindíveis ao estudo da Administração, já é chegado o momento de prestigiar os autores contemporâneos brasileiros ainda vivos.

Além dos gênios brasileiros pioneiros já falecidos, como Guerreiro Ramos, Mauricio Tragtenberg e Prestes Motta, é importante para os futuros administradores das empresas e organizações públicas no nosso país o conhecimento de temas da Ciência da Administração, a partir de autores nacionais dos assuntos atuais do presente livro: as reflexões baseadas na ergologia a respeito do administrador especificamente necessário à sociedade brasileira; o significado da meritocracia e das ações afirmativas; o debate sobre as diferenças na formação em Administração; os saberes prescritos

na formação em administração nas universidades federais da Região Sudeste; o significado dos estágios para a inserção do profissional; a necessidade de uma formação em Administração orientada a um viver multiespécies; o campo dos Estudos Organizacionais e dos Estudos Curriculares na formação em Administração; a produção material e a produção subjetiva na reestruturação produtiva na década de 1990 no mundo e seu reflexo no Brasil; a relevância dos estudos feministas na formação em Administração e nos Estudos Organizacionais e as reflexões teórico-metodológicas sobre a pesquisa em história de vida e suas contribuições ao campo da Administração.

Foi prazerosa a leitura dos autores brasileiros das mais diferentes origens, em termos de escolas de Administração que cursaram, das diferentes linhas de estudo e pesquisa e em termos de experiências de vida, que os leva a abrir campos de pesquisa próximos da problemática da Administração neste enorme país chamado Brasil. Acompanhem esses autores em seus textos, bem como as referências que usam.

Com o presente livro, o ensino da Administração no Brasil amadurece e se torna diferente, ao concretizar em palavras escritas o sentimento de confiança em seus próprios administradores, tanto na produção de livros-texto como na sua leitura e utilização em sala de aula. Cabe agradecer aos leitores que percorreram as páginas deste livro e absorveram os seus conhecimentos.

## Referências

- FAYOL, J. H. **Administração industrial e geral**. São Paulo: Atlas, 1994. (1. ed., em francês, 1916).
- GUERREIRO-RAMOS, A. **A nova ciência das organizações: uma reconceituação da riqueza das nações**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1981.
- MOTTA, F. C. P.; VASCONCELOS, I. F. G. de. **Teoria geral da Administração**. São Paulo: Pioneira, 2002.
- TAYLOR, F. W. **Princípios de Administração Científica**. São Paulo: Atlas, 2009. (1. ed., em inglês, 1911).
- TRAGTENBERG, M. **Burocracia e ideologia**. São Paulo: Ática, 1974.
- WEBER, M. **Economía y sociedad**. México: Fondo de Cultura Económica, 1997. (1. ed., em alemão, 1922).

## Sobre os autores

**Admardo B. Gomes Júnior** – Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e em Filosofia pela Aix-Marseille Université, com pós-doutorado na FAE/UFMG na linha de pesquisa Política, Trabalho e Formação Humana. Graduado em Psicologia, pós-graduado em Gestão Estratégica de Pessoas e mestre em Psicologia Social, pela UFMG. Professor do PPGET/PPGA/DCSA do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Foi coeditor da *Revue Ergologia*. Trabalha principalmente com Psicanálise e Ergologia.

**Aldo Ambrózio** – Psicanalista, membro acadêmico do Departamento de Formação em Psicanálise do Instituto Sedes Spientiae. Doutor em Psicologia Clínica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Mestre em Administração pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Atuou como professor substituto de Psicologia Social e da Educação na Universidade Federal de São Carlos, *campus* Sorocaba (2018-2020), e no Departamento de Administração da Ufes (2004-2006). Autor do livro *Empresariamento da vida: a função do discurso gerencialista nos processos de subjetivação inerentes à governamentalidade neoliberal* (Appris, 2018). Realiza pós-doutorado em História Cultural no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH) da Universidade de Campinas, onde desenvolve o projeto de pesquisa “O que resta da confissão na escuta psicanalítica: prática de liberdade ou direção disfarçada da consciência?”.

