



Organizações & Sociedade

ISSN: 1413-585X

revistaoes@ufba.br

Universidade Federal da Bahia
Brasil

Fischer, Tânia; Waiaandt, Claudiani; Ramos da Silva, Manuela
ESTUDOS ORGANIZACIONAIS E ESTUDOS CURRICULARES: UMA AGENDA DE
CONVERGÊNCIA ENTRE O PASSADO E O FUTURO DE CAMPOS PARALELOS
Organizações & Sociedade, vol. 15, núm. 47, outubro-diciembre, 2008, pp. 175-193
Universidade Federal da Bahia
Salvador, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=400638303012>

- 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


ESTUDOS ORGANIZACIONAIS E ESTUDOS CURRICULARES: UMA AGENDA DE CONVERGÊNCIA ENTRE O PASSADO E O FUTURO DE CAMPOS PARALELOS

Tânia Fischer*
Claudiani Waiaandt**
Manuela Ramos da Silva***

RESUMO

 artigo tem como objetivo analisar as trajetórias dos Estudos Organizacionais e dos Estudos Curriculares ao longo do século XX e início do século XXI, ressaltando as suas simetrias e convergências teóricas. Como as organizações podem variar infinitamente no tempo e no espaço, os currículos variam de instituição a instituição, de um curso a outro. Portanto, em ambas trajetórias, os estudos acumularam conhecimentos sobre as organizações e os currículos como construções sociais. Dessa forma, organizações e currículos são reflexos de práticas sociais. A partir das convergências encontradas e sua análise, será proposta uma agenda de pesquisas futuras que contemple os dois campos de estudo, de forma convergente, tratando estudos organizacionais como eixo estruturante de cursos de administração, o que é especialmente importante momento em que se rediscute os desenhos institucionais do ensino no Brasil, no cenário reformista dos projetos governamentais e como reflexo das mudanças que vive a universidade no mundo, em tempos de riscos, incertezas e reconstrução paradigmática.

ABSTRACT

 his article aims to analyze the pathways of the Organizational Studies and of the Curriculum Studies during the twentieth century and the beginning of the twenty first century, highlighting their symmetries and theoretical convergences. As organizations can vary endlessly in time and in space, the curricula vary from institution to institution, from a course to another. Therefore, in both pathways, the studies accumulated knowledge about organizations and the curricula as social constructions. Thus, organizations and curricula are reflection of social practices. From the convergences found and their analysis, it will be proposed an agenda of researches which contemplate the two fields of study, in a convergent way, treating organizational studies as structural axis of the Administration course, which is specially important moment when the institutional drawings of the teaching in Brazil are discussed again, in the reformist setting of governmental projects and as reflection of changes that the university of the world lives, in risky times, uncertainty and paradigmatic reconstruction.

*Profª. Escola de Administração - UFBA

**Doutoranda NPGA - Escola de Administração - UFBA

***Profª. UFSE

Os campos dos Estudos Organizacionais (EO) e dos Estudos Curriculares (EC) possuem similaridades e convergências identificáveis nas suas trajetórias desenvolvidas ao longo do século XX. Neste sentido, enquanto o campo dos Estudos Organizacionais assume o eixo transversal da área de Administração, o campo dos Estudos Curriculares cumpre o mesmo papel nas áreas de Educação. Desta forma, ambos são campos de conhecimentos e práticas derivadas da articulação de disciplinas das grandes áreas de Ciências Sociais e de Ciências Socialmente Aplicáveis, tais como Economia, Sociologia, Antropologia, Psicologia, Ciências Políticas e outros, sendo interdisciplinares em natureza e estrutura.

Em organizações, as pessoas nascem, crescem e morrem. Dentro de estruturas curriculares, as pessoas aprendem e ensinam, inclusive profissões e outras formas de socialização. As organizações das mais singulares às mais complexas são objetos de diferentes perspectivas analíticas, assim, elas podem ser definidas de muitos modos diferentes como: uma estrutura social, uma tecnologia, uma cultura, uma estrutura física ou como parte de um ambiente. No caso dos EC, similarmente ao EO, um tipo particular de organização é percebido – o currículo de cursos de formação profissional. Nas suas trajetórias, os estudos organizacionais e os curriculares acumularam conhecimentos sobre as organizações como construções sociais. Como as organizações podem variar infinitamente no tempo e no espaço, os currículos variam de instituição a instituição, de um curso a outro.

Um recorte temporal paradigmático dos Estudos Organizacionais (HATCH, 2006), revelará influências teóricas semelhantes, ou seja, reflexivo da estabilidade e transformações paradigmáticas das disciplinas que contribuem para o campo de EO – as abordagens modernistas, simbólico-interpretativas e pós-modernas que são alicerces no mapeamento da sua trajetória (MOTTA; VASCONCELLOS, 2002; GOODSON, 2003; SILVA, 2005; FISCHER, 2003). Somado a esta característica paradigmática, ambos os campos constituem-se de teorias tradicionais, teorias críticas, pós-críticas e pós-modernas, representando campos polissêmicos, fragmentados e intrinsecamente referenciados à prática. Além dessa simetria, os dois campos caracterizam-se por um pluralismo e hibridização de abordagens, tendo, até mesmo, uma origem comum.

Refletindo sobre essas premissas, este trabalho tem como objetivo identificar e analisar a evolução paradigmática dos EO e dos EC, redesenhando suas trajetórias e indicando convergências inevitáveis. Para alcançar tal objetivo, buscou-se descrever os paradigmas que nortearam o campo das ciências socialmente aplicáveis neste início de século; ponderar sobre o futuro dos campos dos EO e EC. Num segundo plano, observa-se que os dois campos fomentam em seus discursos uma questão essencial: que estrutura e natureza fundamentam estes campos de saberes teórico-práticos e que práticas sociais são matrizes de significados para estes campos?

Dessa forma, o currículo pode ser entendido para fins deste estudo como: campo historicamente construído “com argumento e seus jogos de compreensões mediadoras” (BOURDIEU, 1989). Como lembra Holmer-Paes (1979), o currículo é também um sistema conceitual básico, uma estrutura que se organiza e se reorganiza constantemente, o que tanto afeta o currículo como construção social traduzido em disciplinas, cursos e carreiras como o campo mais amplo dos estudos curriculares. Fischer (2003) reitera que o que chamamos currículo é a estrutura aparente de uma trama de conteúdos que constitui matérias de ensino e que tem por trás estruturas de fundo tanto do conhecimento organizado quanto nas relações de poder envolvidas. Ou seja, o currículo tem múltiplos significados e pode ser percebido como uma rede, uma estrutura, uma cultura de uma instituição de ensino e de uma profissão, uma construção coletiva e um jogo de múltiplos interesses, dentre outros, segundo diferentes perspectivas analíticas.

O currículo, partindo da etimologia, vem da palavra latina *Scurrere* que significa carreira, caminhada, jornada; contém, portanto, a idéia de continuidade e de sequência. É mérito de Goodson (2003) descrever, em um dos capítulos de sua obra, a etimologia, a epistemologia e o emergir do currículo. Apesar do contexto, utilizado pelo autor, ser a Inglaterra, nos serve de ponte para o entendimento sobre a origem, conceitualização e organização do currículo no discurso educacional. Porém, acredita-se que o conceito do currículo tem variado através dos tempos. Por isso, descreveremos a seguir os principais conceitos e idéias defendidas no campo dos estudos sobre currículo, cotejando este campo como o campo dos EO.

Todavia, desde a Didática Magna, de Comenius, escrita em 1625, há o reconhecimento formal de que o ensino depende de uma estrutura institucional, para o seu desenvolvimento. O currículo está subjacente nas propostas de Comenius, bem como de todas os que falaram sobre educação, ensino e aprendizagem antes do século XX.

