

França, Francisco Cristino de; Tassigny, Mônica Mota  
Sistema de camadas de aculturamento institucional em  
Immanuel Kant aplicado ao Ensino Superior em Administração  
Cadernos EBAPE.BR, vol. 16, núm. 3, 2018, Julho-Setembro, pp. 410-427  
Fundação Getulio Vargas, Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas

DOI: 10.1590/1679-395162526

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=323257351008>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em [redalyc.org](http://redalyc.org)

# Sistema de camadas de aculturamento institucional em Immanuel Kant aplicado ao Ensino Superior em Administração

FRANCISCO CRISTINO DE FRANÇA JÚNIOR<sup>1</sup>

MÔNICA MOTA TASSIGNY<sup>2</sup>

<sup>1</sup> CENTRO UNIVERSITÁRIO 7 DE SETEMBRO, FORTALEZA - CE, BRASIL

<sup>2</sup> UNIVERSIDADE DE FORTALEZA (UNIFOR), FORTALEZA - CE, BRASIL

## Resumo

Este artigo, de caráter reflexivo-teórico, avalia conceitos de Immanuel Kant (1724-1804) com o objetivo de construir um instrumental teórico capaz de indicar diretrizes para o planejamento das práticas de Ensino Superior em cursos de Administração. O estudo descreve os conceitos básicos sobre conhecimento, razão e juízos, apresentando modelo ilustrativo no qual se evidenciam alguns esclarecimentos e interpretações profícias na revisão e montagem de cursos de Administração. Trata-se da primeira etapa de teorização, que deve ser sucedida por trabalhos técnicos com vistas à implantação das ideias gerais aqui apresentadas.

**Palavras-chave:** Racionalidade kantiana. Ensino. Cultura. Conhecimento. Administração.

*Immanuel Kant's system of layers of institutional acculturation applied to Higher Education in Administration*

## Abstract

This reflective-theoretical article evaluates concepts of Immanuel Kant (1724-1804) in order to build a theoretical instrument capable of indicating guidelines for planning practices to be adopted in Higher Education in Administration. The study describes the basic concepts about knowledge, reason and judgments, presenting an illustrative model in which some clarifications and fruitful interpretations in the review and establishment of Administration courses are evidenced. This is the first stage of theorization, which must be followed by technical work aiming at the implementation of the ideas presented in this study.

**Keywords:** Kantian Rationality. Teaching. Culture. Knowledge. Administration.

*Sistema de Capas de Aculturación Institucional en Kant Aplicado a la Educación Superior en Administración*

## Resumen

Este artículo, de carácter reflexivo y teórico, evalúa los conceptos de Kant con el fin de construir una herramienta teórica capaz de indicar directrices para la planificación de las prácticas de enseñanza superior en los cursos de Administración. El estudio describe los conceptos básicos de conocimiento, razón y juicio, al presentar un modelo ilustrativo en el que se muestran algunas aclaraciones e interpretaciones útiles para la revisión y montaje de cursos de Administración. Esta es la primera etapa de la teorización, a la cual seguirían los trabajos técnicos con el propósito de aplicación de las ideas generales aquí presentadas.

**Palabras clave:** Racionalidad kantiana. Educación. Cultura. Conocimiento. Administración.

Artigo submetido em 22 de junho de 2016 e aceito para publicação em 26 de abril de 2018.

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1679-395162526>

## INTRODUÇÃO

---

Em *Crítica da razão pura*, Kant (2012) aborda conceitos que formam postulados e proposições costumeiramente discutidas em trabalhos de epistemologia. Essa obra de Immanuel Kant (1724-1804) considera que uma parte daquilo que o homem conhece em vida decorre de estruturas inatas e que outra parte é entendida como adquirida por intermédio da experiência. Escrito em sua fase mais madura, a *Crítica da razão pura* é um tratado sobre teoria do conhecimento, amplamente analisado até hoje por sua densidade filosófica – Kant (2012) busca equilibrar racionalismo e empirismo, criando um sistema de conceitos básicos no campo da epistemologia.

Este artigo tem como objetivo elaborar diretrizes úteis à construção de mecanismos aplicados ao ensino nos cursos de graduação em Administração. Almeja-se avaliar os conceitos básicos de Kant (2012), verificando como as ideias apresentadas nessa obra podem “iluminar” a produção do conhecimento na contemporaneidade.

Adotou-se a seguinte pergunta de estudo:

- É possível extraír novas e relevantes contribuições para as práticas de Ensino Superior em Administração a partir da atualização da epistemologia kantiana?

A partir das respostas obtidas, este artigo apresenta diretrizes (*framework*) que podem ordenar um elenco de ideias úteis aos programas de graduação em Administração.

A metodologia desta pesquisa tem cunho teórico-reflexivo e seu marco teórico consiste na obra de Kant (2012), desenvolvida sobre uma base lógica cujos atributos semânticos são inseridos a partir das contribuições de autores contemporâneos nos campos da Educação, Teoria Institucional e Filosofia da Ciência.

Além das respostas à questão principal e do elenco de diretrizes levantado, este artigo também contribui com um modelo explicativo do constructo teórico de Immanuel Kant (1724-1804), elaborado por meio de ilustrações que pretendem oferecer facilidades voltadas para a interpretação textual por meio de recursos de percepção espacial. Apresenta-se um modelo de produção de conhecimento formalizado em um sistema de *camadas*, que representam o processo de acultramento institucional. Esse modelo demonstra a racionalidade evoluindo por camadas sobrepostas ao longo do tempo, depositando conhecimento e fundamentando a estrutura cultural, evolutiva e ontológica da produção do conhecimento humano.

## DEFINIÇÃO DE CONHECIMENTO PURO E CONHECIMENTO EMPÍRICO

---

Immanuel Kant denomina *a priori* o conhecimento independente da experiência e distingue-o do conhecimento empírico, denominado por ele *a posteriori* (decorrente da experiência). Para Kant (2012), o conhecimento *a priori* não abrange todo o significado do conhecimento não empírico, deixando margem para o conhecimento que derive indiretamente da experiência e que não possa ser classificado como conhecimento *a priori*. Como neste exemplo:

Se alguém escava os alicerces de uma casa, “*a priori*” poderá esperar que ela desabe, sem precisar observar a experiência da sua queda, pois, praticamente, já sabe que todo corpo abandonado no ar sem sustentação cai ao impulso da gravidade. Assim, esse conhecimento é nitidamente empírico (KANT, 2012, p. 3).

O filósofo expõe que existe uma área intermediária entre o conhecimento *a priori* e o conhecimento *a posteriori*. Logo, indiretamente, sugere que há um empírico menos empírico e há um racional mais racional. Para distinguir o que vem a ser conhecimento *a priori*, Kant (2012, p. 3) afirma que ele é “todo aquele que seja adquirido independentemente de qualquer experiência”. Por outro lado, Kant (2012, p. 3) também afirma que “não se pode duvidar de que todos os nossos conhecimentos começam com a experiência”. Logo, como compreender que todos os conhecimentos sejam iniciados por meio da experiência, ao mesmo tempo que existam conhecimentos independentes dessa mesma experiência?

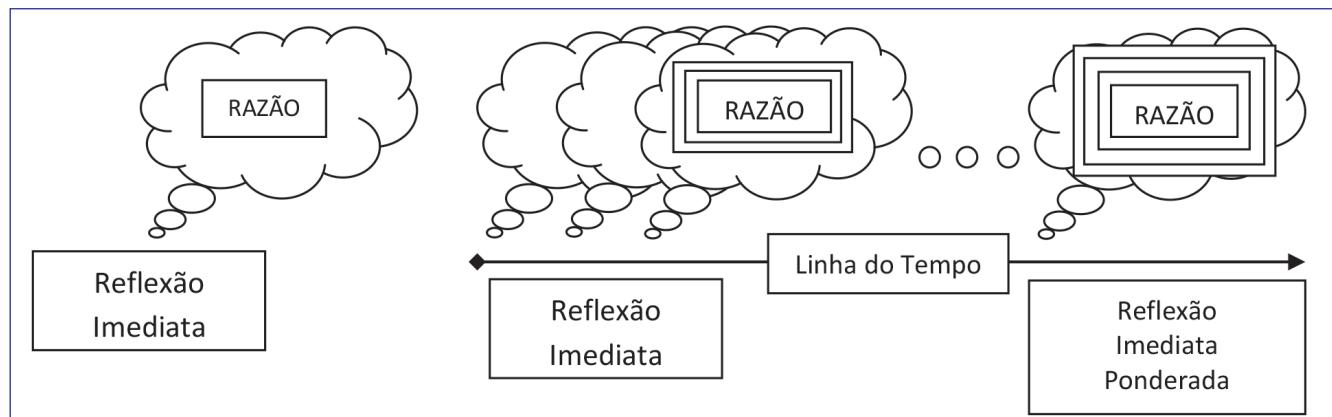
Para distinguir as declarações kantianas, deve-se considerar a diferença entre os verbos “começar” e “adquirir”. O verbo “começar” define a ordem, a sequência e o ponto de aproximação da experiência por meio de uma ordenação; o verbo “adquirir” significa que o conhecimento *a priori* não teve contato direto com a experiência, apesar de ter sido gerado a partir da incorporação acumulativa e gradual de experiências pregressas, por meio de um processo iniciado com a experiência, mas sem que tenha havido contato direto e imediato com tal momento empírico.