**Claudiani Waiandt** – Tem graduação e mestrado em Administração pela Universidade Federal do Espírito Santo e doutorado em Administração pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). É professora associada da UFBA, onde também atua como Conselheira no Conselho Acadêmico de Ensino e professora/pesquisadora do Ciags,

PDGS e Progesp. Tem experiência na área de Administração, com ênfase em Educação Aprendizagem e Metodologia de Pesquisa & Inovação, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino e aprendizagem; metodologia de pesquisa e inovação; pesquisa de relevância social; gestão organizacional; gestão social; cultura organizacional; e estudos organizacionais.

**Duarte de Souza Rosa Filho** – Engenheiro civil pela Universidade de Brasília, mestre em Ciências em Transportes pelo Instituto Militar de Engenharia e doutor em Administração pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Realizou pós-doutorado no Instituto de Gobierno y Políticas Públicas, na Universidad Autónoma de Barcelona, Espanha, com bolsa Capes (BEX n. 10775/13-7). Aposentou-se como professor do Departamento de Administração da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) e do Programa de Pós-Graduação (Mestrado) em Gestão Pública (PPGGP) da Ufes. Tem experiência em administração pública no Brasil, nos três níveis de governo (federal, na extinta EBTU-MT; estadual, na Metroplan-RMPA-RS; municipal, na PMPA), e no exterior: Lima, Peru (1986 a 1989), e Maracaibo e Mérida, Venezuela (1995 e 1996). Atua em: gestão pública; planejamento; estratégia; políticas; mobilidade e transportes; gestão de serviços; gestão de operações e logística.

**Eduardo Paes Barreto Davel** – Professor na Escola de Administração da Universidade Federal da Bahia, onde também atua como pesquisador do Centro Interdisciplinar de Desenvolvimento e Gestão Social e do Núcleo de Pós-Graduação em Administração. Ph.D. em Administração pela École des Hautes Études Commerciales de Montreal (Canadá). Realizou pós-doutorado em Administração pela Nova School of Business and Economics da Universidade Nova de Lisboa (Portugal). Pesquisador visitante na Graduate Faculty of Political and Social Science da New School for Social Research (New York, EUA). Coordenador do coletivo de pesquisa Organizações, Cultura e Arte (OCA, CNPq). Editor da *Revista Organizações & Sociedade (O&S)*. Editor associado da *Revista de Administração de Empresas (ERA)* e da *Revista Interdisciplinar de Gestão Social (Rigs)*. Pesquisa e publica sobre empreendedorismo cultural, educação em Administração, métodos qualitativos de pesquisa, aprendizagem, criatividade, cultura, arte e estética nas organizações.

**Eloisio Moulin de Souza** – Doutor em Psicologia pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), com pós-doutorado em Administração pela University of Leicester e UFU. Professor associado do departamento de Administração da Ufes, com atuação na graduação e na pós-graduação. Líder e coordenador do grupo de pesquisa CNPq Grupo de Estudos sobre Poder em Organizações (Gepo), que se dedica a pesquisar a produção de desigualdades e hierarquias estabelecidas nos espaços organizacionais, objetivando especialmente: analisar as identidades de gênero, sexualidade, raça, etnia e *embodiment* e suas relações com dispositivos de poder e resistências nos espaços organizacionais, tendo como abordagem principal o pós-estruturalismo, a análise de poder desenvolvida por Michel Foucault e a teoria *queer*; problematizar o conhecimento organizacional e as relações poder-saber dentro de uma perspectiva histórico-social, considerando questões ontológicas e epistemológicas sobre os Estudos Organizacionais.

**Fernanda Tarabal Lopes** – Professora adjunta na Escola de Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Docente no Programa de Pós-Graduação em Administração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Realizou estágio pós-doutoral na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e no Conservatoire National des Arts et Métiers. Doutora em Administração pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com realização de doutorado-sanduiche na Unité Transversale de Recherches: Psychogénèse et psychopathologie, psychologie, psychanalyse, anthropologie, da Université Paris 13. Mestre em Administração pela UFMG, com realização de mestrado-sanduiche no Centro de Investigação em Sociologia Econômica e das Organizações do Instituto Superior de Economia e Gestão da Universidade de Lisboa, Portugal. Graduada em Psicologia, licenciatura e bacharelado, pela UFMG.

