PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

CLÁUDIO ANTÔNIO TORDINO

FORMAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO: INTERDISCIPLINARIDADE E INSTITUCIONALISMO

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Educação: Currículo, sob orientação da Profª Dra. Ivani Catarina Arantes Fazenda.

SÃO PAULO

2009

Livros Grátis

http://www.livrosgratis.com.br

Milhares de livros grátis para download.

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Ficha catalográfica elaborada pela
Biblioteca Nadir Gouvêa Kfouri

T677 Tordino, Cláudio Antônio
Formação em administração: interdisciplinaridade e institucionalismo/ Cláudio Antônio Tordino. São Paulo, 2009.
201 p.

Orientadora: Dra. Ivani Catarina Arantes Fazenda
Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, 2009.
Referências: p. 183-192

1. Administradores de empresa – Formação profissional. 2. Administração – Estudo e ensino. 3. Interdisciplinaridade em educação. I. Fazenda, Ivani Catarina Arantes. II. Título.

CDD 658.4
658.007
375.001

FOLHA DE APROVAÇÃO

Cláudio Antônio Tordino
Formação em Administração: interdisciplinaridade e institucionalismo

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Educação: Currículo

Aprovado em / /20

Banca Examinadora

Membro Assinatura

Membro:
Instituição:

Membro:
Instituição:

Membro:
Instituição:

Membro:
Instituição:

Membro:
Instituição:

À formação crítica em Administração

Agradecimentos

Período de reflexão e aprendizagem longo e rico marca os oito anos dedicados ao mestrado e ao doutoramento, sob orientação da figura impar da Profª Dra. Ivani Catarina Arantes Fazenda, cuja linha de pesquisa marca aqueles que dela se aproximam.

Nesse percurso, há que registrar agradecimento aos professores do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação (Currículo): Prof. Dr. Antônio Chizzotti, Profª Dra. Ivani Catarina Arantes Fazenda, Prof. Dr. José Armando Valente, Prof. Dr. Marcos Tarciso Masetto, Profª Dra. Maria Cândida Borges de Moraes, Profª Dra. Maria Malta Campos, Prof. Dr. Mário Sérgio Cortella, Profª Dra. Mere Abramowicz, Profª Dra. Myrtes Alonso, como também ao Prof. Dr. Peter Pál Pelbart, do Programa de Estudos Pós-Graduados em Filosofia e à Profª Dra. Silvana Maria Corrêa Tótora, do Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais.

Igual reconhecimento se estende aos professores qualificadores, no mestrado Profª Dra. Ecleide Cunico Furlanetto e Profª Dra. Marina Graziela Feldmann, no doutorado, Prof. Dr. Afrânio Mendes Catani, da FEUSP, Prof. Dr. Jorge Megid da FE-Unicamp, Prof. Dr. Francisco Serralvo, do PEPG em Administração da PUC-SP: suas leituras atentas e comentários instigantes contribuíram ao desenvolvimento dos trabalhos.

Àqueles mais próximos: Profª Dra. Manolita Correia Lima,, Profª Dra. Vera Maria Antonieta Tordino Brandão, Prof. Ms. Antônio Renato Cecconello, Ms. Daniela Mantovani Tordino, Sra. Vera Ricardina Tordino, o agradecimento pela cotidiana atenção, interesse e paciência ao longo da jornada.

RESUMO

TORDINO, Cláudio Antônio. **Formação em Administração: interdisciplinaridade e institucionalismo.** 2009. 201 p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

A formação em Administração constitui fenômeno ímpar na Educação Superior do segundo pós-guerra. A disseminação das crenças de que a Administração conforma campo de conhecimento delimitado e de que a gestão de empreendimentos requer formação profissional específica ensejaram a institucionalização dos conhecimentos e da formação profissional, bem como levaram à intensa e extensa expansão da área. Em verdade, o repertório de conhecimentos que a gestão das corporações contemporâneas passou a exigir parece demandar indivíduos cuja capacidade de assimilação, discernimento e poder de síntese se apresentam como extraordinários, a fazer com que o campo apareça como vasto e multidisciplinar, por acolher saberes advindos ou retirados de diferentes disciplinas e áreas de conhecimento para compor-se. Este ensaio teórico se propõe a explorar a relação entre formação em Administração, interdisciplinaridade e institucionalismo, a partir do contexto que se engendra no segundo pós-guerra, na busca por evidenciar a natureza interdisciplinar da Administração e da Teoria Institucional, enquanto discute a dificuldade de a interdisciplinaridade institucionalizar-se, inclusive nessas áreas, dada a estrutura disciplinar da Educação Superior e da formação acadêmica e dos interesses que a sustentam. O desenvolvimento do estudo encadeia o pensamento de modo que os capítulos iniciais situem o tema, o problema e o objetivo, circunscrevendo-os por meio de articulação que se apresenta como descritiva do contexto, do quadro teórico de referência e da metodologia, sob perspectiva crítica. Os capítulos que se seguem, primeiramente, contemplam discursos de verdade sobre o conhecimento, acolhendo aspectos filosóficos com lentes nietzschianas e perspectivas integradoras e unificadoras desse conhecimento, interdisciplinares e transdisciplinares, auspiciadas por visões humanistas. A seguir, ao abordar o processo de institucionalização, pelas ópticas das linhas institucionalistas emancipacionista, histórica, da escolha racional, sociológica e discursiva que o explicitam, perspectivar a academia pelos ideais, ideias e discursos que produz ou encampa e veicula, para conformar a própria Educação Superior como instituição, o que permite interpretar a Administração como discurso de educação superior. A parte final do trabalho volta-se à discussão da possibilidade de uma formação crítica em Administração, mesmo que se acatem as determinações derivadas do modo de produção, desde que a formação de professores e estudantes acolha a interdisciplinaridade, a pesquisa e a autoria como fulcro da relação ensino-aprendizagem. Esse caminho apresenta potencial de ultrapassagem ao multidisciplinar em direção ao interdisciplinar, à medida que ancora a formação profissional na realidade social. Ela é a portadora da complexidade demandante de outro tipo de formação.

Descritores: Formação em Administração, Interdisciplinaridade, Institucionalismo, Curso de Graduação em Administração, Educação Superior, Administração, Administrador.

ABSTRACT

TORDINO, Cláudio Antônio. **Management Higher Education: interdisciplinarity and institutionalism.** 2009. 201 p. Thesis (Doctoral) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

Management Higher Education is an unique phenomenon in higher education after the Second World War. The spread of the belief that Administration conforms defined field of knowledge and the business management requires specific training prompted the institutionalization of knowledge and training and led to intense and extensive expansion of the area. Actually, the repertoire of knowledge that the management of contemporary corporations began to demand seems to require individuals whose capacity for assimilation, discrimination and power of synthesis are presented as extraordinary, to make the field appear as broad and multidisciplinary, for hosting knowledge from or drawn from different disciplines and areas of knowledge to be composed. This theoretical essay aims to explore the relationship between management higher education, interdisciplinarity and institutionalism, from the context that is engendered after the Second World War, in search for evidence the interdisciplinary nature of Administration and Institutional Theory, while discussing the difficulty of institutionalizing interdisciplinarity itself, including in such areas, given the disciplinary structure of higher education and academic background and interests that sustain it. The development of the study links the ideas so that the opening chapters point out the subject, problem and purpose, integrating them by describing the context, the theoretical framework and methodology under critical perspective. The chapters that follow, first of all, contemplate truth discourses about the knowledge, embracing the philosophical Nietzschean lenses and integrative and unifying perspective of this knowledge, interdisciplinary and transdisciplinary, sponsored by humanistic vision. Then, approaching the institutionalization process, through the lines emancipationist, historical, rational choice, sociological and discursive that explain it, put in perspective the academy for the ideals, ideas and discourses that produce or embodies and conveys to conform Higher Education as an institution, which allows to interpret management higher education as a speech of professional education. The final piece of work turns to the discussion of the possibility of training in critical management, even accepting the determinations derived from the mode of production, provided that the training of teachers and students embrace the interdisciplinary perspective, research and authorship as the fulcrum of the teaching-learning process. This path shows a potential of transition from multidisciplinary to interdisciplinary by anchoring training in social reality: it is the bearer of the applicant complexity of another kind of education.

Keywords: Management Higher Education, Interdisciplinarity, Institutionalism, Management Undergraduate Course, Higher Education, Administration, Administrator.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figuras

Figura 1	Disciplinaridade, multidisciplinaridade e pluridisciplinaridade	78
Figura 2	Interdisciplinaridade	79
Figura 3	Interdisciplinaridade pragmática, normativa e valorativa	80
Figura 4	Estruturas de poder, divisão do trabalho, formas de vida e visões de mundo	107
Figura 5	O modo de produção e suas instâncias	132
Figura 6	A matriz epistêmica e seus elementos	133
Figura 7	O contexto da formação em Administração	134
Figura 8	O contexto amplo e a formação em Administração	135
Figura 9	Administração como promotora de interdisciplinaridade pragmática	168

Quadros

Quadro 1	Crenças básicas de paradigmas de pesquisa	33
Quadro 2	Critérios definidores de instituição social	92
Quadro 3	O tipo ideal de profissão e a Administração	125
Quadro 4	Objetivação da produção e dimensões da cultura organizacional	154
Quadro 5	Conciliação da tipologia de poder de Etzioni com a de Follet	155

Tabela

Tabela 1	Evolução da matrícula em anos e cursos superiores selecionados	16

SUMÁRIO

O segundo pós-guerra e a nova disciplina 1
O discurso do desenvolvimento econômico 3
A disseminação da formação em Administração 11
Uma abordagem sistêmica em perspectiva crítica 21
Discursos de verdade sobre o conhecimento 39
Um discurso filosófico sobre o conhecimento 40
Um discurso interdisciplinar sobre a integração do conhecimento 49
Um discurso transdisciplinar sobre a unidade do conhecimento 70
Institucionalização de discursos de conhecimento 83
O discurso do institucionalismo 84
A Educação Superior como instituição 96
Administração como discurso de Educação Superior 112
Formação crítica em Administração 127
Determinações do modo de produção 131
Requisitos à formação crítica: interdisciplinaridade, pesquisa e autoria 140
Conteúdos da formação: a matriz multidisciplinar e sua implicação 146
Abordagens complexas: a visão de conjunto e a demanda interdisciplinar 157
Articulação valorativa de conteúdos e produção de sentidos 165
Considerações finais 171
Referências 183

O segundo pós-guerra e a nova disciplina

El conocimiento humano se constata en cuanto que se ejerce.

POLO

A propagação de cursos voltados à administração ou gestão de empreendimentos empresariais ao redor do mundo, célere no segundo pós-guerra, faz da formação em Administração fenômeno impar na história da Educação Superior, independentemente de esses cursos serem acolhidos por universidades, institutos especializados, ou faculdades isoladas. O que importa é a disseminação das crenças de que a Administração conforma campo de conhecimento delimitado, por dispor de saberes próprios e sistemáticos, apropriados e com função social, e de que a gestão de empreendimentos requer formação profissional específica. Elas ensejam a institucionalização de ambos, dos conhecimentos e da formação profissional. Todavia, dada a multiplicidade de ramos e tipos de negócio e contemplada a variedade de conhecimentos que concorrem à condução deles sob diferentes condições econômicas, ordenações jurídicas e culturas, o repertório que a administração de empresas exige parece demandar indivíduos cuja capacidade de assimilação, discernimento e poder de síntese se apresentam como extraordinários, frente à educação de matriz disciplinar desenvolvida ao longo da modernidade. Assim, o campo da Administração, a despeito da especificidade de seu objeto, surge como área de saber interdisciplinar, posto acolher conhecimentos advindos ou retirados de disciplinas científicas de diferentes áreas para compor-se.

É devido a essas características que o presente estudo se propõe a explorar a relação entre formação em Administração, interdisciplinaridade e institucionalismo, a partir do contexto que se engendra no segundo pós-guerra, na busca por evidenciar a natureza interdisciplinar da Administração e da Teoria Institucional, enquanto discute a dificuldade da interdisciplinaridade institucionalizar-se, inclusive nessas áreas, talvez por se apresentar polissêmica, já que vista, por aqueles que a propõem, como atitude diante do conhecimento, método de pesquisa, vertente epistemológica, ilha de racionalidade e categoria de ação, entre outras nuanças, conforme os autores mais enfatizem uma de suas facetas.

Para abordagem do tema e escrutínio de cada uma de suas vertentes, desde logo algumas questões afloram.

- Que fatores notabilizam a formação e a atuação do administrador, a justificar a crescente procura por cursos nessa área de conhecimento? Quais têm sido, dentre as características profissionais requeridas, as proeminentes, reveladoras da importância e legitimidade social do administrador? Até que ponto a formação em Administração não se

caracteriza, para além de técnica, como política, ao incorporar e disseminar ideologia que propõe uma atuação profissional a favor de específica estrutura de poder, onde a naturalização do emprego em organizações se apresenta como principal forma de exercício de trabalho remunerado?

- Entendida a Administração como área de confluência de saberes e práticas, seus conhecimentos, métodos e técnicas recorrem à interdisciplinaridade? Até que ponto currículos, programas, métodos e processos didáticos incentivam professores e estudantes a desencravar dos saberes instituídos aqueles que podem levar à ultrapassagem das disciplinas, em direção à interdisciplinaridade? A educação superior profissional deslinda e articula valores interdisciplinarmente, para que seus egressos se predisponham à prática de prestação de serviço à sociedade com vistas ao bem comum?
- Estariam os determinismos da natureza, da tradição e do sobrenatural ultrapassados culturalmente, pela institucionalização dos determinismos econômico, do mercado, da tecnologia e da comunicação de massa, ou a eles se combinam para formar uma plêiade? Até que ponto a institucionalização contribui à transmutação do projeto do homem e da humanidade em individualismo inconsequente, a conformar cada um à mera aceitação do papel de agente produtor e consumidor, dentro de relações de poder em que se tem pouca ou nenhuma influência? Sob perspectiva institucionalista, como projetos de formação em Administração, no Brasil, se relacionam com a legislação corporativa e com as diretrizes do Ministério da Educação, frente à internacionalidade da formação e da atuação profissional e da globalização do ensino?

Para abordá-las, com variável grau de abrangência, completeza e profundidade, a estruturação do trabalho encadeia a exposição do pensamento de modo que os capítulos iniciais situem o tema, o problema e o objetivo, circunscrevendo-os por meio de articulação que, simultaneamente, se apresenta como descritiva do contexto, do quadro teórico de referência e da metodologia, para embasar os capítulos que se seguem. Estes, primeiramente contemplam discursos de verdade[1] sobre o conhecimento, acolhendo aspectos filosóficos e perspectivas integradoras e unificadoras desse conhecimento, interdisciplinares e transdisciplinares.

A seguir, ao abordar o processo de institucionalização, pelas ópticas das linhas institucionalistas emancipacionista, histórica, da escolha racional, sociológica e discursiva que o explicitam, perspectivar a academia pelos ideais, ideias e discursos que produz ou encampa e veicula, relativos à produção e à disseminação do conhecimento, para conformar a própria Educação Superior como instituição, o que permite, então, interpretar a Administração como um discurso de educação superior.

A parte final do trabalho volta-se à discussão da possibilidade de uma formação crítica em Administração, mesmo que se acatem as determinações derivadas do modo de produção,

[1] "Eis a hipótese [...] do trabalho que faço: suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade" (FOUCAULT, 1996, p. 8).

desde que a formação de professores e estudantes acolha a interdisciplinaridade, a pesquisa e a autoria como fulcro da relação ensino-aprendizagem. Esse caminho apresenta potencial de ultrapassagem do multidisciplinar em direção ao interdisciplinar à medida que ancora a formação profissional na realidade social. Ela é a portadora da complexidade demandante de outro tipo de formação.

Esse percurso conforma um discurso de verdade, apoiado em referencial bibliográfico e em dados provenientes de fontes fidedignas, a conotar o trabalho como ensaio teórico que almeja problematizar sua área chave de referência.

O discurso do desenvolvimento econômico

A hecatombe da guerra dos trinta anos do século XX resultou em nova ordem mundial. A partir da divisão da Europa, enseja não só configuração triádica do mundo, pela contraposição dos modos de produção capitalista e coletivista e intersticial participação dos países pobres, entre eles acolhidas as antigas colônias à medida que se independentizam. A nova ordem impõe, também, reformulação de valores e visões de mundo, com pretensão de abarcar e conformar todas as dimensões da vida. Institui espécie de nova disciplina, decorrente da ideologia esposada, a instruir contextos discursivos e arcabouços institucionais que buscam desenvolver e articular arranjos militares, econômicos, políticos e sociais com vistas à promoção de peculiar mentalidade[2] e à defesa de específicos interesses, mas cujo apelo e objetivo geral é a produção de mudança no estado de existência dos homens, no sentido de uma ideia de progresso difusamente definida como melhoria das condições materiais de vida, alcançáveis por intermédio de modelos de desenvolvimento amplamente defendidos e difundidos.

Esses modelos não se apresentavam configurados ao final da Segunda Guerra. Ao contrário, engendram-se paulatinamente, conforme o desenrolar dos acontecimentos e das oportunidades políticas e econômicas se apresentam aos Quatro Grandes. Tanto que o inicial entendimento sobre encaminhamentos a aspectos militares, econômicos e políticos da desnazificação, aos poucos revela pontos de discordância, a levarem à coalizão Inglaterra, França e Estados Unidos, em contraposição à Rússia, sem que esta tivesse desrespeitado compromissos.

A França não aceitava uma Alemanha unida e apresentava pretensões territoriais em relação à Renânia; assim, a combinação prévia de preservá-la, entre Inglaterra, Estados Unidos e Rússia, viu-se inviabilizada. O desmantelamento da organização econômica alemã, que se daria pelo desmanche dos cartéis, aplicação da reforma agrária e desmonte das fábricas,

[2] [A noção de mentalidade] "ao designar todo um conjunto de representações, atitudes, referências, comportamentos e motivações que se forjam e consolidam na prática, permite-nos compreender como é possível pensar de outro modo, segundo novas formas de 'racionalidade'" (JAPIASSU, 2001, p. 73).

passa a ser visto como desperdício pelos ocidentais. "Renegando seus compromissos políticos anteriores, os aliados relutaram em aprovar uma ampla transformação social e econômica. Vetaram reformas agrárias, por exemplo, e deixaram que os industriais do Rhur escapassem à vigorosa dissolução dos cartéis concebida em 1944" (MAZOWER, 2001, p. 240).

A partir de então, cada zona de ocupação estabelece diferente modo de conduzir o processo, a intensificar os desajustes, até que, em meados de 1946, os governos militares das zonas ocidentais suspenderam o envio das reparações de guerra à União Soviética, a pretexto da necessidade de revisão da abordagem à recuperação da Alemanha, esvaziando as relações econômicas com a Zona Russa. Meses depois, no final do ano, fundiram-se os setores americano e inglês, a ocasionar espécie de paralisia na Comissão de Controle das Quatro Potências. A Conferência de Ministros das Relações Exteriores, realizada em março-abril de 1947, em Moscou, não conseguiu ultrapassar as divergências, que se acentuaram com o discurso de 12 de março do presidente Harry Truman no Congresso dos Estados Unidos, onde, em pretenso acatamento à chamada de Winston Churchill para que o Ocidente se precatasse contra a expansão soviética, assumiu o compromisso de "defender o mundo capitalista contra a ameaça comunista". Para completar, o Secretário de Estado George Marshall anunciou a disposição de os Estados Unidos favorecerem financeiramente a recuperação européia e oferecerem crédito a países pró-ocidentais.

A Rússia impediu a Tchecoslováquia de negociar sua participação no Plano Marshall. Apoiou e armou as milícias operárias que promoviam agitações no país, a dar azo ao golpe comunista.[3]

> A Rússia considerou o Plano Marshall uma tentativa de subverter seu domínio na Europa oriental. Os ingleses e os americanos assustaram-se com a criação do Cominform, em setembro. Mas provavelmente o fato crucial, que aos olhos do Ocidente transformou a Rússia na principal ameaça à segurança européia, foi o golpe de Estado comunista que teve lugar em Praga em fevereiro de 1948 (MAZOWER, 2001, p. 243).

Os acontecimentos de Praga davam a ver ao Ocidente os descortinos de Churchill e Truman: levaram os franceses a se unirem à zona anglo-americana e os aliados a se proporem a dar início à reforma monetária e à reconstrução econômica, tendo ao fundo nova preocupa-

[3] "Os governos da Inglaterra, França e Estados Unidos acompanharam atentamente o desenrolar dos acontecimentos que acabam de se verificar na Tchecoslováquia e que colocam em perigo a própria existência e os princípios da liberdade, que todas as nações democráticas se comprometeram a respeitar. Os três governos observaram que, por meio de uma crise artificial e deliberadamente criada, o uso de certos métodos já experimentados em outras ocasiões permitiu a suspensão do livre exercício das instituições parlamentares e o estabelecimento de uma ditadura de um único partido, sob o disfarce de um governo de coligação nacional. Os três governos só podem condenar um acontecimento, cujas consequências serão desastrosas para o povo tchecoslovaco, que provou, mais uma vez, em meio aos sofrimentos da segunda guerra mundial, seu respeito à causa da liberdade" (Folha da Manhã, sexta-feira, 27 de fevereiro de 1948, com acentuação atualizada).

ção com o bem-estar social - esboçada na Inglaterra ainda durante o conflito, com a aceitação pelo governo inglês de propostas de Keynes para o pós-guerra -, no sentido de garantir a seguridade social e combater o desemprego.[4] Isolados, os russos deixam o Conselho Aliado de Controle, bloqueiam Berlim Ocidental e criam administração independente para Berlim Oriental. "A divisão da cidade antecedeu a divisão do país. Em 23 de maio de 1949, firmou-se em Bonn a Constituição da Alemanha Ocidental; uma semana depois o Congresso do Povo adotou uma Constituição rival, em Berlim" (MAZOWER, 2001, p. 243). Divide-se a Europa: um lado capitalista, outro lado coletivista; na metáfora de Beaud (1992), dois mundos face a face. Para o capitalismo a Terra já não lhe pertence; matérias-primas e mercados podem não lhe ser acessíveis, devido à existência de alternativa à organização da produção, em que o Estado, pela planificação, institui outro modo de apropriação dos meios de produção, a coletiva.

O estrangulamento provocado pelo segundo pós-guerra e a pauperização da Europa, especialmente de seu lado ocidental, afiguravam-se impeditivos da manutenção do fluxo de produção das corporações norte-americanas, além do que, na Europa Oriental engendrava-se a construção de nova organização social, em que os expurgos, as desapropriações e os deslocamentos forçados de grandes contingentes de pessoas, subsidiavam, na interpretação de Mazower (2001), a reformulação econômica e étnica da sociedade.

> Essas foram as raízes estruturais do impasse que, depois da Segunda Guerra Mundial, impediu que a liquidez fosse novamente reciclada para a expansão do comércio e da produção mundiais. Esse impasse acabou sendo resolvido pela "invenção" da Guerra Fria. O medo conseguiu o que os cálculos de custo-benefício não tinham como conseguir, nem haviam conseguido. Enquanto o capital excedente ficava circunscrito aos Estados Unidos e à sua hinterlândia regional (o Canadá e a América Latina), o caos na Eurásia continuava a aumentar, criando um terreno fértil para a tomada do poder estatal por forças revolucionárias. A genialidade de Truman e de seus assessores consistiu em atribuir o desfecho de circunstâncias sistêmicas - que nenhum agente em particular havia criado ou controlado - às inclinações supostamente subversivas da outra superpotência militar, a União Soviética (ARRIGHI, 1996, p. 305).

Instituído e satanizado o inimigo difuso, o comunismo, corporificado e estigmatizado o inimigo real, a União Soviética, foi possível implantar programa de construção do escudo protetor do Ocidente e de seus valores, por intermédio de uma escalada armamentista que outro sentido não tinha do que a sustentação do nível da atividade econômica, não obstante os

[4] Mazower considera a transição ao pós-guerra iniciada em 1943, quando a invasão da Itália pelos aliados aflora os problemas da ocupação e da reconstrução. Salienta, porém, que desde antes já se preparavam os espíritos. "A transformação da política social britânica na época da guerra teve amplas consequências. Além do trabalho de Keynes em política econômica, realizaram-se reformas pioneiras em educação, saúde e urbanismo. Durante a guerra introduziu-se a merenda escolar gratuita. Surgiram os Livros Brancos de 1944 sobre pleno emprego e serviço nacional de saúde. E principalmente surgiu William Beveridge, cujo relatório de 1942, '*Social insurance and allied services*', lançou as bases do Estado de bem-estar social do pós-guerra" (MAZOWER, 2001, p. 189).

enfrentamentos que se originariam na periferia para estabelecer a extensão de cada uma das áreas de influência, em suas bordas ou fronteiras.[5] Ademais, vínculos históricos foram quebrados, o que propiciaria às colônias tomar consciência da possibilidade de superação da dominação colonial - não cogitada pelas metrópoles -, de ultrapassagem da humilhação e do racismo. Favoreceu a afirmação de movimentos de libertação nacional e, com a libertação, a retomada das riquezas naturais aos estrangeiros ou o apossamento dos diferenciais econômicos. Então, em Bandung, Indonésia, em 1955, "uma trintena de países, mas que representam mais da metade da população da Terra e sobretudo que falam, com uma nova força, uma linguagem que a dominação ocidental tinha até aqui silenciado" (BEAUD, 1992, p. 250), exaltam a independência em relação às superpotências.[6] Configuram-se os primeiro, segundo e terceiro mundos.