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

No início do século XX, a educação, principalmente a americana, passava por um momento em que diferentes forças econômicas, políticas e culturais procuravam moldar os objetivos e as formas da educação de massas de acordo com suas diferentes e particulares visões. A principal divergência foi: o objetivo da educação escolarizada é formar o trabalhador especializado ou proporcionar uma educação geral, acadêmica, à população? Em termos sociais, quais devem ser as finalidades da educação: ajustar as crianças e jovens à sociedade tal como ela existe ou prepará-los para transformá-la; a preparação para economia ou a preparação para a democracia?

Os problemas colocados pelas instituições de ensino em particular no que se refere à construção de projetos pedagógicos para os cursos de graduação em Administração, são claras evidências de complexidade da organização curricular, contextualizada territorial e culturalmente.

Pela estrutura multidisciplinar e natureza aplicada, os campos requerem opções criteriosas de teorias e métodos. No Brasil, os currículos e as organizações estão embebidos nos contextos culturais em que operam, considerando diversidades e singularidade de um país de contraste. As estruturas conceituais e opções metodológicas atuais sinalizam para futuros próximos em que as dimensões culturais e identitárias, ou seja, as dimensões simbólico-interpretativas de organizações (em geral) e organizações curriculares (em particular) deverão conviver com novas instrumentalidades requeridas dos gestores, professores e alunos, especialmente a partir das novas arquiteturas acadêmicas interdisciplinares.

Para responder os problemas propostos, o artigo foi dividido em três momentos. O primeiro momento levantou uma breve introdução e contextualização sobre o tema e a sua problemática – a introdução. No segundo momento, dividido em quatro seções, apresentou-se uma visão panorâmica das convergências dos estudos organizacionais e dos estudos curriculares a partir de um recorte temporal (histórico) e espacial (teórico), influenciados por pressupostos gerais como a racionalidade, a cultura e poder e a ambigüidade. Por fim, registraram-se algumas considerações e sugestões para uma agenda de pesquisas futuras sobre os campos de estudo.

As Primeiras Convergências entre EC e EO: o Racionalismo como Sistema de Idéias

A Modernidade, sinalizada a partir da Revolução Mercantilista ou Reforma Protestante¹, inseriu uma série de mudanças que valorizavam o homem como centro de toda a ideologia, elevando-se a crença na racionalidade: “o homem é o *subjectum*, aquilo que está na base de todos os seres, isto é, em termos modernos, a base de toda objetificação e representação” (HABERMAS, 1987, p. 133 *apud* KUMAR, 1997, p. 141).

No século XVIII emergiu o novo conceito de modernidade dominado pela idéia de progresso, quando a modernidade passa a significar o rompimento completo com o passado (SOUZA SANTOS, 1999). A Revolução Francesa deu à modernidade sua forma e consciência, anunciando o objetivo do período moderno como a obtenção de liberdade sob a orientação da razão. A modernidade em geral é concebida como um conceito aberto: “implica na idéia de continuação ininterrupta de novas coisas, rejeitando o passado como fonte de inspiração ou exemplo – uma revolução permanente de idéias e instituições” (KUMAR, 1997, p. 92). A Revolução Industrial tornou mais evidente esse aspecto antes-e-depois, acelerando o processo da evolução econômica até o ponto em que também acabou por “assumir proporções revolucionárias, isto é, a passagem da civilização pré-industrial para industrial” (KUMAR, 1997, p. 93).

Além dessas mudanças, a modernidade diferenciou de tal maneira a sociedade – fragmentação e pluralismo – que diferentes princípios poderiam ser aplicados a diferentes reinos. O princípio da “realização” e o “*ethos* do utilitarismo”, por exemplo, poderiam dominar o sistema econômico, enquanto que, na família e no sistema de parentesco, “atribuição de qualidades” e expressividade teriam primazia (KUMAR, 1997, p. 113). Dessa forma, o conceito da modernidade que em sua maior parte é político e ideológico enfatiza a ciência, a razão e o industrialismo como bandeiras do progresso social (SOUZA SANTOS, 1999), sendo representado pelos termos: história e progresso, verdade e liberdade, razão e revolução, ciência e industrialismo. Essa ideologia se difundiu de tal forma que influenciou e influencia diferentes sociedades, moldando a maneira de pensar e agir; e após a sua crítica, criando, recriando e adaptando essas idéias de acordo com as culturas locais.

Este período de modernidade também influenciou o objeto de estudo deste artigo – os campos de Estudos Organizacionais e Estudos Curriculares. O interesse em recortar os Estudos Curriculares como campo de estudo nasceu em plena conexão com o processo de industrialização e os movimentos migratórios nos EUA, na década de 1920, que intensificaram a massificação da escolarização, havendo um impulso, por parte de pessoas ligadas à administração da educação, para racionalizar o processo de construção, desenvolvimento e testagem de currículos.

Este fato indica a primeira convergência inevitável entre os campos, já que tanto a Administração Científica como os Estudos Tradicionais de Currículos foram iniciados sob a influência do racionalismo. A interseção entre os campos é tão estreita que o ideário da Administração Científica serviu de inspiração teórica na organização e no desenvolvimento curricular no início do século (GOODSON, 1995; MOREIRA, 2001; SILVA, 2005).

No contexto da sociedade estadunidense iniciam-se as Teorias Tradicionais de Estudos Curriculares, cujos autores pioneiros são representados por Franklin Bobbitt com a obra *The Curriculum*, em 1918. Esse autor foi influenciado pela Teoria da Administração Científica – Frederick W. Taylor (1969), Henri Fayol

¹ A Reforma protestante colaborou com essa destruição dos valores feudais a partir da introdução da ética capitalista na cultura ocidental, ou seja, uma ética do desempenho na sociedade moderna, onde o esforço próprio ou individual do trabalhador conduziria ao sucesso profissional.

(1970) – que tinha como preocupação básica a racionalização do trabalho, ou seja, aumentar a produtividade da empresa através do aumento de eficiência no nível operacional. Assim, a ênfase na análise e na divisão do trabalho do operário se tornou fundamental uma vez que a função e o ocupante constituem a unidade fundamental da organização. Nesse sentido, preponderava a atenção para o método de trabalho, para os movimentos necessários a execução da tarefa (ciência no lugar do empirismo e da improvisação) e para o tempo médio determinado para a execução: esse cuidado permitia a especialização do operário (divisão do trabalho em planejamento *versus* execução) e o re-agrupamento de movimentos, operações e tarefas.

Similarmente a essa preocupação de racionalização, divisão e controle das Teorias Tradicionais de EO, encontram-se as idéias propostas de Bobbitt, o currículo deveria funcionar da mesma forma que uma empresa comercial ou industrial, ou seja, que fosse capaz de especificar precisamente que resultados pretendiam obter, que pudesse estabelecer métodos para obtê-los e formas de mensuração que permitissem saber com precisão se eles foram realmente alcançados. Entende-se, então, que o modelo de Bobbitt estava voltado para economia, assim como o modelo de organização de Taylor, uma vez que a organização e o desenvolvimento do currículo deviam permitir a aprendizagem das habilidades necessárias para as diversas ocupações profissionais da vida adulta.

A emergência dos EC e EO assume uma preocupação de racionalização tanto dos resultados curriculares quanto dos resultados organizacionais, ou seja, “o como fazer?”. Sendo que a função do currículo era “especificar precisa e objetivamente procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados” (SILVA, 2005, p. 12) e da organização “buscar a melhor maneira de realização do trabalho por meio de métodos científicos (racionalização) para se atingir ótimos resultados” (MOTTA; VASCONCELLOS, 2002).