**Francis Kanashiro Meneguetti** – Doutor em Educação, mestre em Administração e administrador pela Universidade Federal do Paraná. Professor do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade e do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

**Gustavo Bergami** – Graduado e mestre em Administração pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Tem especialização em Administração de Empresas, MBA em Gerenciamento de Projetos e MBA em Gestão Financeira, Controladoria e Auditoria, pela Fundação Getúlio Vargas.

**Juliana Cristina Teixeira** – É professora adjunta do Departamento de Administração e do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Pesquisadora e membra do Colegiado do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (Neab/Ufes). Pesquisadora associada da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN). É doutora em Administração pelo Centro de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Minas Gerais. Protagonista da Coletiva Comunidade de Mulheres Pesquisadoras em Administração (Compa). É pesquisadora da área de Estudos Organizacionais e Sociedade, tendo como temas de interesse a vida social organizada, história e sociologia do cotidiano, trabalho e poder, interseccionalidades de gêneros, raças-etnias e classes, lugares, cidades e trabalho doméstico remunerado.

**Letícia Dias Fantinel** – Professora associada do Departamento de Administração e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGAdm/Ufes). Doutora em Administração pela Universidade Federal da Bahia, com estágio-sanduíche na Universidade Paris IX, mestre e bacharel em Administração pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Pesquisadora do Grupo de Estudos em Simbolismos e Práticas Cotidianas em Organizações (Gesip/Ufes) e do Coletivo de Pesquisa Organização, Cultura e Arte (OCA/UFBA). Atua como pesquisadora na área de Estudos Organizacionais com os seguintes interesses: práticas organizativas; organizar multiespécies; relações organizadas entre humanos e outros modos de existência; espaço organizacional; culturas e simbolismos nas organizações; sociabilidades organizacionais; dinâmicas e práticas urbanas; cidades; metodologias qualitativas; e etnografia.

**Luiz Alex Silva Saraiva** – Doutor em Administração pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor associado da Faculdade de Ciências Econômicas

da UFMG. Líder do Núcleo de Estudos Organizacionais e Sociedade (Neos). Editor-chefe da *Farol*: revista de Estudos Organizacionais e sociedade. Bolsista de produtividade do CNPq. Atua como professor, pesquisador, extensionista, orientador e gestor acadêmico em perspectivas interdisciplinares reflexivas com foco organizacional relacionado as cidades, tecnologias e diferenças.

**Manuela Ramos da Silva** – Professora adjunta da Universidade Federal de Sergipe (UFS), com vínculo no Departamento de Secretariado Executivo (DSE) e no Programa de Pós-Graduação em Administração (Propadm). Graduada em Secretariado Executivo pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e em Administração Pública pela UFS. Mestre e doutora em Administração pela UFBA. Tem interesse de pesquisa nos seguintes temas: organizações; gestão pública; ensino em gestão; metodologia de pesquisa qualitativa; e história organizacional.

**Mônica de Fatima Bianco** – Doutora em Engenharia de Produção pela Escola Politécnica da Universidade de São Paulo (USP), mestre em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina e graduada em Engenharia de Produção pela USP. Realizou pós-doutorado em Engenharia de Produção na Federal de Minas Gerais e em Ergologia na Aix-Marseille Université, Paris, França. Professora titular do Departamento de Administração e do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal do Espírito Santo. Foi coeditora da *Revue Ergologia*. Pesquisadora da área de Estudos Organizacionais e Trabalho, principalmente na linha trabalho, ergologia e gestão.

**Rosiane da Silva Viana Bolzan** – Bacharel em Administração pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). A trajetória profissional no Conselho Regional de Administração do Espírito Santo, alinhada à vivência universitária, despertou o interesse pela pesquisa sobre ensino e formação em Administração. A busca pelo conhecimento na área direcionou para o curso de especialização na MMurad/FGV, e mais tarde para o mestrado em Administração na Ufes. Os estudos permitiram desvendar alguns desafios estruturais na educação superior brasileira, verificando nas ideologias do *management* relações para pensar além da sala de aula.