Contudo, a força motriz do desenvolvimento econômico repousou sobre o primeiro mundo e os meios que encontrou para preponderar, sob liderança norte-americana. Na realidade, os Estados Unidos beneficiaram duplamente com as edições de guerras mundiais: por se constituírem em principal fornecedor e financiador de ambas; pela preservação e expansão da capacidade produtiva e da competência acumulativa. Isto propiciou quer a centralização da liquidez e do poder aquisitivo, quer a plena utilização da capacidade instalada de uma estrutura de produção e distribuição ímpares. A invenção da Guerra Fria impede solução de continuidade nesse crescimento econômico e, paradoxalmente, beneficia o desenvolvimento do segundo mundo. Este, apesar de notável, por escassez de capital recorre ao uso intensivo de mão-de-obra e se vale de tecnologia ultrapassada, em indústrias de base - mineração, siderurgia, energia - e de produtos duráveis e não-duráveis de consumo, quase sempre de baixa variedade e qualidade. O desenvolvimento científico e tecnológico que lá ocorre, privilegia mormente as indústrias bélica e espacial, emuladas pela competição entre as potências pelo porte e composição de seus arsenais, que ultrapassaram, em muito, a capacidade de destruir o mundo, mas cujas estatísticas, ao apontarem a quantidade de mísseis balísticos intercontinentais e ogivas

---

[5] "A nova orientação política que propuseram [o Secretário de Estado Acheson e o Chefe da Equipe de Planejamento Político Nitze] - o maciço rearmamento norte-americano e europeu - forneceu uma solução brilhante para os grandes problemas da política econômica norte-americana. O rearmamento nacional proporcionaria um novo meio de sustentar a demanda, de modo que a economia não mais ficasse dependente da manutenção de um superávit de exportações. A assistência militar à Europa proporcionaria um meio de continuar a prestar-lhe assistência após o fim do Plano Marshall. E a estreita integração das forças militares européias e norte-americanas proporcionaria um meio de impedir que a Europa, como região econômica, se fechasse para os Estados Unidos" (BLOCK, Fred. *The Origins of International Economic Disorder: A Study of United States Monetary Police from World War II to the Present*. Bekerley, CA: University of California Press, 1977, p. 103, *apud* Arrighi, 1996, p. 306).

[6] *"The despised, the insulted, the hurt, the dispossessed - in short, the underdogs of the human race were meeting. Here were class and racial and religious consciousness on a global scale. Who had thought of organizing such a meeting? And what had these nations in common? Nothing, it seemed to me, but what their past relationship to the Western world had made them feel. This meeting of the rejected was in itself a kind of judgment upon the Western world!" (Richard Wright (1956), Chronicles, The Bandung Conference of April 18-25, 1955).*

atômicas, dispostos em plataformas fixas e móveis, em terra e no mar, prestam preito ao mesmo satã. O compartilhamento de crenças entre as tecnocracias de oeste e leste, no sentido de encontrar respostas às necessidades da vida social na ciência, na tecnologia e na gestão conduzida por especialistas, era insuficiente para igualar as economias. O nível de produtividade em muito diferia, a transformar o Leste em bom cliente do Ocidente, como indica seu dispêndio de US$ 14 bilhões até 1953 (Mazower, 2001, p. 276), equivalente ao montante destinado à reconstrução, no período, pelo Plano Marshall.

A periferia passou a acreditar no desenvolvimento, mas a queda de preço das *commodities* a mantinha aquém da possibilidade de participar da reconstrução internacional, a menos que os países estivessem inseridos no *Commonwealth*, com acesso ao mercado britânico, situados em zona de interesse estratégico dos Estados Unidos[7], o que não era o caso daqueles da América Latina, ou se gozassem do *status* de territórios associados à França e à Bélgica na África, para intercambiar com a Europa do Mercado Comum, ela mesma empenhada em obter suficiência no setor agrícola. Não obstante, o terceiro mundo se industrializa, "em parte, efeito da internacionalização dos grupos industriais dos países capitalistas desenvolvidos, em parte, resultado de iniciativas - privadas ou estatais - próprias destes países" (BEAUD, 1992, p. 252). Mas, o aumento da produtividade do trabalho, nos países centrais, alargava a desigualdade entre os três mundos, com o progresso material do primeiro mundo a ficar visível a cada ano, pelo incentivo à produção e ao consumo de massa, alimentado pelo acesso dos trabalhadores ao crédito. Este é o modelo que os países subdesenvolvidos passam a aspirar e a perseguir por mais de duas décadas, enquanto o mundo experimenta grande expansão da população, da produção e das transações entre os países.

A Economia do Desenvolvimento patrocinou a ideia de transposição do "modelo" norte-americano para países com formação capitalista atrasada, sob a presunção de o desenvolvimento econômico caracterizar-se como percurso evolutivo, ao alcance de todos os países, atingível pela implantação de políticas orientadas pelo Estado e destinadas a facilitar, induzir e promover o crescimento econômico no longo prazo. A identificação dos elementos impeditivos do desenvolvimento equilibrado e auto-sustentado permitiria a intervenção estatal por intermédio de políticas públicas e investimentos, no sentido de reduzir e estancar os efeitos re-

[7] "A 'ameaça soviética' era o elemento mais importante na alocação de 'auxílio econômico', conforme ilustra o seguinte memorando oficial: 'O Secretário Dulles disse que, certamente, todos nós gostaríamos de ver nossos objetivos econômicos alcançados nos países subdesenvolvidos através de investimento privado de capital... Estas áreas subdesenvolvidas são tão grandes que, se elas se voltarem para a União Soviética, o Mundo Livre encolherá em cerca de 2/3 da sua área atual. Por conseguinte, temos de proporcionar assistência econômica ao desenvolvimento e além disso perceber plenamente - como nação - a importância dessa assistência para nossa segurança nacional'" (PINHO NETO, 1996, p. 11).

gressivos e promover efeitos propulsores do desenvolvimento. Essas intervenções, ao interferirem nas condições gerais de produção[8], favorecendo-as, repercutiriam na atração e atuação das empresas privadas, rompendo as barreiras que liberam do subemprego as forças de produção, a gerar emprego e renda. Então, quanto maior o nível de desenvolvimento, maior o efeito propulsor proporcionado por melhores condições gerais de produção no aproveitamento das potencialidades naturais e humanas do país, a criar círculo virtuoso.

Em verdade, gera-se uma espécie de ideologia desenvolvimentista, assentada sobre três crenças: uma, de que se deveria oferecer aos trabalhadores da área de influência capitalista alternativa às promessas e esperanças com que acenava a organização da produção socialista; outra, de que o desenvolvimento econômico capitalista poderia prover condições, no mínimo, de sobrevivência para toda a população mundial; a terceira, de que o ideal de progresso se alinhava e incorporava o processo capitalista de industrialização. De fato, a proposta envolvia, ainda, ampla reforma estrutural planejada - para eliminar instituições arcaicas, implantar a reforma agrária, revisar o sistema tributário e reformar a administração pública -, entendida como essencial para propiciar o ambiente social facilitador da mudança e à atração de cooperação técnica e financeira do exterior.

Projetava-se que, com a reforma agrária, seria exigida nova capacitação do trabalhador agrícola e de sua família, para incorporação de tecnologia à exploração da terra, o mesmo se dando nas áreas de transporte, comunicações e serviços, que passariam a demandar pessoal qualificado. A expansão industrial nas indústrias de base, de bens de produção e de bens de consumo, prometia alterar a estrutura do emprego e as necessidades de formação profissional. Desse modo, o sistema educativo era chamado a assumir responsabilidade na formação do ambiente social e cultural - e da mão-de-obra e dos quadros que o processo requereria -, sob risco de obstaculizar ou frustrar os esforços para acelerar a taxa de crescimento econômico.

Acorde com essa moldura, Echeverría (1967) atribui duplo papel à Educação nas sociedades em desenvolvimento: fator de desenvolvimento; mecanismo de transformação social. No primeiro papel, sobressai como investimento - em seu duplo aspecto de aporte favorável ao desenvolvimento econômico e de custo de seu financiamento - e no atendimento da demanda por quadros profissionais. No segundo, realça seu caráter operativo de transformação da estrutura social, ao se configurar como aparelho de seleção social, que se converte em mecanismo de ascensão social meritocrático contra os estratos tradicionais, a par de agente in-

[8] "As Condições Gerais de Produção incluem todo o conjunto das infra-estruturas materiais, tecnológicas, sanitárias, sociais, culturais e repressivas indispensáveis à organização geral do capitalismo e ao seu progresso. [...] A concorrência na produção consiste, em última análise, na disputa entre os capitalistas para se ligarem da maneira mais favorável às Condições Gerais de Produção" (BERNARDO, 1998, p. 31).

cumbido de "criar a receptividade psicológica para o 'meio técnico' de nossa época", sem esquecer de aplicar esse avanço técnico à própria área educacional.

> De modo que, se a educação está sujeita às pressões que lhe impõem as estrutura ocupacional e as demandas seletivas de uma sociedade igualitária, tem ela por sua vez que fazer frente, do seu ponto de vista tradicional, a duas das questões mais graves da estrutura social das sociedades industrializadas, a saber: a luta contra a dupla alienação que nestas se realiza e que é, por um lado, a alienação no trabalho e, por outro a alienação no ócio. O educador moderno tem que enfrentar, nas presentes condições sociais, o problema de dar conteúdo humano ao trabalho "esmigalhado" do processo industrial, mas também manter de uma maneira ou de outra o cultivo da personalidade durante as crescentes horas de ócio que vão acompanhando o progresso industrial (ECHEVERRÍA, 1967, p. 27).

A Educação, nessa perspectiva, assume centralidade no desenvolvimento econômico, com a inversão em capital humano sendo considerada essencial à formação da mão-de-obra não qualificada, qualificada e especializada, para ocupar funções no campo, nas empresas e na administração pública, de modo a propiciar eficiente utilização dos recursos disponíveis, aumentar a produção e elevar a produtividade, a mais do que compensar os investimentos a ela carreados, que poderiam ser mensurados, entre outros, pelos critérios propostos por Schultz.[9] Myint redargúi, porém, que a generalização dos benefícios da Educação e o isolamento dela de outros fatores que afetam cada ambiente econômico específico pode induzir a erros e frustrações, como: *a)* transladar enfoques de elevada produtividade da educação dos países desenvolvidos para o ambiente de países subdesenvolvidos; *b)* assunção de que a expansão da Educação *per se* romperá resistências e estratificações sociais; *c)* alteração de papel do sistema educacional de passivo - provedor dos diferentes tipos de mão-de-obra especializada requerido pelo modelo de crescimento vigente -, para ativo, que intenta transformar a velocidade do crescimento. Ou seja, a "'inversão em capital humano' não dará resultado algum, a menos que exista a perspectiva para os estudantes egressos dessas instituições de conseguirem empregos que apresentem, quando menos, vantagens iguais às oportunidades alternativas que estejam a seu alcance" (MYINT, 1967, p. 140).

No discurso desenvolvimentista do segundo pós-guerra não há espaço para tais advertências. Compartilha-se a crença, nos países centrais e periféricos do primeiro e segundo mundos, de que as respostas às complexas necessidades da vida social podem ser buscadas nas ciências e na sua interligação, na tecnologia e na sua apropriação, na gestão conduzida por especialistas e na sua disseminação, na educação e na sua generalização, a caracterizar uma inter-

[9] SCHULTZ, Theodore William. *The Economic Value of Education*, New York: Columbia University Press, 1963, privilegia um desenvolvimento do capital humano pautado pelo aumento da eficiência do sistema educacional, visto sob a perspectiva econômica da oferta de serviços e preocupada com a eficiente alocação de recursos.

dependência no sistema-mundo em que a ciência, a tecnologia, a gestão e a educação se conformam às condições do ambiente global e dos ambientes locais. A Educação, nessa dupla aderência, na instância local pode carregar em seu bojo as demandas da produção e as exigências da vida em sua sociedade de referência e, aí, ser portadora das especificidades que a demarcam e estar sob o controle do Estado. Na esfera global, contudo, deve forçosamente alinhar-se ao estado da arte nos diversos campos de conhecimento relevantes, o que a descola de necessidades locais e da influência estrita do Estado.[10]

Os subsistemas de Educação Básica e de Educação Superior captam essa ambivalência e, pela indução externa, a Educação Superior tende ao compartilhamento do conhecimento universal e a Educação Básica ao universalismo dos conteúdos. Na Educação Superior, todavia, por falta de recursos, interesse ou vocação, não é possível às instituições de todas as nações participarem relevantemente da produção do conhecimento universal, pelo que parte delas se amolda à condição de organizações de ensino, parte se orienta à produção do conhecimento útil da pesquisa aplicada, patrocinado por empresas, outra parte, orientada pela e para a pesquisa de base, conta com recursos para se manter como centros de referência, por vezes à custa de aportes privados. Isto significa instituir espécie de escala, a ter na complexidade de atuação e na expressividade do desempenho os elementos classificadores das organizações de educação superior, cujas reputações propendem a ser simétricas à pujança econômica dos países que as acolhem, a colocar uma cunha entre a produção e a disseminação do conhecimento, a fim de que a invenção e a descoberta, promotoras da diferenciação, possam ser açambarcadas pelos interesses que as patrocinam.

Como se dá com o capital, a produção de conhecimento relevante se concentra.[11] A competência interorganizacional na produção, interligação, aplicação e disseminação dos saberes, articulando-os sistemicamente, propicia a inovação e permite instituir novos discursos de verdade, a partir de centros geradores e difusores de ideias e por intermédio de novas disciplinas e de subdisciplinas, o que demanda continuamente novos meios e modos de administração. Estes, ao serem logrados, reforçam a competência e fundamentam a emergência e a consolidação de paradigmas orientadores do comportamento individual e coletivo.

---

[10] "Continua havendo uma tendência a longo prazo para uma economia baseada no conhecimento. As Ciências, as tecnologias e a inovação se tornaram fatores chaves, que contribuem para o crescimento econômico, tanto nas economias avançadas como naquelas em desenvolvimento" (OECD *Science, Technology and Industry: Scoreboard*, 2005).

[11] Bom indicador é a evolução do número de patentes, conforme dados da *National Science Foundation*, *Patents*, *Table 14,* 2007. Em 1990, os Estados Unidos responderam por 52,4% das patentes registradas (47.391), enquanto os países asiáticos por 22,8%, União Européia-15 por 19,5% e outros países por 5,2%. Em 2003, para uma participação percentual dos Estados Unidos de 52% (87.901 patentes), a Ásia ascendeu a 27,3% (Japão 35.517), a União Européia-15 recuou a 15,8% (26.660 patentes) e os outros países a 4,9%.

Assim, a interdisciplinaridade emerge como recurso para potencializar os saberes e o institucionalismo como teoria explicativa do modo pelo qual se dá a constituição das mentalidades, com suas implicações sobre os meios e modos de vida das populações pelas influências no âmbito das ciências e das artes, da metodologia e da tecnologia aplicada às pesquisas, da formação acadêmica e da atuação profissional, o que bem se pode notar na situação típica da disseminação da formação em Administração.

A disseminação da formação em Administração

A disseminação da proposta de formação em Administração aproveita o discurso do desenvolvimento econômico para apresentá-la como área de saber - entre as alternativas à preparação de quadros incumbidos de vincular a racionalidade econômica a objetivos organizacionais e sociais -, veiculado por intermédio de educação superior especializada. A especialização se efetivaria pela seleção e combinação de segmentos de conhecimentos disciplinares, dispostos de modo a propiciar a compreensão de contextos produtivos de quaisquer naturezas e a intervenção neles em prol da obtenção de eficiência. Esta universalidade comprovaria sua cientificidade. Articulam-se, assim, conhecimentos científicos multidisciplinares e educação superior, a fim de formar profissionais capacitados à gestão da produção e à aplicação da tecnologia, os quais viriam a atuar como difusores do "meio técnico de nossa época", com possibilidade de satisfazer, recorrentemente, à ambição de Echeverría (1967).

Em verdade, a partir do sistema de educação estadunidense, pioneiro na proposta de formação superior em *Management*, assentam-se e propagam-se entendimentos que viriam progressivamente a se institucionalizar, na medida da expansão da produção e das redes de negócio e no sentido da crescente internacionalização das empresas, transformadas em atores organizacionais que partilham características universais, rumo à planetarização do modo de produção capitalista. A padronização das formas organizacionais e dos recursos gerenciais, carregados pelas empresas em seus processos operacionais, administrativos e estratégicos de interação e internacionalização, nivela por cima o discurso da necessidade de conhecimentos e habilidades de seus membros, para torná-lo consentâneo com o nível de sofisticação de cada ramo de negócio e não com as práticas correntes em qualquer sociedade. Ao "desterritorializar" o tipo de conhecimento a ser incorporado pelos quadros gerenciais, o discurso infunde no imaginário de seus destinatários cenários de pugna, ao mesmo tempo desafiadores e lúdicos, apropriados a embates competitivos estilizados em um mercado mitificado, portador de uma racionalidade que se transforma em pressuposto sobranceiro à formação profissional, a des-

peito da realidade competitiva, do nível tecnológico e do papel que cada plataforma de produção seja chamada a desempenhar na economia mundial.

Isso justifica a disseminação da formação em Administração entre os países. Moon; Wotpika (2006), ao contabilizarem o número daqueles que a adotaram, demarcam dois períodos: um de 80 anos, que vai da fundação da Wharton School, em 1881, até a década de 1960, quando registram 40 países adotantes de escolas de negócio; outro de 40 anos, que abrange o período seguinte, até o final do século XX, em que mais de 100 países incorporaram a área da Administração entre seus cursos superiores.[12] A expansão dos cursos expressa tanto a demanda por profissionais com capacitação gerencial, como uma nova aspiração dos jovens de se habilitarem para ingressar em organizações, vistas, principalmente no período neoliberal, como entidades ciclópicas, empregadoras por excelência, portadoras de oportunidades de desenvolvimento profissional e promotoras da ascensão social pela via da elevação hierárquica a posições gerenciais.[13] "A proporção de estudantes de terceiro grau matriculados em cursos de administração e negócios alcançou quase 14%, em nível mundial, em torno de 1990" (MOON; WOTPIKA, 2006, tradução).

Como, numa dada sociedade, nem sempre coincide o volume da demanda por quadros e a de estudantes com aspirações gerenciais, sendo usual o excesso de oferta, as pretensas oportunidades de emprego para o exercício profissional compõem discurso que enubla as diferenças existentes entre os sistemas produtivos e as específicas necessidades de quadros de cada país. Desse modo, passa-se a salientar o grau de interligação da economia nacional com a sociedade mundial para justificar a expansão da oferta de cursos de Administração, mas o grau de internacionalização é medido pelo valor das trocas e não pelo diferencial de qualidade e de sofisticação da produção exportada e importada, que exprimem a variação relativa nos níveis de produtividade e de valor agregado, ou seja, de desenvolvimento econômico, tecnológico e científico. O discurso uniformiza-se, enquanto a realidade da produção material se diferencia e estratifica, mas a pregação unímoda difunde ideário que, ao se institucionalizar, dispensa avaliações críticas e influi nas aspirações sócio-profissionais dos mais jovens.

---

[12] *"Right at the center of such global expansion of the professional management education field rests the globalization of MBAs and business schools. They have become the most visible element in the professional management education field around the world, especially in the last three decades"* (MOON; WOTPIKA, 2006).

[13] "Na sociedade atual, se a escola é uma empresa capitalista e se o lazer foi inteiramente assimilado pelos processos de valorização do capital, deve então afirmar-se que o capitalismo domina as vinte e quatro horas por dia da vida do trabalhador, durante toda a sua existência. Daqui extraio duas conclusões. Em primeiro lugar, o capitalismo é um sistema totalitário no seu próprio fundamento econômico. [...] Em segundo lugar, produzido na escola como um objeto do capitalismo, laborando na empresa como uma engrenagem do capitalismo e organizado em seus lazeres como um elemento de processos capitalistas, o trabalhador assimila a ideologia capitalista pela forma, antes de fazê-lo pelo conteúdo" (BERNARDO, 1998, p. 39-40).

> Ao longo do século XX, ofereceram-se tantas justificativas ao ensino de Administração, a ponto de mesmo os críticos das *Business-Schools* estarem agora a aceitá-las sem questionamento. Os discursos positivos de profissionais da educação empresarial, de empresários e de atores internacionais produziram pressões normativas sobre as sociedades que não as haviam ainda adotado. Além disso, na medida em que não é claro como aumentar a eficiência da gestão nas economias em desenvolvimento, as sociedades lidam com essa incerteza imitando aquelas que percebem como bem sucedidas. Portanto, países que buscam o desenvolvimento econômico e uma gestão eficiente podem adotar escolas de negócio desde que outras sociedades com características semelhantes as adotem. Em suma, *Business-Schools* são cada vez mais aceitas ao longo do tempo, assumindo características institucionais, o que torna a criação de novos cursos muito mais provável (MOON; WOTPIKA, 2006, tradução).

Evidencia-se, então, que tanto quanto o capital e a produção de conhecimento, o poder de influência se concentra e se consolida pela atuação dos gestores, os quais, para Bernardo (1998), emergem como classe social, já que, ao se incumbirem de cuidar e de promover a integração requerida pela economia capitalista, puderam compor-se corporativamente - no âmbito do Estado, das empresas, dos sindicatos etc. - de forma a proteger seus interesses. Assim, a burguesia e os gestores "encontram-se do mesmo lado na extorsão da mais-valia", diferindo no fato de a burguesia possuir a propriedade do capital - individual, vitalício, transmissível -, enquanto os gestores se valem não de qualquer direito próprio, mas dos cargos que ocupam e do controle que estes proporcionam; e, "no capitalismo, todo controle acarreta uma apropriação de fato" (BERNARDO, 1998, p. 51).

No âmbito intraorganizacional, o poder de influência se estende à atuação gerencial, no período mais recente, por intermédio do *lean management* e das tecnologias de informação e comunicação, disseminadas internacionalmente como pacotes de recursos à interligação sistêmica dos negócios, tida como essencial às práticas de gestão aos desejosos de se acoplarem às exigências do ambiente de competição globalizado. De fato, alargam a amplitude de controle da gerência simultaneamente à redução da quantidade de controladores, mediante o monitoramento impessoal do desempenho individual e do resultado econômico do trabalho dos grupos. Isto impõe a adoção do estilo de *stress management,* responsável pela intensificação do controle pelo estabelecimento de metas de desempenho acopladas a bônus para compor a remuneração individual e grupal, que lança a supervisão de um empregado sobre o outro dentro do grupo de trabalho, com essa forma de atuação a ser conotada como trabalho em equipe.

A implantação e disseminação da formação em Administração, no Brasil, aderem ao perfil genérico, com a característica de, durante a expansão dos cursos, experimentarem-se alterações de forma e conteúdo, sem que se possa, num balanço, apresentá-los como cursos de

formação profissional especialmente exitosos, apesar de contarem entre os quantitativamente mais expressivos.

Martins vincula a emergência e evolução dos cursos de Administração no Brasil à "implantação de grandes unidades produtivas estrangeiras e nacionais" e à "expansão do Estado enquanto agente econômico", que fez acentuar a necessidade "de pessoal qualificado para 'racionalizar' o funcionamento destes grandes aparelhos produtivos e administrativos" (MARTINS, 1989, p. 664). Em sua análise, a aceitação da idéia de planejamento, primeiro no âmbito público, a partir do Estado Novo, e depois no privado[14], vinculado à instalação das grandes unidades de produção, evidenciava a "escassez de pessoal qualificado para elaborar estudos sobre os diferentes setores da economia".

Ademais, em grandes eventos, como o Congresso Brasileiro de Economia, em 1943, e o Congresso Brasileiro da Indústria, em 1944, era ressaltada a necessidade de pessoal especializado para o desempenho de funções econômicas, comparativamente ao reduzido número de engenheiros e da baixa disponibilidade de pessoal técnico em assuntos econômicos. Esses quadros seriam exigidos, no entender do Autor, "para a implementação de processos tecnológicos, para a administração de recursos materiais e humanos", visando a "penetração da ideologia da 'gerência científica', que vinha gradativamente ganhando terreno neste meio, desde as primeiras décadas do século" (MARTINS, 1989, p. 664).

Em resposta a esse clamor, a implantação dos cursos de Administração no país deu-se ainda no início da década de 1950, mas Saes; Cytrynowicz consideram que, aos olhos do público, as funções dos egressos desses cursos não ficaram desde logo claras e distintas em relação às de outros profissionais presumivelmente envolvidos com os misteres da administração - engenheiros, economistas, contadores -, já que essas profissões estavam identificadas "de um modo muito amplo, com a gestão dos negócios públicos e privados" (SAES; CYTRYNOWICZ, 2001, p. 38).

Martins assim resume o racional da discussão em prol da implantação de cursos de Administração, referindo-se aos da FGV e da USP:

> A leitura dos documentos e pronunciamentos que deram origem a estas instituições evoca, de maneira recorrente, uma crítica à formação "eminentemente humanista" dos atores que se ocupavam dos negócios públicos e privados do país e deixa claro que investia enfaticamente contra os "autodidatas", contra os praticantes "não-especializados", que executavam planos "aparentemente sensatos", mas que, em função de seu amadorismo, estavam "sempre destinados ao fracasso". No entendimento dos criado-

[14] [...] "é quando a *classe empresarial*, descartando-se do temor ao planejamento - desde que este é típico do socialismo só se realizando no capitalismo, em sua fase monopolista de forma parcial -, e vendo-lhe as vantagens e necessidade, propicia a sua elaboração e aplicação" (COVRE, 1991, p. 63).

> res destas instituições, seria preciso criar um "novo tipo de intelectual", dotado de uma "formação técnica", capaz de revestir suas ações de "conhecimentos especializados" como uma estratégia indispensável ao prosseguimento das transformações econômicas iniciadas em meados dos anos trinta. Tratava-se, segundo esta visão, de formar, a partir do sistema escolar, o "administrador profissional" (MARTINS, 1989, p. 665).

Por iniciativa da Fundação Getúlio Vargas, em 1952 foi criado o curso de Administração Pública, no Rio de Janeiro, e, em 1955, o de Administração de Empresas, em São Paulo, a marcar a instituição de novo ramo do ensino superior e diferenciar as áreas de formação de economistas, contadores e administradores. Depois dela, universidades passaram a oferecer cursos de administração pública e de empresas, a somarem uma dúzia[15] quando, em 1964, a Universidade de São Paulo o instituiu.[16] A partir daí, a expansão foi explosiva. "Em pesquisa realizada na Revista Documenta do Ministério da Educação - Conselho Nacional de Educação, no período de 1960 a 1969, registrava-se a autorização e o reconhecimento de 44 cursos de Administração, sendo 24 cursos criados em São Paulo e 6 no Rio de Janeiro" (LIMA, 2007, p. 202); os restantes em outros estados. Segundo esta Autora, o número de cursos saltou para 247 na década de 1970.

