

CADERNOS EBAPE.BR

Cadernos EBAPE.BR

E-ISSN: 1679-3951

cadernosebape@fgv.br

Escola Brasileira de Administração Pública e
de Empresas

Brasil

Lincoln C. L. de Mattos, Pedro

Entre a dissertação acadêmica e o trabalho técnico: esboçando um modelo para estudos profissionais
em administração

Cadernos EBAPE.BR, vol. V, enero, 2007, pp. 1-15

Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas
Rio de Janeiro, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=323227816009>

- ▶ [Como citar este artigo](#)
- ▶ [Número completo](#)
- ▶ [Mais artigos](#)
- ▶ [Home da revista no Redalyc](#)

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Entre a dissertação acadêmica e o trabalho técnico: esboçando um modelo para estudos profissionais em administração

Pedro Lincoln C. L. de Mattos*

Resumo

Este artigo fala da justificação e de elementos básicos de um método para trabalhos de conclusão de cursos de pós-graduação profissionais em administração – mas não limitado à circunstância “curso”. O gênero seria qualitativamente diferente tanto do formato dissertação acadêmica quanto dos trabalhos monográficos de natureza técnica, ambos, mencionados na Portaria nº 80/98 (BRASIL, 1999). Nesse contexto, chamá-lo-emos aqui: “estudos monográficos profissionais”, ou simplesmente “estudos profissionais”, sem pretender nem inovar na expressão nem falar de algo ainda não praticado. Busca-se apoio na linguística e na filosofia da linguagem, ambas, de base pragmática. O ponto de partida é o de que estamos diante de um gênero específico de discurso, definido pelo contexto pragmático da interação simbólica com auditórios profissionais interessados em orientar-se estratégicamente e decidir-se em situações específicas. Isso define um jogo de linguagem típico, não-coloquial e com alto nível de justificação para aquelas intenções, o que lhe daria qualidade científica. Após uma esquematização da base teórica, o conceito de estudos profissionais em administração é posto e distinguido de outros gêneros discursivos próximos e em uso. Alguns pontos cruciais de seu método são levantados, a partir da experiência do autor. O ensaio se conclui por questões no horizonte teórico e institucional da proposta.

Palavras-chave: estudos monográficos profissionais; pós-graduação em administração; mestrados profissionais; gêneros de discurso; pragmática da linguagem.

Abstract

This paper justifies and sets up the basics of a method for final works of non-academic graduate courses, in administration – but going beyond the circumstance of being linked to a “course”. They are conceived as different to as academically formatted works, such as dissertations, as technical monograph pieces (Act n. 80/98, BRAZIL, 1999). We will call them here “monographic studies by organization professionals” or, for brevity sake, “professionals studies”, without intending to innovate by the expression or speaking of something not practised yet. Support is taken on linguistics and philosophy of language, both of pragmatic bases. The starting point is that we face a particular speech genre, defined by the pragmatic context of symbolic interaction with an auditory of professionals interested in strategic self-orientation and decision-making in practical situations. This is to define a specific, non-colloquial language game, with high level of justification for those intentions and entitled to scientific status. After drawing a scheme of theoretical basis, the concept of professionals studies in administration is set up and distinguished of other close speech genres in use. Some crucial points of method are raised from author’s experience. The essay concludes by some questions on the theoretical and institutional horizon of the proposal.

Key-words: professionals studies; post-graduate courses in administration; MBAs; speech genres; language pragmatics.

* PhD em Governo pela London School of Economics (Inglaterra). Professor titular do Programa de Pós-Graduação do Departamento de Ciências Administrativas da UFPE. Endereço: PROPAD/CCSA. Universidade Federal de Pernambuco. Cidade Universitária. Recife. PE. 50670-901. E-mail: plincoln@hotmail.com.br.

** Artigo recebido em setembro de 2006 e aceito para publicação em novembro de 2006.

Primeira motivação: inquietações e perguntas

Retomando a crítica aos cursos de graduação – que desde os anos 1990 têm se generalizado no âmbito internacional – assim começa Henry Mintzberg em livro recente, em que critica bases e práticas da educação de gerentes, propondo nova conceituação e nova pedagogia:

Eu não possuo exatamente um título de MBA – na época, um programa oferecido pela Sloan School of Management do MIT denominava-se Mestrado em Ciências. Mas, por cerca de 15 anos, lecionei exatamente em cursos de MBA, até que me fartei e, em meados dos anos 80, solicitei ao nosso diretor na McGill que reduzisse minha carga horária e, em consequência, meu salário. Eu estava vendo nada menos que uma desconexão entre a prática da gestão, que se tornava mais clara para mim, e o que ocorria nas salas de aula, inclusive, na minha própria, com a finalidade de desenvolver aqueles administradores. (MINTZBERG, 2006, p. vii)

Entretanto, Mintzberg não falava de uma experiência pessoal, isolada.

Descobri que eu não era o único a me sentir inconformado. Ao longo dos anos, perguntei a colegas de todo o mundo – em especial, a colegas americanos – o que eles pensavam sobre o ensino voltado a estudantes convencionais de MBA. Fiquei surpreso ao ver o grande número dos que pensavam como eu. Um bem guardado segredo das escolas de negócios é quantos de seus professores cansaram-se de lecionar em cursos de MBA. (Ibidem)

A *Revista de Administração de Empresas (RAE)*, da FGV-SP, secundando o que já se verificava na Anpad, pode exemplificar a mesma preocupação no Brasil. Ela trouxe esse debate em 2003, traduzindo excelente texto de Pfeffer e Fong (2003, p.11-28), que recupera e sistematiza toda essa discussão nos EUA, e outro do próprio Mintzberg (MINTZBERG; GOSLING, 2003, p. 29-43). Nesse mesmo número, a revista incluiu texto de Ruas (2003, p.55-63) sobre questão sintomática, a da identidade dos mestrados profissionais no Brasil. No ano seguinte, a publicação da FGV voltou ao tema, com enfoque na graduação (FRIGA; BETTIS; SULLIVAN, 2004, p.96-115) e na crise dos mestrados profissionais no Brasil (WOOD Jr; PAES DE PAULA, 2004, p.116-129), em artigo que traz todo o contexto internacional (MBAs) e investiga empiricamente o rumo tomado por aqueles cursos.

Recentemente, a revista *Gestão & Negócios* popularizou, com publicação em seis partes (março a junho de 2006), artigo de Warren Bennis e James O'Toole, nomes tradicionais na literatura de administração, na Harvard Business School, sob o título “Como a escola de administração perdeu o rumo”. Reaparecem as mesmas críticas ao ensino, agora, especialmente, na opinião dos autores, após ter ele agregado toda a contribuição teórica da pesquisa acadêmica nos EUA nos últimos 50 anos.

Cabe, então, perguntar por que estão eles inquietos com o ensino profissional de administração, especialmente o de pós-graduação? Aparentemente, o conflito de fundo tem relação direta com a natureza do conhecimento das disciplinas curriculares em face das competências de conhecimento supostamente exigidas nas situações profissionais, práticas. Remeteria a mundos incompatíveis. O trabalho conceitual desenvolvido pelas instituições acadêmicas é sentido como inadequado para o público-alvo profissional. O conflito se dá porque, supostamente, aquele seria o lugar onde se elaboraria o conhecimento para o outro campo, o de aplicação, e a escola, de graduação e pós, que forma os profissionais, seria o foco da crise, ainda, sem solução satisfatória.