Esse modelo de racionalização nos Estudos Curriculares encontrou sua consolidação nas idéias de Ralph Tyler (1974) que propôs um modelo de organização e desenvolvimento curricular baseado em quatro questões básicas: 1) que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir? 2) que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham a probabilidade de alcançar esses propósitos? 3) como organizar eficientemente essas experiências educacionais? 4) como podemos ter certeza que esses objetivos estão sendo alcançados? (TYLER, 1974; SILVA, 2005). As quatro perguntas de Tyler correspondem à divisão tradicional da atividade educacional: “currículo” (1), “ensino e instrução” (2 e 3) e “avaliação” (4). Essas divisões reportam também aos EO através da proposição de Taylor (1969) em dividir a administração entre o planejamento e execução, Henry Fayol (1970) em decompor as funções do administrador em planejar, organizar, comandar e controlar e, conseqüentemente, de Weber (1991) com a burocracia como tipo ideal.

Contudo, Tyler expande o modelo de Bobbit, ao incluir duas fontes que não eram contempladas: a psicologia e as disciplinas acadêmicas. Dessa forma, o autor afirma que os objetivos devem ser formulados em termos de comportamento explícito (TYLER, 1974). Esta característica dos EC propõe mais um ponto de convergência com os EO, já que a sua trajetória em um segundo momento remeteu a uma ênfase nos aspectos internos e relacionais da organização a partir da Escola de Relações Humanas. Neste sentido, Elton Mayo, em sua obra *Human Relation in Administration* (MOTTA; VASCONCELLOS, 2002), ressalta o interesse pelo estudo dos grupos informais, ou seja, aqueles grupos que emergem dentro das organizações quando as interações informais entre determinado número de indivíduos começam a intensificar-se e a tomar corpo. Assim, a Escola de Relações Humanas, preocupada com a relação entre moral e produtividade, colocou na motivação a grande possibilidade de levar o indivíduo a trabalhar para consecução dos objetivos da organização formal.

Outros importantes autores receberam influência desta Escola nos EO, Roethlisberger e Dickson (1937 *apud* RAMOS, 1984) que propuseram um modelo

de organização como Sistema Social e Chester Barnad (1968) que em sua obra *As funções do executivo* enfatiza as tensões entre o indivíduo e a organização. Desta forma, a Escola de Relações Humanas desloca o foco de interesse da administração e da educação, da organização formal para os grupos informais e suas inter-relações.

Em síntese, as teorias tradicionais de currículo tomam com óbvia a pergunta: qual o conhecimento deve ser ensinado? As de administração ressaltam: como o trabalho deve ser racionalizado? A perspectiva curricular tradicional aceita mais facilmente os conhecimentos e saberes dominantes, preocupando-se, dessa forma, com a melhor forma de transmiti-los. Para Goodson (2003), as Teorias Tradicionais curriculares funcionam como prescrições, ao tempo que Prestes Motta disse o mesmo sobre as Escolas Científica, Clássica e das Relações Humanas (MOTTA; VASCONCELLOS, 2002).

Após o fim da segunda guerra mundial, Ludwig Von Bertalanffy propôs o conceito de sistemas abertos que influenciou estudos em várias áreas do conhecimento, inclusive EO e EC. Esse autor concebeu o modelo de sistema aberto, que entendeu como um complexo de elementos em interação e em intercâmbio contínuo com o ambiente, ou seja, os diversos ramos do conhecimento constituíam parte de um sistema maior, podendo ser aplicados parcialmente a partir de regras gerais aplicáveis a todos, sem prejuízo das diferenças. Até então, nos EO, os estudos da organização estavam voltados para o seu interior, após essa teoria, eles voltam-se para as interações com o ambiente em que estava inserido (HATCH, 2006). Teoria dos Sistemas Abertos, Teoria Funcionalista, Teoria da Contingência, Teoria Institucional e Teoria do Desenvolvimento Organizacional estavam preocupadas, predominantemente, com a solução de problemas organizacionais (teorias prescritivas), mostrando a preferência dos autores pelo teórico ao aplicado, analisando como as organizações eram sistemas abertos que se adaptam ao ambiente (MOTTA; VASCONCELLOS, 2002).

Nos EO, duas propostas de estudo merecem destaque, a de Lawrence e Lorsch (1973) que acentuam os estados de diferenciação e integração dos sistemas empresariais e Burns e Stalker (1961) que propõem o modelo de empresa mecânica e orgânica.

Para Lawrence e Lorsch (1973, p. 24-25), “as empresas, ao tratar com seus ambientes externos, vão se segmentando em unidades, cada uma das quais tem como principal tarefa o problema de tratar uma parte das condições existentes fora da firma”. Assim, cada administrador terá capacidade limitada de tratar com uma parcela do ambiente total. Contudo, “condições externas, tais como o estado do conhecimento científico e as oportunidades de expandir o conhecimento e aplicá-lo, são, em sentido geral, o campo de ação da unidade de planejamento”. Essa divisão do trabalho entre os departamentos e a necessidade do esforço unificado conduz a um estado de diferenciação e integração dentro de qualquer empresa.

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

Sendo considerado um dos maiores pensadores da humanidade, Jean Piaget é epistemólogo, estruturalista e construtivista, criando, segundo Le Moigne (1999), o construtivismo dialético. Não sendo pedagogo, Piaget influencia até hoje o ensino e as construções curriculares rotulados como “construtivistas”. Le Moigne (op.

cit) considera que a trindade de epistemólogos estruturalista constituída por Jean Piaget, Edgar Morin e Herbert Simon deram contribuições seminais ao conhecimento e à educação.

Na obra de Simon (1979), há novamente uma forte convergência entre EO e EC quando se trata de teoria das decisões. Simon (1979) propôs o modelo de racionalidade limitada em que não é possível para um tomador de decisões ter acesso a todas as possibilidades de ação, medindo todas as opções, tendo em vista a impossibilidade física de ter acesso a todas as informações e processá-las e o alto custo envolvido nesse processo. Assim, os gerentes buscam apenas soluções satisfatórias, com critérios minimamente aceitáveis de desempenho. Essa teoria abalou as prerrogativas tradicionais de indicar as melhores soluções ou a solução ideal.

Edgar Morin, nos anos 70, 80 e 90 discutiu a modelização da complexidade e os princípios do estruturalismo holístico que influenciarão formas de pensar sobre a realidade e sobre as construções organizacionais e curriculares.

O princípio de ação inteligente e da valorização de experiência formulada por John Dewey no início do século 20 impactou as propostas curriculares do movimento da Escola Nova liderada por Anísio Teixeira, no Brasil, hoje retornando com força no projeto do MEC chamado de Universidade Nova e também os trabalhos de Chris Argyris e, especialmente de Schön sobre os ciclos de aprendizagem pela experiência, bastante estudados nos EO.

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

Enquanto, que estes modelos tradicionais de currículo só iriam ser contestados, a partir dos anos 70, com as teorias críticas, na qual destacamos alguns autores Michael Apple (2006), Michel Young, Henri Giroux e Paulo Freire. Já na administração, a contestação do recorte tecnicista dos Estudos Organizacionais emergiu a partir da década de 1970, no Brasil, com os estudos de Alberto Guerreiro Ramos, Maurício Tragtenberg e Fernando Cláudio Prestes Motta (VIEIRA; CALDAS, 2006). E no exterior, por outro pensador representativo das ciências sociais aplicadas, Michael Foucault, influenciando tanto a perspectiva crítica quando a perspectiva pós-moderna.