À guisa de comparação, a tabela a seguir apresenta a evolução das matrículas na Educação Superior brasileira entre 1960 e 1971, com base em dados coligidos por Romanelli (1999), onde se salienta que a expansão das matrículas conjuntas em cursos de Administração e Economia passam a outro patamar de representatividade, diante das opções então disponíveis. A Tabela 1 evidencia que a distorção na Educação Superior brasileira, à época, ficava por conta das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, que acolhiam poucos cursos destinados às ciências ou à filosofia e muitos à formação de professores para o ensino secundário, responsáveis por mais de 70% de seus estudantes. Nota-se, ainda, expansão de 172% nas matrículas conjuntas de Administração e Economia, no sextênio 1960-66 e de 117% no quinquênio 1966-1971, frente a um crescimento total de matrículas de 93% e de 132%, respectivamente. Isto significa que alcançaram o maior crescimento relativo no primeiro período e o segundo no seguinte.

---

[15] Segundo compilação de Lima (2007), da fundação de EBAP e EAESP, até a autorização do curso da FEA-USP, instituíram cursos de Administração: em 1954 - Instituto de Administração e Gerência - IAG, da PUC-RJ; em 1957 - Instituto Cearense de Administração da Faculdade de Ciências Econômicas do Ceará; em 1959 - Instituto de Administração da Faculdade de Ciências Econômicas do Rio Grande do Sul, Curso de Administração da UFBA; em 1962 - Curso de Administração Pública da Universidade de Brasília; em 1963 - Escola de Administração do Instituto Cearense de Administração, Curso de Administração da Faculdade de Economia, Finanças e Administração de São Paulo, Curso de Administração da Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade Católica de Goiás, Curso de Administração da Faculdade de Ciências Econômicas de São Leopoldo, Curso de Administração Pública na Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade da Paraíba.

[16] Portaria do GR nº 8, de 17 de janeiro de 1964 (LIMA, 2007, p. 203).

Cursos	1960		1966		1971	
	Qtde.	Percent	Qtde.	Percent	Qtde.	Percent
Filosofia, Ciências e Letras	20.418	21,9	44.802	24,9	156.187	37,3
Direito	23.293	25,0	36.363	20,2	76.906	18,4
Administração e Economia	8.838	9,5	24.027	13,3	52.218	12,5
Engenharia	10.821	11,6	26.603	14,8	39.433	9,4
Medicina	10.316	11,1	17.152	9,5	30.990	7,4
Outros	19.516	20,9	31.162	17,3	62.656	15,0
Matrículas	93.202	100,0	180.109	100,0	418.390	100,0

Tabela 1. Evolução da matrícula em anos e cursos superiores selecionados
Fonte: Autor, com base em dados compilados por Romanelli (1999).

Considerando esse corte temporal da Educação Superior brasileira, vale à pena contrapô-lo à forte expansão da economia do período 1940-1970. Nele, registraram-se taxas anuais médias de crescimento do PIB ao redor de 6%, nas décadas de 1940-1950 e de 1960-1970, e acima de 7% na década 1950-1960, enquanto a produtividade, medida pela relação entre o PIB e a população ocupada, cresceu a taxas médias anuais superiores a 4,3%, de 1940 a 1960, e a 3,3% de 1960-1970.

Ao longo de todo o período, o acesso à Educação Superior - 21.235 estudantes em 1940, 93.202 em 1960 e 342.886 em 1970, segundo dados de Romanelli (1999) -, pode ser considerado incipiente, por atender a parcela restrita de uma população que privilegiou a escolha de cursos não diretamente vinculados à estrutura produtiva. Isto evidencia que o ideário do desenvolvimento econômico, no Brasil, não atribuiu centralidade à Educação, nem a ela recorreu para propiciar a expansão material da produção. A qualificação que a Produção encontrou na população para dar conta das ocupações bastou-se pela própria demanda social por educação, acrescida do treinamento no trabalho, mas a deixar lacuna na formação de quadros médios e superiores. Houve desenvolvimento acorde com o ideário desenvolvimentista, mas não houve Educação Desenvolvimentista no Brasil, até a Reforma Universitária de 1968 esboçar iniciativa nesse sentido, não sem indesejáveis consequências, como assinalava Romanelli.

> A convergência de interesses do Estado com os da empresa, na medida em que [...] aumentou a oferta de ensino superior pela expansão de cursos "sem prestígio", explorados pela iniciativa particular, a concorrência no mercado de trabalho de pessoal "qualificado" em nível superior tem provocado uma queda real nos salários dos profissionais desse nível. Assim, a tradicional oportunidade de mobilidade social, que era oferecida pelo ensino superior, está sendo eliminada (ROMANELLI, 1999, p. 259).

Entre os cursos sem prestígio, explorados pela iniciativa particular, assoma o curso de Administração, não obstante sua boa origem. Inicia-se em instituições voltadas ao ensino e à

pesquisa, com estruturas acadêmicas fortes e bem articuladas, social e politicamente, o que contribuiu para assegurar-lhes posição de destaque e usufruir prestígio. Entretanto, justamente devido a esse patrocínio, houve certa coesão nas percepções de como deveriam ser as estruturas e as finalidades: *a)* da produção econômica, *b)* das relações entre a academia e as forças produtivas, *c)* da produção acadêmica na área, com prevalência da primeira sobre a segunda, a condicionar a terceira. Em qualquer momento se atenta à pobreza do país, às diferenças regionais e à possibilidade de a formação em Administração contemplar alternativas de produção para atuar como força motriz da organização do trabalho em circunstâncias outras que o da racionalização de produção voltada a uma economia de mercado concebida em moldes daquela dos países desenvolvidos, mas ainda não plenamente existente no âmbito local. A ambição e a preocupação desses cursos primeiros voltaram-se à formação de dirigentes[17], a despeito da estrutura de propriedade das empresas existentes ser predominantemente familiar[18], da cultura conservadora das "classes produtoras"[19] e da própria legislação da Educação Superior.

A profissão de Administrador foi instituída pela Lei nº 4.769, de 9 de setembro de 1965, que especifica, em seu Artigo 3º, alínea *a*, que o exercício da profissão de Administrador é privativo "dos bacharéis em Administração Pública ou de Empresas, diplomados no Brasil, em cursos regulares de ensino superior, oficial, oficializado ou reconhecido, cujo currículo seja fixado pelo Conselho Federal de Educação, nos termos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961", denominada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB. Essa primeira LDB de 1961 estabelecia como atribuição do Conselho Federal de Educação, no Artigo 9º, a fixação de currículos mínimos para os cursos de graduação. Assim, o currículo mínimo do curso de graduação em Administração, instituído pelo Parecer nº 307, aprovado em 8 de julho de 1966, foi composto com 15 disciplinas que deveriam constituir-se no núcleo comum a todos os

---

[17] [...] "um administrador de empresas profissional é aquele indivíduo que, sem possuir a propriedade de uma empresa, toma decisões com autoridade sobre seus recursos humanos e materiais, planejando, organizando e dirigindo suas operações. É o homem que realiza essas funções especializadas em razão de sua competência profissional, e não por ser proprietário da empresa ou por manter com este relações de parentesco e amizade" (BRESSER-PEREIRA, 1966, p. 89).

[18] "Os administradores profissionais possuem a esse respeito três grandes vantagens sobre a grande maioria dos empresários industriais: são, em geral, mais jovens, mais preparados intelectualmente e mais desligados de um mesquinho sistema de interesses imediatistas. Têm, todavia, uma desvantagem. Ainda são poucos os que atingiram as posições de cúpula, e sua autonomia é ainda relativamente pequena. Por isso, não vemos possibilidade ainda de os administradores profissionais constituírem força política autônoma. Terão de aliar-se aos empresários industriais, dos quais dependem. Dessa aliança, todavia, desde que não se confunda com subserviência, poderá resultar uma ideologia empresário-administrativa que poderá ter influência decisiva no desenvolvimento econômico e social do Brasil" (BRESSER-PEREIRA, 1966, p. 108).

[19] "O que demonstra uma primeira característica do conservadorismo, a partir da análise da atuação dos grupos sociais que assim se reconhecem, a indisposição para a elaboração teórica que o explique/justifique, mas uma ilimitada capacidade de articulação pragmática, criando propostas e programas bem estruturados para a resolução de questões conjunturais" (CARVALHO, 2005).

cursos[20], ficando as instituições de ensino autorizadas a proceder a inclusões de outras disciplinas e atividades que considerassem enriquecedoras da formação. Todavia, o elenco de disciplinas obrigatórias, com enfoque introvertido e consentâneo não com a evolução teórica do campo, mas com proposições anteriores à Segunda Guerra, repousava a ênfase do curso nos aspectos operacionais das empresas, destinando-o, portanto, à formação de chefes e assessores para ocuparem posições intermediárias nas estruturas das organizações.

Esse currículo mínimo revelou-se insatisfatório: por insuficiente em si, a requerer enriquecimento para compor eventual currículo pleno; por propiciar a boa parte das instituições nivelarem seus cursos por ele, sem de fato enriquecê-lo, preocupadas apenas em expandí-los. A combinação de circunstâncias incentivadoras à proliferação de cursos de Administração - expansão da demanda, baixo custo operacional, baixo risco -, propiciou a oferta de cursos diferenciados pelo nível de suas exigências, a instituir aqueles de primeira e de segunda classe. Andrade; Amboni (2002) relatam que as entidades de representação dos cursos e dos profissionais passaram a envidar esforços no sentido de reformular o currículo mínimo e de rever a concepção estrutural dos cursos, para alargar-lhes a abrangência do ponto de vista temático, permitindo-lhes, a par da formação geral, direcionar parte da carga horária a áreas especializadas dentro da Administração, o que viria a originar outra distorção, denominada de habilitação específica, removida em 2005. No entanto, duas décadas após a introdução do curso de Administração no Brasil, os reclamos estavam a evidenciar, no administrador, a insuficiência da atuação[21], a pobreza da formação[22] e a incapacidade de assumir sua identidade ideológica.

> Os elementos ideológicos da ciência da administração são muito claros: a maximização da eficiência ou a racionalidade transforma-se no bem supremo; a prática administrativa moderna é considerada a forma por excelência de se alcançar esse objetivo; o administrador, em vez do empresário, é o novo herói do sistema; planejar, organizar e controlar deixam de ser meras estratégias administrativas, para assumirem o papel de princípios ordenados do universo; o poder recebe os nomes de autoridade racional legal e de liderança; democracia é identificada com descentralização e participação; a manipulação dos trabalhadores recebe o nome de relações humanas; a manipulação dos consumidores torna-se um capítulo privilegiado da mercadologia, sob os títulos de

[20] Matemática, Estatística, Contabilidade, Teoria Econômica, Economia Brasileira, Psicologia e Sociologia Aplicadas à Administração, Instituições de Direito Público e Privado, Legislação Social, Legislação Tributária, Teoria Geral da Administração, Administração Financeira e Orçamento, Administração de Pessoal, Administração de Material, Direito Administrativo ou Administração da Produção, Administração de Vendas.

[21] "Se avaliarmos como se saem dentro das empresas diversos tipos de profissionais, vamos provavelmente concluir que os engenheiros são mais eficientes administradores do que os economistas e que esses são melhores dos que os formados em administração de empresas" (CASTRO, 1974, p. 60).

[22] "As escolas de administração recrutam material humano de nível inadequado, o que não somente garante graduados medíocres mas também reduz as possibilidades de melhoria, a médio prazo, em vista da inexistência de bons candidatos à cátedra, da imagem negativa criada pelos graduados e da ausência de pressão dos alunos para melhora dos padrões" (CASTRO, 1974, p. 65).

> propaganda e promoção de vendas; a concorrência de preços entre os oligopólios é condenada como uma *guerra de preços*; a expansão da organização e a multiplicação dos cargos burocráticos são considerados objetivos fundamentais, na medida em que se garante, assim, uma maior participação dos tecnoburocratas na divisão do excedente; quanto maior for o número de administradores profissionais em uma empresa e quanto mais elevados os seus ordenados, mais eficiente ou *moderna* será ela considerada (BRESSER PEREIRA, 1979, p. 42).

Após a primeira metade da década de 1970, as transformações ditadas pela dinâmica do capitalismo, envolvendo a revolução da telemática, a racionalização nos transportes e o florescer de novos centros geo-econômicos de produção, compõem contexto desafiador à formação profissional dos administradores, ao demandarem visão estratégica e capacidade de formulação estratégica, voltadas à competição em escala global, enquanto no país se insiste em adotar reservas de mercado para produção não competitiva. Essa dualidade abre discussão acadêmica sobre o âmbito da gestão em perspectiva estratégica e o alcance dos cursos de graduação em Administração implantados no país, mas sem que se proceda a alterações no *modus operandi*. Para mitigar a defasagem de conhecimento nos níveis gerenciais, nos anos de 1980 começam a propagar-se os cursos de especialização, em nível de pós-graduação *lato sensu*, abertos aos egressos de todas as formações, embriões dos subsequentes MBAs, que deles herdaram estrutura, currículo e método, com pouca alteração da substância.

A década de 1990 notabiliza-se pelos esforços estabilizadores da moeda e retomada do desenvolvimento econômico sob a nova orientação do neoliberalismo, demandante da reforma do Estado e do desimpedimento dos bloqueios à atuação das forças do mercado, inclusive na Educação Superior, pela incorporação de valores e critérios mercantis na condução da prática. Há um choque: de valores, de expansão da oferta de vagas no ensino superior, de proliferação de cursos de graduação de Administração, de lançamento de MBA's.

> Uma multiplicidade de documentos orientadores da política educacional para o país expressava a política neoliberal e advogavam a necessidade de um "mercado" educacional. A ênfase deveria estar na produtividade, na eficiência, na competitividade e na qualidade, redesenhando, assim, o sistema de Ensino Superior no Brasil. A educação, integrada à lógica do mercado, passou a ser redesenhada tendo como finalidade formar tecnicamente um indivíduo que seja capaz de decifrar os códigos de uma era técnico-científica. A educação integrada à lógica do mercado tornou-se "mercadoria"; o aluno passou a ser "consumidor", dentro de uma política exclusivista. A discussão deixa a esfera da coletividade e se transfere para o campo das potencialidades individuais, em que o modelo de competência seria mais adequado ao novo padrão produtivo, que valoriza a atuação individual. [...] Visualiza-se um raciocínio eficientista, incorporado às reformas educacionais, e as Instituições de Ensino Superior assumem uma face operacional, estruturando-se e atuando como uma organização do tipo capitalista, que toma a educação como simples prestação de serviço. Os valores que passaram a ser veicula-

> dos na sociedade encontram ressonância nas organizações públicas e privadas. A Administração é a ciência que socializa esses valores, tais como: ênfase na qualidade, competitividade, agilidade, flexibilidade, enxugamento, focalização em metas e resultados e outros. [...] As mudanças atingiam as empresas privadas e públicas, que buscavam novas formas de administrar, veiculando os valores acima citados, mudando culturas, revendo estratégias administrativas, ampliando o campo de ensino da Administração em suas várias modalidades, discutindo temas relevantes como globalização, governabilidade, cidadania e ética, buscando adaptar-se a este mundo em mudança, nas instituições, nas organizações, no mundo do trabalho, no comportamento das pessoas e nas novas exigências profissionais, alicerçando o "modelo de competências", que se configura como um rejuvenescimento da Teoria do Capital Humano. [...] Justifica-se o fato do curso de Administração aparecer como o curso que mais cresceu no país... (LIMA, 2007, p. 226 e *passim*).

Conforme dados disponibilizados pelo INEP, a subárea de Gerenciamento e Administração passa de 989 (9,3%) cursos oferecidos no país, em 2000, para 2.836 (12,8%) em 2006, com 1.007 deles em universidades (8,7% dos cursos oferecidos) e 1.488 em faculdades e outras IES (19% dos cursos oferecidos), com o crescimento do número de cursos a representar, entre as pontas do período, 172,2% nas universidades, 182,4% nas faculdades e 270,7% nos centros universitários. Nenhum outro se lhe compara, é maior do que todas as demais áreas de conhecimento[23], à exceção da área de Educação. Mais relevante, contudo, é que os ingressos na subárea ascendem de 14,4% em 2000, a 16,1% em 2001, a 16,9% em 2002, a 17,6% em 2003, a 17,8% em 2004, a 18,8% em 2005, a 19,8% em 2006; ou seja, cerca de um quinto dos estudantes do ensino superior do Brasil encaminham-se a cursos em Gerenciamento e Administração.

[23] Em 1998 o Brasil adotou a classificação internacional Eurostat/Unesco/OCDE, que elenca oito áreas gerais na Educação Superior: 1. Educação; 2. Humanidades e Artes; 3. Ciências Sociais, Negócios e Direito; 4. Ciências, Matemática e Computação; 5. Engenharia, Produção e Construção; 6. Agricultura e Veterinária; 7. Saúde e Bem-Estar Social; 8. Serviços, incorporada às edições da Sinopse da Educação Superior, do INEP, a partir de 2000.

Uma abordagem sistêmica em perspectiva crítica

Só existem realmente sistemas de sistemas, e o simples sistema não passa duma abstração didática.

LUPASCO

A disciplina do segundo pós-guerra pauta-se pela centralidade da ordem econômica na vida social, em ambiente de crescente complexidade, instruída pelo avanço da ciência, sustentado pelo Estado, e das aplicações tecnológicas, patrocinadas também por particulares, mas a envolver um postar-se diante do mundo - dos estados e das organizações, das sociedades e das pessoas -, que busca significar as relações com a natureza e a cultura pela óptica do progresso material. Assim é que, na União Soviética, desde antes da guerra, "começa a ficar consagrada a idéia de que a ciência é uma atividade que está (e deve estar) ligada fundamentalmente à atividade produtiva, como fator de produção, [para] colocá-la a serviço do esforço do desenvolvimento econômico e social" (SCHWARTZMAN, 1989).[24] Esta concepção, disseminada entre os países centrais[25], iria desembocar, mais adiante, numa indústria de base científica, que se notabilizaria, entre outras, nas áreas da química, biologia, eletrônica e genética e pelo entrelaçamento entre elas, a evidenciar que a crescente inter-relação entre saberes e fazeres passara a envolver e a dar sentido às relações dos homens entre si e com a natureza, em todas as esferas, das artísticas às religiosas, das produtivas às inventivas, mas a condicionar-lhes o modo de vida em conformidade com o meio de vida, em que as outras razões ou motivações cada vez menos propendem a prevalecer.

> A partir da segunda metade do século XX, outra forma de ver e de se relacionar com mundo pode ser descrita como indefinida e aberta, carregada de nuances, processual e relacional e, assim, reconhecedora de suas imprecisões, turbulências e oscilações, fundadora que é de uma organização repleta de complexidades. [...] A estabilidade e a determinação da visão clássica do mundo cede lugar à percepção da complexidade das relações, incorrendo em organizações sistêmicas, abertas ao reconhecimento da ocorrência de processos indeterminados e irreversíveis (LACOMBE, 2006, p. 9).

A novidade dessa organização de mundo é que enquanto o complexa interliga-o; enreda-o econômica, científica e culturalmente, de modo a tornar impossíveis isolamentos ou au-

---

[24] Neste estudo, quando as citações se basearem em referências obtidas em sítios da rede mundial de computadores em formatos provisórios *htm* ou *html*, não são identificados os números da página em que se encontram.

[25] "[...] no Brasil nunca se discutiu realmente a sério sobre a relação que a atividade científica deve ter com o Estado, por um lado e com a indústria por outro. No Brasil nunca se discutiu realmente qual é o espaço da atividade acadêmica, qual o espaço de autonomia do cientista, qual o espaço de autonomia da pesquisa. Qual é o grau de interferência que o Estado pode ou deve ter e, qual o grau de comando que o Estado pode ou deve ter sobre a atividade científica" (SCHWARTZMAN, 1989).

tonomias, por mais que alguns estados as intentem, pois as relações e as transações se desenvolvem num todo planetário. "A organização se estabelece por relações sistêmicas. Em lugar de função, relação, em lugar de estrutura, sistema, em lugar de ordem, organização. Começa a surgir uma nova racionalidade, capaz de reconhecer ambiguidades, complexidades e contradições" (LACOMBE, 2006, p. 10), na qual se inserem e aprofundam a noção e a visão de sistemas.

A teoria geral dos sistemas é uma concepção operatória[26] à abordagem de configurações complexas, demandantes de conhecimentos abrangentes, que permite construir modelos voltados ao trato de totalidades[27] por intermédio da aplicação de específico elenco de princípios e conceitos orientadores. Possibilita, ao mesmo tempo, a segregação do objeto de interesse de seu entorno, dele diferenciando-o, para, como entidade, compreendê-lo em suas formas, elementos, características e peculiaridades, sem descurar das relações necessárias ou convenientes que mantenha dentro de si - sua organização - e com o ambiente. Assim sendo, sua aplicação tanto se pode voltar à produção material e de conhecimento como à resolução de problemas, à análise como à síntese, ao concreto como ao abstrato. "Trata-se de uma transformação nas categorias básicas de pensamento [...] somos forçados a tratar com complexos, com 'totalidades' ou 'sistemas' em todos os campos de conhecimento. Isto implica uma fundamental reorientação do pensamento científico" (BERTALANFFY, 1975, p. 19-20).

Devido a esta generalidade, a teoria geral de sistemas ostenta corpo teórico disperso e falto em consenso, paradoxalmente mais e mais tomado como recurso de inteligibilidade em situações complexas; justamente com a função de compressão, para compreensão, dessa complexidade. Por isso, pôde ser vista como instrumento apto à prática da interdisciplinaridade (Boulding, 1956; Buckley, 1971 (1967); Bertalanffy, 1975 (1968); Delattre, 2006 (1973), entre outros) e como idéia-chave em campos tão diferentes quanto a astrofísica, a biologia, as ciências sociais[28]: "a partir de todos os horizontes físicos, biológicos e antropossociológicos, impõe-se o fenômeno-sistema" (MORIN, 1997, p. 96).[29]

---

[26] "[...] a Teoria Geral dos Sistemas foi concebida como hipótese de trabalho. Sendo um cientista prático, o autor considera que a principal função dos modelos teóricos é a explicação, a previsão e o controle de fenômenos até agora inexplorados" (BERTALANFFY, 1975, p. 139).

[27] "A teoria geral dos sistemas é uma ciência geral da 'totalidade', que até agora era considerada um conceito vago, nebuloso e semimetafísico" (BERTALANFFY, 1975, p. 61).

[28] "Enfim, a sociologia, desde a sua fundação, considera a sociedade como sistema, no sentido forte dum todo organizador irredutível aos seus constituintes, os indivíduos" (MORIN, 1997, p. 96).

[29] *"The objectives of General Systems Theory then can be set out with varying degrees of ambition and confidence. At a low level of ambition but with a high degree of confidence it aims to point out similarities in the theoretical constructions of different disciplines, where these exist, and to develop theoretical models having applicability to at least two different fields of study. At a higher level of ambition, but with perhaps a lower degree of confidence it hopes to develop something like a 'spectrum' of theories - a system of systems which may perform the function of a 'gestalt' in theoretical construction"* (BOULDING, 1956).

As múltiplas definições de sistema apresentam-no, antes do mais, como unidade complexa organizada, ou seja: "inter-relação de elementos que constituem uma entidade ou unidade global" (MORIN, 1997, p. 99); "unidade global organizada de inter-relações entre elementos, ações ou indivíduos" (*idem*, p. 100); "complexo de elementos ou componentes direta ou indiretamente relacionados numa rede causal, de sorte que cada componente se relaciona pelo menos com alguns outros, de modo mais ou menos estável, dentro de determinado período de tempo" (BUCKLEY, 1971, p. 68). Em verdade, é possível aproximar-se da ideia de sistema a partir da reunião de suas propriedades sob quatro categorias não consideradas na literatura específica - constituição, instituição, organização, sustentação - e de variável conjunto de atributos antinômicos, amplamente disseminado, do tipo: fechado-aberto, estático-dinâmico, caixa-preta - caixa-branca, concreto-abstrato, em geral de baixo valor heurístico, pois esses termos tendem a associar-se ao sistema em qualificações de segunda ordem, já que decorrem de suas propriedades.

A categoria *constituição* abarca o conjunto de elementos que, em essência, compõem o sistema: a unidade, as partes, as inter-relações, sem os quais não se pode conformar. Cabe às inter-relações o papel articulador, no sentido de necessárias à formação do conjunto e de requeridas pela interdependência das partes, responsável por instaurar e manutenir a identidade portada por um todo holista. Dito de outro modo, a propriedade da unidade decorre das propriedades das partes e da propriedade conectiva das inter-relações que a produzem, ou seja, "as características constitutivas não são explicáveis a partir das características das partes isoladas. As características do complexo, portanto, comparadas às dos elementos, parecem 'novas' ou 'emergentes'" (BERTALANFFY, 1975, p. 83).

A categoria *instituição* compreende os elementos teleológicos do sistema: intencionalidade, finalidade, direcionalidade, sem os quais carece da motivação para ser constituído ou delimitado. A definição e a composição do sistema concebem-no como entidade imbuída de sentido e propósito, com dinâmica própria e apropriada, já que voltada e direcionada ao fim específico para o qual foi instituída. Quer dizer, "a direção do processo no sentido de um estado final não é um processo que seja diferente da causalidade, mas é outra expressão desta" (BERTALANFFY, 1975, p. 110). A propriedade da intenção convoca e orienta a propriedade da direção em virtude de um propósito cujo sentido só se concebe pela antecipação do valor que a propriedade meta ou fim consubstancia e encerra, a motivar a instituição do sistema, já que "com relação à natureza animada, ao contrário do que se passa com a natureza inanimada, temos a tendência de comparar os processos finalísticos com a previsão humana de um fim [...]" (BERTALANFFY, 1975, p. 111).

A categoria *organização* envolve os elementos referentes às propriedades estruturais do sistema: limite, equifinalidade, morfogênese, isomorfismo, que permitem conotá-lo, primeiro, como entidade autopoiética[30], segundo como modelo. O limite é propriedade que estabelece a diferenciação do sistema em relação ao ambiente, do qual o faz tornar-se outro para poder ser, sem isolá-lo, posto que dele procede e com ele mantém relação, a configurar, simultaneamente, sua abrangência e grau de permeabilidade. Nessa ambitude criada, a propriedade da equifinalidade assegura uma espécie de ordem dinâmica, a possibilizar, a partir de condições iniciais, diferentes arranjos e trajetos para consumação da meta ou finalidade pertinente. Isto faz com que a propriedade da morfogênese concorra não apenas à geração de uma singular forma organizacional ao sistema, mas que nele instaure capacidade adaptativa, no sentido de promover novos arranjos consonantes com os fins e com o meio. Por isso, configurações sistêmicas possuem a propriedade de isomorfismo, isto é, podem ser transpostas para outros âmbitos e outras ambiências.