Deve ser observado que “correndo em outra raia” segue, com avanços significativos, a “aprendizagem (individual ou grupal) na prática”, em ambiente organizacional, deixada de lado a escola, e com amplo recurso à psicologia cognitiva. Kolb (1984), Merriam e Cafarella (1999), Mezirow (1978, 1991) e Schön (1983, 2000), por exemplo, são autores há muito aceitos em projetos de mudança. Por que ninguém associa as duas situações? Porque, dir-se-á, “não é dessa aprendizagem que se está falando, e sim de elaboração de conhecimento ‘propriamente dito’, conhecimento não individualizado e sim geral, teórico, científico”. Isso deve ser retido,

enquanto se avança na análise do problema. Retomando-o, porém, por outro ângulo, poder-se-ia objetar que ter a prática por critério é lógica incompatível com a ciência. Como, se a ciência é, metodologicamente, um saber construído pela lógica do resultado esperado e procurado (hipótese), tomando-se a prática (verificação) por referência? Aí está toda a tecnologia para nos garantir que a ciência é profundamente eficaz e capaz de contribuir para os problemas e o encaminhamento de situações de ordem prática.

Por que, então, a questão da pesquisa científica raramente é colocada em todas essas críticas e insatisfações com os cursos profissionais de administração? Objetar-se-á a essa pergunta que não há problemas com a pesquisa científica em administração. Ela está sendo feita à profusão, inclusive, no Brasil. Aumenta a cada dia o número de periódicos especializados, congressos e programas de pós-graduação em administração e disciplinas afins. A área está procurando aperfeiçoar-se metodologicamente, e, em geral, “vai bem, obrigada”. Nesse caso, onde se resolveria o conflito ensino sistemático/prática profissional? No campo da “inventividade didática”? Por que, então, os professores e pesquisadores mais experientes – ilustrou-se o caso de Mintzberg – continuam no foco de uma crise, assim, duradoura?

Nossa hipótese preliminar de resposta àquela pergunta é que a pesquisa na pós-graduação em administração tem sido vista de forma unívoca. Seria à própria pesquisa acadêmica que estaríamos sempre nos referindo; não haveria outra, assim como – assegura-nos o paradigma moderno – só há uma forma de conhecimento certo. Se algo não vai bem com o conhecimento profissional sistemático nas escolas de administração, a pesquisa acadêmico-científica nada teria a ver com isso.

Contudo, justamente nesse ponto da contra-argumentação pode estar-se saltando uma hipótese crucial e talvez deixando escapar a chance de abrir uma nova compreensão para o *gap* inquietante referido de início: “pode haver vida em outros planetas” e também atribuir-se qualidade científica a estudos não realizados a partir do interesse típico da academia, mas sustentavelmente estruturados a partir do profissional, de outro público. Seria excessivamente ousado dizer que, sem prejuízo do interesse das ciências humanas e sociais tradicionais no fenômeno organizacional e gerencial, dever-se-ia fomentar a institucionalização, também no Brasil, de uma pesquisa “profissionalizante” em administração? A nosso ver, ela já existe, mas **precisa reconhecer-se melhor, metodologicamente**, afirmar, sem pejo, suas próprias bases, e, em certos casos, ajustar seu método a padrões de qualidade consensuais na ciência.

Segunda motivação: a institucionalização vacilante da pós-graduação profissional no Brasil

Há outro ângulo, o institucional, pelo qual se chegaria ao mesmo ponto. De um profissional, pelo menos em nível de pós-graduação, deve-se esperar capacidade de pensar e, para tal, elaborar lingüisticamente. Seria absolutamente inadequado supor que os trabalhos de conclusão de curso com uso de teoria e pesquisa são reservados aos cursos acadêmicos, caracterizando-se os cursos profissionalizantes pelas elaborações técnicas e aplicativas. Prática e teoria encontrariam nessa fórmula a institucionalização de seu divórcio, consensualmente tão lamentado. Nela poderia dissimular-se, além disso, uma falsa hierarquização do saber, recurso de poder social, cuja crítica Foucault e Bourdieu já transferiram, definitivamente, do campo das representações sociais defensáveis sobre a academia para o das ideologizações inconfessáveis. Por outro lado, a pedagogia e a filosofia da educação põem no saber pensar autonomamente e saber elaborar lingüisticamente (DEMO, 2000, 2005) o diferencial entre uma sociedade humanizada e outra massificada pela comunicação e pelo consumo (FREIRE, 1997). Mesmo após elaborar a crítica sistemática de experiências anteriores de educação de gerentes, inclusive, a do tradicional método de estudo de caso, de Harvard, e mesmo afirmando não ser a administração nem ciência nem profissão, Mintzberg prevê no treinamento de gestores, elaboração discursiva e justificativa pessoais de idéias e sugestões (MINTZBERG, 2006, 274-285).

Hoje, a institucionalização dos mestrados profissionais parece revelar ambigüidade quanto à natureza dos trabalhos de conclusão daqueles cursos, talvez, resultado de seu caráter recente e circunstancial. Embora a Portaria Capes nº 80, de 16-12-1998 (BRASIL, 1999), seja explícita quanto à igualdade de exigência e nível qualitativo entre mestrados profissionais e acadêmicos, e embora a letra *d* do artigo 2º chegue a arrolar a dissertação entre as alternativas de trabalho de conclusão de curso, a ênfase dos documentos e das falas oficiais é na finalidade aplicativa do conhecimento.

Algo dessa ambivalência transparece nas palavras do diretor de avaliação da Capes, Prof. Renato Janine Ribeiro:

Os critérios para criação do mestrado profissional são os mesmos do acadêmico, portanto, é necessário que o aluno pesquise, e a maior parte dos docentes tenha doutorado e mantenha produção científica constante, devidamente avalizada pelos parâmetros de sua área. Na avaliação das propostas serão considerados, entre outros pontos, os trabalhos de conclusão de curso, que preferencialmente devem constituir casos de aplicação de conhecimento científico ao ambiente profissional para o qual se volta o curso, e que parte pelo menos do corpo docente demonstre produção em campos aplicados no referido ambiente profissional. (BRASIL, 2006, Grifos nossos)

É preciso ficar claro, em termos metodológicos: como um programa de pesquisa – o curso de mestrado profissional tem que ser parte de um deles (Portaria nº 80/98, art. 10 e art. 12, § 1º, III) – que deve mostrar excelência acadêmica, acumulará competência em produção diferenciada, de finalidade profissional?