Buscando esclarecer a suposta contradição de Immanuel Kant, verifica-se em Bombassaro (1994, p. 18) que o conhecimento “é uma atividade intelectual na qual o homem procura compreender e explicar o mundo que o constitui e o cerca”, sendo as estruturas criadas nesse processo histórico um vetor de conteúdos que varia em termos de proximidade e distanciamento temporal. Essa distância processual e temporal, formada em um contexto histórico, constituirá uma escala estrutural que define maior ligação com os núcleos mais internos da racionalidade ou as camadas mais externas do empirismo epistemológico.

Assim, buscando-se explicar a aparente contradição entre “começar na experiência e ser independente da experiência”, nota-se a existência de graus na construção da racionalidade pura. Partindo da reflexão de Rodrigues (2011, p. 152), que distingue o “fenômeno de perceber” do objeto *per se*, edifica-se aqui uma visão de que a razão não seja uma capacidade indiferente às variações de estado e experiência e baseada em ideias acessadas unicamente no aqui e agora. Ao contrário, entende-se que a razão seja fundamentada em camadas que se acumulam no decorrer do tempo, sendo também processadas por meio da intensidade das experiências vividas, ponderadas com tudo o que a experiência é capaz de acumular e oferecer a quem reflete, seguindo de modo próximo ao pensamento de Vigotski (2000), como ilustra a Figura 1.

Figura 1

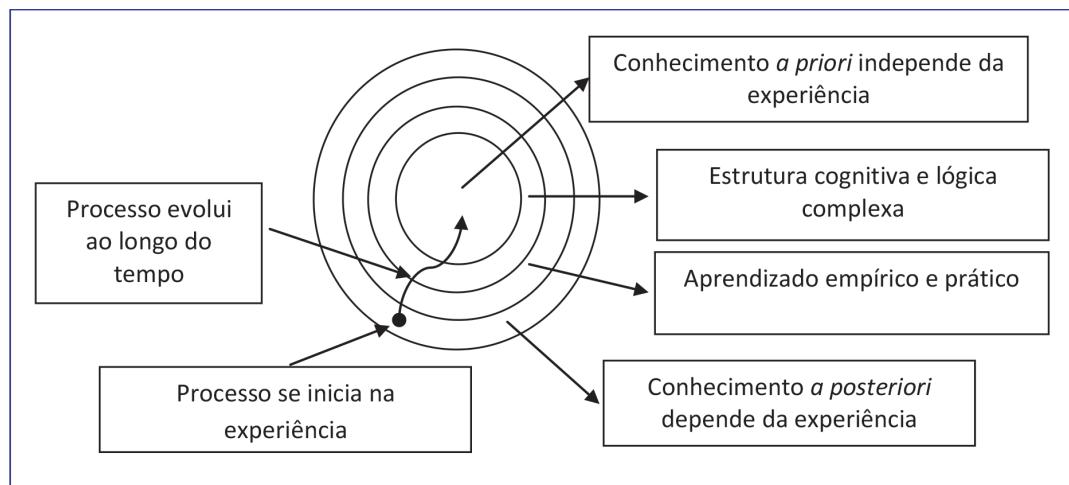
Razão como produto da experiência



Fonte: Elaborada pelos autores.

A concepção de Vigotski (2000) atualiza e harmoniza as controvérsias entre o empirismo e o racionalismo, contribuindo para edificar a noção de formação das noções cognitivas do homem a partir dos contextos históricos e culturais. A razão não seria fincada apenas no momento, mas fundamentada em bases lógicas inatas construídas no decorrer da “linha de tempo” vivenciada por cada indivíduo, assistida e influenciada pelos fenômenos sociais que envolvem cada pessoa, sendo acionada não apenas pelo que é inato, mas por toda a gama de recursos culturais acumulados até então. Desenvolvendo e avançando um pouco mais nessa noção, este estudo se propõe a explicar esse processo (Figura 2).

**Figura 2**  
**Processo de camadas evolutivas da formação do conhecimento *a priori***



Fonte: Elaborada pelos autores.

A Figura 2 ilustra o processo de formação do conhecimento dito *a priori*, que se inicia com contato empírico e avança camadas adentro ao longo do tempo. Do exposto, a estrutura mais remota (interna) desse sistema abriga os mecanismos lógicos e cognitivos – o aparato cognitivo citado por Rodrigues (2011) – mais próximos do que Kant (2012) denomina “puro”. Esse processo produz as camadas estruturais formadoras da razão pura que abriga o conhecimento *a priori*. O processo sugere que a complexidade e estabilização do conhecimento se ampliam à medida que ele se aloja em camadas. Se há uma raiz diferenciadora da espécie humana – e há –, ela se localizará nesse ponto mais interno das camadas, apesar de também estar ligada aos processos intuitivos (VIGOTSKI, 2000).

O conhecimento admitido por Kant (2012) como puro é aquele em que não há participação direta da experiência (HUME, 1999; MONTEIRO, 2014; VIGOTSKI, 2000). Todavia, não se pode esquecer que Kant (2012) afirma que todo conhecimento se inicia com a experiência, então, como seria possível existir um “conhecimento *a priori* puro”? As figuras 1 e 2 e seus comentários mostram o conhecimento composto por camadas de acumulação e evolução longitudinal. O “conhecimento *a priori* puro” é representado pela parte mais interna dentre as camadas da razão, sendo este o local mais remoto da racionalidade (o que mais tempo necessitou para constituir). Na região central da razão, o conhecimento se mostra mais transcendental dentre todas as camadas, constituído pela cultura ou pelo aprendizado adquirido por uma ou mesmo por várias gerações da mesma espécie de indivíduos (BURREL, 1999; VIGOTSKI, 2000; WAIZBORT, 2001).

Transcendendo a visão de Vigotski (2000), a concepção da natureza da razão e da capacidade reflexiva do homem tem como fundamento mais puro as origens biológicas da espécie (WAIZBORT, 2001). O evolucionismo darwiniano esclarece que a acumulação dos conhecimentos, camada a camada, momento a momento, tanto do ponto de vista do indivíduo como por meio da espécie, transcende por descendência para todos os seres, não podendo ser diferente para os homens. Assim, a camada mais interna da razão seria aquela gerada pela evolução biológica da espécie (DARWIN, 1996; WAIZBORT, 2001).

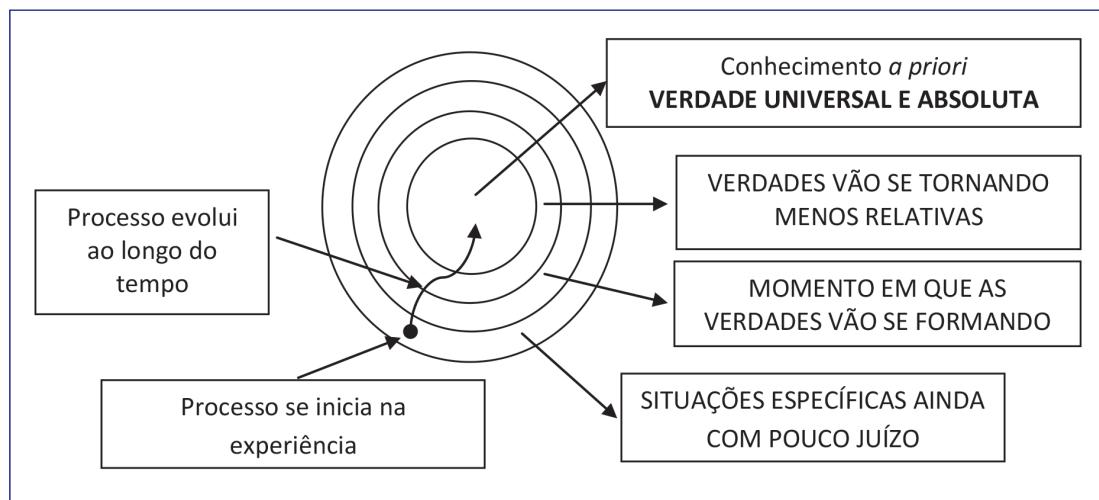
De fato, o conhecimento se inicia na camada experimental, mas evolui para camadas mais internas e perenes por meio de incorporação, via cultura, em um processo ainda mais longo e gradual que extrapola gerações ou mesmo transcendências (BOMBASSARO, 1994). O conhecimento *a priori* puro consiste em toda a estrutura de conhecimento que não está diretamente ligada à experiência, ou seja, que não se encontra em camadas mais próximas da camada da experiência. Portanto, é aquele cuja experiência, apesar de ter participado da sua constituição em momentos remotos, não é devidamente determinante no momento de sua apreensão.

O próprio Kant (2012) admite certa dificuldade para distinguir o conhecimento empírico do conhecimento puro. Nessa tentativa, primeiro o filósofo propõe que todo o pensamento essencial e necessário ao entendimento seja obtido *a priori* (estruturas básicas). Depois, ele propõe que a experiência nunca deva fornecer juízos com uma universalidade verdadeira, mas tão

somente com uma generalidade suposta, relativa ou indutiva (estruturas superficiais), como classifica Chalmers (1993). Nesse momento emerge uma pré-condição para entender que, em uma visão contrária à dos indutivistas, a noção kantiana entende que os estudos empíricos ou os estudos qualitativos fundamentados na observação empírica não podem vir a representar verdades universais absolutas, pois são obtidos por meio de experiências e socializações, tomando por base um conhecimento que não se estrutura *a priori*. Por esse motivo, Kant (2012) atribui rigorosa universalidade somente aos conhecimentos *a priori*, não sendo os conhecimentos empíricos sujeitos a tal condição. Todavia, o que o filósofo denomina absolutas são as experiências assentadas na verdade construída com a ajuda do tempo (DARWIN, 1996; VIGOTSKI, 2000).