A categoria *sustentação* compreende os elementos relativos às propriedades processuais, de funcionamento e regenerativas do sistema: acoplamento estrutural, morfostase, regulação. A propriedade de acoplamento estrutural é a contraparte de o sistema ser uma entidade autopoiética; ou seja, por ser operacionalmente fechado, o sistema depende de encerrar auto-organização compatível com a desorganização do entorno[31], pois, a despeito de ser determinado por sua própria estrutura, o entorno está pressuposto nessa estrutura, sem o que a *autopoiesis* se estanca, a impedir o sistema de existir. A propriedade da morfostase garante a sobrevivência pelo intercâmbio com o meio, já que pelas trocas entre o sistema e o entorno provê a manutenção da forma, da organização e da estabilidade do sistema, entendida esta como estado estacionário oriundo da eficácia acopladora, dinamicamente considerada. A regulação é a propriedade avaliadora do estado dos processos, do funcionamento e da regeneração contínua do sistema, pela aferição das condições de estabilidade intra-sistêmica e do sistema com o meio, para, pela retroação, interferir sobre as partes e o todo, que sobre si também influi, a fim de manter a estabilidade.

---

[30] O conceito de *autopoiesis* (Maturana, H.; Varela, F. *Autopoiesis and Cognition: The Realization of the Living*. London: Reidl, 1980) substituiu o conceito de sistema aberto-fechado. "*Autopoiesis* significa que um sistema complexo reproduz os seus elementos e suas estruturas dentro de um processo operacionalmente fechado com ajuda dos seus próprios elementos. Enquanto Maturana/Varela restringem o conceito da *autopoiesis* a sistemas vivos, Luhmann o amplia para todos os sistemas em que se pode observar um modo de operação específico e exclusivo, que são, na sua opinião, os sistemas sociais e os sistemas psíquicos" (MATHIS, 1998).

[31] *"Para el sistema estar cerrado significa estar incluido en algo que, visto desde dentro, constituye algo externo. Dicho de otra forma, la construcción y el mantenimiento de los límites del sistema presuponen un continuo que no conoce y no respeta estos límites"* (ARRIAGA ÁLVARES, 2003, p. 293).

> Onde existe anel recorrente não existe nada que esteja fora do fluxo, da degradação, da renovação. A própria organização é constituída por elementos em trânsito, é atravessada pelo fluxo, a degradação, a renovação. A maravilha, o paradoxo e o problema residem no fato de esta atividade permanente e generalizada produzir estados estacionários, no fato de o *turnover* ininterrupto produzir formas constantes, no fato de o devir incessantemente criar ser (MORIN, 1997, p. 176).

Ao contemplar circuitos, processos e ciclos de operação, a regulação liga recorrentemente a morfostase à morfogênese, enlaçando as categorias instituição, organização e sustentação, a caracterizar-se como propriedade poiética.[32] Sua incapacidade ou deficiência reguladora derriba a organização do sistema, a acarretar sua degradação.

Uma vez que os sistemas se podem desmembrar e interligar, eles são passíveis de articulação, o que possibilita estabelecer entre eles relações em rede ou de hierarquia, a instituir noções como as de subsistema e de suprasistema para elucidar a importância relativa de cada um nas configurações que os conjuntem. Desse modo e por esse meio tem sido possível, dada uma delimitação de referência, decompô-los em arranjos de mais baixa ordem ou entrelaçá-los em construtos de nexo complexo.

Estas características dos sistemas se prestam à composição do percurso metodológico deste estudo, que toma a centralidade da ordem econômica internacional como cerne de modelo analítico, a encontrar na Economia Política o elemento essencial de compreensão dos sistemas sociais históricos, a despeito de entendê-los compostos pela inter-relação de processos econômicos, políticos e culturais: sobrevalora o econômico como fundamento explicativo. Coerentemente, toma dentre os sistemas sociais históricos - unidades de análise interessantes ao estudo da vida social, em suas diversas manifestações -, aquele que, oriundo da modernidade, conformou unidade espaço-temporal ampla, originou diferente modo de ser do mundo e tem possibilitado a reprodução material desse mundo: o sistema-mundo capitalista.

Para explorar esse objeto, o referencial teórico proposto por Immanuel Wallerstein, entre outros, mas principalmente, revela-se de especial acuidade e oportunidade. Isto porque, metodologicamente, esse autor considera que teorizar é concomitante à análise de dados empíricos e, por sua vez, as análises só se podem fazer em termos de proposições e esquemas teóricos, a evidenciar a interdependência entre construção teórica e interpretação da realidade na sua elaboração conceptual. Essa dinâmica de alternância se justifica pelo entendimento de que a elucidação histórica é, em grande parte, a explicação do movimento, máxime daquele

---

[32] "Estamos demasiado habituados a procurar e encontrar a regulação num dispositivo de correção de erros e não na *poiesis*, onde o jogo das solidariedades e dos antagonismos forma um anel. Porque a totalidade ativa não é, repetimos, uma transcendência investindo as partes, mas o conjunto das inter-retroações entre partes e todo, todo e partes" (MORIN, 1997, p. 180).

lento e de ciclo longo, como recomenda Braudel (1972), a propiciar que a mudança social possa ser captada em termos de uma totalidade, a ser tomada como unidade de análise: é dela que advém o sentido do movimento, como é a totalidade das condições existentes que põe a sociedade em movimento.[33] Por isso, não partilha do ponto de vista evolucional, de mesmas fases e etapas para o desenvolvimento de cada sociedade nacional, em que as nações em desvantagem podem mirar, como seus futuros, as condições presentes que nações adiantadas ostentem.

> Um sistema-mundo é um sistema social, um sistema que possui limites, estruturas, grupos associados, regras de legitimação e coerência. A sua vida é feita das forças em conflito que o mantêm unido por tensão e o dilaceram na medida em que cada um dos grupos procura eternamente remodelá-lo em seu proveito. Tem as características dum organismo, na medida em que tem um tempo de vida durante o qual as suas características mudam em alguns aspectos e permanecem estáveis noutros. Podem definir-se as suas estruturas, em momentos diferentes, como fortes ou fracas, em termos da lógica interna de seu funcionamento (WALLERSTEIN, 1990, p. 337).

É essa tensão-dilaceração que gera o movimento, a impelir, por um lado, à multipolaridade as forças e interesses que podem entrar em conjunção, e, por outro lado, à desigualdade. Esta proveniente da assimetria que as ideias de poder e interesse encerram e que a diferenciação e a competição consubstanciam, responsáveis, elas, pela coexistência de estruturas produtivas diferentes a cada zona do mundo que se contemple. Mas não é só isso. Goldfrank (2000), na apreciação que faz da obra de Wallerstein, aponta como ele se estriba em alguns conceitos de base colhidos em outros autores. Entre eles, destaca o de grupos de *status*, de Weber, que permitiu engendrar a noção de "ethno-nação" como grupo de *status* dentro da economia-mundo, a tomar a forma de nacionalismo nos países centrais, isto é, de uma solidariedade ideal e material em torno de uma identidade criada, que propicia o sentimento de pertença e de destino comum, cuja implicação é a divisão dos trabalhadores do mundo em segmentos mutuamente exclusivos.

Isto força à contemplação das diferentes zonas do mundo em perspectiva geoeconômica, a configurar cada uma delas como unidade de análise substantiva, pois dotada de estrutura social e econômica estáveis, no sentido de as mudanças se darem lentamente, ao mesmo tempo em que, pelos vínculos que mantêm entre si, são parte de uma totalidade sistêmica. Então, como é próprio à *constituição* das conformações sistêmicas, à globalidade corresponde o ele-

[33] "Quando se estuda um sistema social, as linhas clássicas de divisão no seio das ciências sociais são irrelevantes. Antropologia, economia, ciência política, sociologia - e história - são divisões ancoradas numa concepção liberal do Estado e na sua relação com setores funcionais e geográficos da ordem social. Têm algum sentido se o foco de estudo forem as organizações. Perdem-no completamente se o foco de estudo for o sistema social. Não estou aqui a apelar para uma abordagem multidisciplinar do estudo dos sistemas sociais, mas antes para uma abordagem unidisciplinar" (WALLERSTEIN, 1990, p. 22).

mento *unidade*, aos estados nacionais o elemento *partes*, e o papel articulador das *inter-relações* passa a se dar por meio da competição dos estados entre si, em busca da assunção dos papéis que possam ou sejam chamados a assumir no contexto. É por essa razão, que Wallerstein afirma, que "os únicos sistemas sociais reais são, por um lado, as economias de subsistência que não façam parte de sistema algum que exija tributos regulares, e, por outro lado, os sistemas mundiais" (WALLERSTEIN, 1990, p. 338).

Para caracterizá-los, Wallerstein valeu-se do trabalho de Polanyi (2000), que identificou três *modos de organização econômica ou tipos de economia social* ao longo da história - prevalecentes em situações e condições distintas -, para convertê-los em *modos de produção e tipos de totalidade*. Assim, primeiramente, Polanyi designa como *recíprocas* as economias tribais, cuja integração é baseada na reciprocidade e se desenrola sob única divisão do trabalho, organização política e cultura, as quais Wallerstein renomeia para *mini-sistemas*. À segunda configuração Polanyi denomina economias *redistributivas* e Wallerstein *impérios-mundo*: corresponde a um sistema-mundo com centralização política e existência de dois ou mais grupos culturalmente distintos interligados pela apropriação compulsória do excedente econômico, para ser distribuído entre os dominantes ou com fins políticos, mas marcados pela instabilidade, a alternar ciclos de expansão e contração, e exigentes de significativo aparato burocrático.[34] Ao terceiro modo de organização econômica Polanyi nomeia economia de *mercado*, ao passo que Wallerstein *economias-mundo*, a distinguirem-se dos demais modos pelo fato de a integração entre regiões distintas econômica e culturalmente dar-se por intermédio do mercado, onde se defrontam em competição múltiplos centros de diferentes intensidades de força, sem que qualquer deles alcance a dominação plena ou permanente, posto o que prevalece ser a interdependência das partes para a satisfação de necessidades do todo. De qualquer forma, a realidade fundamental é a do conflito social entre grupos, ditado pela disputa por condições materiais de existência ou elevação do nível de vida.

O interesse de Wallerstein, porém, está em utilizar essa tipificação para destacar que a economia-mundo moderna, diferentemente das economias-mundo anteriores, não descambou em império-mundo devido à peculiaridade política de a forma de organização econômica capitalista ser capaz de abrigar múltiplos sistemas políticos e, assim, a conjugação da economia-mundo capitalista com um sistema interestatal dá origem ao sistema-mundo capitalista, basea-

[34] "A centralização política de um império era simultaneamente a sua força e a sua fraqueza. A sua força residia no fato de que garantia fluxos econômicos da periferia para o centro, pela força (tributos e taxas) e pelas vantagens monopolísticas no comércio. A sua fraqueza residia no fato de que a burocracia tornada necessária pela estrutura política tendia a absorver uma parte excessiva dos lucros, especialmente quando a repressão e a exploração originavam revoltas que aumentavam as despesas militares. Os impérios políticos são um meio primitivo de dominação econômica" (WALLERSTEIN, 1990, p. 25).

do "no fato de os fatores econômicos operarem no interior duma arena maior do que a que qualquer entidade política pode controlar totalmente. Isto dá aos capitalistas uma liberdade de manobra que tem uma base estrutural. Ela tornou possível a expansão econômica constante do sistema mundial, apesar duma distribuição muito desigual dos seus frutos" (WALLERSTEIN, 1990, p. 338). Este raciocínio se completa com as considerações de Polanyi:

> [... O] padrão de mercado, relacionando-se a um motivo peculiar próprio, o motivo da barganha ou da permuta, é capaz de criar uma instituição específica, a saber, o mercado. Em última instância, é por isto que o controle do sistema econômico pelo mercado é de consequência fundamental para toda a organização da sociedade: significa, nada menos, dirigir a sociedade como se fosse um acessório do mercado. Em vez de a economia estar embutida nas relações sociais, são as relações sociais que estão embutidas no sistema econômico. A importância vital do fator econômico para a existência da sociedade antecede qualquer outro resultado (POLANYI, 2000, p. 77).

Identifica-se, aí, do ponto de vista do modelo sistêmico, a categoria *instituição*, que abarca os elementos teleológicos do sistema: a *intencionalidade* é a obtenção de lucro, a *finalidade* a acumulação de capital, a *direcionalidade* o controle do sistema econômico, a propiciarem a arquitetação de estrutura de relações de causa e efeito que se auto-sustenta e autocomprova e instruir um circuito de racionalidade que restringe o âmbito do percurso lógico das proposições que enseja.

O sistema-mundo capitalista é a *totalidade* que em si acolhe e a partir de si define uma única *divisão do trabalho*, ou seja, dispõe as forças e relações de produção da economia-mundo pelas regiões geoeconômicas, conforme sejam entendidas suas vocações e vantagens comparativas, as quais, enquanto duram, se travestem da condição de estruturas de sustentação do sistema, institucionalizadas. Os fatores cruciais à sustentação da posição - intensidade de capital mobilizado na produção e nível de qualificação dos processos de produção, independentemente do que seja produzido - levam a contemplar a divisão do trabalho sob dupla perspectiva: horizontalmente, como fluxo, ao longo das cadeias produtivas, e verticalmente, como estoques de capacidades, a estabelecer os tipos de relações entre centro e periferia, que se ligam pelas cadeias produtivas. Assim, as regiões especializadas, de capital intensivo, assumem o *centro*, enquanto as regiões de trabalho-intensivo desenham a *periferia*. As cadeias produtivas propiciam, então, a internacionalização da produção, cujo processo de agregação de valor caminha da periferia para o centro, a fazer com que a ideia de globalização mais se aplique à esfera dos mercados. Por isso, a relação centro periferia está calcada na *desigualdade de troca*, pois carreia sistematicamente o excedente obtido com trabalhos próprios de periferia, de baixo valor agregado, para o centro de alta tecnologia, a formar círculo vicioso, em que o centro ten-

de à melhoria contínua do nível de vida, a pressionar pelo progresso técnico, o que aumenta a diferenciação em relação à periferia. Isto tem implicação sobre a *acumulação de capital*, entendido como processo global, a empolgar capitalistas do centro e da periferia, mas a fazer com que os últimos se vejam mais próximos da situação de acumulação primitiva, a limitar as possibilidades de investimento a que aspirem. A isto se poderia denominar de círculo vicioso da formação de capital.

Nessa divisão do trabalho, condição especial é reservada aos estados *semiperiféricos*, já que exercem duplo papel. Do ponto de vista político, por em certa medida valerem-se de práticas semi-imperiais em suas relações com a periferia, servem a dois propósitos: manter o domínio, o que é de interesse imediato; prevenir, redirecionar e absorver oposições contra o centro, o que surge como corolário. A consequência, de qualquer modo, é seu funcionamento e contribuição efetiva à estabilização do sistema. Do ponto de vista econômico, ocupam posição intermediária ao longo das cadeias produtivas, de relevo para o centro e para a periferia, ao se abastecerem da produção dos países periféricos e para eles exportarem seus produtos, enquanto assumem papel invertido na relação com o centro, mas que, por disporem de maior concentração de capital e melhor nível de qualificação e de salários em seus processos de produção, alçam-se em relação aos países periféricos na escala de interesse dos países centrais.

Esse jogo competitivo entre estados, em busca de dominação/exploração imperialista dos mais fracos, leva, em cada um deles, à instauração de uma dinâmica de concentração de força, que pode advir da base produtiva, da organização militar, das alianças diplomáticas, da situação geoeconômica ou da posição geopolítica, mas, em geral, é a resultante da combinação delas, a gerar espécie de gradação entre os estados e reservar, àquele que conseguir assegurar supremacia produtiva, militar e comercial, liderança hegemônica, temporariamente. Ao poder hegemônico cabe "responsabilizar-se por manter estável o equilíbrio de poder na política mundial e assegurar o livre comércio, o que o favorece na medida em que nele repousa sua vantagem" (GOLDFRANK, 2000, p. 171, tradução). Isto quer dizer que, correlativamente à pugna competitiva, posicionam-se os grupos de *status* dentro do sistema-mundo capitalista, valendo-se dos estados nacionais para defender suas posições e favorecerem-se, mas preservando graus de liberdade para escapar às determinações deles, quando contrariarem seus interesses.

No modelo sistêmico, a conjunção da divisão do trabalho e do sistema internacional de estados, corresponde à categoria *organização*, em que sobressai a maneira pela qual elementos referentes às propriedades estruturais do sistema - limite, equifinalidade, morfogênese, isomorfismo - permitem apreendê-lo como entidade autopoiética, pela flexibilidade de que estão imbuídos e maleabilidade com que podem ser aplicados. Especialmente interessante é a

propriedade do limite, que possibiliza circunscrever grande variedade de subsistemas ao se tomar como referência aspectos geoeconômicos, setores de atividade, ou outros, e permitir que a propriedade da morfogênese seja exercida pela habilidade criativa de arranjos organizacionais, procedimentais, decisórios, técnicos e relacionais, que asseguram, pela multiplicidade de escolhas, a obtenção de resultados convergentes com os objetivos do sistema, como, também, a transposição das conformações bem sucedidas para outras condições ou situações.

Mas é na categoria *sustentação* que o sistema-mundo capitalista evidencia os motivos de sua quinquecentenária duração, pois seu acoplamento estrutural garante a morfostase e a regulação pela incorporação de atributos que, na tipificação wallersteiniana recebem a designação geral de tendências seculares e são identificadas como expansão geográfica, coisificação, mecanização (acumulação) e burocratização. Seus papéis são, ao mesmo tempo, reprodutores e regeneradores do sistema, tanto pela capacidade de absorção de crises, como pela autotransformação de aspectos que se refletem em toda a estrutura, a combater a entropia.

A *expansão geográfica* deve ser vista sob duplo aspecto: incorporação progressiva de áreas mais alargadas ao domínio do sistema; conversão progressiva de áreas ainda não incorporadas ou incorporadas parcialmente -, já que o sistema demanda, intrinsecamente, continua expansão, mesmo quando não mais for possível obtê-la geograficamente. A *coisificação* corresponde à conversão de tudo aquilo que tiver valor de uso em valor de troca, sendo crucial, nesse aspecto o mercado de terra, pela finitude do espaço disponível. A *mecanização* remete à ideia de industrialização crescente, o que leva, por um lado, ao aumento do montante de capital fixo relativamente ao capital variável, a reforçar a distribuição de atribuições entre centro, semiperiferia e periferia, mas, por outro lado, a introduzir o problema da tendência à lucratividade decrescente à medida que a relação aumenta, com implicações sobre a capacidade, velocidade e montante da acumulação de capital. *A burocratização* volta-se à manipulação dos arranjos organizacionais, procedimentais, decisórios, técnicos e relacionais em prol do reforço da capacidade de domínio e de arbítrio das organizações, em detrimento da escolha consciente e da vontade política de seus membros. Mas, como salienta Wallerstein:

> A marca do mundo moderno é a imaginação dos seus beneficiários e a contra-afirmação dos oprimidos. A exploração e a recusa em aceitar a exploração como inevitável ou justa constituem a perene antinomia da era moderna, unidas numa dialética que está longe de alcançar o seu máximo no século XX (WALLERSTEIN, 1990, p. 346).

Isto importa, porque os denominados beneficiários parecem entender como âmbito da Administração o conjunto articulado de conhecimentos a serviço da geração de lucro - relacionando sua eficácia à capacidade, velocidade e montante em que possam promover a acumu-

lação capitalista - e como função do administrador valer-se tecnicamente de seus preceitos para promover a adequada combinação de natureza, capital e trabalho, instituídos em fatores de produção, para extrair deles, no processo produtivo, a melhor contribuição de cada um, tomado isoladamente, e de todos, tomados em sua inter-relação funcional, para alcançar a máxima eficiência, esta entendida como a maior quantidade viável de produto, frente à menor quantidade possível de recursos aplicados à produção. Ao ser entendido como bem maior a obtenção de produção eficiente, cada um dos fatores de produção é abstraído de sua real condição e situação intrínseca para ser discutido como entidade ideal - a natureza, o capital e o trabalho genéricos -, imediatamente reificados para serem manejados como quantidades de coisas, que se transformam em insumos dessa produção eficiente, já que combinados com maestria.

Assim entendem porque o lucro é considerado, ao mesmo tempo, pressuposto básico do investimento e objetivo final do negócio, o que instrui um primeiro circuito de racionalidade, o da acumulação capitalista, o qual instaura e dentro de si acolhe um segundo circuito, ao tomar as proposições das teorias e técnicas de Administração como descrições e prescrições voltadas à instrumentalização de produção eficiente, a caracterizar e delimitar percurso lógico de segundo nível. Isto é, a lógica da produção eficiente está contida na lógica da eficácia acumuladora de capital, que tem no lucro seu veículo, desconsiderando o papel político imposto ao administrador e a busca de sua cooptação para fazer cumprir a submissão ao domínio.[35]

O institucionalismo aparece, então, como relevante arcabouço ao estudo da conformação das mentalidades e sujeição das vontades, em prol da instauração do ambiente político subjacente à exploração econômica, onde os quadros médios exercem a importante função de disseminar valores e crenças acordes com o ideário esposado por proprietários e gestores, bem como se incumbem da coordenação, controle e avaliação das atividades e do desempenho humano no trabalho, o que influencia os destinos e proventos dos subalternos e empresta apercepção de poder.

Do ponto de vista dos paradigmas científicos, tudo se passa como se fosse possível cindir ou seccionar a Administração em duas perspectivas ou vertentes: uma de caráter positivista, a acolher racional instruído pela eficácia da ação econômica da organização; outra de

---

[35] "*[...] there are three kinds of workers in the world system, those who work for subsistence, those who work for wages, and those who are 'part lifetime' proletarians, the most common type in the world as a whole. […] the process of proletarianization reduces the well-being of most of the world's workers and that the so-called 'new working class' of professionals, technicians, and bureaucrats has been the main exception to and beneficiary of this process. But free labor, especially when urbanized, brings with it heightened labor organization and political struggle. And so the world bourgeoisie is hamstrung both by having to share increasing amounts of surplus with the intermediate strata - the increasing costs of cooption - and by having to face intensified struggle from below* (GOLDFRANK, 2000, p. 176).

cunho social, subjetivista, direcionada à eficácia de sua ação política, com a dupla pretensão de, no âmbito externo, influir sobre a aceitação social das organizações de produção privadas, no âmbito interno, condicionar o comportamento dos membros, a fim de obter a conformação à obtenção da produção.

De fato, a Administração é alinhada entre as ciências sociais aplicadas, mas sem que se solva a ambiguidade epistemológica em que se insere. Talvez por isso, ao se tomar sua finalidade e conotações aparentes, parece natural que seja compreendida, pelo senso comum, como área de saber predominantemente liberal, racional, empírica, positiva e pragmática. Liberal, por pressupor como cenário ideal a embasar-lhe o campo de ação o jogo das forças de mercado, composto este por agentes livres e informados, atuando de modo a satisfazer seus interesses privados. Racional, por procurar relacionar da melhor forma possível - ou seja, da forma mais vantajosa - os fins com os meios. Empírica, por selecionar referências nas experiências bem sucedidas e na sistematização delas para formular princípios gerais, que possam servir de guia à decisão e à ação. Positiva, pela firme crença nas contribuições da ciência e da tecnologia, apesar de que mais interessada na última, que lhe facilita o alcance dos fins, do que na primeira. Pragmática, por aspirar reconhecimento mais pelo resultado do que pelo mérito, aquele sempre estabelecido de forma estrita e este de forma ampla e, frequentemente, em função daquele.

Como essa ambiência delineia o perfil profissional do administrador, demarca seus valores e baliza as expectativas sobre sua atuação e seu papel social, mister se faz precisar a perspectiva que orienta este estudo, para o que pode contribuir o arcabouço a seguir, desenvolvido por Guba; Lincoln (1994) e Lincoln; Guba (2000), ao examinarem cinco paradigmas que abarcam as principais tradições do pensamento ocidental: *positivismo*, *pós-positivismo*, *teoria crítica* e posições ideológicas relacionadas, *construtivismo*, *participacionismo*.

Na configuração desses paradigmas científicos Guba e Lincoln se valeram de quatro questões filosóficas fundamentais. Nelas repousam o cerne da diferenciação paradigmática.

A questão ontológica: qual é a forma e a natureza da realidade?

A questão epistemológica: qual a natureza da relação entre o pesquisador e o que pode ser conhecido?

A questão metodológica: como pode o pesquisador conhecer o que julga que possa ser conhecido?

A questão axiológica: com quais valores se posta o pesquisador diante do objeto de pesquisa?

Paradigmas ***Questões***	**Positivismo**	**Pós-positivismo**	**Teoria Crítica *et al.***	**Construtivismo**	**Participacio-nismo**
Ontológica *Qual é a forma e a natureza da realidade?*	Realismo ingênuo. O real é apreensível.	Realismo crítico. O real é apenas imperfeita e probabilisticamente apreensível.	Realismo histórico. Realidade virtual, moldada por valores sociais, políticos, culturais, econômicos, étnicos e de gênero, cristalizados ao longo do tempo.	Relativismo. Realidade construída de forma local e específica.	Realidade criada. Realidade subjetiva-objetiva co-criada pela mente, dentro de um dado cosmos.
Epistemológica *Qual a natureza da relação entre o pesquisador e o que pode ser conhecido?*	Dualista/objetivista. Descobertas verdadeiras.	Dualista/objetivista modificada. Crítica frente à tradição e da comunidade científica. Descobertas provavelmente verdadeiras.	Transacional/subje-tivista. Descobertas mediadas por valores.	Transacional/subje-tivista. Descobertas produzidas	Subjetivista crítica. Subjetividade crítica em transações participativas com o cosmos. Conhecimento experimental, proposicional e prático expandidos. Descobertas co-produzidas.
Metodológica *Como pode o pesquisador conhecer o que julga que pode ser conhecido?*	Experimental/mani pulativa. Verificação de hipóteses principalmente por métodos quantitativos.	Experimental/mani pulativa modificada Críticas múltiplas a aferir a falseabilidade das hipóteses. Pode incluir métodos qualitativos.	Dialógica/dialética.	Hermenêutica/dialé tica.	Pesquisa-ação cola-borativa. Participação política e primazia da prática Uso de linguagem fundada em experiência contextual partilhada.
Axiológica *Com quais valores se posta o pesquisador diante do objeto de pesquisa?*	Valores excluídos, com influência negada.		Valores incluídos, com influência considerada formativa.		