Já em 2001, em documento de análise dos mestrados profissionais, visando propor normas específicas para sua avaliação, reconhecia a Capes:

Exigências de diferenciação da nossa pós-graduação. [...] Há áreas do conhecimento em que a qualidade do desempenho de programas é seriamente comprometida pela ambivalência resultante do fato de tentarem atender, em um mesmo curso, duas ordens de necessidades distintas e contraditórias: capacitar cientistas para a carreira de pesquisa e capacitar profissionais para o exercício de funções não-acadêmicas altamente especializadas (essa contradição foi, aliás, apontada por comissão internacional de consultores como um dos grandes obstáculos ao desenvolvimento da pós-graduação brasileira em algumas áreas). (BRASIL, 2001)

No fundo, a questão, pelo menos na área de administração, é a da **pesquisa** em mestrados profissionais, **como seu produto** (supostamente em trabalhos de conclusão de curso). Diz-se que é necessário que o aluno pesquise. No entanto, desde que só se admita uma forma de pesquisar, (aceita e praticada), o dilema está posto: ou aqueles cursos e seus produtos se amoldam progressivamente aos mestrados acadêmicos típicos – para merecerem a paridade de *status* e não prejudicarem a avaliação do programa a que estão vinculados – ou tomam outro rumo, adaptando-se ao atendimento de necessidades imediatas e tecnológicas “de mercado” – conhecimento para o seu meio... Aí ficará claro que não podem justificar a paridade de *status*. Entre os termos do dilema, vai-se sobrevivendo pela ambigüidade. A prova de que esse é um dilema iminente é o fato de que até 2006 não se conseguiu regulamentar a avaliação diferenciada de qualidade para os mestrados profissionais, apesar de formalmente prometida desde 2001 (Resolução CNE/CES nº 1, de 3-4-2001), ou seja, fora do modelo acadêmico de pesquisa “não há salvação”. O que seria, então, a pesquisa científica para gerar, nos termos da Portaria Capes nº 80/98, projetos, análise de casos, performance, produção artística, desenvolvimento de instrumentos, equipamentos, protótipos, softwares, etc.?

Caracterização deste artigo

Este artigo tenta justificar e propor bases de uma metodologia para trabalhos de conclusão de cursos de pós-graduação profissionais em administração – mas sem restringir-se à circunstância do curso. Eles seriam qualitativamente diferentes tanto dos trabalhos no formato usualmente admitido na academia, a dissertação ou tese, quanto dos trabalhos monográficos de natureza técnica, de grande variedade e apelo à criatividade prática. Os trabalhos de que falamos incorporariam certo estilo analítico-discursivo, geralmente encontrado nas dissertações e teses, ou em artigos acadêmicos, mas, estruturalmente, eles seriam, de fato, outra coisa. Aqui, serão chamados de “estudos monográficos profissionais”, ou simplesmente de “estudos profissionais”, sem pretensões de inovar na expressão nem falar de algo ainda não praticado.

Muito pelo contrário, setores técnicos de empresas e de instituições de governo ligadas às ciências sociais têm produzido trabalhos que se eximem de classificação acadêmica, por abandono de certas formalidades no recurso e referência a fontes, e renunciam ao *status* de científicos. Entretanto, criam conhecimento no nível das

situações definidas como de interesse institucional, transportando-se sem muita dificuldade para o plano das políticas e decisões estratégicas.

O objetivo e limite é propor discussão que estimule projetos de prática. Dá-se mais espaço, portanto, a justificativa e conceitos básicos do que a implicações e sugestões práticas, cuja apresentação e discussão demandariam espaço próprio. Seu interesse imediato são os textos monográficos para cursos profissionais de pós-graduação *stricto sensu* em administração, mas as bases conceituais postas permitiriam estender o horizonte de prática. Busca-se apoio na lingüística e na filosofia da linguagem, ambas, de base pragmática. O ponto de partida é o de que estamos diante de um gênero específico de discurso,¹ definido pelo contexto pragmático da interação simbólica com auditórios profissionais interessados em orientar-se estratégicamente e decidir-se em situações específicas. Isso define um jogo de linguagem típico, um texto rebuscado e com alto nível de justificação para aquelas intenções, característica formal que pode tornar-lhe merecida a qualidade e o *status* de “científico”.

Articulando conceitos básicos

É preciso firmar, antes de tudo, a natureza geral da peça lingüística de que aqui se fala, para depois situar aí o essencial a diferenciá-la (seção “O estudo profissional: distinção e caracterização básicas”). O resultado, inclusive, nos afastará radicalmente da caracterização do gênero pelos atributos formais de sua apresentação. Nesse sentido, afastar a produção de pós-graduação do perigo do formalismo – capaz de esterilizá-la e cortar seus laços com as situações reais da vida – já seria um avanço inestimável.

Toda linguagem é uma relação social “semiotizada”, inclusive, os textos de estudo

As pesquisas desenvolvidas ou coordenadas por Bronckart sobre centenas de textos dos mais variados gêneros, nas décadas de 1980 e 1990, representam uma boa referência de sistematização do grande trabalho teórico e empírico do século passado para um completo reposicionamento conceitual das classificações de gêneros de texto, desde o surgimento da lingüística contemporânea no fim do século XIX. Bronckart alinha-se à herança saussuriana que distingue linguagem denotativa de linguagem conotativa, esta de uso mais frequente e cujo significado depende do contexto em que é empregada. Coloca-se plenamente na tradição crescente dos lingüistas e filósofos contemporâneos que entendem a linguagem dentro da grande categoria da ação. Mais: uma forma de **ação social**. Tal tradição rompe com a idéia convencional que tantas confusões trouxe à filosofia ocidental, de linguagem como expressão instrumental do pensamento (o “mentalismo”, onde o significado seria um produto mental distinto da linguagem), e com o biologismo, inclusive, a semiologia genética de Chomsky, que vê a linguagem como estruturas geneticamente determinadas. Em seguimento ao trabalho antológico de Mikhail Bakhtin, filósofo e lingüista russo da primeira metade do século XX, Bronckart fala de interacionismo sociodiscursivo.

Através da recuperação do pensamento de Vygotsky, Bronckart faz uma ligação com a psicologia da linguagem, dizendo que se pode falar desta como conduta humana significante, com o cuidado, no entanto, de preservar o primado do social na explicação da linguagem, “produto da socialização”. Diz ele:

*Nessa perspectiva, herdada dos trabalhos de Vygotsky (1934-1985), mas que também toma empréstimos da sociologia de Habermas (1987) e da de Ricoeur (1986), é no contexto da **atividade** em funcionamento nas **formações sociais** que se constroem as ações imputáveis a agentes singulares e é no quadro estrutural das ações que se elaboram as capacidades mentais e a consciência desses mesmos agentes humanos. As condutas verbais são concebidas, portanto, como formas de ação (daí o termo **ação de linguagem**), ao mesmo tempo específicas (dado que são semióticas) e em interdependência com as ações não-verbais. (BRONCKART, 2003, p.13. Grifos do próprio autor)*

Assim, linguagem são relações sociais semiotizadas. Como, no entanto, afirmando-se isso de **toda** ação de linguagem, chegamos a formas discursivas como um estudo, um texto escrito?

Voltamos, então, a Bronckart (2003, p.34-35), que começa evocando Habermas (Teoria do Agir Comunicativo). É na confrontação pela validade de suas representações do mundo (conceito habermasiano) que as relações entre interlocutores estabilizam os signos progressivamente e por convencionalidade. Aí, ocorrem dois processos fundamentais: o “distanciamento” nas relações com o meio (o “mundo” representado) – que já não é diretamente a única instância de controle das representações – e a “autonomização” das próprias relações semióticas. Como em textos, as organizações de signos ganham uma autonomia parcial. E Bronckart conclui sobre a atividade discursiva e textual que daí se origina:

*Assim, a semiotização dá lugar ao nascimento de uma **atividade** que é propriamente de **linguagem** e que se organiza em **discursos** e **textos**. Sob o efeito da diversificação das atividades não verbais com as quais esses textos estão em interação, eles mesmos diversificam-se em **gêneros**. Convém sublinhar aqui que, sendo produtos da interação social (do uso), assim como os textos nos quais se organizam, os signos continuam perpetuamente sob a dependência desse uso e, portanto, os significados que veiculam não podem ser considerados estáveis senão momentaneamente, em um determinado estado sincrônico (artificialmente). (BRONCKART, 2003, p.35. Grifos do próprio autor)*

E assim podemos nos situar diante de um gênero de discurso como o que pretendemos caracterizar.