**Sidinei Rocha de Oliveira** – Professor associado no Departamento de Ciências Administrativas e no Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). cursou graduação e mestrado em Administração na UFRGS. Defendeu doutorado em Administração na Université Pierre Mendès-France Grenoble 2, em cotutela com a UFRGS, com a tese *Estágios para universitários: representações e implicações na inserção profissional dos jovens brasileiros e franceses*. Foi coordenador do Programa de Pós-Graduação em Administração da UFRGS, membro do comitê científico da área de Gestão de Pessoas e Relações de Trabalho da Anpad, e editor científico da *Revista de Administração de Empresas (ERA)*. Tem interesse de pesquisa nas áreas de mercado de trabalho, inserção profissional, processo de mobilidade social, interseccionalidades de classe, gênero e raça na construção das carreiras contemporâneas.

**Susane Petinelli-Souza** – Professora da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) desde 2009. Leciona no ensino superior desde 2003. Tem graduação em Administração de Empresas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, mestrado em Administração pela Ufes, doutorado em Educação pela Ufes e pós-doutorado em Perspectiva de Gênero pela Universidade do Chile. Sócia-fundadora da Sociedade Brasileira de Estudos Organizacionais e associada d’As Pensadoras. Interesses atuais de pesquisa: estudos feministas e de gênero com foco em mulheres, sub-representação e sobrerrepresentação feminina, visibilidade feminina na história e na sociedade, segregação ocupacional, desigualdades, estudos interseccionais, estudos decoloniais, relações de poder e produção de subjetividades, produção de saberes e verdades, produção de discursos, políticas públicas e privadas na promoção da igualdade e da equidade de gênero, estudos organizacionais, formação e ensino na área de Administração.

**Tânia Fischer** – Tem doutorado em Administração com distinção e louvor pela Universidade de São Paulo, mestrado em Administração e graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Realizou estágios de pós-doutorado na França, Estados Unidos, Canadá e Espanha, com apoio da Capes, Cofecub, CNPq e Cisynt. Professora titular da Universidade Federal da Bahia e coordenadora do Centro Interdisciplinar em Desenvolvimento e Gestão Social. É pesquisadora emérita do CNPq, membro titular da Academia Baiana de Ciências e conselheira da Fundação

Banco do Brasil, Sebrae e Fieb. Foi presidente da Associação Nacional de Programas de Pós-Graduação Administração, consultora da Unesco, Banco Mundial e BID. Tem experiência nas áreas de Administração e Educação, com ênfase em poderes locais e gestão social do desenvolvimento territorial, organizações e interorganizações, gestão e educação profissional.



# Índice remissivo

## A

ação afirmativa 10, 14, 53, 54, 56, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 195, 223

administração 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 23, 28, 32, 35, 41, 44, 45, 46, 47, 53, 54, 71, 72, 73, 74, 76, 81, 82, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 109, 113, 115, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 130, 132, 133, 135, 136, 143, 144, 145, 146, 149, 150, 152, 155, 156, 157, 163, 165, 166, 167, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 200, 201, 202, 208, 209, 218, 219, 223, 224

ambiguidade 127, 144, 145, 160, 161, 164

antropocentrismo 124, 132

autor 14, 15, 16, 28, 29, 35, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 47, 48, 50, 51, 55, 66, 119, 135, 147, 149, 150, 152, 155, 156, 157, 208, 212, 214, 215, 216

autor clássico 223

autor contemporâneo 223

autorreflexão 195

## B

biopoder 182

biopolítica 185

## C

ciência social aplicada 73, 191, 201

classe 14, 36, 47, 55, 56, 60, 61, 65, 66, 77, 157, 158, 160, 198, 199, 200, 212

construção social 144, 146

crise ecológica 126

currículo 16, 64, 104, 110, 112, 116, 119, 121, 127, 144, 145, 146, 149, 150, 152, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 161, 163, 165, 166