Quadro 1. Crenças básicas de paradigmas de pesquisa

Fonte: LINCOLN & GUBA. *Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences,* 2000, p. 168, modificado.

Ainda que o Quadro 1 não aluda ao período de influência dos paradigmas, a predominância do positivismo, baluarte da modernidade e quase sinônimo de ciência, estendeu sua *vontade de saber* do século XVI até o início do século XX. E mesmo não sendo possível, após Popper, defender sua aplicação pura, o pós-positivismo não o nega, mas expande sua abrangência: como que lhe mantêm a ossatura e a musculatura, *atualizando* o espírito.

> [... P]or volta do século XVI e do século XVII (na Inglaterra sobretudo), apareceu uma *vontade de saber* que, antecipando-se a seus conteúdos atuais, desenhava planos de objetos possíveis, observáveis, mensuráveis, classificáveis; uma *vontade de saber* que impunha ao sujeito cognoscente (e de certa forma antes de qualquer experiência) certa posição, certo olhar e certa função (ver, em vez de ler, verificar, em vez de comentar); uma *vontade de saber* que prescrevia (e de um modo mais geral do que qualquer instrumento determinado) o nível técnico do qual deveriam investir-se os conhecimentos para serem verificáveis e úteis" (FOUCAULT, 1996, p. 16, grifo nosso).

O pós-positivismo, como antes o positivismo, desfruta de grande prestígio até os dias de hoje, mas parece mais bem talhado às ciências físicas e da natureza, suscetíveis de manipulação e quantificação, em pesquisas de escopo estreito e especializado. Por suas configurações ontológicas, epistemológicas e metodológicas, o positivismo e o pós-positivismo são de difícil aplicação às ciências humanas e sociais, a despeito dos ingentes esforços de transposição de seus postulados para elas, na busca por conferir-lhes o rigor que se lhes exigia e que era apanágio das denominadas ciências duras. Entretanto, a dimensão axiológica não é por eles aceita, sequer é cabível, pois ao pretenderem a plena separação do sujeito e do objeto para satisfazer à *vontade de saber*, negam a possibilidade de influência dos valores do pesquisador na pesquisa, já que dele requerem objetividade e neutralidade. Desse modo, os paradigmas positivistas, comensuráveis entre si, são incomensuráveis com os demais propostos à análise, também entre si comensuráveis, pois as bases em que se assentam são contraditórias: os positivistas assumem a apreensibilidade do real, frente à virtualidade e relativismo da realidade criada ou moldada, aceita pelos outros paradigmas. Isto não só os afastam do eixo central deste estudo, que a seu rigor não pode aspirar, mas põe em evidência a diferenciação que estabelecem os paradigmas não positivistas, ao fazerem prevalecer a *vontade de verdade* sobre a vontade de saber.

> Ora, essa *vontade de verdade* [...] apóia-se sobre um suporte institucional: é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por todo um compacto conjunto de práticas como a pedagogia, é claro, como o sistema dos livros, da edição, das bibliotecas, como as sociedades de sábios outrora, os laboratórios hoje. Mas ela também é reconduzida, mais profundamente sem dúvida, pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído. [...] Enfim, creio que essa *vontade de verdade* assim apoiada sobre um suporte e uma distribuição institucional tende a exercer sobre os outros discursos [...] uma espécie de pressão e como um poder de coerção" (FOUCAULT, 1996, p. 17 e 18, grifo nosso).

Os paradigmas não positivistas, todavia, "encontram-se ainda em estágio de formação: não há acordo final entre seus proponentes acerca de suas definições, significados ou implicações" (GUBA; LINCOLN, 1994, p 109). Apesar disso, neles se inscrevem aspectos integradores, tanto por aceitarem na dimensão axiológica que os valores do pesquisador se embutem na pesquisa, como por serem críticos sob uma perspectiva emancipacionista.

A diferenciação entre eles provém de, na *teoria crítica*, os valores do pesquisador pairarem sobre a pesquisa, posto suas descobertas estarem inseridas em discurso fundamentado na base escolhida: a dimensão ontológica aceita é aquela em que a realidade é moldada historicamente, ao longo do tempo, pela interferência de fatores culturais, políticos, econômicos, étnicos e de gênero, estruturados a ponto de fazer crer que essas estruturas são reais ou natu-

rais e de certa forma imutáveis; a dimensão metodológica é dialógica/dialética. Lincoln; Guba (2000) entendem a postura do pesquisador como sendo a de um intelectual transformador, como advogado e ativista.

Já no *construtivismo*, o pesquisador é mais caracterizado como "participante apaixonado, facilitador das múltiplas vozes da reconstrução" (LINCOLN; GUBA, 2000, p. 166), visto, na dimensão ontológica, o relativismo ser dominante, ou seja, a realidade é expressa por construções engendradas socialmente, que derivam de condições locais específicas e dependem ou decorrem da quantidade de pessoas ou grupos que as sustentem. Essas construções não podem ser tomadas como verdadeiras, mas, apenas, como mais ou menos informadas ou sofisticadas. A base metodológica de referência há de ser hermenêutica/dialética, para propiciar ao pesquisador elaborar interpretações que girem em torno de consensos.

No *participacionismo*[36], domínio por excelência da pesquisa-ação, os valores do pesquisador fazem parte da realidade co-criada pela ação colaborativa dos agentes envolvidos na pesquisa, a qual delimita espécie de campo de compartilhamento de experiências, proposições e opções políticas, instituidoras de contexto próprio, que faz emergir ideias, conceitos, linguagem e significados êmicos.

O que ressalta nos paradigmas não positivistas é a tênue distinção entre as dimensões ontológica e epistemológica - por isso no Quadro 1 separadas por linha tracejada - como a indicar que, entre as principais tradições epistemológicas ocidentais: positivista, subjetivista e dialética (Severino, 2001), os paradigmas peculiares às ciências sociais mais apelam ao subjetivismo e à dialética, a valerem-se de recursos do positivismo sempre que possível empregar suas técnicas para embasar levantamentos quantitativos de apoio. Sobressai, também, que esses paradigmas apresentam-se telescópicos, no sentido de que suas abrangências variam, como que a constituir segmentos que se encaixam uns nos outros, sendo a teoria crítica a seção mais externa, ampla e envolvente, o construtivismo a seção intermediária e o participacionismo a seção mais adelgaçada, a ajustar, parece, cada paradigma em relação a seu âmbito de aplicação: do global para o local.

Assim entendidos os paradigmas não positivistas, afigura-se a vertente da teoria crítica como a mais indicada a este estudo; todavia não aquela adstrita às suas origens, mas a enriquecida pelas relevantes contribuições ulteriores. Como salientam Kincheloe; McLaren (2000), a tradição crítica conta mais de setenta anos de história, reunindo sob si escolas "emergentes" de questionamento social, que abarcam a tradição neomarxista da Teoria Crítica, associada à

[36] Os Autores creditam a incorporação deste paradigma, no artigo de 2000, à contribuição de HERON, J. & REASON, P. (1997). *"A participatory inquiry paradigm"*. Qualitative Inquiry, 3, 274-294.

Escola de Frankfurt; os escritos genealógicos de Foucault; as práticas de desconstrução pós-estruturalistas, vinculadas aos trabalhos de Derrida; as correntes pós-modernas; o que lhes propicia delinear o que designam "uma teoria crítica reconceptualizada", ou seja, posicionada na virada do segundo milênio e preocupada com: *a)* o esclarecimento e a emancipação crítica; *b)* a rejeição do determinismo econômico; *c)* a crítica da racionalidade técnica ou instrumental; *d)* o uso para fins opressivos do desejo socialmente construído; *e)* a ideologia, o poder linguístico-discursivo, a hegemonia; *f)* a inter-relação entre poder, cultura e dominação; *g)* o papel da pedagogia cultural. Essa agenda procura situar as questões de poder e justiça e ocupa-se das vias pelas quais as instituições sócio-culturais interagem para construir o sistema social, a envolver a economia, as questões de raça, classe e gênero, a educação, a administração, o controle, numa tentativa de "confrontar a injustiça de uma sociedade ou esfera pública particular dentro da sociedade, explicitando o objetivo de trabalhar para a obtenção de um mundo melhor" (KINCHELOE; MCLAREN, 2000, p. 283).

> Dos três grandes sistemas de exclusão que atingem o discurso, a palavra proibida, a segregação da loucura e a vontade de verdade, [...] se os dois primeiros não cessam de se tornar mais frágeis, mais incertos na medida em que são agora atravessados pela *vontade de verdade*, esta, em contrapartida, não cessa de se reforçar, de se tornar mais profunda e mais incontornável. E, contudo, é dela sem dúvida que menos se fala. Como se para nós a v*ontade de verdade* e suas peripécias fossem mascaradas pela própria verdade em seu desenrolar necessário. E a razão disso é, talvez, esta: é que o *discurso verdadeiro* não é mais, com efeito, deste os gregos, aquele que responde ao desejo ou aquele que exerce o poder, na *vontade de verdade*, na vontade de dizer esse *discurso verdadeiro*, o que está em jogo, senão o desejo e o poder? O *discurso verdadeiro*, que a necessidade de sua forma liberta do desejo e libera do poder, não pode reconhecer a *vontade de verdade* que o atravessa; e a *vontade de verdade*, essa que se impõe a nós há bastante tempo, é tal que a verdade que ela quer não pode deixar de desmascará-la (FOUCAULT, 1996, p. 19, grifos nossos).

A *teoria crítica reconceptualizada* e o discurso de verdade que se engendra neste ensaio teórico demandam, pela pauta que se ocupam, a abertura do espírito à variedade de conhecimentos, a conclamar a ultrapassagem dos saberes disciplinares, em direção à interdisciplinaridade, desde que se aceite, com a devida modéstia, mas em seu espírito, a linha de força recomendada por Delattre, de ter "por objetivo fazer progredir os nossos conhecimentos sem perder de vista que o homem, se por um lado quer saber fazer, por outro quer também compreender este mundo" (DELATTRE, 2006, p. 296). Essa perspectiva de estudo é congruente com uma abordagem sistêmica, qualitativa, e se vale de pesquisa bibliográfica para recorrer à produção intelectual de diversas disciplinas - História, Antropologia, Sociologia, Política, Economia, Educação, Administração - e à utilização de dados de fontes que mereçam credibilidade.

Ao incorporar a visão de conjunto propiciada pela abordagem sistêmica às perspectivas integradoras da interdisciplinaridade e do institucionalismo para abordar uma formação acadêmica que se pauta pela dissonância entre as instâncias do discurso e da atuação pragmática, acolhe mais uma vez Delattre, em sua advertência de ser "necessário vencer hoje o entusiasmo pela facilidade que decorre do 'tecnologismo', preocupado sobretudo com os saber-fazer parcelares e remetendo para melhores dias a busca da compreensão. Esquecemos muitas vezes que espíritos desmembrados só podem construir uma ciência e uma sociedade igualmente desmembradas" (DELATTRE, 2006, p. 296).

A questão proposta à formação profissional em Administração pode assim se resumir: É inevitável manter a dissonância entre o discurso e a prática e formar espíritos desmembrados, ou há espaço na academia e na sociedade para uma formação profissional que se queira crítica e comprometida com a vida?

Discursos de verdade sobre o conhecimento

O discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar.

FOULCAULT

A disseminação do conhecimento científico e a firme crença no poder da Ciência fizeram seus postulados metodológicos impregnarem as formas de pensar e de validar o sabido e a produção do conhecimento. Esse vigor se assenta, possivelmente, na insistente pregação dos filósofos, que propuseram aos homens de todos os tempos ser do mais elevado valor a busca de verdades e da Verdade por intermédio da disciplina do espírito, entendida como meio e modo de instituir um pensar que se pretendesse consequente. No entanto, se essa disciplina se impôs e impõe como requisito e se o pensar se aceita consequente pela consistência das proposições que gera, isto tanto não garante o encontro da Verdade como cria a ilusão da possibilidade de sua busca.

Nietzsche evidencia dificuldades ao próprio pensar que se queira rigoroso e autônomo. Entre elas, talvez em primeiro lugar, está a condição daquele que pensa de se contrapor, como ser singular, ao todo social, visto o autor radicar as vivências no âmbito da moral - "mesmo no domínio da percepção dos sentidos" -, pois, sendo as imagens e representações construídas com a ajuda das antigas experiências, as enredam à moral prevalecente (NIETZSCHE, 2004a, #114). Aponta, ainda, a utilização da Educação como instrumento da sociedade para articular em proveito dela as virtudes que inculca nos educandos, já que "procura determinar no indivíduo, com uma série de estímulos e vantagens, uma maneira de pensar e de agir que, tornada por fim hábito[37], instinto e paixão, dominará nele e sobre ele, contra os seus interesses supremos, mas 'em benefício de todos'" (*op. cit.*, #21). Assim, a formação e a socialização moralmente condicionantes tendem a levar a um pensar-agir submisso que enfraquece o homem.

A fraqueza de um homem, para Nietzsche (2004a), pode ser avaliada pela quantidade de fé que ele tem necessidade para se desenvolver e pelos vínculos e amarras a que se agarra:

[37] Hume, antes de Nietzsche, e Peirce, depois dele, entendem o hábito como uma espécie de disposição à reação a um estímulo de certa forma previsível, decorrente das experiências registradas na memória. Hume diz que "sempre que a repetição de algum ato ou operação particular produz uma propensão de renovar o mesmo ato ou operação sem que sejamos impelidos por qualquer raciocínio ou processo de entendimento, dizemos que essa propensão é um efeito do *hábito*" (IEH V, I, 36). Peirce utiliza a palavra hábito "no sentido amplo e talvez mais usual, denotando uma especialização original, ou adquirida, da natureza de um homem, animal, uma parreira ou substância química cristalizável, ou qualquer coisa que se comportará, ou tenderá a se comportar, de uma forma descritível em termos gerais, em qualquer ocasião (ou em uma porção considerável de ocasiões) que se apresente com caráter descritível em geral" (CP 5.538).

onde falta a vontade, a preenche a fé e o dogma, instituidores de pontos de vista únicos, submissos. O "homem 'livre', o possuidor de uma duradoura e inquebrantável vontade, tem nesta posse sua *medida de valor*" (NIETZSCHE, 1998, II, #2). Com base nela é que pode articular projeto que o impeça, na expressão de Boutinet (1990), "de coincidir consigo mesmo" e se autoafirmar como promessa confiável de si para si, que Nietzsche enuncia como "responder por si como porvir" (*op. cit.* #1). Para tal, os métodos da ciência - às vezes exclusivistas, predominantemente parciais, e sempre seletivos na abordagem do objeto, por isso excludentes -, pouco têm ajudado, já que não reclamam todo o potencial do homem: o que reconhecem como saber válido corresponde ao emanado por alguma ou algumas de suas competências. Por isso, ao homem mais não resta do que discursos de verdade singulares.

Um discurso filosófico sobre o conhecimento

Nietzsche propõe ser preciso reunir muitas forças para formar um pensamento científico. Algumas delas, cultivadas e experimentadas isoladamente como foram, preocupadas consigo mesmas e balizadas por seus limites, fecharam-se numa espécie de ciência disciplinar disciplinada. Essas e outras forças precisam ser reunidas, não meramente como adições - pois assim não repercutem, já que da interligação para apreensão do todo afloram características e qualidades que transcendem a cada uma delas -, mas como "funções de uma mesma força organizadora de um ser humano" (NIETZSCHE, 2004a, #113). Não obstante, como adverte, "quão longe estamos ainda de ver juntar-se ao pensamento científico as faculdades artísticas e a sabedoria prática da vida", para formar um sistema orgânico superior, já que entende ser requerido "ver a ciência com a óptica do artista, mas a arte, com a da vida" (NIETZSCHE, 1992, p. 15). Dito de outro modo, Nietzsche incita que se vá além da intelecção lógica, para incorporar a certeza imediata propiciada pela intuição, aquela espécie de lucidez repentina que conecta, num átimo, o do mundo com o interior, a propiciar a apreensão do todo como se fora subitamente visto: uma introvisão. É como se fosse possível transpor, do domínio da Arte para o da Ciência, numa síntese científico-artística audaz, a dualidade mito-metafórica do apolíneo e do dionisíaco, capturada dos gregos, para estender a apreensão para além do conceito, mas valendo-se "das figuras penetrantemente claras de seu mundo dos deuses".

> A seus dois deuses da arte, Apolo e Dionísio, vincula-se a nossa cognição de que no mundo helênico existe uma enorme contraposição, quanto a origens e objetivos, entre a arte do figurador plástico, a apolínea, e a arte não-figurada da música, a de Dionísio: ambos os impulsos, tão diversos, caminham lado a lado, na maioria das vezes em discórdia aberta e incitando-se mutuamente a produções sempre novas, para perpetuar nelas a luta daquela contraposição sobre a qual a palavra comum "arte" lançava apenas aparentemente a ponte; até que, por fim, através de um miraculoso ato metafísico da

> "vontade" helênica, apareceram emparelhados um com o outro, e nesse emparelhamento tanto a obra de arte dionisíaca quanto a apolínea geraram a tragédia grega (NIETZCHE, 1992, #1).

Introduzir a óptica do artista na Ciência equivaleria esquivar-se, primeiramente, de três razões e três erros: o de vê-la como "instrumento que melhor permitiria compreender a bondade e a sabedoria de Deus"; o de crer "na utilidade absoluta do conhecimento, principalmente na íntima união da moral, da ciência e da felicidade"; o de entendê-la como "algo desinteressado, inofensivo, que se bastava a si próprio" (NIETZSCHE, 2004a, #37). Equivaleria, também, pela contraposição de seu lado apolíneo - de aparente rigor formal pela incorporação contínua de pressupostos de racionalização, que afastam arcabouços elegantes, elevados à condição de construtos insofismáveis, da conexão veraz com a pujança da vida, a qual, para além deles, em suas contorções histriônicas, lhes escapa -, ao lado dionisíaco, anunciador do cantador da supremacia da vida, do valor da intuição, da força propulsora do instinto; à procura do verdadeiro, mas revestido de plasticidade: um tanto além, ou aquém, de qualquer verdade que se queira absoluta. Veicular, pelo rufar dos tambores, que o sabido é para proveito do homem, para que possa atuar com jeito, graça e riso no conjunto de jogos e liças sociais que pratica, livremente e por vontade, impelindo-o à construção de si pela afirmação de sua potência.

Ao longo do tempo, parece que, se a Ciência se quis e se fez fragmentada, a Filosofia aspirou à totalidade, à unidade e à universalidade. A primeira abandonou a compreensão do todo e, por deixar de filosofar, precisou demandar, disciplinarmente, uma Filosofia da Ciência; quanto à segunda, afastou-se da vida à guisa de refletir sobre ela e, por sua pretensão de alcançar a Verdade, passou a assemelhar-se a uma espécie de ciência filosófica. Então, como tal, faz aflorar as quatro questões filosóficas fundamentais identificadas por Guba; Lincoln (1994) que a entrelaçam à Ciência: a questão ontológica; a questão epistemológica; a questão metodológica; a questão axiológica.

> Durante o século XIX, a projeção da filosofia positivista na prática das ciências empíricas assumiu uma configuração que se denominou de *cientismo*, a qual representa uma atitude hostil face à filosofia e procede à exaltação da ciência positiva como um valor absoluto autônomo e independente de qualquer outra conexão externa à própria ciência. Nesse processo, a ciência ir-se-ia separando também da vida, perdendo o seu valor cultural, e a significação existencial que tivera (e que, segundo o positivismo, devia ampliar, substituindo a metafísica). De acordo com o critério cientista e positivista da *objetividade*, a ciência tem que ser uma forma de conhecimento rigorosamente *desinteressado*, asséptico, que se situa acima, e abstrai de toda a classe de interesses humanos, sociais, *subjetivos*, porque é cultivando um incontaminado objetivismo que ela redundará num verdadeiro benefício para a humanidade. Ora, esta posição predominante do objeto numa perspectiva que se desinteressa totalmente pelo seu valor ou significa-

> do fora do contexto da investigação científica, é uma ação que atua sobre a própria ciência, destituindo-a também a ela de toda a finalidade e significado humano" (DE ZAN, 2006, p. 204).

Nietzsche (1974a) propõe à reflexão como o antropomorfismo delimita a possibilidade ontológica de apreensão da forma e da natureza da realidade: por si mesmo, pela nomeação, pela formulação de conceitos.

Por si mesmo, pois sendo o intelecto a característica diferenciadora do homem, a lhe proporcionar vida inteligente, é com esse aparato que apreende, avalia, julga e incorpora o aprendido, considerando-o conhecimento válido. Ou seja, o conhecimento é "inventado pelo homem", visto a dimensão de verdade desse conhecimento estar sempre adstrita ao fato de ser ao intelecto atribuída a capacidade avaliadora e decisora. Assim, é o intelecto que se julga e se auto-avalia e o faz sempre tomando como referência as *relações* que o homem mantém com a natureza, e para seu benefício. Logo, conhecimento e verdade ligam-se mais por acordo entre os homens, como meio de manterem entre si relações necessárias e/ou convenientes, a caracterizar o conhecimento como produção social.

Pela nomeação, porque a atribuição de nome às coisas é processo social - impreciso e metafórico -, que procura, por intermédio da linguagem própria a cada cultura, expressar por sons, na língua, as imagens mentais originadas de estímulos sensórios, sons esses que passam, uma vez aceitos como fato linguístico, a denominar a coisa nomeada, sem que haja qualquer necessidade de, com o nome, identificar a essência da coisa em si, mas apenas distingui-la das demais. Desse modo, a "descoberta de uma designação uniformemente válida e obrigatória das coisas" alça-se à condição de "verdade" na referência a elas, enquanto não passam de metáforas, que, mesmo não correspondendo às entidades de origem, operatoriamente servem ao homem para construir o conhecimento. "[... N]ão é logicamente que ocorre a gênese da linguagem, e o material inteiro, no qual e com o qual mais tarde o homem da verdade, o pesquisador, o filósofo, trabalha e constrói, provém [...] não da essência das coisas" (NIETZSCHE, 1974a, #1).

Pela formulação de conceitos, posto que o conceito nada mais é do que a generalização de um sentido que se tornou esmaecido em relação ao significado primeiro, que relacionava a palavra a uma experiência individual, idiossincrática, para que possa vir a servir de referência, utilizado conforme uma significação específica e dada, independentemente de vivência que o radique nos sentidos. O conceito é a palavra asséptica, de significado construído, desbastada de interpretação para ser tomada em sentido unívoco, sem ambiguidade. Mas, pondera Nietzsche, "a desconsideração do individual e efetivo nos dá o conceito, assim como nos dá a

forma, enquanto que a natureza não conhece formas e conceitos, portanto também não conhece espécies, mas somente um X, para nós inacessível e indefinível" (NIETZSCHE, 1974a, p. 56).

Assim colocado, estaria o Filósofo adotando posição cética em relação à possibilidade do conhecimento, empirista no que respeita à sua origem, fenomenalista no que tange à sua essência e intuitiva no que concerne à sua forma, ao negar a possibilidade de apreensão do real pela consciência cognoscitiva?

Se for possível captar-lhe a intenção e o método, as respostas ultrapassariam sins e nãos. Em verdade, longe de buscar guarida em correntes ou sistemas filosóficos, Nietzsche procura evidenciar, genealogicamente, como se dá a construção dos arcabouços e do racional de configurações propositivas, para desvelar nelas as contradições que lhes são inerentes ou subjacentes e as denunciar. Ao fazê-lo, no entanto, não erige construção formal que as substituam, apesar de instituir modo peculiar de reflexão filosófica marcado pelo antidogmatismo, anti-racionalismo e anti-idealismo, sem que se possa considerá-lo, em contrapartida, empirista ou fenomenalista.

Mas, visto o antropomorfismo - por si mesmo, pela nomeação e pela formação de conceitos - parecer levar tão somente em consideração o sujeito na função do conhecimento e dedicar pouca atenção ao objeto, estaria Nietzsche esposando um ceticismo subjetivista, ao evidenciar a influência do conjunto de qualidades e traços característicos da subjetividade humana na construção do conhecimento, ou relativista, ao enfatizar as influências e determinações do meio e da cultura, isto é, a dependência daquilo que é tido e aceito como conhecimento de valores externos?

Novamente, resposta afirmativa ou negativa falsearia a tensão de seu pensamento. O que Nietzsche adota como postura filosófica é um tipo de ceticismo, ao mesmo tempo metódico e epistêmico, que, alicerçado em processo investigatório genealógico, numa espécie de arqueologia axiológica, põe em dúvida aquilo que se apresenta à consciência como verdadeiro e certo pela metafísica e, principalmente, pelos valores éticos e religiosos oriundos de uma moral do ressentimento, propícios a cultivar o espírito de rebanho em detrimento do aproveitamento da potência do homem. Intenta, acima de tudo, apontar os resquícios de dogmatismo dessas proposições, pois os valores passam a ser aceitos, pura e simplesmente, levando o homem a atitudes ingênuas, reforçadoras da moral de escravos.

Assim sendo, o ceticismo metódico - que inusitadamente se estende às próprias proposições, promovendo contínuas contradições que impedem o abandono da condição crítica ou o descanso na posição crítica - permite vincular o conceito ou a ideia de verdade à concordância entre o pensamento e o ser, apesar de não ser obtenível a concordância plena entre eles, pois a

consciência cognoscitiva opera com representações. Não obstante, e por isso mesmo, o pensamento e o conhecimento conectam-se à vida, inextricavelmente inseridos na totalidade psíquica, que tem na intuição uma de suas formas de apreensão da realidade. "A verdade não é um valor teórico, mas apenas uma expressão para designar a utilidade, para designar aquela função do juízo que conserva a vida e serve a vontade de poder. [...] A falsidade de um juízo não é uma objeção contra esse juízo. A questão está em até que ponto estimula a vida, conserva a vida, conserva a espécie, mesmo, educa a espécie" (NIETZSCHE, *apud* HESSEN, 1964, p. 52).