Discursos secundários e proferimentos argumentativos a um auditório

O caráter ativo da linguagem num contexto permanente de relação social, ainda que simbólica ou virtual, leva a falar em “proferimento”, o ato do falante individual ao externar-se para outrem. O proferimento carrega, na iniciativa de cada falante, todo o significado situado e a intenção com que dele faz uso. Impõe-se, então, diante da extrema complexidade dos proferimentos, uma primeira distinção com Bakhtin (2004, p. 61-62):

A extrema heterogeneidade dos gêneros de discurso e a dificuldade corrente de determinar a natureza geral do proferimento não deve, de forma alguma, ser subestimada. É especialmente importante aqui trazer a atenção para a diferença altamente significante entre gêneros de discurso primário (simples) e secundário (complexo), entendida ela fora de um sentido funcional. Gêneros secundários de discurso (complexos) – romances, dramas, toda espécie de pesquisa científica, grandes gêneros de comentário e assim por diante – surgem na comunicação cultural organizada (primariamente escrita), mais complexa e comparativamente muito mais bem desenvolvida, que é a artística, científica e sociopolítica, entre outras. Durante o processo de sua formação, eles absorvem e digerem vários gêneros primários (simples) que tomaram forma no discurso comunicativo ordinário. Esses gêneros primários se alteram e assumem caráter especial quando se integram nos complexos. Perdem sua relação imediata com a realidade presente e com os proferimentos reais dos outros [interlocutores].

Bakhtin destaca que, mesmo consolidando-se, os gêneros secundários conciliam de alguma forma estilo individual (pois se trata de proferimentos) e convenções gerais de estilo literário. Além disso, ressalta que para se entender as unidades de linguagem (palavras, frases etc.), é necessário não perder de vista o que chama de “comunhão de discursos”, reassumindo a caracterização da linguagem como interação sociodiscursiva. Há, subentendido no proferimento de um falante, o possível ou suposto proferimento-resposta de um interlocutor que, por assim dizer, “por antecipação”, determina sua escolha, sobretudo, tratando-se de um gênero argumentativo de discurso. É o que tem sido chamado de “dialogismo bakhtiniano”, idéia bem desenvolvida pelo autor em seu “Estética da Criação Verbal” (BAKHTIN, 2000).

Um estudo, tanto acadêmico quanto profissional, é um discurso secundário do gênero argumentação com um auditório simbólico. É preciso firmar primeiro esse ponto antes de passar (seção “O estudo profissional: distinção e caracterização básicas”) a falar da situação, do tipo de auditório e do objetivo da argumentação em um caso e no outro.

A argumentação é a procura de um acordo racional com o interlocutor (HABERMAS, 1990, p.69-77). Perelman e Olbrechts-Tyteca (1999), retomando e reformulando antiga tradição aristotélica, distinguem a retórica argumentativa racional (que visa ao convencimento) da retórica argumentativa que recorre a outros tipos de argumento, inclusive, de apelo a emoções e a sofismas, e que visa à persuasão. Essa segunda

habilidade retórica é chamada “erística”. Em ambas, a interação social se dá com um “auditório”, um interlocutor plural suposto, principalmente, na posição de ouvinte (mas, certamente, não passivo).

Todo discurso se dirige a um auditório, sendo freqüente esquecer que se dá o mesmo com todo escrito. Enquanto o discurso é concebido em função direta do auditório, a ausência material de leitores pode levar o escritor a crer que está sozinho no mundo, conquanto, na verdade, seu texto seja sempre condicionado, consciente ou inconscientemente, por aqueles a quem pretende dirigir-se. (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1999, p.7)

Cada auditório é sensível a certos “lugares argumentativos” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1999, p.94), disposições mentais e pressupostos profundamente enraizados na cultura do auditório que subjazem à aceitação do argumento. Além disso, a idéia de “convencimento” não diz tudo dessa ação de linguagem. Para que e de que forma se pretende convencer?

Um jogo em que se recriam as regras, inclusive, a de legitimação

Muitos elementos integram a riqueza da interação argumentativa com auditórios através de textos escritos. Eles surgem ao explorar-se a dimensão “performativa” do que ali é feito, mesmo quando se apresentam fatos e descrições (AUSTIN, 1979). Destacam-se, aqui, apenas dois deles.

Um jogo de linguagem específico

Wittgenstein (1996, p.35-36) disse primeiro da linguagem que se tratava de um jogo. Pela metáfora, ele falava de uma ação praticada segundo regras – declaradas ou não, e socialmente estabelecidas por convenção e hábito –, que, no entanto, cada vez é exercida de uma forma, conforme a situação e as circunstâncias. Há gêneros (“famílias”, preferiu ele) de jogos, às vezes, com regras bem definidas. Contudo, estas existem como realidade exatamente ao se praticarem, cada vez de uma forma, “formas de vida” (como disse). A metáfora de Wittgenstein marcou a reconceituação das formas de linguagem na filosofia e na lingüística procedidas no século XX. Ela pode ajudar a definir a versatilidade e o caráter absolutamente criativo de estudos profissionais, que tendo “regras” definidas pela situação interativa típica – não se joga esse jogo de qualquer maneira –, não tem forma fixada por algum código *a priori*: precisa apenas, de alguma maneira aceita pelo auditório, estabelecer com sucesso a relação objetivamente esperada.

A legitimação perante um auditório específico

A dimensão essencial de toda relação de fala é que o locutor precisa legitimar-se perante o interlocutor. Isso tem forma especial em relação aos auditórios, cada um exigindo do locutor qualidades específicas para admitir ouvi-lo e, mais, para dar-lhe um crédito de partida. Contudo, por dizer respeito a algo muito íntimo do ouvinte – como o é sua crença em alguém sobre algo –, é muito difícil especificar por que meios se pode promover a legitimação. A circunstância que cerca um texto escrito, de poder o interlocutor-leitor “fechá-lo” a qualquer momento ou, simplesmente, pô-lo de lado sem constrangimentos, chega a tornar a legitimação do locutor-autor uma função performativa sintética, referindo-se ao seu texto por inteiro. Não, porém, menos necessária e presente. De qualquer forma, ela remete sempre à imagem que o autor faz de seu público interlocutor, o que também implica uma definição clara de qual seja este e qual a situação interativa.

O estudo profissional: distinção e caracterização básicas

No mundo real, a prática é autônoma em relação à teoria. Podemos produzir textos de estudo para situações profissionais por tentativa e correção de erro – processo básico de aprendizagem – e, como dito antes, sem dúvida, isso já está sendo feito. A formulação teórica feita adiante pode, no entanto, contribuir para o reconhecimento da natureza de tais textos e, a partir daí, promover seu aperfeiçoamento, reprodução e superação constantes. Será, agora, o processo tipicamente humano de aprendizagem pela imaginação sistemática (modelo teórico) que visa, depois, envolver-se na prática experimental. Tal processo nada pode

prometer de certo *a priori*; valerá pela justificação e formulação adequadas, na medida em que for capaz de convencer o interlocutor (leitor). A justificação foi feita até aqui. Passa-se à formulação.