## D

desenvolvimento sustentável 126, 127, 132, 199

desigualdade 10, 14, 17, 31, 32, 53, 54, 56, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 75, 77, 97, 131, 137, 158, 191, 192, 197, 198, 199, 200, 201

diferença 10, 15, 39, 41, 47, 53, 54, 55, 60, 66,  
71, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 86, 179, 180,  
197, 199, 209, 223

## **E**

ecocentrismo 133

educação 5, 9, 11, 25, 64, 71, 75, 91, 95, 96,  
100, 103, 110, 111, 113, 127, 145, 146,  
149, 151, 152, 154, 156, 157, 158, 159,  
161, 166, 191, 192, 193, 195, 196, 198,  
199, 200, 202

educação ambiental 127

educação superior 71, 91, 110, 111, 191

emancipação social 20

ensino 9, 10, 12, 14, 23, 27, 28, 35, 38, 42,  
48, 64, 74, 80, 81, 83, 86, 94, 95, 96,  
97, 100, 101, 102, 103, 105, 109, 110,  
111, 112, 113, 115, 117, 118, 119, 120, 121,  
122, 125, 126, 127, 128, 145, 146, 150,  
151, 156, 157, 161, 165, 166, 193, 194,  
195, 196, 198, 202, 224

ensino superior 38, 48, 64, 100, 101, 113, 117,  
119, 125, 126, 127, 157, 198, 202

equidade 10, 53, 55, 56, 57, 58, 61

ergologia 10, 14, 25, 26, 27, 29, 32, 223

escuta 16, 208, 209, 213, 214, 220

especificidade regional 101, 104, 199, 202

estudo curricular 145, 146, 158

estudo feminista 16, 191, 197, 199, 200, 201,  
202

estudo organizacional 16, 92, 94, 145, 147,  
191, 197, 200, 201, 202

experiência social 209, 215

## **F**

feminismo 201

financeirização 180

formação 5, 9, 10, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 21, 22,  
24, 25, 26, 27, 28, 31, 32, 38, 41, 43, 45,  
46, 47, 48, 49, 50, 53, 54, 57, 71, 74,  
75, 76, 78, 81, 82, 91, 92, 93, 94, 95, 96,  
97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105,  
109, 110, 111, 112, 113, 114, 118, 119, 121,  
122, 124, 125, 126, 128, 130, 132, 133,  
134, 135, 136, 144, 145, 147, 166, 177,  
191, 194, 195, 196, 197, 200, 201, 202,  
208, 209, 213, 218, 220, 223

formação crítica 10

formação do administrador 24, 25, 32, 101,  
144, 166

fragmentação 128, 129, 144, 145, 148, 159,  
160, 161, 162, 164

## **G**

gênero 10, 14, 47, 56, 58, 61, 65, 137, 158, 196,  
197, 198, 199, 200, 201

## **H**

história de vida 16, 208, 209, 210, 211, 212,  
213, 214, 216, 217, 218, 220, 224

## **I**

ideologia 10, 20, 22, 53, 54, 55, 56, 60, 73, 74,  
75, 78, 148, 157, 217

integração 84, 104, 112, 120, 132, 144, 145,  
151, 159, 160, 161, 164

interdisciplinaridade 165

## **L**

leitor 35, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 47,  
48, 50, 51

leitura 10, 11, 14, 17, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41,  
42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 101,  
210, 223, 224

linguagem sexista 200

## **M**

meritocracia 10, 14, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60,  
61, 62, 63, 66, 67, 75, 77, 223

minorias 56, 58, 61, 62, 63, 66, 199

modernidade 16, 48, 129, 131, 144, 148, 185

mulher 57, 65, 66, 78, 158, 196, 197, 198, 199,  
200, 201

multiespécie 10, 15, 124, 125, 130, 133, 134,  
135, 136, 137, 224

## **N**

natureza 14, 15, 24, 39, 96, 124, 125, 128, 129,  
131, 134, 135, 136, 137, 143, 144, 147,  
160, 161, 164, 165