Figura 3

Visão de Immanuel Kant sobre o universalismo e a verdade absoluta



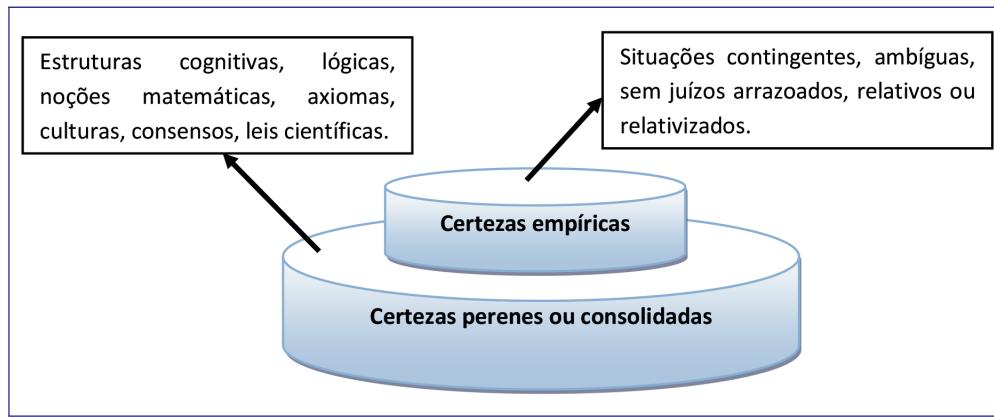
Fonte: Elaborada pelos autores.

Para Kant (2012), a verdade absoluta corresponde àquela mais distante do conjunto de camadas, a mais interna, sendo ela a que empregou mais tempo para se incrustar na racionalidade humana (VIGOTSKI, 2000). Desse modo, quanto mais transcendentais (obtidas ao longo do tempo e de gerações), mais absolutas seriam tais verdades. Para Rodrigues (2011, p. 153), a verdade kantiana é “resultado de uma mútua adequação do aparato cognitivo e do mundo. A verdade não é, pois, de forma alguma o resultado de um processo de sentido único”. O aparato cognitivo se adequa ao mundo e o mundo se adequa ao aparato cognitivo. Para Vigotski (2000), trata-se de um processo dialético entre a experiência e a consciência. Esse é o sentido duplo citado por Rodrigues (2011) ao tratar da circularidade entre o meio empírico e a razão, com pontos em comum entre essas teorias e a proposta das camadas evolutivas aqui apresentadas.

Entretanto, o que representaria para Kant (2012) a “rigorosa universalidade”? Esta seria algo que não admite exceção, algo que deriva do conhecimento *a priori*. O lado oposto dessa universalidade, o lado do conhecimento *a posteriori*, adota a noção de uma validade baseada “na maior parte dos casos”. Assim, para Kant (2012), quando uma rigorosa universalidade é essencial em um juízo haverá a faculdade de conhecer *a priori*. Juízos que não podem ser contestados para não ferir a lógica e o senso comum são alguns desses exemplos. Aqui, a ideia kantiana fortalece a noção de que o conhecimento *a priori* seja o mais incrustado na natureza do homem, motivo pelo qual ele seria o mais puro e o mais próximo do juízo absoluto.

Quanto à universalidade de Kant (2012, p. 5), indaga-se: “onde basearia a experiência a sua certeza se todas as regras que empregasse fossem sempre empíricas e contingentes?”. Não haveria uma base para sustentação das observações e experiências caso não existisse algum conhecimento devidamente consolidado sobre estruturas prévias e perenes (RODRIGUES, 2011). Olhando sob a ótica das camadas estruturais, vê-se que o conhecimento *a priori* é a camada mais interna que sustenta as camadas mais externas ou mais próximas das experiências, tratando-se aqui de visões muito próximas às tratadas por Vigotski (2000).

**Figura 4**  
**Estruturas perenes com sustentação das certezas empíricas**



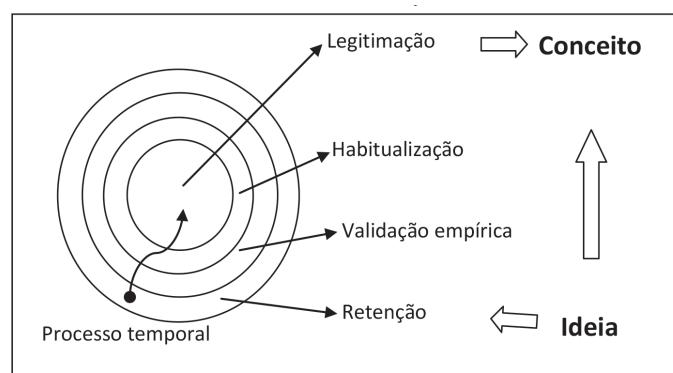
Fonte: Elaborada pelos autores.

## TEORIA INSTITUCIONAL E INSTITUCIONALIZAÇÃO DOS CONCEITOS

Na visão kantiana, os conceitos são objetos que não podem ser fornecidos pela experiência e emancipam-se e estendem-se além dos limites de nossos juízos. Deus, liberdade e imortalidade são exemplos daquilo que vem a ser conceito. Logo, emancipar conceitos significa incorporar ideias em um núcleo estrutural mais interno. Os conhecimentos mais internos são os conhecimentos *a priori* ou aqueles incorporados em um prazo mais longo na cultura da sociedade em questão (GONZALEZ, 2004; VIGOTSKI, 2000). Acredita-se que os conceitos mais bem firmados sejam aqueles que se tornarão perenes ou menos vulneráveis a alterações (CHIBENI, 2014). Uma vez bem inculcado nesse nível, o conhecimento comporá o núcleo mais interno da estrutura da razão e estará menos sujeito a alterações.

O processo de inclusão de novos conceitos nos níveis mais profundos das camadas de conhecimento também encontra paralelo nas ideias da Teoria Institucional, tomada aqui no viés das Ciências Sociais. Com base na visão institucional, o processo de consolidação de juízos consiste nas etapas de retenção, validação empírica, habitualização institucional e legitimação. Esse processo, conhecido como “institucionalização”, aplica-se ao processo epistemológico e associa-se à visão de que o aprendizado e as habilidades ocorrem por meio de formações culturais adquiridas por adaptação e identidade de valor entre indivíduos que compartilham o mesmo ambiente (BERGER e LUCKMANN, 2003; TOLBERT e ZUCKER, 1999; SELZNICK, 1996). Tais saberes são formados de maneira gradual, adaptativa e evolutiva (VIGOTSKI, 2000), como mostra a Figura 5.

**Figura 5**  
**Processo de institucionalização dos conceitos**



Fonte: Elaborada pelos autores.

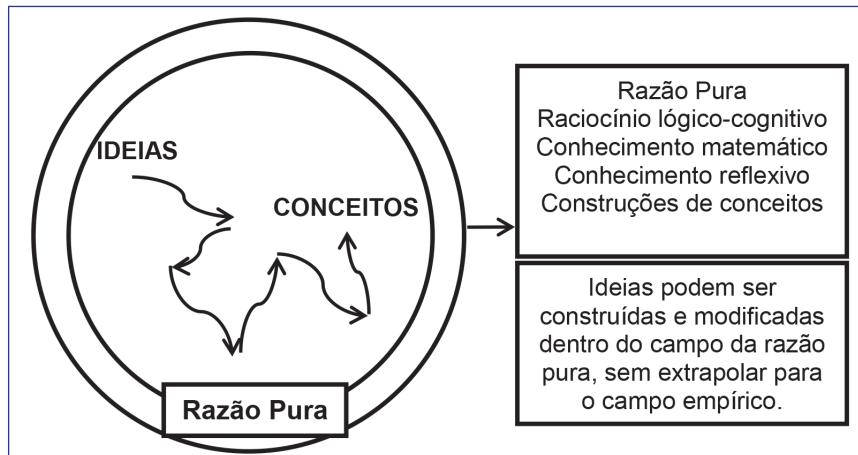
Hume (1999) toca na questão do hábito, mas coloca a ordem desse processo na forma implícita de “necessidade” imediata, ele assume a racionalidade como algo mais ligado ao aprendizado do agora, sem uma racionalidade evoluindo com o tempo (VIGOTSKI, 2000). Todavia, a noção de aprendizado não se identifica propriamente com os processos ligados à racionalidade, pois não inclui os processos de institucionalização e formação culturais gerados a partir da riqueza dos mitos e dos símbolos que vão se incorporando à consciência e que constitui, assim, a racionalidade pura (BARCHÉ e ALMEIDA, 2015; BERGER e LUCKMANN, 2003; LÉVI-STRAUSS, 1991; VIGOTSKI, 1984; 2000).

Parece razoável admitir que Hume (1999), em sua defesa de uma razão construída pela experiência, estaria criando as bases do institucionalismo quando admitia o conhecimento fundamentado no hábito e na acumulação de experiência bem-sucedida. Todavia, Kant (2012) assumia que algo mais fundamental (estruturas internas) teria de suportar a capacidade de apreensão da realidade e a formação de conceitos sem, contudo, negar a participação do empirismo como mecanismo de entrada desse sistema epistemológico (MONTEIRO, 2014; KANT, 2012; LÉVI-STRAUSS, 1991).