Caracterização sumária de alguns gêneros de interação textual não-coloquial nos meios interessados em administração

A definição de gêneros de discurso é problemática. Diante de textos que se declaram de um gênero não é difícil identificar elementos de outro – há dissertações científicas, aceitas como tais, com elementos de texto jornalístico e vice versa. Esse hibridismo da linguagem é natural. Para efeito de uma caracterização teórica sumária, contudo, é possível abstrair de tais hibridismos, sobretudo, quando se tenta fixar interações discursivas fundamentais, comumente aceitas como distintas. O objetivo é apenas chegar, em seguida, a poder falar mais claramente do gênero “estudos profissionais”.

A monografia escolar de graduação é uma comunicação regida pela relação “aluno sob avaliação – professor (ou banca) juiz”. Este se caracteriza na relação pelo poder “pedagogicamente discricionário” que lhe é conferido pelas instituições a que o aluno se submeteu (“quase-voluntariamente”); poder autorizado pela suposição do saber. Tanto esse é o substrato da relação expressa na monografia, que o aluno pergunta até ficar bem claro, “como é que o professor quer”, e, se a vontade “judicial” não é bem expressa ou não é exatamente cumprida no julgamento, o aluno se sente no direito de reagir com firmeza. Há um “contrato” de submissão. A relação comunicativa que tudo inspira não pode ser (ainda) autor-leitor; ali há um aluno. O texto deve permitir que o julgamento ocorra, e por isso deve, de preferência, ater-se a regras e padrões formais de dizer. Aliás, nestes se trata de **como** precisa ser dito. Contudo, há lugar para algo fora disso, desde que válido para ser julgado. O aluno pode, então, **demonstrar que sabe**, um pouco a seu modo, e aí “solta-se” num passeio por suas leituras, sua experiência e sua imaginação. Mas não perde de vista que só pode fazê-lo no limite da liberalidade do professor (ou banca examinadora) ou de suas expressas orientações. Fora dessas regras de conduta verbal há insucesso, desacordo e sanções. Dessa forma, dificilmente a tematização da linguagem se submete ao mundo real ou é por ele (indiretamente) controlada. Se o faz, isso é feito secundariamente. O compromisso com a sustentação das afirmações é suave. A relação admite a condescendência, em alguma medida, do “pai-professor” (ou “mãe-professora”), de tal forma que a classe pode estranhar sua ausência no julgamento e considerá-la como certa infringência a uma regra implícita da relação (“professor carrasco”). A linguagem discursiva da monografia escolar se projeta para além da graduação, por isso foi importante deter-se um pouco mais nela.

No **texto jornalístico** (jornalismo técnico ou científico), locutor/redator e interlocutor/leitor ou espectador vivem uma relação mais amigável, próxima e livre. O diálogo imaginado pelo locutor só se completa ou se mantém pela livre adesão do leitor/espectador. Ora, o “jornalista” sempre tem uma informação “performativamente” qualificada. Não é uma máquina de informar; ou é, por acordo explícito, um comentarista, “colunista”. Nas duas situações, que opinião deseja ele que tenha o leitor ao final de seu discurso? Ele então se estrutura para uma ação lingüística de “interessar” e persuadir e a torna argumentativa. Tem a seu favor os “lugares argumentativos” próprios do senso comum. A ele são facultados os recursos figurativos da linguagem, a qual pode, inclusive, supor e articular-se com imagens visuais. Ele, locutor/”jornalista”, goza de uma presunção de verdade, admitida no acordo preliminar ocorrido quando o leitor toma o texto em suas mãos. Por tal, ele não precisa demonstrar os fatos, relata-os, dispõe-nos no texto em uso argumentativo. Essa relação é de tal forma definida que o leitor, tendo opinião desabonadora sobre o escritor, salta sua matéria. Pois, se a lê, aceitando a relação discursiva e não se mantendo bem alerta, de repente vê-se atingido pela “mensagem” jornalística.

O discurso jornalístico, leve, agradável e insinuante, é às vezes parcialmente assumido em contextos relacionais diferentes (como o escolar ou o acadêmico). Entretanto, corre o risco de fracassar, rompendo-se o acordo, se, no conjunto, as regras relacionais supostamente adequadas à situação não prevalecerem.

No **trabalho técnico**, a relação é dominada pelo interesse mútuo na razão instrumental. O falante organiza seu discurso de modo que possa caracterizar meios instrumentais para objetivos bem definidos; supostamente, de interesse do ouvinte. A regra básica é que ficam de fora outras intenções, como as que se abrem para a opção

sobre fins e intenções (discussão, crítica). A objetividade exclui das intenções manifestas (os objetivos) elementos lingüísticos estranhos ou que não agreguem, além de tender à sobriedade. O critério de acordo é a racionalidade e a praticidade. Quanto aos conceitos, são tomados como peças bem definidas no jogo lógico – “tecnologias conceituais”, “instrumental conceitual” – que leva a propostas e as demonstra factíveis. A argumentatividade, pois, faz parte do trabalho técnico, mas é amplamente facilitada pelo acordo de vontades instrumentais que permeia o texto, pois o leitor aceita que o autor lhe diga “é assim que se faz”, “eis como deves dispor as coisas para chegar onde queres”.

No caso da administração, o discurso técnico é muito presente em contextos discursivos que se propõem a algo mais que isso, gerando ambigüidades. Às vezes, um sinal é a dificuldade de articular a “fundamentação teórica” e as aplicações práticas.

No **relatório de consultoria organizacional**, consultor/locutor e cliente/interlocutor têm entre si um contexto real bem detalhado, e objetivos de acordo que não podem deixar dúvida, dada a relação contratual e remuneratória. O discurso é propositivo e estritamente relativo àquele contexto singular. No texto, muita coisa fica subentendida, já é de acordo preliminar ou é sobrejo ao propósito prático das partes. O locutor tem um crédito inicial para falar. Por isso, o interlocutor não vê com bons olhos longas fundamentações. Geralmente, ele aceita (e até espera) sua *mis-en-scène* de legitimação, mas permanece no controle atento do consultor, usando critério implícito: a viabilidade prática – sentida, mais que verbalizada. Por sua vez, o consultor sabe disso, sabe a margem de manobra de que pode dispor com o efeito de idéias e conceitos “novos”, campo argumentativo em que o cliente normalmente não se sente seguro, usa recursos de persuasão, mas não pode perder de vista, em seu discurso propositivo, o contexto real e a praticidade. Essa é a “saia justa” da argumentação no discurso do consultor.

No meio acadêmico, os discursos propositivos à prática foram (muitas vezes, pejorativamente) censurados como “de consultoria”, de linguagem fácil e sem rigor. Cabe observar, contudo, que numa situação de consultoria o rigor é de outra natureza e, freqüentemente, maior que certos trabalhos acadêmicos, julgados entre pares e fora de contextos reais que, por si mesmos, controlam o que é dito.