A Crítica aos Modelos de “Exportação” e a Ênfase na Cultura Local no Impulso da Pós-Modernidade: teorias críticas

A modernidade foi representada pelos termos: história e progresso, verdade e liberdade, razão e revolução, ciência e industrialismo. Mas, é justamente por “causa da sua estreita relação com o industrialismo que pensadores proclamam o seu fim” (KUMAR, 1997, p. 95). Apesar do impulso para a ruptura com o modernismo ter sido inicialmente da esfera cultural, a teoria da sociedade pós-industrial (BELL, 1973) foi uma das primeiras a ser absorvida, ressaltando a mudança da estrutura burocrática tradicional que enfatizaria o desenvolvimento individual e o conhecimento como fonte de criação de valor. Também contribuíram para esse impulso, as transformações ocorridas na organização do trabalho e na tecnologia,

destacadas pelos teóricos pós-fordistas, sobretudo na ênfase que dá à descentralização e dispersão e à renovada importância do local.

Desta forma, os acontecimentos globais – a internacionalização da economia e da cultura – são refletidos nas sociedades nacionais, minando as estruturas nacionais e renovando a importância do local e uma tendência para estimular culturas subnacionais e regionais (KUMAR, 1997).

Neste contexto, emergiu nos Estudos Curriculares e Organizacionais mais uma convergência – um discurso de resistência para enfrentar a hegemonia dos modelos tradicionais, baseados principalmente na técnica e prescrição de modelos, numa tentativa de se criar uma mudança social.

No campo dos Estudos Organizacionais, a questão da teoria e prática é central para a teoria crítica devido à sua oposição à “visão tradicional”. Uma teoria é composta por um conjunto de hipóteses utilizadas para compreender fenômenos reais, visando descrever como as coisas são. Uma teoria, para ser considerada científica, deve ser capaz de produzir prognósticos, ou seja, dizer o que está para acontecer se as condições precedentes forem satisfeitas. Uma teoria é corroborada ou refutada quando os prognósticos baseados nas suas hipóteses se confirmam ou não. Dessa forma, a teoria se opõe à prática. Conhecer e agir são, portanto, coisas distintas. Com isso decorre uma questão central para a teoria crítica: como trabalhar a noção de emancipação? Como fugir da distinção entre descrição e prescrição? Outro aspecto importante da teoria é a crítica que realiza ao positivismo como forma estabelecida de conhecimento e o mercado como forma estabelecida de vida coletiva. Assim, ao examinar o mercado e suas relações à luz da emancipação, busca-se a realização concreta da liberdade e da igualdade (VIEIRA; CALDAS, 2006).

Assim como nos EO, as teorias críticas sobre currículo começam a colocar em questão os arranjos educacionais existentes. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamentos e transformação social. Em contraste com as teorias tradicionais, o importante para as teorias críticas, não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que permitam compreender o que o currículo faz. A questão central estaria no “porque” revelando preocupações com as conexões entre saber, identidade do aprendiz e o poder (SILVA, 2005).

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

Assim como nos EC, a perspectiva crítica nos EO assumiu duas correntes (ALVESSON; DEETZ, 1999; VIEIRA; CALDAS, 2006; HATCH, 2006). A primeira recebeu influência das idéias de Karl Marx, cuja noção está ligada à análise da realidade sócio-histórica com o objetivo de expor as formas de dominação e exploração que a definem, uma crítica ideológica. A principal fonte dos trabalhos em EO é constituída por autores da Escola de Frankfurt, em especial Herbert Marcuse (WOOD JR, 1998). A segunda recebeu influências da filosofia moral germânica e em sua crença na autonomia e na razão, uma crítica da ação comunicativa proposta pelas idéias de Jürgen Habermas. Na crítica ideológica, os temas de dominação e da exploração por proprietários e depois por gerentes têm sido centrais nos trabalhos dos teóricos organizacionais de inspiração marxista. Já na crítica da ação comunicativa, a crítica é construída numa filosofia sistemática, na qual teoria e ação comunicativa constituem-se no eixo mais importante.

O início da crítica neomarxista às teorias tradicionais do currículo e o papel ideológico do currículo está fortemente identificado com o pensamento de Michael Apple (SILVA, 2005). Para este autor o currículo pode ser visto em termos estruturais e relacionais, pois o currículo está estreitamente relacionado às estruturas econômicas e sociais mais amplas e não é um corpo neutro, inocente e desinteressado de conhecimentos. Assim, a seleção de conhecimentos que constitui o currículo é resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes e grupos dominantes (APPLE, 2006). Portanto, sua crítica concentra-se nas relações de poder e o currículo, ressaltando o currículo como campo de resistência e conflito.

Assim como a análise de Apple que é adjetivada pela política, nos EO, surge a teoria de Harry Braverman (1987), que influenciado por idéias marxistas, ressaltava a lógica do processo de trabalho capitalista – garantir a conversão de força de trabalho em trabalho real sob condições que maximizassem a acumulação de capital – que tinha como tendências a separação entre trabalho mental (concepção) e manual (execução) e a conseqüente desqualificação do trabalhador. Para o autor, o único meio de impedir o domínio dos trabalhadores sobre o processo de trabalho seria dividir a unidade trabalho em concepção e execução por meio da simplificação das tarefas, exigindo-se destreza mais especializada e menor qualificação global; isto efetivamente só foi possível com o advento da administração científica. Desqualificação toma-se, então, sinônimo de degradação do trabalho.

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

Neste sentido, Henry Giroux, crítico dos EC, desenvolveu a idéia de currículo como política cultural, espaço de construção de significados e valores culturais e sociais. Além de criticar, Henry Giroux constrói uma alternativa para superar as falhas da teoria tradicional, inspirado pelos conceitos desenvolvidos pela Escola de Frankfurt e pela postura pedagógica fenomenológica crítica de caráter humanista de Paulo Freire (1996). Assim, desenvolve uma crítica ao pessimismo e ao imobilismo destacados nas teorias da reprodução.

A segunda corrente de estudos críticos em EC, desenvolvida a partir da sociologia, tinha Michael Young como um dos principais expoentes e em sua obra *Knowledge and Control* elegera como tarefa imediata o delineamento das bases de uma “sociologia do currículo” que vai de encontro às categorias curriculares, pedagógicas e avaliativas utilizadas pela teoria educacional da época (SILVA, 2005). Em outras palavras, a tarefa da “nova sociologia da educação” consistia em mostrar o seu caráter histórico, social e arbitrário; porém, não se preocupou em elaborar propostas alternativas de currículos e sim centrar a sua crítica em seus aspectos sociológicos e históricos. De forma geral, buscou investigar as conexões, entre os princípios de seleção, organização e distribuição do conhecimento escolar e os princípios de distribuição dos recursos, econômicos e sociais mais amplos. Em suma, a questão básica da “nova sociologia da educação” era a das conexões entre currículo e poder, entre a organização do conhecimento e a distribuição de poder (YOUNG, 2000).

Outro teórico que merece destaque no contexto da sociologia crítica é Basil Bernstein. O terceiro volume do seu livro *Class, codes and control* (1975) é um amadurecimento e refinamento de um projeto em torno da sociologia da educação, fundamentado em três conceitos fundamentais: o currículo, a pedagogia e a avaliação. Para Bernstein, o currículo define o que conta como conhecimento válido, a pedagogia define o que conta como transmissão válida do conhecimento e a avaliação define o que conta como realização válida desse conhecimento de parte de quem é ensinado (SILVA, 2005). Para este autor o mais importante é saber como o currículo está estruturalmente organizado a partir de princípios diferentes de poder e controle.

Também nos EO encontramos autores críticos influenciados pela sociologia. Nesse sentido, uma tríade merece ser destacada: Ramos, Tragtenberg e Motta.