Segundo Kant (2012), o aprendizado de Matemática se coloca como a luz que ilumina os compartimentos da mente, sendo ela parte importante do conteúdo de conceitos pré-existentes. Todavia, a reflexão, o aprendizado e a introspecção produzem conhecimento real *a priori*. Para Kant (2012), a reflexão chega a enganar a razão que não percebe a natureza ou origem dos novos conceitos, obtidos a partir de dados *a priori* (SANTOS, 2016; PRÍNCIPE, 2016).

Figura 6

## Processos internos de construção de ideias e conceitos realizados na razão



Fonte: Elaborada pelos autores.

Alguns conceitos assimilados pelo homem se mostram de ampla utilidade, além de verdadeiros no ponto de vista da lógica e do pragmatismo. Por outro lado, determinados conceitos se mostram como crenças e mitos que, apesar de pouco verdadeiros sob a ótica da realidade, são empregados na concepção dos sentidos e de toda a base de sustentação cognitiva (ZILLES, 2006). Esses mitos parecem servir de alento emocional para a incompreensão dos sentidos complexos da existência humana. A construção dessas estruturas conceituais, que não deixam de manter-se relacionadas ao que também é prático, revelam os sentidos do pensamento, dos embates e dos conflitos ligados aos argumentos metafísicos que sustentam o apoio aos mitos e às religiões (BURREL, 1999 LÉVI-STRAUSS, 1991; VIGOTSKI, 1984; 2000).

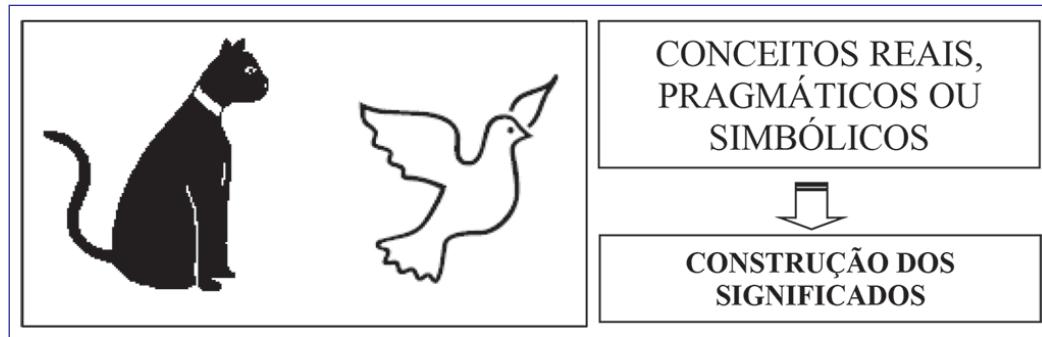
Outro ângulo da Teoria Institucional apresentado por Dimaggio e Powell (1983), especificado por Selznick (1996) e tipificado por Berger e Luckmann (2003), mostra que a institucionalização ocorre em um processo que padroniza ações habituais compartilhadas entre atores (indivíduos). Esses padrões produzem processos, habilidades e competências. Essa condição se manifesta por troca de influências, gerando comportamentos imitativos ou isomorfos. Para autores da escola da aprendizagem, como Nonaka e Takeuchi (1997), esse processo de troca de informações e desenvolvimento de habilidades por meio de imitação e repetição de práticas é denominado socialização, que representa a transferência do conhecimento tácito entre pessoas.

Na visão epistemológica, a noção institucional se coloca como o mecanismo ou como o aparato cognitivo da concepção de estética transcendental de Kant (2012), como destaca Rodrigues (2011), realizando a transmissão do conhecimento por meio das camadas de acultramento institucional e apreensão do mundo externo e dos respectivos objetos. O contato com o ambiente, o emprego da sensibilidade e suas experiências ao longo do tempo, sedimenta conceitos que orientarão os juízos em geral, construindo a visão da realidade, fundamentando inclusive os mitos e as narrativas ideológicas (RODRIGUES, 2011). As ideologias relativizam a verdade kantiana por não possibilitar uma concepção de concordância única entre o conhecimento e o objeto, produzindo o que se denomina fenômeno (*phainomenon*), contrapondo-se à verdade *per se* ou *noumenon* (RODRIGUES, 2011).

Quando alguém se relaciona com uma ideologia, seja de natureza política ou religiosa, essa pessoa passa a internalizar símbolos que, ao longo do processo doutrinário, irão instituir conceitos por meio das camadas de acultramento institucional, como pode ser verificado com auxílio da Figura 5 (BERGER e LUCKMANN, 2003;). Uma vez instituídos, os conceitos de natureza ideológica dificilmente oferecerão condições favoráveis para uma tentativa de remoção ou de revisão de seu teor por estes estarem alocados na parte mais interna e consolidada da razão.

Figura 7

Conceitos formados na razão pura



Fonte: Elaborada pelos autores.

A Figura 7 mostra que a interpretação ou o entendimento de objetos ou fatos ficam objetivamente disponíveis às construções dos significados mais amplos. Conceitos são contextualizados com auxílio de um conjunto de premissas que já estão devidamente instituídas nessa camada mais interna da razão. Uma vez gerados os novos juízos, eles dificilmente irão variar devido ao isomorfismo produzido pela natureza das premissas de contextualização dos conceitos. Os conceitos-premissas comporiam um processo de isomorfismo conceitual, a exemplo da visão do isomorfismo institucional, como defendem originalmente Dimaggio e Powell (1983). Assim, os conceitos a serem formados tomam rumos próprios que seguem a conformidade do conjunto de premissas isomórficas já estabelecidas na razão. Ou seja, as visões do presente não são completamente autônomas ou livres, pois mantêm um vínculo inevitável com o conjunto de conceitos-premissas que contextualizam e enviesam as reflexões e suas novas apreensões. Pretender remover, influir ou alterar a interpretação de um novo conceito de uma pessoa que assimilou determinada doutrina exigiria uma alteração de todo um conjunto de conceitos-premissas que dá sentido à formação dos novos conceitos que irão se alocar, via internalização, na razão pura. Para Rodrigues (2011), essa é uma concepção que revela uma condição não passiva do entendimento kantiano, pois há um processo dinâmico na formação da razão, ao mesmo tempo que revela uma realidade truncada e reativa gerada pelas idiossincrasias pré-estabelecidas pelos conceitos-premissas, sendo estes não desconectados com os interesses, os desejos e as necessidades de natureza material, existencial ou afetiva (TASSONI, 2015; VIGOTSKI, 2001).

Para Vigotski (2000), a construção do conhecimento passa necessariamente pela elaboração de analogias simbólicas. A produção dos significados advém de associações aprendidas dos signos obtidos do contato com o outro, pela troca e negociação de apreensões lógicas. Mediado pela linguagem, o resultado dessas trocas, negociações e socializações de símbolos produz as metáforas que internalizarão os sentidos nas camadas mais profundas da razão.

## NOÇÕES KANTIANAS DE JUÍZO ANALÍTICO E JUÍZO SINTÉTICO

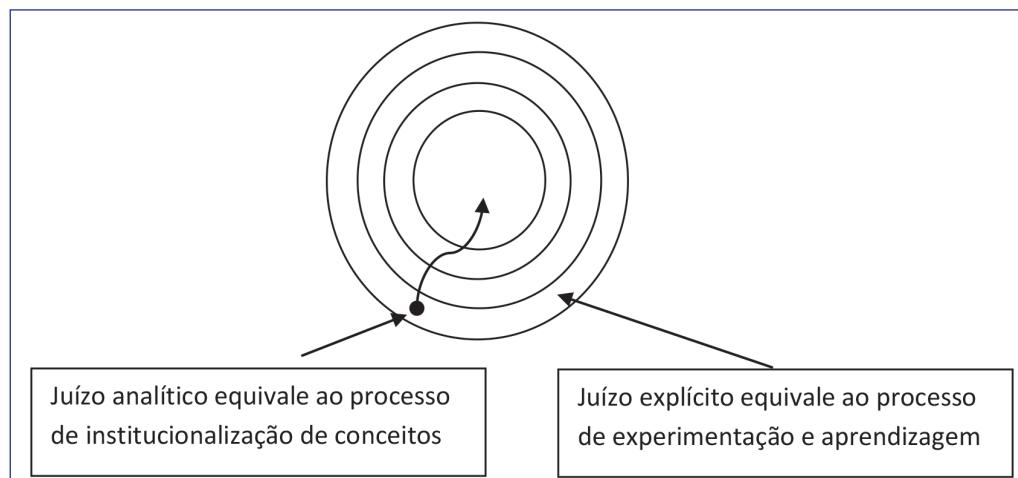
Para Kant (2012) os juízos analíticos realizam o enlace entre o sujeito e o predicado. A relação entre sujeito e predicado se concebe por meio de uma *identidade*. Sendo identidade a propriedade de pertencimento do predicado em relação ao sujeito e o predicado algo contido no sujeito. A identidade é o resultado do processo de inserção dos conceitos que se instalaram e se perenizam na razão, formando as convicções. O que Kant (2012) denomina juízo analítico representa o processo que conecta o conhecimento constituído em forma de conceito e que se instala de modo estável na razão. Dessa maneira, o que antes era uma ideia, mediada pelos juízos analíticos, torna-se parte integrante do sujeito que pensa. Quando as ideias se tornam conceitos, devidamente internalizados ou institucionalizados, elas passam a compor a identidade de quem as concebe.