Ora, é dessa mesma preocupação que se imbuiu o pragmatismo ao negar homogeneidade de princípios, máximas fundamentais, fixidez de leis e a existência da verdade como produto final para uso. Nele, há também ceticismo; ou seja, ao abandonar o conceito de verdade como concordância plena entre o pensamento e o ser nega a existência da verdade como ideal de busca do pensamento filosófico. Assim, apresenta-se como "primeiramente um método, em segundo lugar, uma teoria genética do que se entende por verdade" (JAMES, 1974, p. 17). Então, é ao mesmo tempo positivo - saber concreto, aplicável, derivado do emprego do método - e otimista - saber adequado e útil à solução dos problemas da vida cotidiana do homem: aí radica sua essência. O pragmatismo propõe-se a entender o modo pelo qual o saber racional está relacionado com a finalidade racional e a finalidade encontra sua racionalidade na utilidade do saber produzido para ajudar o homem a perseguir melhores condições de existência. "Para determinar o sentido de uma concepção intelectual devem-se considerar as consequências práticas pensáveis como resultantes necessariamente da verdade da concepção; e a soma dessas consequências constituirá o sentido total da concepção" (PIERCE, 1974, p. 13).

Então, Nietzsche, James e Pierce convergem?

Pierce, em defesa da importância e validade do pragmatismo na história do pensamento, recorda, metaforicamente, que a nascente desse rio recua na história até onde quisermos, citando Sócrates, Aristóteles, Espinosa, Berkeley e Kant como tendo se banhado em suas águas. "Augusto Comte usou-as muito - pelo menos à sua maneira" (PIERCE, 1974, p. 13). Reforça a argumentação apontando sua "vantagem" na abordagem dos assuntos práticos, pois "o pragmatismo é adotado pelos homens de sucesso. É o que de fato distingue a classe dos eficientes dos que não o são" (*op. cit.*, p. 17). Em tão poucas palavras afloram valores que se relacionam à prevalência da ética do interesse no seu mundo de referência: vantagem, sucesso, eficiência; sem considerar as possíveis relações causais que poderiam ser delas derivadas - eficiência com vantagem, eficiência com sucesso, vantagem com sucesso e, pior, sucesso com vantagem. Ou seja, uma concepção de homem como ser prático, pautado pela ação, em busca de verdades úteis, apesar de, rigorosamente, não ser possível vincular verdadeiro e útil. James,

completa esse entendimento, ao propor que "qualquer idéia sobre a qual podemos montar, por assim falar, qualquer idéia que nos transporte prosperamente de qualquer parte de nossa experiência para qualquer outra parte, ligando as coisas satisfatoriamente, trabalhando seguramente, simplificando, economizando trabalho; é verdadeira por tudo isso, verdadeira em toda a extensão, verdadeira *instrumentalmente*" (JAMES, 1974, p. 14).

Nietzsche também evoca Sócrates, Platão, Descartes, Espinosa, Berkeley, Kant, Schopenhauer, mas para ver neles tipos de declínio, em seus sistemas sintomas de caducidade, em suas propostas ingenuidades, inconsequências, mal-entendidos e êmulos à adoção de uma moral da melhoria, de combate aos instintos. Enfim, manifestações de *décadance*; posto que *ter de* combater os instintos é a *fórmula* para a *décadance*. "Enquanto a vida se *intensifica*, felicidade é igual a instinto" e é a intensificação da vida que justamente a valoriza, tanto pelo aumento da potência que em si encerra, como pela felicidade que acarreta o exercício dessa potência. "Uma criatura viva quer antes de tudo dar vazão à sua força - a própria vida é vontade de potência" (NIETZSCHE, 2004b, #13): por isso o valor da vida não pode ser avaliado. Logo, não pode o filósofo ver no valor da vida um problema: isto depõe contra ele, "um ponto de interrogação diante de sua sabedoria, uma falta de sabedoria" (NIETZSCHE, 1974b, #2).

É sobre essa perspectiva de ver o valor da vida como promessa e não como problema que Nietzsche, James e Pierce convergem. Os últimos, no entanto, axiologicamente, se inserem na moral prevalecente, para validar nela o conhecimento. Isto propicia que suas propostas e raciocínios sejam simplificados e corrompidos em sua rigorosidade para poderem ser transplantados à produção de conhecimento no domínio de um cotidiano especialmente delimitado. Essas transposições atendem a interesses e são compatíveis com a lógica de tudo avaliar pela relação entre o custo e o benefício, disseminada pelo industrialismo e incorporada ao senso comum como sinônimo de forma de avaliação judiciosa. Outrossim, as concepções do pragmatismo também podem ser harmonizadas com o discurso democrático sob o capitalismo, em que a idéia de democracia é mais bem entendida como conjunto de práticas políticas institucionalizadas, voltadas ao ritual das eleições com possibilidade de alternância de poder, e à gestão dos assuntos públicos. Isto não é conciliável com o espírito livre de Nietzsche.

> Em todos os países da Europa e, igualmente, da América, há agora gente que abusa desse nome [espírito livre], um tipo de espíritos muito estreitos, presos, algemados, que querem mais ou menos o contrário do que está nas nossas intenções e instintos, não falando do fato de que eles, em relação àqueles *novos* filósofos que emergem no horizonte devem ser, em oposição, janelas fechadas e portas aferrolhadas. Expressando-me sem rodeios, eles fazem parte, infelizmente, dos niveladores, esses falsamente denominados "espíritos livres", porque são os escravos facundos e plumitivos do gosto democrático e das suas "ideias modernas" (NIETZSCHE, 2004b, #44).

A contraposição é radical, na medida em que uns aceitam e promovem enquanto outro nega o espírito de rebanho. É drástica a diferença que subjaz ao modo como esses filósofos entendem que o pensamento e o conhecimento se conectam à vida. Mas, posta esta disparidade, caberia ainda inquirir: A estreita conexão vida-conhecimento não induziria ao erro ou levaria ao retrocesso, ao fazer do conhecimento uma simples função da vida, a despojar o espírito do exercício de suas funções superiores, as quais levaram o homem à busca de um saber rigoroso e instituir a Filosofia? A proposta de Kant, ao juntar à confiança na relação vida-conhecimento a atitude sistemática de desconfiança, de examinar as proposições da razão de modo crítico e reflexivo, concebendo o criticismo como "método de filosofar que consiste em investigar as fontes das próprias afirmações e objeções e as razões em que as mesmas assentam", pode caracterizá-lo como "método que dá a esperança de chegar à certeza?"

Nietzsche nega essa perspectiva não por questionar-lhe a intenção ou o enunciado, que, a menos da esperança de chegar à certeza, pratica e defende, mas porque em seu imo carrega contradição. Ao apresentar o verdadeiro ser como aparente, inapreensível, em desconformidade com o mundo efetivo, induz a que se acate a ideia da existência de outro mundo, de outra vida: diferentes, ideais, desejáveis, mas, afinal, quiméricos. É, em seu cerne, proposição amansadora do necessário enlaçamento visceral das forças inventivas, simuladoras, para vencer sofrimentos circunstanciais que, ao se anteporem ao homem, intensificam seu ímpeto, levando-o ao arrebatamento, de onde provém a vontade ativa, causal, afirmante da vida. Por isso, Nietzsche condensa sua perspectiva em quatro teses, que facilitam o entendimento, ao passo que promovem a contradição:

> *Primeira proposição*. Os fundamentos, em vista dos quais "este" mundo foi designado como aparente, fundam, em vez disso, sua realidade - uma *outra* espécie de realidade é absolutamente indemonstrável.
> *Segunda proposição*. Os signos característicos que se deram ao "verdadeiro ser" das coisas são os signos característicos do não-ser, do *nada* - edificou-se o "verdadeiro mundo" a partir da contradição com o mundo efetivo: um mundo aparente de fato, na medida em que é uma ilusão *de óptica e de ética*.
> *Terceira proposição*. Fabular sobre um "outro" mundo que este não tem nenhum sentido, pressuposto que um instinto de calúnia, apequenamento, suspeição contra a vida, não tem potência em nós: neste último caso *vingamo-nos* da vida com a fantasmagoria de uma "outra" vida, de uma vida "melhor".
> *Quarta proposição*. Dividir o mundo em um "verdadeiro" e um "aparente" seja ao modo do cristianismo, seja ao modo de Kant (de um cristão *capcioso*, em última instância) é somente uma sugestão de *décadence* - um sintoma de vida *declinante*... Que o artista estime a aparência mais alto do que a realidade, não é uma objeção contra esta proposição. Pois "a aparência" significa aqui a realidade *mais uma vez, só que selecionada, fortalecida, corrigida*... O artista trágico *não* é um pessimista - diz precisa-

> mente *sim*, até mesmo a todo problemático e terrível, é *dionisíaco*...” (NIETZSCHE, 1974b, p. #6).

O esforço da Filosofia, de instituir a ideia de um ser cuja consistência ontológica se assenta na supressão intencional e racional de características e propriedades aparentes para apreendê-lo na essência, resulta, em lugar do desvelamento de sua natureza, configurá-lo como algo ideal, imaterial, não efetivo. É como se buscasse ungir o objeto e sagrá-lo, cingindo-o de certa diafanidade enobrecedora de sua essência, para bem se apropriar de sua forma pura. Não obstante, esta pretensão à verdade, tão valorizada, é valorativa e, em decorrência, moralizante: supõe, como valorosidade, o estável, o imperecível, o imutável, instituidores de modos de ver o mundo e de modos de ser no mundo. Ora, aceita esta proposição, toda epistemologia é, também, juízo de valor sobre o que é estável, imperecível, imutável, para poder considerar o objeto como espontâneo, real, autêntico, verdadeiro.

Esta desconformidade se deve ao predomínio, no pensamento filosófico, da aspiração à totalidade, à unidade e à universalidade, que pressupõe um filosofar descontextualizado, pelo menos até Hegel, como se bastasse à compreensão do mundo da vida abstrair o efêmero do fenômeno, para captá-lo em sua veracidade. Ao contrário, é a contextura que exige, que põe a necessidade, e é esta que instiga à invenção, a qual resulta, portanto, de impulso criador em resposta a exigências da vida, num mundo que é instável, perecível e mutável. Então, o legítimo, autêntico e verdadeiro é criação, invenção, convenção.

Todavia, é difícil engendrar percurso metodológico que sirva de sustentação a um escrutínio filosófico com sentido histórico, a despeito de sua indispensabilidade. Tanto é possível adotar uma perspectiva cientificista, num historicismo epistemológico, em que a história é tomada na condição de operador, de instrumento-chave do processo investigativo, como uma perspectiva especulativa, em que a compreensão do mundo, da vida e da natureza humana fundamenta-se na própria história, numa espécie de historicismo filosófico.

Em Nietzsche, a preocupação perspectivista vale-se de ambas as possibilidades: preocupa-se em adotar postura especulativa, ao almejar “ver o mundo com a maior quantidade de olhos”; imbui-se de atitude científica, mas não cientificista, ao colocar tudo sob suspeita sistemática, mas não sob categorias previamente existentes, de adrede colocadas, ou especialmente por ele engendradas, já que nelas não crê invenções humanas que são. Daí articula percurso metódico que se vale da genealogia, tomando-a como ferramenta à investigação de tipo científico, embora a utilizando para fim específico: identificar as origens dos conhecimentos e das crenças e das ideias e dos valores. Seu objetivo é, de fato, do ponto de vista da especulação filosófica e do método que possa instruí-la, desumanizar e desnaturalizar o pensamento, por en-

tendê-lo sempre expressão de um tipo de vida, para, então, desvendar os tipos de vida que ensejaram os conhecimentos e as crenças, as ideias e os valores.

Encontra, assim, subjacente a cada tipo de vida, uma ordenação valorativa de base, que condiciona o espaço de possibilidade de surgimento de ideias que possam ser reconhecidas e tidas como válidas, a se desdobrarem em crenças e conhecimentos instituídos. Ou seja, a afirmação da verdade repousa, em última instância, sobre base valorativa delimitadora do modo de ver o mundo e, por consequência, do modo de ser no mundo. Os modos instituídos, por sua vez, tendem à disseminação reprodutiva, numa dinâmica em que alterações epocais, provindas da profusão de novidades superficiais, são tomadas como mudanças, a encobrir a base profunda conservadora. Mudança, portanto, somente pode ser como tal encarada se mudança de valores, da base valorativa. É deste modo, alçando a axiologia à posição de proeminência, que Nietzsche relativiza os papéis da ontologia, da epistemologia e da metodologia na produção do conhecimento, perspectivando-o pela historização: a verdade é a apreciação de valor de uma época.

Se assim for, em decorrência, haverá aqueles que almejem a conservação dos valores existentes, enquanto outros propugnem a incorporação de novos, ou a superação de todos: é nesse embate que o homem se afirma. Tradicionalmente, tem sido aceito que o homem se afirma quando, diante da natureza, se vale das forças do sentimento, do pensamento e da vontade, que direcionam e integram a vida e a estrutura psíquicas, para apreender os elementos da estrutura do objeto: pela vontade, sua existência; pelo pensamento, sua essência; pelo sentimento, seu valor. Ao afirmar-se, afirma a vida; ao fazê-lo, dota-a de sentidos; a estes, atribui-lhes valor. Numa transposição à Nietzsche, se o homem aceita valor já dado, impõem-se, submete-se ao predomínio do emocional: faz lasso o pensamento, quebranta a vontade. Sobrelevado o sentimento à condição de força dominante, por sua própria característica enleia a emoção ao objeto, mantendo-o difuso e inapreensível em sua essência, a ensejar resvalamento a ideações obliterantes de todo conhecer. Isto não impede a atribuição de valor; mas que valor? Qualquer, posto e dado para assim ser reconhecido: não se presta à afirmação do homem, nega-lhe a Vida ao conceder-lhe um viver acorde à vontade de outrem.

> Quando um homem se convence de que tem de ser comandado, torna-se "crente"; inversamente, pode-se imaginar certo prazer e força na autodeterminação, um exercício da soberania individual, certa liberdade da vontade que permitem a um espírito recusar ao seu bel prazer qualquer fé ou necessidade de certeza, podemos imaginá-lo treinado a sustentar-se em cordas mais sutis, nas mais frágeis possibilidades e a dançar mesmo à beira dos abismos. Isso seria o espírito livre por excelência (NIETZSCHE, 2004a, #347).

Por isso, é do entrechoque para afirmar valores que surge o forte, o dominante, o inventor de novos valores. A invenção de novos valores é a expressão da vontade de potência, o indício da formação de um domínio. Os valores são, "do ponto de vista psicológico, resultados de determinadas perspectivas de utilidade para a manutenção e intensificação de formações humanas de dominação" (NIETZSCHE, 1974c, #12B). Daí, o critério de validade de um valor não decorre de si mesmo, mas de seu efeito, do tipo de vida que enseja e estrutura de dominação que suporta. O dominante, por meio de enunciados e relações que os discursos põem a funcionar, toma-os "como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam", constitui e institui regras de formação dos conceitos, as quais estão nos próprios discursos: "elas se impõem, por conseguinte, segundo um tipo de anonimato uniforme, a todos os indivíduos que tentam falar nesse campo discursivo" (FOUCAULT, 2005, pp. 55 e 69).

Um discurso interdisciplinar sobre a integração do conhecimento

O entendimento do discurso como construção social, vinculado a sistema de poder, indica que, em seu fluir, ao ser emanado parcelarmente por aqueles que defendem determinada ordem, pode apresentar-se heterogêneo em relação às fontes, mas coerente quanto às propostas, para propiciar aos participantes dos campos discursivos[38] a apreensão de suas específicas estruturas e dos significados de que se imbuem. No domínio da ciência, isto pode evidenciar a existência de antagonismo entre a pretensão à integração de saberes[39] e a posição institucional das disciplinas, tomada na acepção de unidades de diferenciação interna da ciência: aquela a visar ultrapassagem do *statu quo*, ao entender que "o saber fragmentado é obra de uma inteligência dispersa que pode ser considerada como tendo perdido a razão" (GUSDORF, 2006a, p. 37); estas a buscarem manutenção ou transformação conservadora, ao se assumirem como ativos sistemas de produção de conhecimento para fundamentar a razão de existirem.

> Na verdade, tudo é prática em Foucault. E tudo está imerso em relações de poder e saber, que se implicam mutuamente, ou seja, enunciados e visibilidades, textos e instituições, falar e ver constituem práticas sociais por definição permanentemente presas, amarradas às relações de poder, que as supõem e as atualizam (FISCHER, 2001, p. 200).

---

[38] "[Na] classificação proposta por Maingueneau [Maingueneau, Dominique. Novas tendências em análise do discurso. Campinas: Pontes; Unicamp, 1993, p. 116-7], quanto à amplitude dos conjuntos discursivos, o autor distingue *universo discursivo*, correspondente a todas as formulações discursivas que circulam numa dada conjuntura; *campo discursivo*, o grupo das formações discursivas em luta e *espaço discursivo*, o subconjunto de determinado campo discursivo, no qual é possível registrar presença de pelo menos duas formações, cujo embate é fundamental para a eficácia (e compreensão) dos discursos considerados". [...] "Segundo Maingueneau, as formações discursivas devem ser vistas sempre dentro de um espaço discursivo ou de um campo discursivo, ou seja, elas estão sempre em relação como determinados campos de saber" (FISCHER, 2001, pp. 213 e 203, grifos nossos).

[39] "Em francês podemos valorizar esta socialização, distinguindo entre os *conhecimentos* - organizados segundo a personalidade e o corpo de cada indivíduo - e os *saberes*, que seriam conhecimentos ou representações socializadas, instituídas e padronizadas" (FOUREZ, 2000, tradução).

Stichweh (2003) realça como, historicamente, o processo de institucionalização das disciplinas entrelaçou saberes e poderes para constituir campos discursivos especializados e comunidades de suporte a essas orientações intelectuais, a encontrar nas instituições de educação superior, e em sua multiplicação e interação, seu *locus sustentantis*, visto possibilitarem a transformação de especializações em ocupações, por intermédio das pesquisas e do magistério.[40] Essas comunidades estabeleceram sistema de produção de conhecimento e de comunicação de resultados de pesquisas em publicações científicas que propiciaram aos autores partilharem não apenas interesses e saberes comuns, mas a própria forma a ser seguida pela produção intelectual almejante à condição de científica.

> Essas condições incluíam a obrigação de identificar com precisão o problema abordado no artigo, o desenvolvimento sequencial do argumento, uma descrição dos métodos utilizados, a apresentação de evidências empíricas, as restrições à complexidade do argumento aceita em cada publicação, um vínculo obrigatório com as comunicações anteriores de outros cientistas - utilizando citações e outras técnicas - e à admissibilidade de apresentar pensamentos especulativos. Numa espécie de realimentação, as publicações, como mais elevada forma de comunicação científica, exerceram pressão sobre o processo de produção científica (i.e, sobre a pesquisa) e foram, assim, capazes de integrar *disciplinas como sistemas sociais* (STICHWEH, 2003, p. 3, tradução, grifo nosso).

Essa "profissionalização", no entender de Khun (2000), se por um lado restringe a visão do cientista e torna a ciência sempre mais rígida, em compensação conduz a tal integração entre a observação e a teoria que não seria obtenível por outro procedimento. A profissionalização, porém, deve ser entendida para além do intento de aderir a padrões de produção de conhecimento e de comunicação de resultados de pesquisas revestidos de rigorosidade: enseja a formação de carreiras disciplinares, alinhadas em torno de um currículo disciplinar, hierarquizadas por titulações e notabilizadas pelo acervo de contribuições à disciplina. Esse direcionamento intelectual engendra verdadeiros sistemas ou campos sociais[41], que pressionam recursivamente à pesquisa e à descoberta ou invenção, a propiciar capital social[42] a seus membros

---

[40] *"Specialization as role differentiation points to the educational system, which was almost the only place in which such specialized roles could be institutionalized as occupational roles. From this resulted a strong coupling of the emerging disciplinary structures in science and the role structures of the institutions of higher education". […] "In other words, a* system *of universities, being closely interrelated via the invention of disciplinary specialisms and the rapid diffusion of the attendant educational roles functions as the most relevant context of the rise of the scientific discipline"* (STICHWEH, 2003, p. 2).

[41] "Pode-se descrever o campo social como um espaço multidimensional de posições tal que qualquer posição atual pode ser definida em função de um sistema multidimensional de coordenadas cujos valores correspondem aos valores das diferentes variáveis pertinentes: os agentes distribuem-se assim nele, na primeira dimensão, segundo o volume global do capital que possuem e, na segunda dimensão, segundo a composição do seu capital - quer dizer, segundo o peso relativo das diferentes espécies no conjunto de suas posses" (BOURDIEU, 1989, p. 135).

[42] "O capital social é o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma *rede durável de relações* mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros

pela geração contínua de conhecimentos fundamentados. Estes podem ser sistematizados para compor área de pesquisa e ensino especializada, estruturada com o objetivo de formar pesquisadores voltados à atividade científica, mas, também, à atuação em ocupações não-acadêmicas, que refletem o prestígio social do campo. "Somente se este for o caso, resulta na profissionalização de uma disciplina científica, a qual expressa que a organização sistemática de estudos acadêmicos prepara ao desempenho de um papel profissional não-acadêmico, intimamente relacionado com o sistema de conhecimento da disciplina" (STICHWEH, 2003, p. 4).

Entretanto, ao se considerar a disciplina científica unidade demarcada de produção de conhecimento especializado não se cogita do fechamento de sua fronteira, visto serem inevitáveis as interações, as disputas e os conflitos entre as disciplinas, e os estímulos daí e delas provenientes, a fazer com que a produção-divulgação do conhecimento especializado fertilize inter-relacionamentos e interdependências, a gerar subdisciplinas e novas disciplinas. Isto não implica em perda da consistência interna da ciência[43], pois sua dinamicidade e abertura caracterizam-na como efetivo sistema global de comunicação, que não pode ser açambarcado territorial ou culturalmente. Quanto mais a sociedade se torna complexa e compõe múltiplos ambientes que a encaminham a migrar, progressivamente, da diferenciação vertical à diferenciação funcional, mais se exige articulação crescente entre funções científicas e não científicas, educacionais e profissionais, disciplinares e interdisciplinares.[44]

> Diferenciação funcional significa que a diferenciação vertical, de acordo com o princípio da estratificação, perde o seu poder avassalador e começa gradualmente a ser substituída por problemas funcionais da própria sociedade. A transição para a diferenciação funcional sugere que o curso da vida não é determinado pela ordem vertical da sociedade, pelo contrário, é mais moldado por padrões institucionais, como carreira, sucesso econômico, a escolha de postos de trabalho, exames, redes sociais, ambientes, etc. (HARNEY, 2003, p. 193).

No entender de Luhmann (1994), o modo de diferenciação, na sociedade moderna, propicia separação e autonomia de áreas funcionais pela diferenciação autopoiética de certos sistemas operacionalmente fechados. Então, se a diferenciação impõe a esses sistemas reflexão sobre suas singularidades e insubstituibilidade, exige, em contrapartida, a consideração da

---

termos, *à vinculação a um grupo*, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por *ligações* permanentes e úteis" (BOURDIEU, 1998, p. 67).

[43] *"It is exactly the strong coupling of a* cognitively defined discipline *and a* disciplinary community *which motivates this community to try an expansionary strategy in which the discipline attacks and takes over parts of the domains of other disciplines"* (STICHWEH, 2003, p. 5).

[44] *"Interdisciplinarity and transdisciplinarity do not at all conflict with the disciplinary structure of science. Instead, they function as the modes of knowledge transfer and innovation transfer in a cognitive world structured by disciplinary social systems* (STICHWEH, 2003, p. 6).

existência de outros sistemas funcionais autopiéticos na sociedade, de maneira a se entender o conhecimento como uma *forma*, entre outras, da potência social, ao mesmo tempo provisória e menos aliciante do que outros sistemas na comunicação social, a não permitir colocar juntas, como *formas*, as concepções de verdade e de referência.[45]

> Em cada esfera da realidade o concreto é o todo, quer dizer, o complexo da totalidade dos aspectos ou fatores que determinam a constituição das coisas na estrutura das suas relações. Os fatos ou fenômenos de uma determinada classe, considerados em si mesmos, isolados ou desligados do resto, são abstrações que se podem observar e analisar minuciosamente, mas que não se podem explicar nem compreender senão a partir da totalidade das relações com todos os outros fatores de que dependem na realidade (DE ZAN, 2006, p. 183).

Sob as Leis da Forma[46], as concepções de verdade e referência aparecem sob dupla perspectiva: como diferença; como delimitação de uma fronteira cujo cruzamento demanda tempo. Assim, verdade e referência podem ser interpretadas binariamente, na condição de *código* verdadeiro/falso para verdade ou referência interna/referência externa para referência, onde a referência interna corresponde à *designação do objeto observacional* e a externa àquilo que é excluído. Isto permite que o valor de realidade mude da designação, do reconhecimento ou da asserção, para a distinção, o visível, o distinto; ou seja, observações e descrições, autoreferentes ou de referência externa, podem ser verdadeiras ou falsas, "a depender dos programas que servem de critério à correta classificação destes valores. As coisas mantêm-se as mesmas: cada sistema tem acesso diferente a si mesmo do que a seu ambiente, o qual ele apenas pode construir internamente" (LUHMANN, 1994, tradução). Desse modo, o sistema social é articulado por intermédio de sistemas funcionais individuais, que participam na configuração de sua estrutura e lhe propiciam sua riqueza, arranjo este que bem se explicita no sistema da ciência como sistema funcional da sociedade, onde as disciplinas se podem afigurar *sistemas funcionais individuais* de produção e disseminação de conhecimento.

Então, a ciência não se pode pretender expressão elucidativa do mundo ou propor-se a instruir sobre ele, ao mais bem se caracterizar como esforço exploratório de construções inte-

---

[45] *"[…] problems of reference and problems of truth must be clearly distinguished. A bivalent logic has tempted (forced?) people to conflate both perspectives. Its only positive value, 'truth', designated 'being', and therefore articulate reference. The counter-value 'untruth' only served to control de act of referring (designating, claiming, recognizing). Under these presuppositions, the loss of reference had to appear as a loss of truth resulting in the paradox of 'nihilism', which states that consequently only the untrue could be the truth. Logic was structurally not rich enough to represent more complex relations, and this condition was sufficient for social relations that went along with a world described in a mono-contextural fashion [a correct order]. The talk of the loss of reference [some say 'loss of experience' or, more drastically, 'loss of meaning'], however, clearly indicates that these conditions have changed* (LUHMANN, 1994, supressão e inclusões nossas).