Alberto Guerreiro Ramos (1983, 1996) propôs uma ciência administrativa fundada na redução sociológica, isto é, um método sociológico crítico-assimilativo, fundamentado no trabalho de um intelectual consciente de sua realidade social, e atento à tarefa de fundamentação teórica da cultura nacional. Para o autor, tanto o ensino como a prática da administração segue, em grande parte, restritos à simples repetição dos conceitos desenvolvidos por autores estrangeiros, sem levar em consideração a realidade sócio-econômica do Brasil (OLIVEIRA; FERREIRA, 2007).

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

O sociólogo Maurício Tragtenberg (1974, 1980), um dos fundadores da teoria crítica das organizações, rompeu o tabu de trabalhar Karl Marx e Marx Weber em um mesmo texto, além de escrever em direção de um marxismo "autogestório" (MOTTA, 2001, p. 64). Tragtenberg (1974, p. 89) assumia que "a teoria geral da administração é ideológica, na medida em que traz em si ambigüidades básicas do processo ideológico, que consiste no seguinte: vincula-se às determinações sociais reais, enquanto técnica (de trabalho industrial, administrativo, comercial) por mediação do trabalho e afasta-se dessas determinações sociais reais, compondo-se num universo sistemático organizado, refletindo deformadamente o real, enquanto ideologia". Com esse pensamento argumentava contra a dominação e a exploração, buscando refletir sobre a verdadeira democratização das relações de trabalho nas organizações (MOTTA, 2001). O autor sempre procurava as relações sociais reais escondidas na ideologia e em seus mecanismos, criticando o saber neutro, apolítico e objetivo, para camuflar suas contradições de classe, nas quais a sociedade se mantém.

Em encontro à crítica nos Estudos Curriculares, pode-se afirmar que os autores prematuramente criticavam a "mercantilização do ensino" que "tem transformado professores em máquinas de ensinar, simples reprodutores de técnicas e ferramentas com as quais os alunos atingiriam melhores resultados na administração" (OLIVEIRA; FERREIRA, 2007, p. 4). Algumas faculdades, com a intenção de "uniformizar o currículo" em diversas sedes, não só determinam os conteúdos, como também enviam modelos de apresentações onde já estão determinados os conteúdos que devem ser ensinados. Seria a taylorização do ensino?

Em síntese, a perspectiva crítica da educação não deixou de questionar o papel da escola no processo de reprodução cultural e social. É evidente que o currículo ocupa papel central nesse processo. Paralelamente, nos EO, a perspectiva crítica apontou dois caminhos básicos para a contestação: um orientado para o conteúdo, enfatizando as fontes de constrangimento, outro orientado para o processo, enfatizando a variação na ação comunicativa em organizações (ALVESSON; DEETZ, 1999). De certa forma, os estudos críticos em EC e EO tiveram uma influência comum: a sociologia e ideologia e o objetivo de contestar as teorias tradicionais e modernas que prescreviam modelos pautados no racionalismo.

A Ambigüidade da Pós-Modernidade: teorias pós-críticas e pós-modernas

A pós-modernidade tem como princípio a indeterminação que encerra também a conotação de "deformação", uma ênfase na descrição, na diferença, na

descontinuidade e na “destotalização” (KUMAR, 1997, p. 119). Acompanhando a indeterminação e promovendo também “anarquia e a fragmentação em tudo”, havia a tendência para o que Hassan chamava de “imanência” que está associada a palavras como dispersão, difusão e disseminação; mas também as palavras integração, interdependência e interpenetração, exemplificando como a teoria pós-moderna é eclética em suas origens, sintética e até mesmo sincrética em suas manifestações: “para cada aspecto que escolhemos para exame, pode-se oferecer com igual segurança outro relacionado com a questão, mesmo que aponte em uma direção inteiramente diferente ou mesmo contrária” (KUMAR, 1997, p. 114).

Pensando nestas manifestações sintéticas e sincréticas, um aspecto contraditório² merece destaque para o entendimento da trajetória dos estudos de EC e EO – a ambigüidade do processo de fragmentação e de integração. Neste sentido, o pós-modernismo despertou interesse em estudos que enfatizam um novo ou reforçado grau de fragmentação, pluralismo e ausência de qualquer força centralizadora, mas também uma distinta tentativa de integração. Isso se relaciona, principalmente, com a fragmentação das culturas e comunidades da classe trabalhadora, a descentralização das cidades e dos movimentos sociais e o ressurgimento do individualismo. Neste contexto, os partidos políticos de massa cedem lugar a “novos movimentos sociais” baseados em sexo, raça, localização, sexualidade. As “identidades coletivas” de classe e experiências compartilhadas de trabalho dissolvem-se em formas mais pluralizadas e específicas. A idéia de uma cultura e de uma identidade nacionais é atacada em nome de culturas “minoritárias”. O pós-modernismo destaca sociedades multiculturas e multiétnicas, promove a “política da diferença” (KUMAR, 1997, p.132). A identidade não é unitária nem essencial, mas fluida e mutável, alimentada por fontes múltiplas e assumindo formas múltiplas.

A fragmentação é um tema importante entre os pós-modernistas porque relata o conceito das rupturas pós-industriais nas famílias, comunidade e sociedade assim como as ameaças à identidade, produzidas quando indivíduos são chamados para desempenhar múltiplos papéis com pouco espaçamento espacial ou temporal entre eles (HATCH, 2006).

Contudo, na perspectiva de ecletismo, sintetismo e sincretismo da Teoria Pós-moderna, conforme Lash (1990, p. 11 *apud* KUMAR, 1997), a teoria inverte a tendência da fragmentação, fundindo, mais uma vez, os diferentes reinos. Mas, essa integração difere do modo convencional de estudar a sociedade tradicional e da descrição dada pela sociologia da natureza funcionalmente integrada da sociedade moderna. Não são negados o pluralismo e a diversidade, irreduzíveis da sociedade contemporânea. Esse pluralismo não é organizado, nem integrado de acordo com qualquer princípio discernível: “Não há mais qualquer força controladora e orientadora que de à sociedade forma e significado – nem na economia, como argumentaram os marxistas, nem no corpo político, como pensaram os liberais, nem mesmo, como insistiram os conservadores, na história e na tradição. Desta forma, o que existe é simplesmente um fluxo aleatório, sem direção, que perpassa todos os setores da sociedade. As fronteiras entre eles se dissolvem, resultando, contudo, não em uma totalidade neoprimitivista, mas sem uma condição pós-moderna de fragmentação” (KUMAR, 1997, p. 113-114).

Outros autores compartilham da afirmação de Lash sobre essa tentativa de integração, como Domingues (2001) que verifica duas características antagônicas da sociedade pós-moderna: a diferenciação e a desdiferenciação que devem ser reconhecidas como processos que se encontram presentes na evolução da vida social em formações sociais complexas, obviamente não apenas na dimensão econômica, mas perpassando-as em geral.

² Essa ambigüidade é tratada por um grupo que inclui pensadores franceses como Foucault, Derrida, Barthes, Lacan, Kristeva, Lyotard e Baudrillard. Mas dele faz parte também um grupo de americanos, principalmente críticos literários, entre eles Paul de Man, Stanley Fish, J. Hillis, Miller, que foram influenciados por esses pensadores franceses e pelas obras do teórico russo Mikhail Bakhtin (KUMAR, 1997, p. 139).

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

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

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

Os pós-modernistas criticam as identidades autônomas e unitárias, ou seja, afirmam que uma pessoa é sempre primeiramente social, e só erradamente reivindica um *self* pessoal como a origem da experiência. Neste sentido, para se exemplificar a primazia do discurso, cada pessoa nasce dentro de discursos correntes que a conduzem a assistir o mundo de maneira particular, antes de o indivíduo ter qualquer possibilidade de escolha. Visto que os discursos estruturam o mundo, eles ao mesmo tempo estruturam a subjetividade da pessoa, provendo-a com uma identidade social particular e um modo de ser no mundo.