O sentido de predicado para Kant (2012) não é de mera ação do sujeito, mas de convicção. Uma frase do tipo “João joga bola” é entendida pelo filósofo como “João está convicto que joga bola”. Os predicados são os conceitos incorporados na razão, sendo então as atitudes, a vontade ou o sentimento formados pelos conceitos inculcados nela. Nesse sentido, Long (1965) cita que não há como justificar “neutralidade de valores”, na formação e atuação de um administrador, sendo esse juízo, na opinião desse autor, algo mais relevante do que o conhecimento técnico. A identidade é o conjunto de conceitos que moldam as atitudes da pessoa. Identificar-se é conceber ideias e tornar-se convicto delas. O processo de construção dessas convicções tornadas atitude – e formadoras da identidade – é denominado por Kant (2012) *juízo analítico* (SANTOS, 2016; PRINCIPE, 2016).

Kant considera que os predicados contidos no sujeito formam os conhecimentos tácitos. Assim, os que jogam bola são aqueles convictos de que adquiriram os conceitos necessários para jogar bola. O conceito associado à crença da apreensão deste conceito é o predicado. Logo, os conhecimentos tácitos formam as habilidades ou a capacidade instrumental para a realização das ações, sendo eles gerados a partir de uma formação de identidade – processada (ou gerada) pelo juízo analítico. Os juízos analíticos são os formadores de conceito que não exigem o testemunho da experiência, estando já incorporados em momentos anteriores vividos pelo indivíduo, pela comunidade que gerou uma cultura compartilhada ou por conta dos antecedentes da mesma espécie que repassou tais conhecimentos por meio da evolução biológica (DARWIN, 1996; VIGOTSKI, 2000).

Predicados que não estão contidos no sujeito formam os juízos explícitos. Todos os juízos arrazoados de uma experiência imediata ou contingente são juízos explícitos. Os juízos explícitos não estão internalizados no sujeito e desenvolvem-se no círculo periférico da camada razão. Uma pessoa que não tem contato com a atividade de jogar futebol, por exemplo, pode chutar uma bola sem que haja juízo analítico associado a tal ação. Um jogador de futebol joga bola por convicção, assumindo juízos analíticos, por conta de sua identidade com essa ação. A Figura 8 representa a definição desses conceitos.

**Figura 8**  
**Características do juízo analítico e do juízo explícito**



Fonte: Elaborada pelos autores.

Contemporaneamente o conhecimento tácito está associado às habilidades e faculdades do sujeito, enquanto o conhecimento explícito está associado à formalização do conhecimento de modo que possa ser apreendido documentalmente ou que possa ser descrito. O conhecimento tácito relaciona-se à habilidade já incorporada ao indivíduo e somente pode ser transferido para outrem por meio da socialização, que é um processo que envolve convivência e maturação gerada pelo tempo (NONAKA e TAKEUCHI, 1997; VIGOTSKI, 2000).

Admitindo a concepção de Kant (2012), o conhecimento tácito é tomado como aquele que se distancia ou que é independente da ação imediata, sendo a socialização um processo do tipo “juízo analítico”, pois somente se incorporará ao indivíduo depois de certo tempo de contato com tais atividades. Nota-se, por exemplo, que jogar futebol não é uma atividade que se adquira de modo imediato por meio da transmissão de conhecimento explícito. Ao contrário, o treinamento é constante e de longo prazo. Praticar natação também é uma atividade adquirida por um processo que não é imediato. Dessa maneira, o ponto que conecta a noção moderna de conhecimento tácito com a visão iluminista kantiana fica estabelecido pelo processo e pelas propriedades do juízo analítico (NONAKA e TAKEUCHI, 1997; SANTOS, 2016; VIGOTSKI, 2000).

## CONCEITOS E JUÍZOS SINTÉTICOS

---

Todo e qualquer conhecimento que não sofreu o processo do ajuizamento analítico é denominado *juízo sintético* – que pode fazer uso dos processos explícitos e, a partir deles, sem intermediação dos processos analíticos, pode atingir a razão em sua camada mais pura. Portanto, os juízos sintéticos podem ser explícitos, mas também podem fazer com que os conceitos avancem estrutura adentro sem o cumprimento de todas as etapas institucionais por que passam os juízos analíticos. Os juízos sintéticos transformam ideias em conceitos independentes do juízo analítico (SANTOS, 2016; RODRIGUES, 2011).

Os conceitos matemáticos se revelam, antes de tudo, proposições ou juízos *a priori*, porque implicam necessidade e não podem ser obtidos direta ou essencialmente pela experiência. Todavia, segundo Kant (2012) eles são juízos sintéticos. A síntese produzida nos juízos sintéticos é obtida a partir de elementos igualmente sintéticos, uns decorrentes dos outros. Nesse ponto, a certeza descartiana se faz presente, pois, a partir de uma única referência lógica apodíctica, todos os conceitos matemáticos podem ser gerados. Ou seja, basta uma única proposição matemática para que todas as outras proposições possam ser deduzidas (RODRIGUES, 2011).

Deve ficar esclarecido que, ao definir os conceitos matemáticos como sintéticos e não como juízos analíticos, Kant (2012) sustenta tal conceituação não como o local ou o nível em que esse conceito irá fixar-se, mas como o processo, pois juízo equivale a processo para o filósofo. A diferença entre juízo analítico e juízo sintético recai sobre o modo como o processo se desenvolve, especialmente em relação ao tempo (VIGOTSKI, 2000). O juízo analítico necessita de prazo mais longo e o juízo sintético é de prazo mais curto. Todavia, o juízo sintético pode dar “saltos”, levando à razão pura (camada central) conhecimentos que passam do contato explícito e externo diretamente para a parte central da razão (RODRIGUES, 2011).

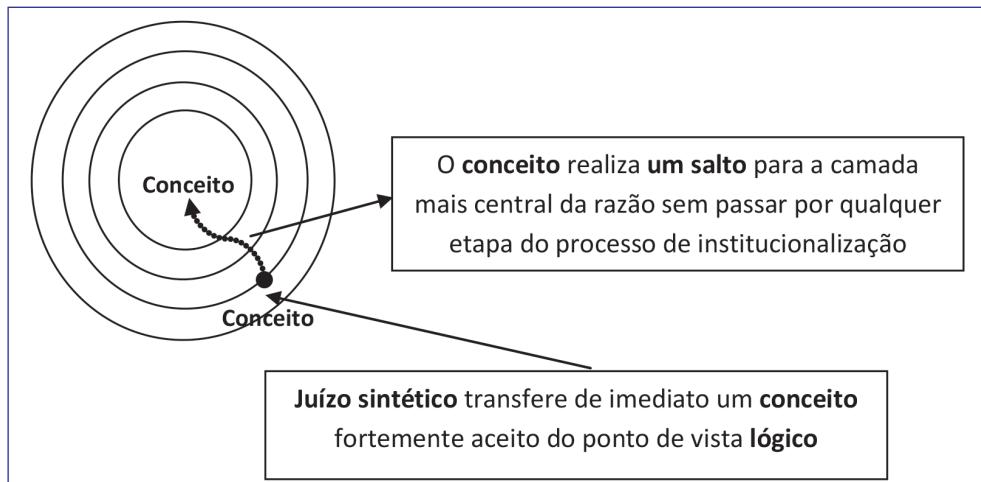
Quando Kant (2012) sugere que os conceitos matemáticos estão relacionados aos juízos sintéticos, quando cita que os axiomas da Matemática e da Geometria são sintéticos por somente poderem ser demonstrados pela intuição, o filósofo está propondo que há um caminho direto entre a noção concebida de uma ideia e sua acomodação na razão. Assim, o juízo sintético é responsável pela inserção, pelos *inputs* explícitos das informações para a razão, não necessariamente para a parte periférica da razão, mas também para as áreas mais centrais da razão. O que importa no processo sintético é que a ideia se converta em conceito, sem que se percorra o caminho do juízo analítico (SANTOS, 2016).

Os conceitos não são objetos exclusivos do campo das Ciências Exatas, ao contrário, eles também se referem à formação de estruturas linguísticas ou estruturalistas. Claude Lévi-Strauss e Ferdinand de Saussure e outros linguistas lidam com a formação de conceitos com base nas relações entre seus significados (LÉVI-STRAUSS, 1970; 1991; VIGOTSKI, 2000).

A visão do juízo sintético tem consequências práticas muito interessantes, no contexto do aprendizado e da capacitação funcional. A existência dessa possibilidade permite que conhecimentos possam ser incorporados diretamente à camada mais central e definitiva da razão, sem que para isso haja um processo longo e penoso de apreensão de conhecimento. Por meio de juízos sintéticos, os conceitos podem adentrar a parte mais pura da razão pela simples transmissão desse saber.

Figura 9

**Salto do conceito no juízo sintético**



Fonte: Elaborada pelos autores.

A Figura 9 ilustra o modo como a apreensão de categorias de conhecimento pode ser transferida de maneira direta, rápida e definitiva, sem necessidade de treinamentos ou processos de socialização. Esse tipo de conhecimento é o que adquire conceitos fortemente intuitivos ou claramente estruturados sob o ponto de vista da lógica, com isso possibilita a penetração desse saber sem maiores dificuldades na camada mais pura da razão. Os predicados se aditam ao conceito por intuição e não por uma experiência vivenciada ao longo do tempo, sendo desenvolvidos os sistemas de apreensão do conhecimento por meio de movimentação de princípios.