O **relatório de pesquisa** é o modelo paradigmático de discurso científico trazido das ciências exatas e naturais desenvolvidas na modernidade. O discurso supõe o pesquisador ante o “auditório universal” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1999) de seus pares, argumentando em submissão a um juízo crítico deles sob regras conservadoras. Locutor e interlocutores se colocam como observadores do mundo, isentos e adotando procedimentos que, por si, operariam um interesse comum, o resultado da observação, as “descobertas”. Dessa forma, o interesse é deslocado para a forma como se procedeu na pesquisa, o método, como se já houvesse certo acordo sobre o legado temático da tradição, o sentido e os fins para os quais se pesquisa. O cânones da “objetividade” cria os principais lugares argumentativos da demonstração e se baseia no princípio de que nenhum locutor pode falar de si, nem mesmo indiretamente, ou dos débitos sociais da linguagem que usa – só fala do mundo, tomado como fonte de fatos.

A conotatividade é recusada na composição textual, pois transfere sentidos de um objeto para outro, por razões instáveis. Os proferimentos pretendem-se feitos de proposições denotativas (seus objetos são definidos e descritos por propriedades distintas) e assertivas, de modo que sobre eles (“conclusões”) só cabe o julgamento “verdadeiros ou falsos”. Ideologicamente, contudo, o discurso esconde sutis e inevitáveis relações de poder e interesses grupais, que os interlocutores bem conhecem.

Mesmo trazido das ciências naturais, o modelo de discurso “relatório de pesquisa” entrou nas ciências sociais aplicadas, e é o que predomina na administração. Pode-se explicar bem isso?

Na **tese ou dissertação acadêmica em ciências humanas** seria temerário falar de modelo. Mesmo reafirmando a identidade geral das relações lingüísticas em meios socialmente tidos por científicos. Portanto, aqui vale muito do que se disse anteriormente, pois há algo diferenciado nas relações quando de trata de academias de ciências humanas, inclusive, sociais. Os membros imaginam-se um grupo com identidade (*pedigree*?...). Tudo é uma grande “ágora” de discussões, em que os pares discursam uns aos outros sobre temas correntes, e a grande tradição discursiva, herdada da própria civilização helênica, é a da retórica argumentativa. Cada um

supostamente tem algo a dizer (“tese”), dirige-se aos pares e submete-se ao seu juízo crítico. Entretanto, há algo especial nessas diatribes: geralmente os contendores não se hostilizam, emulam-se, inclusive, porque não estão em jogo bens materiais, mas credibilidade e prestígio social. Instaura-se um desafio mútuo de habilidade na análise conceitual e na manipulação de dados. Quem conseguirá, com isso, produzir mais acrobacias e floreios metodológicos ou arabescos tecidos de referências bibliográficas para o ouvinte impressionar-se e tentar superá-lo? A grande referência, lugar argumentativo maior, é a tradição (aí estão as “revisões de literatura” e as “fundamentações teóricas”). É citando outros apropriadamente que o “autor” se credencia junto ao seu interlocutor e tece argumentos. Como as palavras cuidadosas de suas relações orais, seus textos escritos são artesanalmente construídos. O objeto deles é fundamentalmente teoria, o foco são temáticas de seu mundo interno ou de mundos comparáveis, neles entrando os campos empíricos como pontos de apoio, não de interesse final. Porque não há, no fundo, maiores preocupações de natureza prática entre os interlocutores. Afinal, não é sem razão que se referem a sua produção como “literatura” e (estado da) “arte”. Essa descrição pode ser uma caricatura, mas toca no que é peculiar à interação lingüística na academia.

O estudo profissional (em relação aos conceitos de referência e aos já mencionados gêneros)

Estudo profissional é aquele feito para um auditório interlocutor composto por profissionais do mundo das organizações, o qual vive ou entende como problemáticas situações reais, presentes ou em perspectiva, e cujo jogo de linguagem é um “discurso de solução orientadora” (para tal interlocutor).

O estudo profissional não fala ao gerente de linha com preocupações singularizadas. Ele supõe público com certa base de competência lingüística e interesse na compreensão de situações com algum alcance de futuro e que costuma estar em níveis intermediários ou superiores da organização. Contudo, não é discurso sugestivo de decisões concretas – caso do relatório de consultoria –, porque o quadro dessas decisões inclui circunstâncias dinâmicas ou momentâneas, fatores políticos, relacionais e subjetivos, muitos inconfessáveis, ou mesmo fora de alcance consciente; todas essas características, do juízo prático. Aliás, também não é essa a relação esperada pelo interlocutor-decisor, que se guarda em seu juízo pessoal final, inalienável.

Há, como elementos básicos desse gênero de discurso: a) uma situação de prática problematizada (ou seja, identificada como certo tipo de problema) pelo próprio estudo, momento que dá o rumo a tudo mais, pois a conceituação ou reconceituação do problema é a base da solução; e b) uma formulação **esclarecedora e orientativa**² para o contexto real de ação, também, justificada por argumentação. Só nesse sentido, o texto é propositivo. O esclarecimento sempre inclui uma interpretação do presente estado de coisas a sugerir certa orientação. Isso significa a presença de elementos descritivos e de critérios conceitualmente claros e cabíveis para interpretação deles. Nessas estruturas argumentativas (descritivas e explicativas), o estudo profissional segue paralelo ao acadêmico, pois fora do diálogo racional esclarecedor só resta o “uso estratégico da linguagem”: os falantes visam apenas ao uso recíproco, pela linguagem, para os próprios fins (HABERMAS, 1990, p. 73-74).

O gêneros “trabalho técnico” e “relatório de consultoria” são situações e unidades discursivas diferentes que se bastam ante a prática, ao contrário do estudo profissional, o que, contudo, não impede que este também incorpore, como apêndice, alguns elementos daqueles gêneros.

Algumas espécies exemplificativas de “como pode ser jogado o jogo” do estudo profissional seriam: o estudo para a formulação de políticas e estratégias (sempre para determinada situação e contexto); o estudo diagnóstico organizacional para determinado objetivo estratégico (não há diagnóstico *in genere*); o estudo para posicionamento estratégico ou para plano estratégico ou tático de ação (mudança e inovação, política etc.); o estudo de ambiente (mercadológico, político, institucional etc.) com algum objetivo prático que lhe oriente a estrutura; o estudo prospectivo ou de cenários para certo ambiente organizacional; o estudo para uma situação decisória do tipo “judicial”; o estudo de caso, com perspectiva de interesse definida; as composições dessas espécies e muitas outras, conforme se definam os problemas.

Questões metodológicas importantes para os estudos profissionais

O estudo profissional é um discurso secundário, em que a linguagem se tornou “distanciada” e autônoma em relação à interlocução singular (seção “Toda linguagem é uma relação social ‘semiotizada’, inclusive, os textos de estudo” e seção “Discursos secundários e proferimentos argumentativos a um auditório”). Na situação de conversação ordinária, os contextos de compreensão permanecem, em sua maioria, subentendidos, embora, plenamente sob controle dos falantes, que não precisam explicitar-se sobre eles. Ao contrário, no estudo profissional – paralelamente ao acadêmico – **tudo que precisa ser dito deve sê-lo de forma precisa e explícita**, para que o texto quase se baste. O interlocutor/leitor terá, a cada momento, direito de “dizer” “não está claro”, “você não disse por que fez assim, ou porque é assim”, inclusive, porque sendo maior nesse diálogo o compromisso com a busca do entendimento (HABERMAS, 1990, p.69-72), tudo que é dito é levado a sério. A justificativa da fala é a primeira regra do jogo. Não cabem coisas gratuitas nem a esmo, porque orientarão ações.