Não diferente disso, nos estudos curriculares, as teorias pós-críticas ampliam, e ao mesmo tempo, modificam aquilo que as teorias críticas ensinaram. As principais correntes da teoria pós-crítica discutem sobre questões ligadas ao multiculturalismo, aos estudos relações de gênero e à pedagogia feminista e à narrativa étnica e racial.

O multiculturalismo é movimento que defende a não separação das questões culturais das questões de poder. Este movimento pode ser entendido, por um lado, como um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados no interior daqueles países para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional. Por outro, é também, uma solução para os "problemas" que a presença de grupos raciais e étnicos coloca, no interior daqueles países, para a cultura nacional dominante (SILVA, 2005). No campo da educação inicia-se como uma crítica àquilo que consideravam como o cânon literário, estético e científico do currículo universitário. O cânon do currículo fazia passar por uma "cultura comum" uma cultura bastante particular – a cultura do grupo culturalmente e socialmente dominante.

O multiculturalismo divide em dois: o liberal ou humanista que estimula a tolerância e o respeito a diferenças culturais porque sob a aparente diferença há uma mesma humanidade; e o político ou crítico que rejeita a idéia de humanidade comum e concentra seus estudos nas relações de poder (SILVA, 2005). Dessa forma, o multiculturalismo amplia a discussão que a desigualdade em educação não é somente em função das classes, mas também de outras dinâmicas. A igualdade, para esta corrente, não deve ser obtida apenas pelo acesso ao currículo hegemônico, mas com modificações substanciais neste currículo.

Para além das desigualdades de classe, há uma corrente pós-crítica que estuda as relações de gênero e a pedagogia feminista. Os teóricos desta corrente acreditam que as linhas de poder da sociedade estão estruturadas não apenas pelo capitalismo, mas também pelo patriarcado. Um dos argumentos utilizado é que o currículo é, entre outras coisas, um artefato de gênero (SILVA, 2005). Logo, esta corrente pretende-se discutir não apenas ter acesso às instituições, mas transformá-las para refletir os interesses e experiências das mulheres.

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

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

Há outra corrente pós-crítica onde o currículo é visto como narrativa étnica e racial. Esta corrente passou da preocupação inicial com questões ligadas ao acesso à educação e ao currículo, o fracasso escolar de crianças e jovens dos grupos étnicos e raciais minoritários para problematizar o próprio currículo considerado racialmente enviesado (SILVA, 2005).

Não se pode falar propriamente de uma teoria pós-estruturalista do currículo, mesmo porque o pós-estruturalismo tal como o pós-modernismo rejeita qualquer tipo de sistematização, mas há certamente uma "atitude" pós-estruturalista em muitas das perspectivas atuais sobre currículo. Na perspectiva pós-estruturalista o currículo contemporâneo deveria considerar o processo de significação como cultural e socialmente construído e ao mesmo tempo desconfiar das definições filosóficas de "verdades". Logo a perspectiva pós-estruturalista não apenas questiona essa noção de verdade, mas destaca o processo pelo qual algo é considerado como verdade (SILVA, 2005).

A corrente pós-colonialista tem o como objetivo analisar o complexo das relações de poder entre as diferentes nações que compõem a herança econômica, política e cultural da conquista colonial européia tal como se configura no presente momento (SILVA, 2005). Reivindica a inclusão das formas culturais que refletem a experiência de grupos cujas identidades culturais e sociais são marginalizadas pela identidade européia dominante. Nesta teoria mostra-se particularmente forte na teoria e análise literárias. Há principal reivindicação é por um currículo multicultural que não separe questões de conhecimento, cultura e estética de questões de poder, política e interpretação.

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

A Contemporaneidade no Debate Organizacional e Curricular: desafios compartilhados entre campos híbridos

Em palestra proferida na Universidade Federal da Bahia, o professor Michel Maffesoli, da Universidade de Paris V, fez uma crítica ao conformismo acadêmico universitário afirmando: “Muitos continuam a ensinar uma luz que já morreu!” Para o professor, mais importante que defender posições antagônicas, é refletir sobre o sincretismo que se encontra nas novas gerações.

Pensando nisso, percebe-se na academia de Administração brasileira, um movimento de tolerância entre os paradigmas consolidados (funcionalista, simbólico-interpretacionista e mais recentemente, o crítico e pós-moderno), ao mesmo tempo em que emergem grupos de pesquisa mais voltados para uma preocupação nacional e local, não se restringindo a produção de conhecimento a um único paradigma, mas realizando uma conversação entre diversas perspectivas.

Há grupos de pesquisa investindo na recuperação de autores nacionais destacados nas Ciências Sociais como Milton Santos, Gilberto Freire, Sérgio Buarque de Holanda, Celso Furtado e Paulo Freire, entre outros, tentando apropriar a produção brasileira aos Estudos Organizacionais.

Em paralelo ou em intersecção, outros grupos assumem-se como representantes de correntes teóricas que trabalham identidade nacional a partir dos símbolos da brasilidade.

Ganhando maior independência e buscando conformar identidades, pesquisadores agrupam-se e ultrapassam fronteiras institucionais, formando redes nacionais de pesquisa em torno de temas que contestam correntes dominantes.

Os interesses de pesquisa geram também propostas curriculares que inovem o ensino por meio da inclusão de novas disciplinas aos cursos de pós-graduação. Superpõem-se, nos desenhos curriculares, antigas e novas configurações.

As questões colocadas aos indivíduos, grupos e instituições remetem à intersecção necessária entre os estudos organizacionais como campo de conhecimentos e práticas e aos estudos curriculares como a prática de construção de cursos estruturados por currículos, traduzidos em projetos pedagógicos, planos de ensino, ementas e outras formas de organização.

Ou seja, o domínio do conteúdo não se converte em propostas curriculares influenciadas pelos estudos curriculares necessariamente; não obstante EO e GC beberem nas mesmas fontes e compartilham os paradigmas vigentes nas Ciências Sociais.

Para compreender o paralelismo e interseções dos estudos curriculares e organizacionais, foram coletados informações de uma pesquisa realizada no ano de 2008, sobre o ensino do campo dos EO, quando foram entrevistados 17 professores que ensinam o campo dos Estudos Organizacionais em dez Programas

de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Administração no Brasil (FGV/RJ, FVG/SP, PUC/MG, UFBA, UFMG, UNB, UFPE, UFPR, UFRGS e UFSC). A coleta de dados foi realizada por meio de entrevista semi-estruturada e análise de documentos (currículos dos cursos, programas das disciplinas e currículo lattes dos professores entrevistados).

Os currículos destes programas estão passando por uma série de mudanças, como a unificação do desenho curricular do mestrado e doutorado a partir do oferecimento das mesmas disciplinas para os cursos, bem como modificações das disciplinas básicas visando adequar os currículos aos grupos de pesquisa do programa. Além dessas mudanças curriculares, a criação de programas interdisciplinares, mestrados e doutorados profissionalizantes, impactam diretamente na seleção e organização do conhecimento sobre o campo dos Estudos Organizacionais.

Desta forma, buscou-se saber como os entrevistados percebem o campo dos EO no Brasil?