A consequência pragmática desse fenômeno consiste em duas condições ou possibilidades:

- os juízos sintéticos mostram que existe uma categoria de conhecimento que pode ser convertida em capacitação de modo rápido ou quase imediato; e
- os juízos sintéticos podem ser elaborados de modo que possam ser mais facilmente convertidos para a razão pura.

Aqui, o que se demonstra é que mesmo que uma ideia ainda não tenha sido arrazoada analiticamente, ela pode ser transferida de modo direto para a camada mais interna da razão, desde que já esteja devidamente elaborada em forma de conceito.

Um conceito estruturado de modo lógico e bem estruturado poderá dispensar um processo de institucionalização, “queimando” as etapas comuns aos juízos analíticos. Tais pressupostos tendo sido atendidos propiciarão os seguintes resultados práticos:

redução do tempo para capacitação de pessoas; e

ampliação da capacitação geral por conta do aumento da facilidade para replicação de ideias ou conceitos.

## A ARTICULAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO SOBRE AS BASES KANTIANAS

De acordo com o modelo de reflexão ponderada e o processo de internalização do conhecimento (figuras 1 a 3), as heurísticas de tomada de decisão rápida – habilidade especialmente útil para líderes, supervisões e coordenadores – realizam juízos de modo ágil e em grande parte fundamentados em bases de conhecimentos acumulados ao longo do processo de internalização de visões e de apreensão de ideias. Por esse motivo, o estudante de Administração precisa dispor de habilidades específicas e de conhecimentos de cunho geral, mas que somente se potencializarão mediante algum trabalho prático efetivamente identificado com as funções que lhes forem atribuídas. A proposta de aprender Administração na prática, realizada de modo simulado com ajuda de estudo de casos ou por meio de jogos simulados, já vem sendo discutida desde os anos

1970 nas universidades dos Estados Unidos da América (EUA), especialmente em Harvard, e nas universidades do Canadá (CAIDEN, 1971; CUNHA, 1981; SHERWOOD, 1979; BARNES, CHRISTENSEN e HANSEN, 1994; BHATTI, 1985; HAMMOND, 2014).

No entanto, apesar da histórica preocupação alegada com a valorização das práticas gerenciais como requisito de aprendizagem em programas de pós-graduação em Administração (CUNHA, 1981; CUNHA, 2006; LONG, 1965; VALE, BERTERO e ALCADIPANI, 2013), na prática, salvo exceções, a regra geral existente nas seleções de candidatos a mestrados e doutorados *stricto sensu* não atribui considerável relevância à experiência profissional em Administração. Embora voltada à atividade acadêmica, a educação *stricto sensu* em Administração exige um mínimo de pragmatismo, especialmente para que se obtenha efetividade na definição de objetivos, elaboração de construtos, modelos e análise dos processos em Administração (VALE, BERTERO e ALCADIPANI, 2013; LONG, 1965). É preciso que a formação dos estudantes de Administração no Brasil seja mais calcada na produção de efetividade direta ou indireta do que na valorização de currículos via títulos (CUNHA, 1981; CUNHA, 2006).

Também não é demanda recente, ou referente a este milênio, a conduta profissional do administrador com habilidades holísticas – no sentido sistêmico da expressão. De acordo com Cunha (1981) e Vale, Bertero e Alcadipani (2013), desde estudos realizados no final da década de 1960 a visão sistêmica e a multidisciplinaridade vêm sendo requisitadas como paradigmas a seguir, por sua importância no âmbito da analogia e do emprego das metáforas como instrumento de enriquecimento dos juízos a serviço das práticas administrativas. As analogias são ricas porque empregam conhecimentos já institucionalizados de outras ciências (cf. Figura 5), aproveitando-se todas as consequências teóricas obtidas na ciência tomada como modelo (FRANÇA JÚNIOR, 2002; CONTRACTOR, 2007).

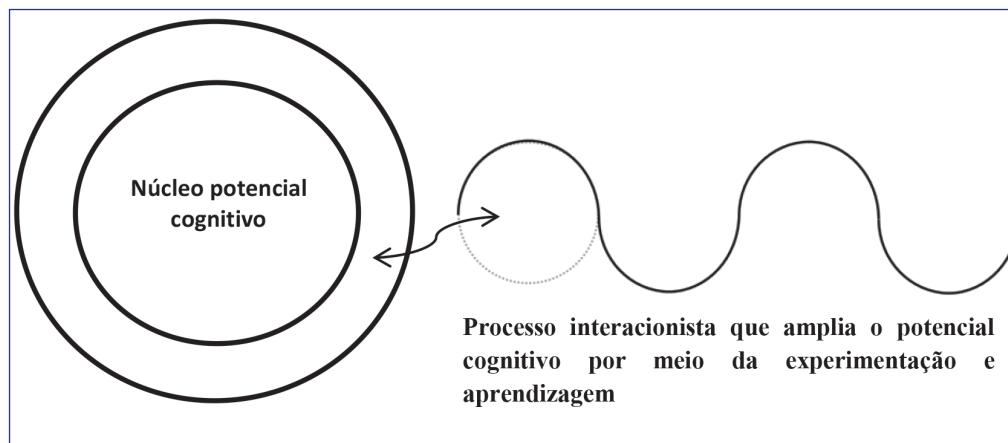
A análise de Vale, Bertero e Alcadipani (2013) mostra a influência do modelo norte-americano nas escolas de Administração do Brasil, sendo a influência decorrente do próprio método científico que se fundamenta em estudos prévios e no preenchimento de lacunas (ALVESSON e SANDBERG, 2014).

A formação de juízos analíticos e a constituição de juízos sintéticos não dependem apenas da socialização como processo de convergência de conhecimento (TERRA, 2000). A possibilidade de uma construção teórica, original e rica depende mais da capacidade de acultramento pessoal do agente formador (professor ou pesquisador) associada aos amplos recursos de pesquisa e tecnologias de informação do que das condições sociais a que estão submetidos os profissionais de ensino e pesquisa.

A visão das camadas construídas a partir de Kant (2012) irá desembocar na concepção da zona de desenvolvimento proximal (ZDP) de Vigotski (1984; 2001). As camadas da razão e os processos de internalização do conhecimento possuem relevante equivalência lógica com o conceito de ZDP de Vigotski (1984; 2001). A camada mais interna corresponde à estrutura potencial cognitiva vigotskiana e os processos de experimentação e aprendizagem são os equivalentes processos de desenvolvimento interacionista de Vigotski (1984; 2001). A relação entre a teoria de Vigotski (1984; 2000; 2001) e o pensamento de Kant (2012) aplicado aos processos de aprendizagem, ensino e pesquisa em Administração suscitaria um trabalho exclusivo e extenso – que não se caracteriza no escopo deste estudo (cf. Figura 10).

Figura 10

Camadas e a zona de desenvolvimento proximal



Fonte: Elaborada pelos autores.

A Figura 10 mostra como o processo de interação realiza a evolução das camadas de cognição e conhecimento ao longo das experiências. Em Educação, esse processo revisa as formas como a aprendizagem pode ser compreendida, revelando, segundo Vigotski (1984; 2001), como a interação possibilita promover melhores métodos de ensino e como é possível verificar o potencial dos estudantes na interação entre professor e aluno. Nos tópicos a seguir se apresenta um conjunto de propostas práticas das questões teóricas e gerais discutidas.

## **DIRETRIZES PARA APLICAÇÃO PRÁTICA DOS CONCEITOS KANTIANOS**

Apresenta-se a seguir um elenco de diretrizes fundamentadas no modelo conceitual concebido neste trabalho. Trata-se de observações não diretamente relacionadas aos programas pedagógicos de cursos de graduação de Administração, mas ligadas a um roteiro de direções que possam ordenar construções de recursos pedagógicos orientados pelos conceitos desenvolvidos por meio do marco teórico e das discussões constitutivas do referencial teórico definido nesta pesquisa. Tais referenciais se relacionam com:

- a) a formação de administradores com habilidade para a liderança;
- b) a capacitação dos administradores referentes a quatro níveis de conhecimento e razão;
- c) a capacitação dos administradores pelos estágios de institucionalização;
- d) o desenvolvimento do raciocínio lógico e analítico do administrador; e
- e) a identificação cultural e institucional do estudante de Administração.

### **A Formação de Administradores com Habilidade para a Liderança**

A formação de administradores implica prepará-los para atitudes que os identifiquem como líderes detentores de funções empresariais, dentre as quais se destaca: formação, gestão e desenvolvimento de negócios. Diante da complexidade dessas funções, comprehende-se que os métodos em educação para a Administração devam ser formadores de uma razão pura, rica em conceitos e habilidades geradas em processos analíticos e sintéticos, sob o ponto de vista kantiano. Para os processos analíticos, mostra-se necessário que o ensino de Administração não seja permeado de treinamentos ou disciplinas pontuais, baseadas em técnicas adotadas sem integração com as responsabilidades da profissão. Ou seja, a racionalidade a ser desenvolvida em um Administrador precisa ser ponderada com capacitação baseada em processos de socialização dos conhecimentos tácitos (BARCHÉ e ALMEIDA, 2015; SILVA e JONES, 2015; TERRA, 2000; VIEIRA e MACHADO, 2012).

### **A Capacitação dos Administradores Referentes a Quatro Níveis de Conhecimento e Razão**

A capacitação de profissionais de Administração, não sendo diferente para outras profissões, demanda conceber os seguintes níveis de consciência:

- I. a estrutura da razão pura;
- II. a estrutura da cognitiva e lógica complexa;
- III. a estrutura do aprendizado empírico ou prático; e
- IV. a estrutura do aprendizado empírico ou explícito.