O “**critério de verdade**” é apenas o reconhecimento intersubjetivo da validade do que é dito. Não se trata da “verdade em si”, da metafísica, substituída por Habermas pela (tríplice) validade da comunicação (1990, p.78). No “discurso de solução” o ouvinte/leitor tem expectativas rigorosas sobre a razoabilidade e a realidade do que lhe é proposto, um juízo sintético que subentende, apenas, a validade representativa da linguagem – valor que a ciência moderna singularizava. Assim, o critério final de validade do estudo profissional não é de natureza formal, ou seja, a presença ou ausência deste ou daquele elemento ou forma textual. **É o reconhecimento de que no estudo em questão se tem um discurso justificado de solução orientativa para situação prática, no qual se ultrapassa o nível de exigência do senso comum.** Ir além desse senso comum pode ser um critério impreciso, mas não é pouco, é exatamente esse o ideal e o critério tradicional da ciência (BACHELARD, 1996, p.18). Isso tem fortes implicações.

O juízo da validade de um estudo profissional não pode ser feito por acadêmicos. Só por profissionais ligados ao tipo de problema em questão, mesmo que a escolha criteriosa destes permaneça sob o critério da responsabilidade acadêmica pelo diploma. Em uma banca examinadora, o juízo acadêmico é complementar, refere-se aos elementos argumentativos provenientes da tradição científica (estudos acadêmicos, conceitos e teorias) trazidos para o corpo do estudo profissional. Em qualquer hipótese, contudo, uma justificativa analítica do juízo sintético sobre o texto teria que ser exigida tanto do “juiz profissional” quanto do acadêmico.

A **objetividade** de todo texto é reflexo da situação relacional. No caso do estudo profissional, ela é exigida por duas razões pragmáticas, informais: a) o **diálogo** centrado nas subjetividades, em que as razões, mesmo quando existem, não conseguem ser adequada e uniformemente partilhadas, **não serve à negociação social das certezas e das ações** e cedo degenera; b) ao dispor-se a ouvir (ler) sem direito a interferir, o auditório tem por contrapartida o direito de **saber claramente a que se propõe o falante; que não se desvie** nem abuse do monólogo. Caminhar para um ponto previamente eleito (foco) sem perder a contextualização suficiente é uma arte que os ambientes científicos exercitam e que as reuniões decisórias de executivos, também. Malabarismos instrumentais (metodológicos) só impressionam os menos avisados. Ali se cultiva a sobriedade e a observância das convenções básicas do vernáculo (inclusive, as gramaticais), denominador comum da compreensão textual. Se os públicos são imprevisíveis, a linguagem alegórica e a coloquial podem ser um recurso retórico perigoso.

O recurso argumentativo à **conceituação** do que surge como objeto de questão, bem como à contextualização mais ampla do significado pela **teoria** são um diferencial do estudo profissional; marcam sua diferença em relação a textos técnicos, jornalísticos e relatórios de consultoria. No entanto, não identificam o estudo profissional com os textos tipicamente acadêmicos porque **nele o conceito e a teoria têm outro lugar**. O texto acadêmico, um diálogo com a tradição de pesquisa, fala do objeto pelo seu conceito e evoca a teoria como ambiente argumentativo, no qual os argumentos, por fim, se apóiam. O texto de um estudo profissional recorre a conceitos bem estabelecidos **para formular apropriadamente seu problema**, que começa como um contexto real e factual, podendo voltar a eles e à força articuladora de teorias (ou modelos conceituais) **para chegar a enunciados estratégicos orientadores**, sentido pragmático desse gênero de discurso.

De fato, a própria estrutura semiótica do conceito e dos sistemas conceituais (teorias) projeta significados além das restrições do contexto real e singular de compreensão, gerando um valor para o médio e o longo prazos. Trata-se, pois, de um novo recurso, um novo lugar, um novo uso para esse tipo de contribuição específica e fundamental do discurso científico.

Conclusão

Inicialmente, este texto se apresentou como um esboço. Deve concluir reafirmando a intenção do autor de ouvir seu auditório interlocutor e partilhar práticas, para poder voltar à questão. O que aqui foi reunido é fruto de reflexão, observação e alguma experiência nos últimos seis anos, sempre inspiradas pela pragmática da linguagem. A idéia mestra é a de que essa perspectiva pode mudar inteiramente a estrutura e direção de textos produzidos ao final de cursos profissionais, mesmo quando parecem continuar usando muitos elementos e estilos dos textos escolares e acadêmicos convencionais; pode ajudar a diluir ambigüidades atuais nesses textos (como referiu a seção “Segunda motivação: a institucionalização vacilante da pós-graduação profissional no Brasil”); pode dar novo lugar, sentido e horizonte de aperfeiçoamento para muitos textos de alta qualidade informativa e analítica, produzidos fora de ambientes acadêmicos e escolares. Trata-se, enfim, de identificar metodologicamente e justificar um gênero de discurso em uso entre vários outros, igualmente válidos em seus respectivos contextos sociais e pragmáticos (seção “Caracterização sumária de alguns gêneros de interação textual não-coloquial nos meios interessados em administração”).

Falou-se aqui da essência conceitual de uma prática discursiva. Ela tem marcantes implicações metodológicas e institucionais, que nesse espaço não podem ser mais que levantadas como questões, desdobramentos de natureza específica.

- a) A prática mostrou que trabalhos dessa natureza em MBAs e mestrados profissionais enfrentou a necessidade de uma ação intransigente, junto aos alunos, de rompimento com a “cultura da monografia escolar”, herança comum dos nossos cursos de graduação. O aluno está condicionado a ela, ou foge para textos técnicos e jornalísticos rasos e frágeis.
- b) instrumental metodológico, desenvolvido em meio científico, precisa ser usado com liberdade e critério; não pode ser visto como tecnicidade formal, válida por si, “chave que pode abrir qualquer porta”. Historicamente, as técnicas de pesquisa foram criadas para finalidades específicas de geração e tratamento de informações e, sobrevivendo a elas por seu caráter formal, passaram equivocadamente a influir na definição das próprias. Sua validade, contudo, é instrumentalizar argumentos, que são elementos lingüísticos produzidos a cada caso.
- c) Como fica a orientação dos estudos profissionais? Tradicionalmente, a orientação é uma situação do tipo mestre de ofício – seu aprendiz. Como professores de carreira farão a diferença entre tais estudos e as dissertações acadêmicas, de sua experiência e formação pessoal?
- d) desenvolvimento de um gênero de texto como aqui se defende tem sua própria heurística, e é um processo individualizado. O Projeto (de “Trabalho de Conclusão de Curso” ou de “Dissertação Profissional”) é um marco crucial nessa “geração”. Tem que ser primeiro produzido um embrião, uma unidade lógico-lingüística que se desdobrará em seguida coerentemente. Ele deve ser cuidadosamente institucionalizado no curso.