[46] Sucinta e genericamente, as Leis da Forma, propostas por Georges Spencer-Brown em 1969, calcam-se na habilidade cognitiva da distinção. Assuma-se uma distinção: identifique a distinção, visualize a distinção, descreva a distinção, defina a distinção.

lectuais, já que, ao converter o mundo à sua linguagem e enquadrá-lo em seu código de abstração, ideação, formalização, classificação, simplificação e tecnicização, nele se inscreve de uma específica forma e, como tal, produz diferença; à semelhança de outros sistemas funcionais estruturantes da sociedade. Nestes, porém, as construções, não adstritas às determinações da lógica científica, ao se desdobrarem em formas mais livres e criativas cujas distinções colocam à sociedade questões pertinentes à sua estrutura, geram temas que irão impregnar o sistema da ciência, posto ela sempre deixar aspectos relevantes fora de consideração[47], sem que, necessariamente, dessa fertilização resultem ultrapassagens de limites disciplinares, mesmo quando se contemplem áreas de conhecimento voltadas à compreensão de totalidades.[48]

Talvez daí provenha a base das concepções de Morin (2000a) e Fourez (1999, 2000), ao encararem as disciplinas científicas, o primeiro, como categorias da divisão do trabalho científico e organizadoras do conhecimento[49], o segundo, modos historicamente organizados de produzir representações do mundo e colocá-las à prova, onde o entendimento de Fourez assume caráter mais radical, por considerar fator distintivo e caracterizador de uma disciplina científica não apenas o seu modo de ver o mundo - modo este organizado e testado historicamente do ponto de vista de seu conteúdo e do método que lhe instrui -, mas o valer-se de modelos ou representações *finalizadas* desse mundo.[50]

---

[47] "O objetivo científico enquanto tal é constituído pela própria ciência, a partir de uma determinada perspectiva ou ponto de vista sobre a realidade, que abstrai um aspecto parcial ou certas propriedades específicas das coisas [...]" (DE ZAN, 2006, p. 184).

[48] *"A sociological theory of society is a scientific task, and a very special one. As a science, it specializes in cognitive operations. It follows the binary code of true and false propositions and is, in fact, identified by this distinction (and not, for instance, teleologically, by an end). It has to find and to confirm truth, and to avoid falsity. However, if we as observers and sociologists change the system reference and focus, not on science but on society itself, another function comes in view. A theory of society, whether true or false, and this makes no difference here, contributes to the self-description of the society. It is communicated within society to convey a description of society, including the describing of the description. It refers to its object but also to itself as part of its object - as a subsystem of a subsystem of the society. Any communication about society is an autological operation. It produces a text that combines, even confuses, autoreference and heteroreference, a text that implies a collapse of the distinction between a subject and its object, between the observer and the observed, on which science has to rely for methodological and logical reasons. It can be scientific and non-scientific, depending upon which system reference has been chosen. And by whom? By sociology, of course"* (LUHMANN, 1997).

[49] "A disciplina é uma categoria organizadora dentro do conhecimento científico; ela institui a divisão e a especialização do trabalho e responde à diversidade das áreas que as ciências abrangem. Embora inserida em um conjunto mais amplo, uma disciplina tende naturalmente à autonomia pela delimitação das fronteiras, da linguagem em que ela se constitui, das técnicas que é levada a elaborar e a utilizar e, eventualmente, pelas teorias que lhe são próprias" (MORIN, 2000a, p. 105).

[50] Heckhausen (2006) propõe sete critérios caracterizadores da disciplina científica, entendida como domínio especializado e homogêneo de estudo: 1) domínio material - objetos de estudo; 2) domínio de estudo - fenômenos circunscritos dependentes de mesmo domínio material; 3) integração teórica - nível categorial de integração dos conceitos fundamentais e unificadores; 4) métodos - especificidade dos métodos próprios; 5) instrumentos de análise - estratégias lógicas, raciocínios matemáticos e construção de modelos de processos complexos de retroação; 6) aplicações práticas - aplicações e domínios de atividade profissional bem estabelecidos; 7) historicidade - contingências históricas do desenvolvimento da disciplina.

Dewey insurge-se contra essa perspectiva de manter cativo o método científico, enquistando-o no interior de disciplinas que se instituem em guardiãs de corpos de conhecimentos especializados, sabendo a "especialização isolada". Isto leva ao afastamento em relação à verdadeira *atitude científica*, entendida como "vocação da inteligência", "se se tiver presente a conexão que há entre ela e as atitudes e procedimentos que podem ser usados por todas as pessoas que se comportam inteligentemente, [para que] [...] realizem o que têm que fazer com uma escolha inteligente de meios e uma adaptação inteligente dos meios aos fins visados" (DEWEY, 2006, p. 70); desde que a ciência possa ser considerada, com a óptica pragmática, como sofisticada elaboração de problemas do cotidiano.

> De forma abreviada, *a atitude científica é uma qualidade* que se manifesta em qualquer aspecto da vida. Em que consiste ela, afinal? Pela negativa, é não sujeição ao controle da rotina, do preconceito, do dogma, da tradição não submetida a exame, do puro interesse pessoal. Positivamente, é vontade de inquirir, de examinar, de discriminar, de chegar a conclusões apenas com base na evidência depois de um esforço de reunião de todas as provas disponíveis. Ela é a *intenção de alcançar convicções* e de verificar as que vão sendo acolhidas com base em fatos observados, reconhecendo também que *os fatos carecem de sentido salvo se apontam para ideias*. É, por outro lado, a atitude experimental que reconhece que, sendo as *ideias* necessárias para lidar com os fatos, elas *são*, ao mesmo tempo, *hipóteses de trabalho* que têm de ser verificadas a partir das consequências que produzem (DEWEY, 2006, p. 71, grifos nossos).

Como a noção de atitude é valorativa e impregna o discurso em que se manifesta, expõe o sistema de poder que suporta[51], o que traz a precisão de discernir, em Dewey, entre o emprego genérico do método científico, para uma inteligência de vida cotidiana pautada pela relação custo-benefício e utilidade do saber, e a aplicação do método científico *stricto sensu*, no âmbito da ciência e das disciplinas científicas, pois, para além do "instrumentalismo" que prega, clama, no sistema da ciência, por uma teleologia, a fundar no humano sua pertinência.[52] Isto implica em discriminar, sem especificar, as concepções de verdade e referência, em que esta última fornece o parâmetro de validação da primeira. Torna possível distinguir, no discurso da ciência, quando sua referência interna tende a voltá-lo a aspectos epistemológicos e metodológicos do processo de produção de conhecimento, sem questionar seu sentido, quando reage a referências externas salientadoras de aspectos ontológicos e axiológicos, que pretensa-

---

[51] "Uma atitude torna-se psicopática quando não está dirigida para objetos que existam para além dela" (DEWEY, 2006, p. 69).

[52] "O prestígio da ciência é efetivamente grande, especialmente no campo da sua aplicação à indústria e à guerra. Em abstrato, poucos viriam a público dizer abertamente que se opõem à ciência. Mas este pequeno número não dá a medida da influência daqueles que se servem dos resultados da ciência para defender, através de métodos não científicos e mesmo anti-científicos, interesses privados, de classe e nacionalistas. [...] Em particular, a ciência não é bem-vinda, antes é hostilizada, quando 'invade' o campo atualmente preenchido pelas instituições religiosas, morais, políticas e econômicas" (DEWEY, 2006, p. 73).

mente deveriam orientar o desenvolvimento e a utilização do conhecimento acumulado; ou ainda, quanto o discurso se presta à defesa do código verdadeiro/falso, nas ciências físicas e da natureza, quanto sua aplicação é extensível às ciências humanas e sociais. Desse modo, ao encomiar a atitude de unidade da ciência, a perspectiva teleológica do pragmatismo de Dewey, conquanto possa superpor discussão sobre a pertinência dos fins, não interpõe reflexão sobre os ordenamentos disciplinares, a pressupor, quiçá, convergência finalista entre eles.

No entanto, no campo das ciências experimentais, a própria exigência das pesquisas defrontou Piaget (2006) com a necessidade de ultrapassar os limites disciplinares, pela impossibilidade de encontrar, na estrita unidade disciplinar, os recursos de explicação dos fenômenos estudados e de demonstração de suas ocorrências, a impor que relações interdisciplinares fossem estabelecidas para dar conta da complexidade do fenômeno e possibilizasse extrapolar o observável.[53] Isto evidencia a existência de uma terceira dimensão, adicional aos planos endógenos do todo da ciência e da individualidade das disciplinas científicas, constituída pela demanda e apelo do fenômeno, cujas fronteiras, movediças e imprecisas, teimam em não se coadunar com os limites que se auto-impõem as disciplinas especializadas, a instituir outra espécie de finalidade e racionalidade instrumental, diversa daquela esposada pelo pragmatismo de Dewey: a do objeto de pesquisa que possa ser cientificamente descrito e explicado.

Com foco nele, Piaget (2006) buscou, debalde, explorar diferentes tipos de relações genéricas entre disciplinas e examinar tríade de situações, realçando relações entre: *a)* ciências que se podem hierarquizar; *b)* ciências de fatos e ciências formais; *c)* ciências não hierarquizáveis. A relação entre ciências que se pode hierarquizar acata a ordenação comteana de complexidade crescente e generalidade decrescente[54], para estabelecer hierarquia nas situações em que uma ciência tem necessidade de outra, mas sem que haja reciprocidade[55], ao passo que a relação entre ciências de fatos e ciências formais apenas se pode dar "sob a condição de se estabelecer, como primeira regra, a autonomia radical dos dois tipos de pesquisa" (PIAGET, 2006,

---

[53] "O progresso do conhecimento científico consiste precisamente em ultrapassar o fenômeno, em procurar, sob o observável, certas coordenações necessárias, determinações, como diz Bunge, ou relações de causalidade, relações explicativas portanto e não simplesmente fatos e leis. Ora, a partir do momento em que ultrapassamos o observável para iniciarmos a busca dessas coordenações necessárias, segue-se que, mais cedo ou mais tarde, ultrapassamos as fronteiras da ciência em causa e penetramos no domínio das ciências vizinhas" (PIAGET, 2006, p. 59).

[54] "Em classificações hierárquicas, como a de Comte, a matemática ocupa o lugar de uma lógica natural a partir da qual se podem descrever todas as descobertas da Física; as descobertas na Química aparecem como podendo ser deduzidas dos princípios da Física; as características dos organismos biológicos são vistas como sistemas físico-químicos complexos; as características psicológicas, como organizações de sistemas biológicos; os fenômenos sociais, como agregados de sistemas psicológicos, e assim por diante" (BROWN, 2006, p. 112).

[55] "Por exemplo, nas relações entre a psicologia e a biologia temos constantemente necessidade da biologia; as noções dessa ciência são fundamentais para qualquer explicação psicológica, inclusiva a da inteligência; ao contrário, na situação atual, os biólogos não têm qualquer necessidade do trabalho dos psicólogos" (PIAGET, 2006, p. 60).

p. 65), ou seja, que se encontre a relação na raiz epistemológica da discussão sobre o objeto.[56] Nas relações entre ciências não hierarquizáveis, como nas ciências humanas, há interpenetração entre as disciplinas e assimilação recíproca dos conhecimentos produzidos, sem que a ideia de hierarquia possa medrar, em virtude da permeabilidade das fronteiras disciplinares.

Se o esforço taxonômico de Piaget se revela de baixo valor heurístico, é pela constatação da dificuldade de formalizar uma linguagem e uma lógica compartilhadas entre as disciplinas que Delattre (2006) sugere o encontro do substrato comum às ciências, ou de seu formalismo de base, na noção de sistema. Ela se mostra útil para evidenciar os aspectos comuns e as diferenças entre as disciplinas, a possibilitar a conciliação de análises profícuas, oriundas de diferentes métodos de apreensão da realidade, com sínteses unificadoras de entendimentos mais gerais, integrados, ou globais[57], nas quais se acolhem hierarquias circunstanciais, factuais ou propositivas, que propiciam a orientação de pesquisas[58] e o emergir de distinções[59] ao privilegiar a semântica em lugar da sintaxe. "A semântica da linguagem interdisciplinar situa-se [...] ao nível da elaboração de um conjunto conceptual coerente e válido para grupos disciplinares tão vastos quanto possível [...]" (DELATTRE, 2006, p. 288), ou seja, ao nível dos sistemas complexos, nas situações que visam apreender transformações qualitativas regidas não só por variáveis explicitáveis que as sintaxes da lógica ou da matemática conseguem manejar, mas por outras, ocultas ou de efeitos indiretos, que enublam a compreensão do fenômeno.

Subjaz, assim, na acepção de Delattre, que a disciplina propende a hospedar um saber especialista que se potencializa à medida que é chamado a contribuir à elucidação de configurações complexas que a ultrapassam, interpostas por demandas de fenômenos que melhor podem ser abordados, ou mais consequentemente, ao serem delineadas interligações ao modo dos sistemas para deles se aproximar, o que permite entrelaçar as noções de sistema e de agregado de disciplinas, onde a presença de uma enseja ou requer a presença da outra. Isto promo-

---

[56] "Temos como exemplo as ligações entre a psicologia e a lógica. Não podemos resolver uma demonstração lógica a partir de fatos psicológicos [...]. Mas o contrário não é também possível: não podemos substituir o exame dos fatos por uma demonstração formal, logo, uma demonstração lógica. De qualquer maneira, existem relações. Elas intervêm no terreno da epistemologia em todos os casos onde importa estabelecer uma relação entre os dados de fato, por um lado, e as normas formais, por outro" (PIAGET, 2006, p. 61).

[57] "É certo que a ciência não pode progredir senão por esta combinação de uma análise cada vez mais fina e de uma síntese que permite reencontrar a unidade a partir dos elementos revelados pela análise" (DELATTRE, 2006, p. 283).

[58] "Partindo de bases conceptuais bem consolidadas e apresentando uma considerável validade, a teoria dos sistemas pode orientar a experimentação definindo as características mais significativas, para uma melhor compreensão dos fenômenos quer dizer, aquelas sobre as quais devem recair as observações" (DELATTRE, 2006, p. 287).

[59] "O fim de todo o projeto teórico é explicar o maior número possível de fatos, ligando-os entre si e mostrando que eles são a consequência de princípios fundamentais tão pouco numerosos quanto possível. Isso não pode alcançar-se senão por um processo de generalização, quer dizer, de abstração, que suprime a diversidade dos fatos. Os princípios fundamentais que procuramos destacar podem ser obtidos quer por indução direta a partir dos fenômenos observados quer pela atividade puramente racional do espírito" (DELATTRE, 2006, p. 286).

ve movimento cooperativo no interior da ciência ou na aplicação do conhecimento científico acumulado, preservando a identidade de cada uma das disciplinas que aportam conhecimentos e métodos à situação sob estudo. Além disso, salienta De Zan, a maior complexidade se encontra na realidade, no concreto, o que exige a ultrapassagem do disciplinar para buscar os pontos de vista de múltiplas especialidades. "A ciência fragmentária, pelo seu caráter abstrato, não só se distancia da realidade, como também se desvincula da ação. Para poder regressar à prática, cada ciência necessita de se reintegrar com as outras e unir os seus conhecimentos num trabalho de cooperação interdisciplinar" (DE ZAN, 2006, p. 221).

Esta perspectiva situacional também é esposada por Fourez (1997, 2000), ao entender o contexto delimitado e o projeto como âmbito em que se aloja o interdisciplinar, pois parte de situação específica e visa construir um modelo ou uma representação precisa, uma *ilha de racionalidade*, valendo-se das disciplinas para estudar a situação e para utilizar os resultados que alcançarem.

> Uma ilha de racionalidade é a representação de situação específica, construída para comunicá-la racionalmente. Esta representação é construída em função das necessidades da situação (seu contexto, os projetos que temos e os interlocutores com os quais queremos nos comunicar) mais do que em função das tradições disciplinares específicas. Ela é como um "relatório sobre a situação", uma resposta à questão "De que se trata?" (FOUREZ, 2000, tradução).

Para Gusdorf, contudo, não é a situação que dita a epistemologia de uma inteligência interdisciplinar, mas a presunção axiológica da centralidade da presença humana no mundo. "A nova inteligibilidade deve fundar-se na afirmação da unidade funcional do ser humano enquanto ponto de reagrupamento de todos os propósitos da investigação nos diversos domínios do saber" (GUSDORF, 2006a, p. 57), a dar sentido a um saber que ponha em relação homem e mundo, respeitosa de cada um e de ambos, simbioticamente, e que leva a investigação, como síntese, a "desembocar na totalidade". Ao entender a estrutura do espaço mental que promove a unidade do pensamento como interdisciplinar, o pesquisador pode ultrapassar a célula epistemológica de origem, que tende a aprisioná-lo, para elevar-se diante de si próprio, ao provar "que é mestre e senhor de seu espaço mental" (GUSDORF, 2006b, p. 13).

> A inteligência interdisciplinar seria pois uma epistemologia da complementaridade, recusando todas as epistemologias da dissociação. O ponto de convergência, o foco ideal desta nova investigação seria a forma humana enquanto nó de significações. Esta referência última sobrecarrega, com uma nova sobredeterminação, os determinismos introduzidos pelas diversas ordens de saber; subordina as axiomáticas especializadas a uma axiomática de ordem superior. A forma humana aparece como o *a priori* fundamental que enquadra cada *a priori* especializado (GUSDORF, 2006a, p. 56).

Ora, aceita a perspectiva de Gusdorf, o deslocamento do eixo da discussão - do todo da ciência e interior das disciplinas científicas ou da interconexão sistêmica delas reclamada pelo objeto, sob essa epistemologia da complementaridade de cariz humanista - para o campo do projeto, põe em causa pretensão de unidade, unificação ou *integração da ciência* que se atenha a presunções axiológicas, ao valorizar a incorporação de saberes induzida por demandas da situação, com apelo imediato às suas triplas dimensões: de pesquisa[60]; de formação[61]; de aplicação[62]. Faz vingar a racionalidade instrumental: o projeto é o concitador de recursos para alcance dos fins a que se propõe, a balizar a especificação do objetivo, dos métodos e das técnicas pelos interesses de seus patrocinadores. Dele, então, pode resultar *integração de conhecimento* e contribuição à prática, nas vertentes da formação para seu exercício ou da aplicação utilitária e direta do saber, provenientes de conexões e justaposições de conhecimentos especialistas, os quais, se bem contribuam à elucidação da situação específica, não necessariamente alteram ou fecundam a própria base de conhecimentos, ou contribuem para que a investigação assuma "a forma humana enquanto nó de significações". Mas é dentro desse escopo que o interdisciplinar passa a ser predominantemente discutido.

Por isso, pode ser de valia observar o deslocamento das fronteiras das disciplinas da área de Ciências Sociais, no segundo pós-guerra. O relatório Para Abrir as Ciências Sociais (1996)[63], com o qual este estudo converge na identificação dos movimentos relevantes que decorreram da nova ordem, discute o modo pelo qual é afetada a estrutura da área, relativamente à delimitação de seus campos disciplinares, legitimada desde o século XIX.

> Havia três linhas de clivagem evidentes no sistema de disciplinas erigido para estruturar as ciências sociais no século XIX: a linha que separava o estudo do mundo moderno/civilizado (um estudo feito pela história mais as três ciências sociais nomotéticas) do estudo do mundo não-moderno (feito pela antropologia mais os estudos orientais); dentro do estudo do mundo moderno, a linha divisória que separava o passado (a história) do presente (as ciências sociais nomotéticas); e, dentro das ciências sociais nomotéticas, as nítidas linhas de demarcação entre o estudo do mercado (um estudo a

[60] "A abordagem interdisciplinar não envolve a síntese de disciplinas instituídas e, desta forma, não são necessários argumentos epistemológicos acerca da natureza dos conceitos e processos da ciência" (BROWN, 2006, p. 122).

[61] "A tarefa do ensino consiste em tentar apresentar as conclusões até então alcançadas tão sistematicamente quanto possível, sendo que esse sistema é a teoria que serve para preservar os significados já estabelecidos e requer a maior exatidão possível" (FREY, 2006, p. 253).

[62] "Não obstante, esta cooperação que se produz de fato por necessidades práticas, que nunca deixou de existir no campo das investigações aplicadas, não chega a atingir o nível de um verdadeiro trabalho interdisciplinar. A interação das disciplinas intervenientes não é fecunda e muito menos a síntese, quer porque o objetivo é imposto do exterior, e com ele todo o projeto, quer porque a finalidade prática específica determina o papel privilegiado e dominante de uma só disciplina, tomando as outras subordinadas como auxiliares" (DE ZAN, 2006, nota 40).

[63] Produzido pela Comissão Gulbenkian para a Reestruturação das Ciências Sociais, sob a presidência de Immanuel Wallerstein e patrocínio da Fundação Calouste Gulbenkian.

> cargo da economia), do Estado (a cargo da ciência política) e da sociedade civil (da responsabilidade da sociologia) (COMISSÃO GULBENKIAN, p. 59).

O Relatório assume, como fatos marcantes: 1. "a mudança verificada na estrutura política mundial", com: *a)* a nova configuração do poder, polarizado nas superpotências, mas em que se faz ouvir a voz do terceiro mundo; *b)* a Guerra Fria, a reclamar elevados investimentos na "grande ciência" e no desenvolvimento tecnológico; *c)* a elevação do poderio dos Estados Unidos; 2. "o mundo ter conhecido sua maior expansão" de capacidade produtiva e população, a estimular a disseminação de uma ideia de progresso definida pela melhoria das condições materiais de vida e alcançável, progressivamente, pela "via de modernização comum a todas as nações", conforme superassem o estágio de subdesenvolvimento; 3. a "extraordinária expansão, quantitativa e geográfica, do sistema universitário no nível mundial", *locus sustentantis* da multiplicação das disciplinas pela especialização crescente (*op. cit.* p. 55-57).

> A expansão descontrolada dos sistemas universitários a nível mundial acarretou uma implicação de tipo organizativo muito específica. Com efeito, ela veio gerar uma pressão estrutural no sentido de uma crescente especialização, devida tão simplesmente ao fato de os acadêmicos andarem à procura de nichos que lhes permitissem definir a originalidade do seu trabalho ou, pelo menos, a sua utilidade social. O efeito mais imediato foi o de incentivar a intromissão recíproca, por parte dos cientistas sociais, nas áreas disciplinares que lhes estavam mais próximas, esquecendo dessa maneira as diversas legitimações que cada uma das ciências sociais havia edificado para justificar a respectiva especificidade enquanto domínio reservado. Por sua vez, a expansão econômica alimentou esta especialização ao proporcionar os meios que a viabilizaram" (COMISSÃO GULBENKIAN, p. 57).

O Relatório salienta, ainda, a transposição do poderio estadunidense para o âmbito da academia, ao afetar "profundamente a definição não só do que eram as questões a abordar com maior premência, mas também da *forma* mais adequada de as tratar" (*idem*, p. 56, grifo nosso). A *forma* que as instituições e os pesquisadores dos Estados Unidos "encorajavam", disseminando a organização acadêmica subsumida em seu padrão econômico-político-social, acenava a configurações enfatizadoras dos aspectos nomotéticos das ciências sociais, acopladas a "paradigmas científicos subjacentes às conquistas tecnológicas", tendentes à adoção de modelos matemáticos e técnicas quantitativas. Daí, desqualificar outras abordagens como menos rigorosas - "afirmava-se que rejeitar estas concepções era escolher a via da 'aventura' em vez da da 'ciência'" - ou propícias à fundamentação de políticas públicas e de Estado, a ensejar, "na prática, uma sobreposição crescente do conteúdo e da metodologia das três disciplinas nomotéticas" (p. 72) sob perspectiva positivista, tomada de empréstimo às ciências naturais,

sem que delas fosse possível apropriar-se de seu rigor quantitativo, que possibiliza o controle e, com isso, dá expectativa de previsão do comportamento futuro.

No entender da Comissão, no entanto, fator de grande relevância foi a institucionalização dos estudos por áreas - "uma vasta zona geográfica dotada de uma suposta coerência cultural, histórica e, muitas vezes linguística" -, que permitiu reunir, em estudos multidisciplinares, especialistas de diferentes formações e origens, partilhando os mesmos interesses, cuja "prática veio a pôr a nu o muito que havia de artificial nas rígidas divisões institucionais do saber associado às ciências sociais. [...] Os estudos por áreas vieram afetar a estrutura dos departamentos de história e também as três ciências sociais nomotéticas" (COMISSÃO GULBENKIAN, p. 62). Importante, talvez, para essa confluência, tenha sido o encontro de um substrato que podia conferir unidade à história dos povos, das culturas e dos modos de produção[64]: a teoria da modernização e o conceito de desenvolvimento.[65] Ensejam a configuração de projetos em comum e, com base nos resultados de pesquisas e estudos, posicionam os cientistas sociais diante dos processos evolutivos das sociedades e das ações dos governos.

Esta fertilização epistemo-metodológica propiciou aos estudos históricos "um alargamento no sentido de uma maior atenção prestada à história econômica e social, estudada por direito próprio e entendida como chave para a compreensão da história em geral" (p. 66), ou seja, aproximou a História das ciências sociais nomotéticas, cujos debates, autenticamente interdisciplinares, ampliaram ou originaram entendimentos: com a economia, numa nova história econômica; com a ciência política, num novo institucionalismo; com a antropologia, na antropologia histórica; com a geografia, na geografia histórica (p. 71). No âmbito das ciências nomotéticas, entretanto, as sobreposições retiram-lhes a nitidez demarcatória dos respectivos campos, no que tange às delimitações de objeto de estudo, às modalidades de tratamento dos dados e ao aumento da heterogeneidade dos tópicos de investigação.

> Este fato levou a que internamente se questionasse a coerência das disciplinas e a legitimidade das premissas intelectuais de que cada uma delas havia lançado mão na defesa do seu direito a uma existência autônoma. Uma das formas de lidar com esta situação foi a tentativa de criar novas designações "interdisciplinares", como sejam os estudos da comunicação, as ciências da administração e as ciências do comportamento. A ênfase crescente na multidisciplinaridade foi por muitos considerada como sendo a ex-

[64] Em Marx, sucintamente, modo de produção é a mobilização das forças produtivas em relações de produção, que enseja particular estrutura econômica a uma específica sociedade. Historicamente, distinguem-se os seguintes modos de produção: comunista primitivo, escravista, feudal, capitalista, socialista.