Para o entrevistado 1: a publicação em Estudos Organizacionais no Brasil *"está muito associada a nomes que sempre estiveram ligados a ANPAD"*. Assim, exemplifica alguns pesquisadores que influenciaram o pensamento como: **Clovis Luiz Machado-da-Silva** (UFSC), Tânia Fischer (UFBA), Suzana Braga Rodrigues (UFMG), Roberto Fachin (UFRGS) e Carlos Osmar Bertero (FGV/SP). O trabalho desses professores possibilitou o surgimento de novos doutores que continuaram a pesquisar o campo. *"Acho uma característica importante é a permanência dos egressos da pós-graduação, foi essa geração que eu te diria da década de 80, professores da década de 80, [...] eles tiveram um papel significativo de formar pessoas nesses núcleos: Bahia, Minas Gerais, Santa Catarina, Paraná, Rio Grande do Sul, também, São Paulo, Rio de Janeiro e Pernambuco"* (ENTREVISTADO 1).

Percebe-se com o depoimento do entrevistado 1 que o desenvolvimento do conhecimento da área está ligado diretamente com a influência do professor no exercício de sua profissão. Essa questão pode estar ligada a juventude do campo no Brasil que data da década de 1950, quando se vislumbrou o ensino de Administração.

Para o entrevistado 1, não há uma preocupação dos pesquisadores no campo de EO em se filiar a um paradigma, não existe esse rigor, todavia percebe-se *"uma espécie de filiação recente, no passado não daria para verificar isso, foi no final da década de 90, foi de 2000 para cá essa filiação, que talvez tenha a ver com toda a preocupação do CNPq com os grupos de pesquisa, e da CAPES com a produção, uma produção coerente"*.

Para o entrevistado 4, as mudanças nos interesses dos grupos apontam uma tendência internacional.

Para o entrevistado 7, há um grupo de pesquisadores no Brasil que possuem *"a atitude de Policarpo Quaresma"*, ou seja, adotam uma postura externa em dizer, *"fecho as fronteiras do meu país"*. Para o autor, a pesquisa somente é válida quando tem caráter universal, sendo assim, não é justificável realizar uma pesquisa local. Também afirma que *"em algumas áreas, como área de Teoria Crítica, por exemplo, já tratamos muito a questão, nossa teoria crítica é muito démodé. É uma teoria crítica fortemente apoiada numa visão antiga de mundo"*.

Para o entrevistado 12, *"Nos programas de pós-graduação, se nós computarmos tempos de estudos organizacionais, organizações e comportamentos organizacionais, ou seja, indo desde as chamadas abordagens críticas de estudos de organizações até recursos humanos, passando por liderança, passando por aspecto de tecnologia de trabalho, assim por diante, é uma área com um espectro mérito grande. Eu diria que é uma área que poderia ser definida como área responsável do ponto de vista prático por gestão organizacional. E nesse sentido diria que ela carece de uma identidade específica, mas isso não vejo como uma desvantagem, pelo contrário, eu vejo como [...] inerente a área por ter uma largura muito grande, e o que acontece no que se refere ao ensino, essa largura da área se reflete numa dificuldade de ter um foco claro a respeito do que ministrar, do que ofertar nos cursos de graduação, ou de especialização, de Mestrado e de Doutorado, porque tudo cabe dentro de EO"*.

O maior desafio para o ensino dos EO, conforme entrevistado 4, é seu distanciamento da prática. *“Os EO têm uma herança pesada de Ciências Sociais, tem um enraizamento forte em Ciências Sociais, que nunca procurou na verdade aplicações. Muitos trabalhos que você tem, uma parte da produção científica de EO é uma produção científica, muitas vezes preocupada mais em fazer das organizações um objeto de estudo para testes de hipóteses lidando com variáveis oriundas da Sociologia, da Antropologia, do que com problemas que contribuem para o entendimento de organizações enquanto objetos de gestão”* (ENTREVISTADO 4). Para o entrevistado, esse problema tem *“a ver mesmo com a atitude. As pessoas que vêm para a área, muitas vezes são pessoas desinteressadas da prática, e outra coisa, muitas pessoas que hoje ensinam na área, pelo menos aqui no Brasil, tem até mesmo uma atitude anti-organização, justamente um tipo de organização, a organização empresarial”*.

As dificuldades residem em outro aspecto que retorna a agenda dos estudos curriculares: na graduação, ensinamos para a sociedade ou para a profissão?

Uma Agenda de Convergência entre o Passado e o futuro

O pressuposto principal deste trabalho é a convergência dos Estudos Organizacionais e Estudos Curriculares como campo de conhecimentos e práticas. Estas convergências podem ser identificadas na natureza e estruturas destes campos, considerando o objeto de estudo (as organizações e os currículos) e o dilema colocado pelas práticas, relacionadas, principalmente, com as mudanças que ocorrem nas organizações em geral e nos currículos em particular.

Estudos Organizacionais e Estudos Curriculares são campos caracteristicamente multidisciplinares em sua composição; com intersecções temáticas que caracterizam perspectivas interdisciplinares ou problemas complexos que sugerem transdisciplinaridade. Por esta razão, os campos discutem a complexidade que lhes é inerente, alinhando perspectivas metateóricas e metatriangulação, como tentativa de olhar os fenômenos sociais (LEWIS; GRIMES, 2005) por múltiplos vieses de análise.

Organizações e currículos, como construções sociais complexas, enfrentam problemas de design, recursividade e identidade híbrida e as convergências entre estes campos são também reflexivas das convergências dentro de cada campo, das perspectivas teóricas desenvolvidas no século XX.

Estudos Organizacionais e Estudos Curriculares vivem hoje os problemas de resgate das práticas. Não apenas com campos de experiências em si, mas também pelos desafios de reconstrução neste século de organizações imersas em crises, enfrentando novos dilemas e paradoxos.

Os dois campos deparam-se, portanto, com problemas de natureza ontológica; ou seja, como compreender as práticas dando-lhes significados (ou ressignificando-os) e de como agir em contextos sócio-institucionais. Especialmente no campo dos EC os desafios emergem das mudanças das instituições educacionais em todo o mundo, e no Brasil através da regulamentação da área, especialmente no campo que nos interessa: administração (FRIGA, 2004; MINTZBERG, 2005; FISCHER, NICOLINI; SILVA, 2006).

Mudam os currículos, os modos de ensinar e aprender, os papéis dos professores (FISCHER, 2006). A visão do currículo como projeto pedagógico em um país que tem diretrizes curriculares exaradas pelo governo federal, envolve problemas de design, de desenvolvimento, de regulação e de comunicação para sociedade. Quais serão, portanto, as agendas de pesquisa?

Em primeiro lugar, a revisão dos ideários que orientam nossos cursos de graduação e da pós-graduação, examinando-se trajetórias e identificando-se tendências e novos desenhos curriculares, adequados ao país, porém sintonizados com o mundo globalizado;

- Em segundo lugar, o resgate de nossa identidade cultural, permitindo-se que a diversidade sub-nacional seja representada nas propostas curriculares, o que depende menos de mecanismo de regulação e mais de suporte aos processos de mudança. Organizar currículos consistentes é tarefa que requer mais do que diretrizes gerais e implica nos estímulos à inovação e testagem de modelos curriculares, acompanhadas de pesquisa de avaliação;
- Em terceiro lugar, a pesquisa sobre os conteúdos em si, ou seja, como a trama curricular de fato se constitui em uma estrutura significativa de eixos temáticos. Neste sentido, a convergência entre os EO e EC torna-se mais aguda: o eixo principal de um curso de Administração é o campo dos Estudos Curriculares.
- Em quarto lugar, as estratégias de ensino que fazem a mediação entre o conhecimento e o aprendizado. Considerando as possibilidades do aprendizado eletrônico e as tecnologias de informação e comunicação disponíveis, bem como recursos estéticos que podem ser associados à modalidades de ensino, deve-se reconhecer que estratégias de ensinar e aprender constituem relevante agenda de pesquisa;
- Em quinto lugar, como se avaliam o aprendizado e o ensino, considerando valores tão diferenciados entre os professores que adotam perspectivas distintas e tem opções de conteúdos e métodos muitas vezes opostos no mesmo curso. Se existe, como se referiu neste texto, tolerância entre diferentes abordagens e, até mesmo, a tendência a um pluralismo disciplinar?
- Em sexto lugar, a qualificação e requalificação docente que incorpora todos os temas anteriores é o principal desafio a ser enfrentado. Como selecionar conteúdos apropriados e sintonizados com o debate contemporâneo nacional e internacional, como construir estruturas curriculares e estratégias de ensino e avaliação devem fazer parte dos projetos de formação docente das instituições de ensino e de agências como a CAPES.