Em 1997, este autor terminava o artigo “Dissertações acadêmicas em mestrados profissionais: isso é possível?” com a pergunta: “Desejá-lo-ão os acadêmicos?”... (MATTOS, 1997). Sem dúvida, era uma “quase-provação”. Entenda-se: provação ao diálogo – e, naquela ocasião, ele sentiu-se honrado com alguns textos surgidos sobre o tema. Questionava-se que, pela força da competência a que se era habituado, talvez não houvesse condições políticas para sairmos da ambigüidade. Aquele ensaio não se apoiava ainda na pragmática em filosofia e lingüística – nem havia, então, o contexto institucional dos mestrados profissionais como estendido pela Portaria Capes nº 80/98 – e hoje tem valor muito restrito.

O autor poderia dirigir novas provocações, agora, também para si próprio. Poder-se-ia falar, propriamente, em “aplicação” de conhecimento teórico-científico à prática profissional em administração, sem resvalar para o simples uso técnico da teoria? Ou seja: até onde pode ir a inferência do tipo dedutivo nesse caso? De forma mais próxima ao contexto da filosofia da linguagem, presente neste artigo: como um texto em linguagem analítica pode corresponder bem a intenções do conhecimento sintético? Como se dá esse “salto”? Enfim, para não perder o tom provocativo do artigo de 10 anos atrás: a avaliação (Capes, Anpad etc.) seria capaz de discriminar contra o modelo tipicamente acadêmico em cursos profissionais?

Um olhar institucional de alcance e a apostila na capacidade de reflexão crítica da própria academia – talvez a maior de suas qualidades – fazem terminar este artigo com a esperança de que seja, ele próprio, um caso feliz de interação sociodiscursiva...

Referências

- AUSTIN, J. L. Performative utterances. In: URMSON, J. O.; WARNOCK, G. J. (Ed.). *Philosophical papers*. 3.ed. Oxford: Oxford University Press, 1979.
- BACHELARD, G. A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- _____. *Speech genres & other late essays*. Austin: University of Texas Press, 1984. (9th paperback printing, 2004).
- BENNIS, W; O'TOOLE, J. Como a escola de administração perdeu o rumo. *Gestão & Negócios*, mar./jun. 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 080, de 16 de dezembro de 1998. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 11 jan. 1999. Seção I, p.14.
- _____. Ministério da Educação. CAPES – A necessidade de desenvolvimento da pós-graduação profissional e o ajustamento do Sistema de Avaliação às características desse segmento. Versão preliminar. 13 dez. 2001. (Documento de trabalho do CTC).
- _____. Ministério da Educação. Notícias CAPES, nº 15, 22-28/7/2005. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/capes/portal/conteudo/10/N05_22072005S.htm>. Acessado em 28 ago. 2006.
- BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 2003.
- DEMO, P. *Saber pensar*. São Paulo: Cortez, 2000.
- _____. *Argumento de autoridade x Autoridade do argumento*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2005.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- FRIGA, P.; BETTIS, R.; SULLIVAN, R. Mudanças no ensino em administração: novas estratégias para o Século XXI. *RAE*, v.44, n.1, 96-115, jan./mar. 2004.
- HABERMAS, J. *Consciência moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.
- _____. *Pensamento pós-metafísico*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.
- _____. *O discurso filosófico da modernidade*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- KOLB, D. *Experiential learning*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1984.
- MATTOS, P. L. C. L. *Dissertações acadêmicas em mestrados profissionais: isso é possível?* *RAC – Revista de Administração Contemporânea*, v.1, n.2, maio/ago. 1997.
- MATTOS, Pedro Lincoln C. L. de. *Da teoria à prática nas organizações: uma abordagem pluridisciplinar*, Relatório de Pesquisa. Encaminhado ao CNPq em maio de 2001, aprovado em janeiro de 2002.
- MERRIAM, S; CAFFARELLA, R. *Key theories of learning*. In: *LEARNING in adulthood: a comprehensive guide*. 2.ed. San Francisco: Jossey-Bass, 1999.
- MEZIROW, J. *Perspective transformation*. *Adult Education*, v.28, p.100-110, 1978.
- _____. *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.
- MINTZBERG, H. *MBA. Não, obrigado. Uma visão crítica sobre a gestão e o desenvolvimento de gerentes*. Porto Alegre: Bookman, 2006.
- _____; GOSLING, J. *Educando administradores além das fronteiras*. *RAE*, v.43, n.2, p.29-43, abr./jun. 2003.
- PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- PFEFFER, J.; FONG, C. T. *O fim das escolas de negócios?* *RAE*, v.43, n.2, p.11-28, abr./jun. 2003.
- RUAS, R. *Mestrados profissionais: em busca da identidade*. *RAE*, v.43, n.2, p.55-63, abr./jun. 2003.
- SCHÖN, D. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. London: Basic Books, 1983.
- _____. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- WITTGENSTEIN, L. *Investigações filosóficas*. São Paulo: Nova Cultura, 1996. (Os Pensadores).

WOOD Jr, T.; PAES DE PAULA, A. P. O fenômeno dos MBAs brasileiros: hibridismo, diversidade e tensões. RAE, v.44, n.1, 116-129, jan./mar. 2004.

¹ Segundo o uso da maioria dos filósofos e lingüistas de perspectiva pragmática, atribui-se aqui aos vocábulos “discurso” (*discours, speech*) e “texto” a mesma referência a ações de linguagem, seja oral, seja escrita, longa e formal ou breve e coloquial, ou, ainda, dialogal ou (só aparentemente) monologal. “Discursos” ou “textos” são ações de fala. Conforme o contexto, no entanto, “texto” pode conotar particularmente a unidade empírica do ato de linguagem, trabalhado especialmente em pesquisa lingüística. Por sua vez, “discurso” salienta a intenção ilocucionária do falante ou encerra e revela o sentido oculto da ação de indivíduos, grupos e sociedade – estando esse último significado bem assentado desde Foucault. Habermas (1989, p.7-10; 2002) atribui a “discurso” o significado de textos sistematizados, geralmente de maior extensão, com pragmática argumentativa. Bronckart, na classificação da variedade de discursos/textos, usa “gênero de textos” e “tipos de discurso” (BRONCKART, 2003, p.69-77), fazendo uma distinção em que reserva a segunda expressão para os segmentos pragmáticos (apelo, relato, argumentação, diálogo etc.) que surgem num texto, de variação limitada. Os significados pragmáticos dos textos, contudo, são ilimitados. Usamos aqui apenas a expressão “gênero de discurso” ou “gênero discursivo” para nos mantermos mais próximos da perspectiva de M. Bakhtin (“speech genres”) e, sobretudo, mais fiéis ao pensamento de Wittgenstein, para quem as formas de produzir atos de fala (“jogos de linguagem”) são inumeráveis, justamente, por expressarem situações e formas de vida. Tudo o que podemos fazer é associá-los a “famílias” ou “gêneros”, não sendo exato definir “tipos”.

² Pesquisa (1999-2001) com entrevistas em profundidade, realizada pelo autor com executivos e profissionais em atividade em organizações públicas ou privadas – mesmo quando também eram estudantes ou professores – mostrou com impressionante consistência, em contraste com os que eram apenas estudantes ou professores, que os exemplos de teorias acadêmicas analíticas ou descriptivas a eles propostos eram entendidos como “formas de orientação concretas” da situação que viviam. (MATTOS, 2002).