## **O**

organização 10, 13, 14, 16, 26, 30, 37, 40, 46,  
48, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 60, 61, 62,  
63, 64, 65, 66, 67, 71, 72, 73, 77, 79,  
80, 82, 83, 84, 93, 94, 96, 97, 98, 99,  
100, 101, 102, 103, 104, 109, 112, 114,  
116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 124,  
126, 128, 132, 134, 135, 136, 143, 144,  
146, 147, 149, 150, 151, 152, 153, 156,  
157, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 171,

173, 179, 182, 184, 186, 187, 192, 194,  
195, 196, 197, 198, 200, 201, 202, 223

organização de educação superior 71

## **P**

paradigma 96, 127, 133, 144, 146

pensamento crítico 10, 101, 103, 155

pluralidade 30, 44, 101, 146, 201, 215

política afirmativa 14, 53, 54, 63, 65, 67

pós-modernidade 16, 144, 145, 153, 159

prazer 42, 49, 223

progresso 123, 148, 152, 192

## **R**

raça 14, 56, 58, 61, 65, 66, 80, 137, 160, 197,  
198, 199, 200

racionalidade 22, 23, 30, 32, 55, 75, 95, 127,  
144, 148, 151, 163

reestruturação produtiva 16, 181, 185, 186,  
224

reflexividade 11, 216

relacionalidade 128, 132, 134

## **S**

saber 10, 15, 19, 25, 30, 32, 38, 48, 72, 73, 74,  
75, 79, 80, 86, 92, 94, 97, 99, 100, 101,  
102, 103, 104, 105, 128, 132, 135, 144,  
150, 157, 162, 183, 195, 196, 199, 218,  
223

sustentabilidade 96, 123, 126, 127, 132, 195

## **T**

técnica 37, 38, 43, 45, 46, 62, 67, 72, 73, 74,

75, 76, 77, 80, 92, 101, 103, 153, 157,  
172

## **U**

universidade 63, 66, 73, 77, 78, 79, 80, 83, 84,  
85, 86, 102, 109, 111, 112, 118, 120, 145



## Susane Petinelli-Souza

Professora da Universidade Federal do Espírito Santo. Graduada e mestre em Administração, doutora em Educação, com pós-doutorado em Perspectiva de Gênero. Pesquisadora dos estudos feministas e de gênero, dos estudos organizacionais e da formação em Administração.



## Mônica de Fatima Bianco

Professora titular da Universidade Federal do Espírito Santo. Graduada, mestre e doutora em Engenharia de Produção, com pós-doutorado em Ergologia e em Engenharia de Produção. Pesquisadora da área de Estudos Organizacionais e Trabalho, com ênfase nos temas trabalho, ergologia e gestão.

Esta obra surgiu da percepção de que a formação em Administração ainda não está pautada em uma busca reflexiva sobre as consequências das ações organizacionais para a sociedade, e da decorrente necessidade de construção de diálogos sobre essa formação, buscando uma sociedade mais igualitária. Os diálogos estabelecidos neste livro passam pelo campo da Ergologia, pela importância da leitura no ensino de Administração, assim como pelas diferenças identificadas na formação nessa área. Outros diálogos tratam sobre as ações afirmativas e a meritocracia, sobre a formação em Administração nas universidades federais da Região Sudeste, sobre os estágios na área, e sobre os campos dos Estudos Organizacionais e dos Estudos Curriculares. Também são colocados em evidência um difícil processo de reestruturação produtiva e reflexões sobre a pesquisa em história de vida e suas contribuições à Administração. Além disso, é trazida à tona a importância de uma formação em Administração orientada por estudos feministas e para um viver multiespécies.

A formação hegemônica em Administração precisa ser repensada desde seus modelos estruturais e históricos de funcionamento, considerando seu impacto na estruturação das tomadas de decisões coletivamente produzidas e reproduzidas no seio das organizações contemporâneas. Tocando em pontos nevrálgicos que modelam essa hegemonia, este livro traz contribuições acadêmicas para a formação em Administração por meio de diálogos para uma sociedade mais igualitária e discute diferentes perspectivas da pesquisa aplicada ao contexto da Administração.