Assim, capacitar administradores significa perpetrar a aprendizagem em todos esses quatro níveis de conhecimento e razão. Tais níveis não serão analisados por sua ordem de apresentação, mas de modo intercalado.

Ações para o nível IV consistem no ensino em sua dimensão mais explícita, que envolve aulas expositivas, palestras, estudos e leitura de textos. Por outro lado, este estudo mostra que no nível estrutural explícito muito se pode fazer e ganhar caso o conteúdo venha a ser bem explicitado e bem trabalhado em termos de conceituação. Essa qualidade pode ser conquistada como apontam Barche e Almeida (2015), com uso de inovações tecnológicas e com base em material previamente planejado para emprego no decorrer do curso.

Ações para o nível III se relacionam às atividades de laboratório e treinamento prático. A escolha dos treinamentos e os métodos a empregar devem prezar pelos mesmos critérios recomendados para o nível IV. Diante de estudantes muito mais

autônomos em relação à aquisição de conhecimento, considera-se mais produtivo empregar procedimentos de repasse de conhecimentos de disciplinas, tais como: Contabilidade, Finanças, Matemática Financeira e Estatística (por meio de atividades práticas em laboratórios de informática ou em sistemas de aprendizagem virtual de aprendizagem – AVA). Barche e Almeida (2015) consideram que o uso de tecnologia no apoio ao Ensino Superior se relaciona fortemente à transformação dos currículos, muito embora alterações nos currículos possam depender de questões normativas, como acentuam Vieira e Machado (2012). No entanto, este estudo considera que empregar os recursos de planilha eletrônica para o desenvolvimento dos conteúdos citados parece viável mesmo sem a mudança da grade curricular, sendo esta uma escolha acadêmica.

Ações para o nível II exigem trabalhos de mais longo prazo e representam a preparação para a compreensão de Matemática, Lógica e Linguística. Sendo uma estrutura mais interna, essa preparação não pode contar com a simples exposição de conteúdos de disciplinas para essa área, mas precisa dispor da elaboração baseada na socialização de habilidades propedêuticas e voltada aos metamétodos ou para a ampliação da capacidade de maturação e retenção do conhecimento (BECKENKAMP, 2010). Nesse sentido, a capacitação não viria diretamente das aulas, mas do processo cumulativo de conhecimento ao longo do curso. No entanto, para manter o conhecimento em evidência e atendendo à sua função de estruturar e facilitar a aquisição de novos conhecimentos, os conteúdos apreendidos devem ser resgatados em atividades interdisciplinares ao longo do curso. Deve haver uma preparação para uso integrado do saber e das tarefas que precisam ser planejadas não somente pelo professor, mas que podem ser apoiadas por um plano de curso coordenado.

Também é preciso hierarquizar o processo de capacitação para reforçar primariamente os aspectos estruturais, cognitivos, lógicos, matemático e axiomático. Nesse ponto, o desafio é manter nos currículos as disciplinas que envolvem Matemática, cuja retirada é comumente requisitada com argumentos que se baseiam em alegações de nulidade prática. Embora esse tipo de capacitação não deva ser excluído dos currículos, tais competências necessitam de emprego aplicado e integrado às demais disciplinas. Deve ser ressaltado que, aqui, não se está propondo a manutenção de conteúdos como os contidos nos livros de “Cálculo para administradores e economistas” ou “Matemática para administradores”, que se mostram demasiado propedêuticos para o mundo pragmático vivenciado pelo bacharel em Administração. No entanto, recomenda-se que haja uma intensificação do ensino de Estatística, incluindo atividades aplicadas aos outros conteúdos, como Finanças e Controle de Qualidade e objetivos ligados à produção ou comercialização de mercadorias. Além disso, é importante que o conhecimento propedêutico seja sempre requisitado, para que possa se institucionalizar nas estruturas cognitivas mais internas. Sobre essa estrutura é que as camadas mais exteriores irão desenvolver-se. As atividades empíricas, contingentes e passivas de questionamento ou arrazoamento irão necessitar dessas bases de certezas mais perenes e consolidadas para se estabelecer – e também se internalizar no decorrer do processo de acultramento.

Ações para o nível I também pressupõem ações de longo prazo, por meio de socialização. O objetivo nesse nível é integrar os conhecimentos de profissionais experientes voltando os estudantes à emulação das situações mais reais possíveis. Nesse nível, o objetivo principal é gerar uma cultura ou sua inclusão na “razão pura”, incluindo os conceitos teóricos mais importantes e inserindo-os na camada mais estável e mais bem identificada com as competências de um administrador. Formar pessoas nesse nível da razão equivale a produzir pessoas com conhecimentos tácitos e a experiência mínima necessária para, quando egressos de seus cursos, assumirem com segurança seus papéis de tomadores de decisão em sua área de atuação profissional. Nesse processo, faz-se necessária uma clara seleção entre conhecimentos que podem ser repassados de modo conceitual e direto, embora por um processo de compartilhamento de conhecimento explícito. Contudo, o procedimento mais efetivo nesse campo se baseia nos processos de socialização que assentará na cultura do egresso uma educação rica em saber tácito (NONAKA e TAKEUCHI, 1997; VIEIRA e CALDAS, 2006; VIEIRA e MACHADO, 2012).

## A Capacitação dos administradores pelos estágios de institucionalização

O acultramento da profissão passa pelos estágios de retenção (das experiências), da validação empírica (das lições apreendidas), da habitualização institucional (da adoção assumida de técnicas como critério de trabalho) e da legitimação (da estabilização, confirmação e defesa dos conceitos).

O processo de acultramento começa em uma experiência, passando por um processo de socialização – que precisa ser continuado e progressivo, para que haja a estabilização de ideias ao final de um prazo que não deve ser curto. Determinadas culturas sofrerão questionamentos no início, até que as ideias venham a se consolidar com o passar do tempo. Formar administradores significa conduzir estudantes em experiências, processos de socialização e transmissão de conceitos, até que a cultura adquirida passe a identificar esse estudante com a profissão de administrador (VIEIRA e CALDAS, 2006; VIEIRA e MACHADO, 2012; VIGOTSKI, 2000).

## O desenvolvimento do raciocínio lógico e analítico do administrador

O desenvolvimento do raciocínio lógico e analítico também compõe um manancial importante a ser gerado para a estruturação cognitiva de egressos em Administração. Deve ser viabilizado o ensino dos processos internos de construção de ideias e de conceitos realizados na *razão pura*. O uso adequado do ensino da lógica e sua aplicação em técnicas de produção de conhecimento se mostram ricos em revelação de conceitos, dentre outras iniciativas que possam empregar analogias, preparação de *frameworks*, interdisciplinaridade e aplicação de modelos teóricos. Todas essas providências devem ser tomadas com um planejamento integrado e associativo.

## A identificação cultural e institucional do estudante de administração

O estudante de Administração deve realizar atividades promotoras do sentimento positivo, deve fazer uma varredura nos mitos – analisando-os e reestruturando a cultura vigente (VIGOTSKI, 2000), desenvolvendo novos ideais, criando conceitos, identificando valores e significados mais relevantes para os egressos nos cursos de Administração – e deve definir mecanismos para fiscalizar os valores culturais institucionalizados, monitorá-los e assumi-los para a sustentação de uma cultura próspera e em conformidade com o desejado. Enfim, deve-se identificar, reconhecer e adaptar o sentimento predominante nas escolas ao sentimento que possa engrandecer o futuro do bacharel em Administração.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

Com base em Kant (2012) – tendo contrapontos de Vigotski (2000; 2001) e da Teoria Institucional (DIMAGGIO e POWELL, 1983) – foi possível elaborar um modelo de sistema da produção de juízos e conhecimentos formados pela sobreposição das camadas que ao longo do tempo gera novos conhecimentos e fundamenta a formação da estrutura cultural dos estudantes de Administração em consonância com sua estrutura cognitiva. O processo de acumulação de camadas corrobora a importância do aprendizado por meio da experiência, motivo pelo qual, atualmente, esse método gera relevante interesse na problematização dos currículos acadêmicos em Administração.

A análise realizada conclui que a competência de um tomador de decisão decorre da conjunção dos juízos analíticos (experiência) com os juízos sintéticos (lógica; conceitos e cognição), sendo essa conjunção o principal meio para o efetivo enfrentamento das situações contingentes pelas quais passam os profissionais de Administração. O sistema formador de camadas, quando bem instrumentalizado em seu desenvolvimento educacional, supera a visão tradicional de Educação – ainda bastante calcada em oferecer tabelas de contingências que associam situações-problema a procedimentos que se inserem como soluções prontas para casos específicos. O sistema de camadas é o principal viabilizador das rápidas tomadas de decisão.

Este estudo também inferiu que cada certeza empírica evolui para as novas certezas perenes, seja por internalização da experiência, seja por combinações de conceitos ou signos sintetizados por juízos devidamente fundamentados no reordenamento lógico realizado na camada mais interna da razão pura (*a priori*). Os conceitos advindos de construtos validados em pesquisas podem transformar-se em recursos poderosos e instrumentalizados em atividades operacionais por meio de juízes sintéticos que apresentam a vantagem de não depender de treinamentos ou de quaisquer outros tipos de formação tácita, sendo operacionalizadas pela simples transferência de conhecimento. Ou seja, o conhecimento salta da camada mais externa para a camada mais interna da razão de modo imediato.