Estruturas conceituais e opções metodológicas sinalizam para futuros próximos em que as dimensões culturais e identitárias, portanto, simbólico-interpretativas de organizações em geral e organizações curriculares, em particular, deverão conviver com novas instrumentalidades requeridas dos gestores, professores e alunos. Finalmente, os dois campos continuaram tentando responder as mesmas questões: Como se constroem organizações? Como se organizam currículos? Como se ensina e se aprende sobre organizações em estruturas curriculares nos cursos de Administração?

Referências

- ARGYRIS, C.; SCHÖN, D. A. **Organizational leaning: a theory of action perspective**. Reading, Mass: Addison-Wesley, 1978.
- ALVESSON, M.; DEETZ, S. Teoria Crítica e abordagens pós-modernas para estudos Organizacionais. In.: CALDAS, M.; FACHIN, R.; FISCHER, T. (org) **Handbook de estudos organizacionais**. São Paulo: Atlas, 1998.
- APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARNARD, C. **As funções do executivo**. São Paulo: Atlas, 1968.
- BELL, D. **O advento da sociedade pós-industrial**. São Paulo: Cultrix, 1973.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1989.
- BRAVERMAN, H. **Trabalho e Capital Monopolista: A Degradação do Trabalho no Século XX**. Rio de Janeiro: LTC, 1987.
- BURNS, T.; STALKER, G. M. **The management of innovation**. London: Tavistock, 1961.

CALDAS, M.; FACHIN, R.; FISCHER, T. (org) **Handbook de estudos organizacionais**. São Paulo: Atlas, 1998.

Administração industrial e geral. 8ª ed. São Paulo: Atlas, 1970.

FAYOL, H. **Administração industrial e geral**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 1970.

RAMOS, A. G. **Administração do contexto brasileiro**: esboço de uma teoria geral da administração. Rio de Janeiro: Ed. da Fundação Getúlio Vargas, 1983.

FISCHER, T. Alice através do espelho ou Macunaíma em Campus Papagalli? Mapeando Rotas de Ensino dos Estudos Organizacionais no Brasil. **Revista Organizações e Sociedade**. V. 10, n. 28, Salvador, ago/dez, 2003.

FISCHER, T.,; NICOLINI, A. M.; SILVA, M. R. Aos mestres de Administração. Apresentação. **Revista Organizações e Sociedade**, Salvador: Escola de Administração, 2006.

_____. Engenhos e Artes do Ofício de Ensinar – PCDA, um programa brasileiro. **Revista Organizações e Sociedade**, Salvador: Escola de Administração, 2006.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**: organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 23ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGA, P. *et al*. Mudanças no ensino de Administração: novas estratégias para o século XXI. **Revista de Administração de Empresas**. v. 44, nº 1. jan/mar, 2004.

GONÇALVES, L. A. (org). **Currículo e Políticas Públicas**. São Paulo: Autêntica, 2003.

GOODSON, I. F. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

GRIMES A. J., LEWIS, M. W. Metatriangulação: a construção de teorias a partir de múltiplos paradigmas. **Revista de Administração de Empresas**. Fund. Getulio Vargas Rio de Janeiro v. 45 – nº 1 – Janeiro/Março, 2005.

HATCH, M. J. **Organization Theory**. Nova York: Oxford University Press, 2006.

HOLMER-PAES, I. **Cadernos Laboratório de Metodologia e Currículo**. Porto Alegre: UFRGS, 1977.

KUMAR, K. **Da Sociedade Pós-industrial à Pós-moderna – Novas Teorias sobre o Mundo Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

LAWRENCE, P. R.; LORSCH, J. W. **As empresas e o ambiente**: diferenciação e integração administrativas. Petrópolis: Vozes, 1973.

MACEDO, R. **Currículo**: campo, conceito, pesquisa. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

MARCH, J., SIMON, H. **Teoria das organizações**. 5ª ed. Rio de Janeiro: FGV, 1981.

MINTZBERG, H. **Managers not MBAs. A hard look at the soft practices of managing and management development**. San Franscisco: Barret-Khocler, 2004.

MOIGNE, J. L. **Les èspistèmologies constructivistes**. Paris: Presses Universitaires de France, 1999.

MOREIRA, A. F. B. **Currículos e Programas no Brasil**. Campinas: Papirus, 1990. 1986.

MOTTA, F. C. P. Maurício Tragtenberg: desvendando ideologias. **Revista de Administração de Empresas**. v. 41, nº 3, São Paulo, Jul./set., 2001. p. 64-68.

MOTTA, F. C. P.; VASCONCELOS, I. F. F. G. **Teoria Geral da Administração**. 1ª ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning. 2002.

MOTTA, F. C. P. **Organização e Poder**: Empresa, Estado e Escola. São Paulo: Atlas, 1986. OLIVEIRA, S. R.; FERREIRA, C. S. Voltando para casa: (re)encontrando Guerreiro Ramos, Tragtenberg e Prestes Motta. **Cadernos EBAPE.BR**, vol. V, nº 1, março 2007. FAYOL, H. RAMOS, A. G. **Administração e contexto brasileiro**: esboço de uma teoria geral da administração. Rio de Janeiro: Ed. da Fundação Getúlio Vargas, 1983.

RAMOS, A. G. **A redução sociológica**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.

RAMOS, A. G. Modelos de homem e teoria administrativa, Rio de Janeiro, **Revista de Administração Pública**, vol. 18, nº 2, p. 3-12, abril/junho 1984.

ROCHA, G. O. R. A pesquisa sobre currículo no Brasil e história das disciplinas escolares. In:

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SIMON, H. **Comportamento Administrativo**: estudo dos processos decisórios nas organizações administrativas. Rio de Janeiro: ED. da FGV, 1979.

SOUZA SANTOS, B. **Pela mão de Alice – o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 1999.

TAYLOR, F. W. **Princípios da administração Científica**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 1969.

TRAGTENBERG, M. **Burocracia e ideologia**. São Paulo: Ática, 1974.

TRAGTENBERG, M. **Administração, poder e ideologia**. São Paulo: Moraes, 1980.

TYLER, R. W. **Princípios básicos de Currículo e Ensino**. Porto Alegre: Globo, 1974.

VIEIRA, M. M; CALDAS, M. P. Teoria Crítica e Pós-modernismo: principais alternativas à hegemonia funcionalista. **Revista de Administração de Empresas – RAE**, v. 46, nº 1, jan./mar., 2006. pp. 59-70.

WEBER, M. **A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo**. São Paulo: Editora Martin Claret, 2005.

WEBER, M. **Economia e sociedade**. Vol. 1. Brasília: Universidade de Brasília, 1991.

YOUNG, Michael. **O Currículo do Futuro – da “nova sociologia da educação” a uma teoria crítica do aprendizado**. [tradução: Roberto Leal Ferreira]. Campinas, São Paulo: Papirus, 2000.

WOOD JR., T. Nota técnica: frutas maduras em um supermercado de idéias mofadas. In.: CALDAS, M.; FACHIN, R.; FISCHER, T. (org) **Handbook de estudos organizacionais**. São Paulo: Atlas, 1998.