Também foi concebido que, no cerne das camadas, a verdade é tomada como absoluta. Nessa camada, os conceitos e signos podem ser combinados para gerar novos conceitos ou novos signos. No entanto, essa verdade é absoluta para um indivíduo, revelando com isso que cada pessoa terá sua própria verdade absoluta, não sendo inferida uma decorrência da verdade absoluta universal ou objetiva. Nesse sentido, é possível que todos realizem combinações de conceitos e signos, produzindo-se por meio desse resultado uma diversidade de visões idiossincráticas de mundo.

Compreende-se que no nível de conhecimento mais interno se encontram as verdades mais solidamente fincadas. Nesse ponto central, a estrutura é estável ou mesmo inercial.

Esse modelo revela que, uma vez internalizado um conceito na estrutura mais interna da razão, ele se torna fortemente protegido contra modificações e reagirá fortemente contra ameaças de revisões advindas das camadas mais externas do mundo

sensível. Desse modo, o elenco de conceitos e procedimentos que guiam as ações dos indivíduos sofre vieses inerciais que tanto contribuem para manter os valores importantes para a conservação dos bons procedimentos como para criar obstáculos às novas propostas. Tal condição revela que mudanças culturais devem ser realizadas com paciência e prazos longos. A educação formal do campo acadêmico ou a formação profissional do administrador exige tempo para que possíveis reformas culturais possam obter êxito caso essas modificações venham a se mostrar necessárias. Quanto a essas possíveis necessidades, por este estudo ser eminentemente teórico-reflexivo, ele não dispõe de propostas sobre todas as possíveis maneiras de instrumentalizar as soluções para tal problema – eis sua principal limitação e sua mais relevante lacuna para a realização de futuros estudos.

Os conhecimentos em sua camada mais interna são sustentados e garantidos por signos e por uma racionalidade permeada de sentimentos. É nesse centro que teoria e prática se combinam e onde os novos conceitos podem ser derivados da consistência inerente à qualidade de todo o processo de acumulação das camadas culturais. A complementariedade entre a experiência e a lógica, entre o empírico e o reflexivo, entre o processo de aprendizagem e o conhecimento imediato do conceito deixa claro que a Educação demanda esse leque que se abre longitudinal e latitudinalmente e que a práxis do ensino em Administração ainda tem muitas arestas a ser apuradas em decorrência da amplitude de situações e das contingências pelas quais deverão passar os futuros administradores.

## REFERÊNCIAS

- ALVESSON, M.; SANDBERG, J. Os estudos em administração se perderam no meio do caminho? Ideias para pesquisas mais construtivas e inovadoras. *Revista Interdisciplinar de Gestão Social*, v. 5, n. 3, p. 15-46, 2014.
- BARCHE, C. K.; ALMEIDA, C. A. Adoção de recursos tecnológicos inovativos na educação: um estudo sob a ótica da teoria institucional. *Revista de Administração, Contabilidade e Economia*, v. 14, n. 1, p. 103-120, 2015.
- BARNES, L. B.; CHRISTENSEN, C. R.; HANSEN, A. J. **Teaching and the case method**: instructor's guide. 3. ed. Boston: Harvard Business School Press, 1994.
- BECKENKAMP, J. Kant e a hermenêutica moderna. *Kriterion*, v. 51, n. 121, p. 275-292, 2010.
- BHATTI, K. M. **A case study of the case study method**. Peshawar: Pakistani Academy for Rural Development, 1985.
- BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- BOMBASSARO, L. C. **As fronteiras da epistemologia**: como se produz conhecimento. Petrópolis: Vozes, 1994.
- BURREL, G. Ciência normal, paradigmas, metáforas, discursos e genealogia da análise. In: CLEGG, S. R.; HARDY, C.; NORD, W. R. **Handbook de estudos organizacionais**. São Paulo: Atlas, 1999. 1 v. p. 439-462.
- CAIDEN, G. E. **The dynamics of public administration**: guidelines to current transformations in theory and practice. Hinsdale: Dryden, 1971.
- CHALMERS, A. F. **O que é ciência, afinal?**. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- CHIBENI, S. S. **O que é ciência?**. 2004. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/~chibeni/textosdidaticos/ciencia.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2014.
- CONTRACTOR, F. J. Contractor is international business good for companies? The evolutionary or MultiStage theory of internationalization vs. the transaction cost perspective. *Management International Review*, v. 47, n. 3, p. 453-475, 2007.
- CUNHA, A. **O futuro dos serviços públicos no Brasil**: em busca de inspiração para repensar a educação em administração pública. In: MARTINS, M. E. P.; PIERANTI P. O. V. Estado e gestão pública: visões do Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: FGV, 2006. p. 329-238.
- CUNHA, M. A. Retrospectiva e perspectivas da experiência norte-americana e reflexões sobre o caso brasileiro. *Cadernos EBAPE.BR*, v. 15, n. 3, p. 5-30, 1981.
- DARWIN, C. **A origem das espécies**. Rio de Janeiro: Newton Compton Brasil, 1996.
- DIMAGGIO, P. J.; POWELL, W. W. The iron cage revisited: institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. *American Sociological Review*, v. 48, p. 147-160, 1983.
- FRANÇA JÚNIOR, F. C. Princípios de evolução organizacional decorrente do modelo biológico. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 26., 2002, Salvador. *Anais...* Salvador: Anpad, 2002.
- GONZALEZ, A. M. La doble aproximación de Kant a la cultura. *Anuario Filosófico*, v. 37, n. 3, p. 679-711, 2004.
- HAMMOND, J. S. Método de aprendizado por casos. *Harvard Business School*, v. 1, n. 304, p. 3-6, 2014.
- HUME, D. **An enquiry concerning human understanding (EHU)**. Oxford: Oxford University Press, 1999.
- KANT, E. **Crítica da razão pura**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- LÉVI-STRAUSS, C. O feiticeiro e sua magia. In: LÉVI-STRAUSS, C. **Antropologia estrutural**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1970. p. 181-200.
- LÉVI-STRAUSS, C. **O cru e o cozido**. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- MONTEIRO, J. P. G. Sobre a interpretação da epistemologia de Hume. *Kriterion*, v. 52, n. 124, p. 279-291, 2011.
- NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. **Criação de conhecimento na empresa**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.
- PRÍNCIPE, J. A epistemologia de Poincaré à luz de Kant: convenções e o uso regulador da razão. *Scientiae Studia*, v. 13, n. 1, p. 49-72, 2015.
- RODRIGUES, L. E. O conceito de verdade na Crítica da Razão Pura de Kant. *Problemata*, v. 2, n. 2, p. 137-157, 2011.
- SANTOS, P. Uma nota sobre a lógica formal de Kant. *Manuscrito*, v. 35, n. 1, p. 99-113, 2012.
- SELZNICK, P. Institutionalism: old and new. *Administrative Science Quarterly*, v. 41, n. 2, p. 270-277, 1996.
- SHERWOOD, F. P. O semestre intensivo: seu desenvolvimento e significância na educação para o serviço público. *Revista de Administração Pública*, v. 13, n. 2, p. 113-134, 1979.
- SILVA, R. V.; JONES, G. D. C. Produção científica que relaciona teoria institucional com contabilidade gerencial: estudos em periódicos e congressos nacionais. *ConTexto*, v. 15, n. 31, p. 100-113, 2015.
- TASSONI, E. C. M. Afetividade e aprendizagem: a relação professor-aluno. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000, Caxambu. *Anais...* Caxambu, MG: ANPED, 2000.
- TERRA, J. C. C. **Gestão do conhecimento**: o grande desafio empresarial. Uma abordagem baseada no aprendizado e na criatividade. São Paulo: Negócio, 2000.
- TOLBERT, P. S.; ZUCKER. A institucionalização da teoria institucional. In: CLEGG, S. R.; HARDY, C.; NORD, W. R. (Org.). **Handbook de estudos organizacionais**. São Paulo: Atlas, 1999. 1 v. p. 196-219.
- VALE, M. P. E. M.; BERTERO, C. O.; ALCADIPANI, R. Caminhos diferentes da americanização na educação em administração no Brasil: EAESP/FGV e a FEA/USP. *Administração: Ensino e Pesquisa*, v. 14, n. 4, p. 837-872, 2013.
- VIEIRA, M. P.; CALDAS, M. Teoria crítica e pós-modernismo: principais alternativas à hegemonia funcionalista. *Revista de Administração de Empresas*, v. 46, n. 1 p. 59-70, 2006.
- VIEIRA, M. P.; MACHADO, D. D. P. N. Isomorfismo institucional em universidades do sistema ACAF: uma análise do curso de administração. *Estratégia e Negócios*, v. 5, n. 3, p. 177-198, 2012.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WAIZBORT, R. Teoria social e biologia: perspectivas e problemas da introdução do conceito de história nas ciências biológicas. **História Ciências e Saúde-Manguinhos**, v. 8, n. 3, p. 632-653, 2001.

ZILLES, U. **Teoria do conhecimento**. Porto Alegre: PUCRS, 2006.

Francisco Cristino de França Júnior

Doutor em Administração pela Universidade de Fortaleza (UNIFOR); Professor titular nos programas de graduação e pós-graduação do Centro Universitário 7 de Setembro, Fortaleza – CE, Brasil. E-mail: fcfrancajr@yahoo.com.br

Monica Mota Tassigny

Doutora em Socio-Économie du Développement; Professora titular nos programas de graduação e pós-graduação da Universidade de Fortaleza (Unifor), Fortaleza – CE, Brasil. E-mail: monica.tass@gmail.com