[65] "A tese-chave consistia na ideia de que existe uma via de modernização comum a todas as nações/povos/regiões (que por isso mesmo são iguais), mas que as nações/povos/regiões se encontram em estádios diferentes dessa via (e por isso mesmo não são, exatamente, iguais). Em termos de políticas públicas, isto traduziu-se numa preocupação mundial com o 'desenvolvimento', termo que foi definido como sendo o processo através do qual um país ia avançando na via universal a caminho da modernização" (COMISSÃO GULBENKIAN, p. 64).

> pressão de uma resposta flexível, por parte das ciências sociais, a problemas e a objeções levantados em consequência da estruturação das disciplinas. [...] Outros, por seu turno, mostraram-se menos entusiasmados com as conquistas obtidas, considerando que a "interdisciplinaridade" não passa de uma concessão que terá servido para salvar a legitimidade das disciplinas existentes para superar a lógica moribunda que insistia em acentuar-lhes os traços distintivos (COMISSÃO GULBENKIAN, p. 73).

Sejam quais forem os argumentos, porém, parece que ambas as correntes se ressentem da perda de consistência epistemológica das disciplinas, quer por fragmentação desacompanhada da solidez teórico-metodológica requerida para se institucionalizarem novas disciplinas, quer por acolhimento de conhecimentos com frouxa fundamentação, justificado com o apelo à maleabilidade. O espaço informe passa a ser o reduto por excelência dos projetos, dos temas específicos e da anteposição de afixos à noção de disciplina - multi, pluri, inter, trans -, como se a ultrapassagem do âmbito disciplinar ou a concorrência de várias disciplinas para o trato de fenômenos delimitados encetasse uma não convincente recuperação da união perdida, ao criarem ilhas de racionalidade.

Essas perspectivas, contudo, ensejaram teorização e propostas de critérios à criação de possível *estrutura de níveis de integração dos saberes*, valendo-se de uma hierarquização por prefixos que impregna cada um deles de sentido próprio a fim de transformá-los em conceitos, com o propósito de delimitar espaços dentro do campo intelectual. Todavia, se ao caracterizarem a ultrapassagem das disciplinas os prefixos conotam diferenciação entre si e em relação ao disciplinar, alteando-os sobre as disciplinas, caso não se origine nova episteme ou se conforme metodologia própria padece-se da fluidez dos saberes que fazem supor. Isto leva a deslocar a ênfase dos prefixos para o sufixo, como efetivo indicador de ultrapassagem das disciplinas, pois enquanto os primeiros remetem à intenção e à disposição de integração de saberes, apenas o resultado do esforço científico pode caracterizar produto cuja *propriedade* distintiva seja a multi, pluri, inter ou transdisciplinaridade. Ou seja, a fertilização epistemo-metodológica entre disciplinas ou bem gera especialização de conhecimento que caso se institucionalize constitui nova disciplina, ou reforça a pertinência da configuração de ilhas de racionalidade, as quais, ao se imporem como demandas da situação, requerem conjunção de saberes *ad hoc* ao modo multi, pluri, inter ou transdisciplinar. Assim, apenas ao produto do trabalho, e quando bem sucedido, é cabível apor o atributo indicado pelo sufixo *dade*. O multidisciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar, transdisciplinar informam intenções, disposições e composições genéricas com vistas a um propósito, que pode gerar novas disciplinas. A multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade conotam produtos de trabalhos específicos, uma prática científica ou acadêmica, desde que se não a tome no sen-

tido de atitude do pesquisador diante do conhecimento, quando se individualiza para tomar aspecto de erudição.

Desse modo, a possível hierarquização dos saberes mais não constitui do que racionalização, mas, à medida que apela à teorização, conclama elaboração de arcabouços com diferentes graus de abrangência, explicitação e proposta de aplicação. Esses delineamentos, então, podem levar em conta, à guisa de critério, a amplitude e a complexidade dos saberes contidos em cada nível, desde que se alcance consenso sobre seus significados e conteúdos e sobre a pertinência dessa forma estrutural. O primeiro estágio poderia corresponder àquele das disciplinas, diferenciando-se umas das outras, não sem objeções, pelos seus graus de influência[66] e pela complexidade que lhes é inerente: baixa, média ou alta complexidade.[67] Aceita a base, os estágios suceder-se-iam: o segundo a equivaler ao multidisciplinar, o terceiro ao pluridisciplinar, o quarto ao interdisciplinar, o quinto ao transdisciplinar...

No entanto, já evidencia Pombo, "do ponto de vista etimológico, não faz sentido distinguir entre *pluri* e *multi*", por semanticamente conexos, o que permite acolher apenas "três grandes horizontes de sentido" além do disciplinar - pluri ou multi, inter e trans -, os quais, em lugar de dar ensejo a hierarquia, formam espécie de *continuum* de complexidade crescente, "que é atravessado por alguma coisa que, no seu seio, se vai desenvolvendo" (POMBO, 2003, p. 5).

> Algo que é dado na sua forma mínima, naquilo que seria a *pluri* (ou *multi*) *disciplinaridade*, que supõe o pôr em conjunto, o estabelecer algum tipo de coordenação, numa perspectiva de mero paralelismo de pontos de vista. Algo que, quando se ultrapassa essa dimensão do paralelismo, do pôr em conjunto de forma coordenada, e se avança no sentido de uma combinação, de uma convergência, de uma complementaridade, nos coloca no terreno intermédio da interdisciplinaridade. Finalmente, algo que, quando se aproximasse de um ponto de fusão, de unificação, quando fizesse desaparecer a convergência, nos permitiria passar a uma perspectiva holista e, nessa altura, nos permitiria falar enfim de transdisciplinaridade (POMBO, 2003, p. 5).

Para Fourez (1999, 2000), contudo, a caracterização e distinção entre multidisciplinaridade e pluridisciplinaridade é que a primeira corresponde à "prática de reunir os resultados de diversas disciplinas científicas em torno de tema comum sem visar projeto específico", en-

---

[66] *"There is no center and no hierarchy to this system of the sciences. Not allows us to say that philosophy is more important than natural history or physics more scientific than geology. Of course, there are asymmetries in influence processes between disciplines, but no permanent or stable hierarchy has ever been derived from this"* (STICHWEH, 2003, p. 5).

[67] "[...] *there are* degrees *of disciplinarity which can respectively take into account more or less completely the three methodological postulates of modern science*" (NICOLESCU, 2005, p. 10), "[...] *the three axioms formulated by Galileo Galilei in Dialogue on the Great World Systems*: *1. there are universal laws, of a mathematical character; 2. these laws can be discovered by scientific experiment; 3. such experiments can be perfectly replicated"* (*idem*, *ibidem*, p. 9).

quanto a segunda, dados um contexto e uma questão geral, examina as perspectivas de diferentes disciplinas sobre a questão "sem ter como objetivo a construção da representação de situação precisa" (FOUREZ, 2000). Para o Autor, a interdisciplinaridade *stricto sensu*, por sua vez, parte de situação específica e visa construir modelo ou representação precisa, uma ilha de racionalidade, valendo-se das disciplinas para estudar a situação e para utilizar os resultados que alcançarem. A transdisciplinaridade, nessa linha de raciocínio, corresponde à transposição dos saberes e métodos de uma disciplina doadora para o âmbito de outra "e essa transferência implica na modelação de um núcleo (ou de uma ideia central) que será transferida e adaptada no contexto disciplinar [da disciplina receptora]" (FOUREZ, 2000). Essa concepção de transdisciplinaridade certamente não a permite encimar a estrutura, podendo, quiçá, partilhar o mesmo estágio da pluridisciplinaridade, o que redundaria na supremacia do conceito de interdisciplinaridade sobre os demais.

Nicolescu (1999), por sua vez, sequer busca caracterizar a disciplina ou discutir a multidisciplinaridade: ocupa-se da apreciação da pluridisciplinaridade, da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade. A pluridisciplinaridade, considera, respeita ao "estudo de um objeto de uma mesma e única disciplina por várias disciplinas ao mesmo tempo" (NICOLESCU, 1999, p. 45), a coincidir com Fourez. Essa fecundação pelas diversas disciplinas amplia e aprofunda o conhecimento do objeto em sua própria disciplina e faz com que a abordagem pluridisciplinar propicie ultrapassar as disciplinas, "mas *sua finalidade continua inscrita na estrutura da pesquisa disciplinar*" (*idem*, *ibidem*). Em relação à interdisciplinaridade as abordagens de Nicolescu e Fourez divergem: o entendimento do primeiro sobre o conceito é aquele que o segundo adota para a transdisciplinaridade, ou seja, Nicolescu (1999) considera que a interdisciplinaridade "diz respeito à transferência de métodos de uma disciplina para outra", enquanto Fourez aponta a transdisciplinaridade como "uma prática que utiliza os conhecimentos, noções, procedimentos, competências etc. - próprias de uma disciplina, no contexto de outra" (FOUREZ, 2000). A divergência acentua-se. Nicolescu concebe três graus de interdisciplinaridade: *um grau de aplicação*, quando a transferência do método de uma disciplina para outra propicia a resolução de questões no âmbito desta outra; *um grau epistemológico*, quando a transferência de métodos da lógica formal de uma disciplina "produz análises interessantes na epistemologia" da outra; *um grau de geração de novas disciplinas*, quando a transferência de métodos enseja que, da junção de conhecimentos, se delimite novo campo, a ultrapassar aquele das disciplinas doadora e receptora do método. Mas, acrescenta: "como a pluridisciplinaridade, a interdisciplinaridade ultrapassa as disciplinas, *mas sua finalidade também permanece inscrita*

na pesquisa disciplinar" (NICOLESCU, 1999, p. 46). O Autor deposita sobre o conceito de transdisciplinaridade o mais alto grau de integração, na busca do conhecimento.

> A *transdisciplinaridade*, como o prefixo "trans" indica, diz respeito àquilo que *está ao mesmo tempo entre* as disciplinas, *através* das diferentes disciplinas e *além* de qualquer disciplina. Seu objetivo é *a compreensão do mundo presente*, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento (NICOLESCU, 1999, p. 46).

Cotejadas as propostas interpretativas dos autores em relação às noções de multi e pluridisciplinaridade a ponderação etimológica de Pombo (2003) se impõe e as distinções propostas por Fourez (2000) parecem artificiosas, até porque desde o início do século XX se constatam práticas multi/pluridisciplinares, que se exacerbam no segundo pós-guerra com os estudos por áreas[68] e o emprego da computação eletrônica às pesquisas. Do mesmo modo, parece, se descaracteriza a noção de ilha de racionalidade como apanágio de uma interdisciplinaridade *stricto sensu*, já que se pode aplicá-la aos projetos em geral. Ademais, é possível acatar, com Nicolescu, a ideia de uma tipificação da interdisciplinaridade em conformidade, ao menos, com duas das vertentes propostas, a epistemológica e a metodológica, sem exclusão de outras, como a ontológica e a axiológica, desde que se a liberte, porém, da caracterização de mera transferidora de métodos, para cobrir outros âmbitos. O que mais realça, entretanto, é a distinção de escopo do inter/transdisciplinar *vis-à-vis* o multi/pluridisciplinar, em que estes mais bem se conformam ao corriqueiro dos estudos e pesquisas, ao passo que aqueles apelam à maior sofisticação e complexidade. Todavia, o interdisciplinar ainda carrega a marca da estrutura disciplinar do conhecimento, pois se tem prestado à configurações de pesquisa/prática intra-áreas, a exemplo do que ocorre nas Ciências Sociais, na Saúde e na Educação.

Na área de Educação, Lenoir (2005) considera que a noção de interdisciplinaridade se tornou polissêmica devido às várias interpretações que se lhe vêm sendo propostas no segundo pós-guerra, com o surgimento de três linhas de questionamento principais, rotuláveis de epistemológica, social e profissional, conforme a ênfase atribuída a cada um desses aspectos. A primeira conduziu a "uma interrogação epistemológica que consistiu em explorar novamente as fronteiras das disciplinas científicas e suas zonas intermediárias num cuidado em organizar os saberes científicos e em evitar a sua fragmentação" (LENOIR, 2005, p. 6). A preocupação da segunda linha, social, vai além da simples organização dos estudos: está centrada na dimensão humana da vida, entende o fazer humano como necessidade imanente do próprio ho-

[68] "Os estudos por áreas propunham-se ser um espaço simultaneamente de investigação e de pedagogia que reunisse quem quer que - provindo antes de tudo das diferentes ciências sociais, mas muitas vezes também das humanidades e ocasionalmente até de algumas das ciências naturais - partilhasse do mesmo interesse em desenvolver trabalho, no âmbito da sua disciplina própria, sobre uma dada 'área' (ou parte dela). Os estudos por área eram, por definição, 'multidisciplinares'" (COMISSÃO GULBENKIAN, p. 60).

mem em seu processo de construção do mundo e quer colocar o problema do sentido da presença do homem no mundo ao "tentar integrar os saberes disciplinares e colocá-los a contribuir nos processos de apreensão de um real em mutação e de resolução dos problemas do mundo contemporâneo, caracterizados por sua extrema complexidade" (*idem*, p. 7). A terceira linha, chamada profissional por estar em ligação à atividade profissional cotidiana, volta-se à utilidade ou aplicabilidade prática do saber: é a prevalecente na atual fase do capitalismo.

Para o Autor, os acadêmicos de cada cultura tentam transportar à interdisciplinaridade características visões de mundo, próprias de suas culturas, a dificultar, por um lado, a unificação do entendimento de seu significado, mas a enriquecê-la pelos múltiplos olhares. Identifica, ainda, na literatura da área, a introdução de conotações ideológicas ao sentido e escopo da interdisciplinaridade, para colocá-la a serviço de interesses não relacionados à busca de fundamentação de novos conhecimentos, mas de padronização dos conhecimentos, no estilo e sentido de uma "globalização do saber", seguindo o "modelo" neoliberal.

Nesse embate entre aspirações acadêmicas e interferências sócio-político-econômicas, Lenoir (2005) posiciona a interdisciplinaridade frente a duas lógicas distintas, que respondem a duas orientações também distintas, conforme a cultura de origem dos autores: do ponto de vista epistemológico, a busca de uma síntese conceptual, de unificação das ciências e da unidade do saber; do ponto de vista pragmático, a busca de respostas operacionais às questões sociais ou tecnológicas, pelo subterfúgio de abordagens instrumentais. Considera a concepção epistemológica, *orientada ao saber*, própria dos francófonos, em cuja tradição "o acesso à liberdade humana passa prioritariamente pela instrução (aquisição de saber)", e a concepção pragmática, *orientada ao sujeito aprendiz*, como típica dos anglófonos (norte-americanos), em que "o alcance da liberdade humana passa prioritariamente pela socialização, entendida como desenvolvimento de um saber-agir na qualidade de integração do saber-fazer e do saber-ser" (LENOIR, 2005, p. 13). Nessa dicotomia, introduz o Autor terceiro eixo, outra lógica derivada de outra cultura, a brasileira, que se pode considerar interdisciplinar ao conciliar as duas vertentes e expandir-lhes o sentido, já que *orientada ao docente* (terceiro elemento constitutivo do sistema pedagógico-didático): "a interdisciplinaridade centra-se na pessoa na qualidade de ser humano e procede, então, segundo uma abordagem fenomenológica" (LENOIR, 2005, p. 15).

Refere-se Lenoir à contribuição de Fazenda, que em sua abordagem da interdisciplinaridade salienta a questão da *intencionalidade da ação* (superação da perplexidade e busca de permanência?), da *necessidade de autoconhecimento* (superação do determinismo histórico e busca de singularidade?), da *intersubjetividade* e do *diálogo* (superação da história de vida pela construção de projeto de vida?). Como expressa o Autor, uma abordagem que

> [...] visa construir uma metodologia do trabalho interdisciplinar que se apóia na análise introspectiva pelo docente de suas práticas, de maneira a permitir-lhe reconhecer aspectos de seu ser (seu "eu") que lhe são desconhecidos e, a partir daí, tomar consciência de sua abordagem interdisciplinar (Fazenda, 1995).[69] Logo, não se trata aqui nem de questionar o saber, nem de interrogar os processos de aprendizagem do aluno, mas, para um ser humano, de se inclinar sobre sua experiência humana e sobre as maneiras como as coisas se apresentam através de uma tal experiência (LENOIR, 2000, p. 16).

Fazenda (1994) argúi não considerar possível construir teoria única da interdisciplinaridade, mas que cada contribuição, ao abordar novos aspectos ou aportar olhares diferentes sobre os mesmos aspectos, está a demarcar o campo de estudo. A interdisciplinaridade, em seu entender, está a se caracterizar mais como processo do que como produto (p. 25), o que reduz o risco de vir a converter-se em nova disciplina e, pior, em disciplina aplicada. Por isso, o método que é próprio à interdisciplinaridade - quer em decorrência do espaço fluído de delimitação do campo de estudo, quer pela crença de que a formação do pesquisador interdisciplinar se dará no decorrer dos processos interdisciplinares que o envolvam e a despeito de sua prontidão -, é ser fundamentado na ação. Assim, "o método que nos parece natural [...] é o *do discurso interdisciplinar*. Tomando-se por base o discurso, o método dele decorrente surge do envolvimento e da complexidade da participação no questionar, no indagar, no pesquisar" (FAZENDA, 1994, p. 68). Tal método assenta-se em quatro aspectos principais: 1) emprego da dinâmica maiêutica no processo de questionamento; 2) existência de liberdade e ausência de direcionalidade das respostas; 3) reconhecimento de que a construção depende do diálogo, da colaboração, da pesquisa e da consciência da transitoriedade das posições assumidas; 4) resgate da memória e das histórias de vida. Instaura-se, assim, o ambiente ao exercício dos cinco princípios (cinco virtudes?) "que subsidiam uma prática docente interdisciplinar: humildade, coerência, espera, respeito e desapego" (FAZENDA, 2001, p. 11).

Subentende-se, então, como pontua Sachot (2000), que a interdisciplinaridade da formação do docente deriva daquela de seus beneficiários, sem o que perde o sentido.

> Uma dupla hipótese está aqui em causa. A primeira é que a interdisciplinaridade não é simplesmente um método no qual, pelo qual e para o qual a formação de professores deve preparar. Ela não é só a organização, o dispositivo exterior, a metodologia. É constitutiva de qualquer formação. Significa mesmo uma lógica interna primeira. O segundo pressuposto é que, se se aceita o primeiro, a interdisciplinaridade da formação à Educação é essencialmente determinada por aquela de seus beneficiários, à quem se destina: os futuros alunos ou estudantes (SACHOT, 2000, p. 1, tradução).

---

[69] FAZENDA, I. C. A. *Critical-historical review of interdisciplinary studies in Brazil*. *Association for Integrative Studies Newsletter*, v. 17, n. 1, 1995, p. 1-9.

Por isso, para Sachot (2000), há que distinguir entre *interdisciplinaridade heurística*, enquanto "pragmática do pensamento que visa produzir a verdade e, por essa razão, vale-se de uma lógica procedural específica, a saber, a lógica científica", e *interdisciplinaridade praxiológica*, onde se busca mobilizar os saberes com objetivo de produzir conhecimentos outros que os acadêmicos. Sentidos esses que se assemelham às abordagens epistemológica e pragmática de Lenoir à interdisciplinaridade. Mas Sachot salienta, ainda, a distinção entre as dimensões individuais e coletivas da apreensão e do sentido da interdisciplinaridade. Em seu entender, ambas as formas de interdisciplinaridade têm sua origem na pessoa, no indivíduo - capaz de formular juízos de valor e de assumir responsabilidade e que, por ser dotado de razão, não pode apreender a realidade, de maneira intelectual ou praxiológica, senão pela análise e fracionamento -, mas que a dimensão coletiva não tem igual significação nos dois casos. Na interdisciplinaridade heurística as pessoas são portadoras da mesma lógica científica, estão entre pares, enquanto na interdisciplinaridade praxiológica, há tantas lógicas exploráveis quanto o número de pessoas e de relações interpessoais: a lógica da ação não é mais que federativa. Esta distinção é fundamental.

> Se aceitarmos essa distinção, parecerá que a Educação se define primeiramente por uma lógica da interdisciplinaridade praxiológica. Educação não é nem uma ciência nem a aplicação de uma ciência ou de uma teoria aprendida! É um projeto político global que põe em congruência conjunto disparatado de confederações interdisciplinares, as quais, felizmente, são mutáveis e estão constantemente em conflito. É ela que tem primazia e não as disciplinas (SACHOT, 2000, p. 3, tradução).

Assim colocada a discussão, sobressai importante ponto de convergência entre os entendimentos de Sachot (2000), Fazenda (1994, 2001) e Japiassu (1981), no que respeita à interdisciplinaridade ter origem primeira na pessoa do pesquisador. O obstáculo, contudo, como afirma Japiassu, é que "o interdisciplinar não é algo que se ensine ou que se aprenda. É algo que se vive. É fundamentalmente uma atitude do espírito. Atitude feita de curiosidade, de abertura, de sentido de aventura, de intuição das relações existentes entre as coisas e que escapam à observação comum" (JAPIASSU, 1981, p. 81).

Mas, se "o interdisciplinar não é algo que se ensine ou que se aprenda", então o pesquisador, mesmo que curioso, aberto, aventureiro e sagaz, defronta-se, desde logo, com três aparentes paradoxos, se desejar realizar estudo sob perspectiva interdisciplinar. *Primeiro paradoxo*: como ser interdisciplinar sem aprender a ser, se o conseguir ser resulta de um processo qualquer de aprendizagem, de ir sendo, até ser? *Segundo paradoxo*: de alguma forma, ao conseguir ser interdisciplinar, como aplicar esse conhecimento sobre o objeto para que o resultado do estudo seja compreendido por aqueles que também são interdisciplinares, e eventu-

almente por aqueles que não o sejam, como interdisciplinar e produto da interdisciplinaridade? *Terceiro paradoxo*: como institucionalizar esse conhecimento se não for possível disponibilizá-lo a outrem, isto é, sem configurá-lo como *saber significativo*, mas apenas como *conhecimento*, na perspectiva que propõe Fourez (2000)?

Talvez seja possível enfrentar os paradoxos se for aceitável considerar, com Fazenda (1994), a interdisciplinaridade sob os ângulos do processo e do produto, a recair a discussão do processo sobre a figura do pesquisador e a do produto sobre o resultado constatável do trabalho, na perspectiva da interdisciplinaridade heurística de Sachot (2000). Assim, do ponto de vista do pesquisador, é possível assumir que a interdisciplinaridade mais bem se configure como sucessão de *patamares de conhecimento* no processo de busca de saber significativo, processo este que, por percursos evolutivos complexos e pouco estruturados, propicia acomodações temporárias do conhecimento, as quais, por fazerem parte de processo, se revelarão apenas estágios, duráveis enquanto o pesquisador, impulsionado pelo sentido de aventura extravasado em projeto, não se lançar em outro percurso evolutivo, quiçá mais complexo e ainda menos estruturado; ou seja, ir sendo, até, oxalá, vir a ser. Do ponto de vista do produto, é o julgamento dos pares e a incorporação do veiculado em seus estudos que conferem ao trabalho a condição de saber significativo; isto é, apenas quando se manifesta efetivamente e eclode como *saber* é que a interdisciplinaridade se conforma, posto que como *conhecimento* individual mais não é do que faceta de uma erudição.

Então, é quando o individual e o coletivo reciprocamente se nutrem que se compreende a expectativa de Fazenda (1994), de a formação do pesquisador interdisciplinar se dar no decorrer dos processos interdisciplinares que o envolvam, e se explica a constatação de Lenoir (2005), de os acadêmicos de cada cultura tentarem transportar à interdisciplinaridade a característica visão de mundo de suas culturas (e, mais ainda, de suas subculturas científica e acadêmica). Aí, ao se acatar que o propósito do esforço interdisciplinar é o de construir saberes significativos sobre uma temática para derivar dela novo entendimento, posto as disciplinas científicas não poderem, sozinhas, responder às demandas altamente complexas da contemporaneidade, é possível aceitar, com Lenoir, que se faz "necessário recorrer à interdisciplinaridade em função da exigência de um outro método de análise de nosso mundo, mas também em função de finalidades sociais" (LENOIR, 2005, p. 9).

Mas é justamente aí, quando a exigência de outro método de análise de nosso mundo se justifica em função de finalidades sociais, que o discurso interdisciplinar centrado em uma área do conhecimento, a Educação, se torna vulnerável. A ultrapassagem apenas se revela factível com a possibilidade de prática interdisciplinar do currículo, entendida como a dinâmica,

que também dele faz parte, promotora da concatenação dos conhecimentos disciplinares sob perspectiva abrangente e totalizadora. "Só no âmbito de uma visão totalizadora ou de uma síntese que supere a dispersão dos conhecimentos fragmentários, e na base da discussão racional dos seus próprios pressupostos, é possível estabelecer juízos de valor e recuperar a atitude crítica do conhecimento científico face ao curso dos fatos e suas formas vigentes" (DE ZAN, 2006, p. 190).

Nas áreas de Educação, Humanidades e Ciências Sociais requerem-se abordagens históricas e sistêmicas, por isso potencialmente críticas, já que põem em tensão a relação "entre o sujeito pensante e as condições objetivas (materialidade) para o pensamento" (JANTSCH; BIANCHETTI, 1995, p. 12), sem o que o processo propende a acatar pressupostos de uma filosofia do sujeito, voluntarista e enganosa, ao omitir a multiplicidade de determinações que produzem os fatos sociais.

> Uma das consequências desta compreensão do processo de construção do conhecimento é avaliar de forma moralizada esse processo, destacando-se, então, a polaridade bem x mal. Além disso, o bem e o mal no mundo do conhecimento são lidos a partir da *redução voluntarista* (ato de vontade) do sujeito que conhece ou que constrói conhecimento. Nesta visão desaparecem as *condições objetivas* que envolvem o processo de construção do conhecimento. Enfim, aí a história não existe e o sujeito normalmente é confundido com o indivíduo humano. Portanto, essa filosofia do sujeito atropela, a nosso ver, também o sujeito (JANTSCH; BIANCHETTI, 1995, p. 23, nota 3).

O interdisciplinar, então, surge como necessidade e problema, no dizer de Frigotto (1995), devido ao aumento da complexidade originado pela multiplicação e fragmentação dos saberes, que se alimentam reciprocamente: "a complexidade nutre-se da explosão da pesquisa disciplinar e, por sua vez, a complexidade determina a aceleração da multiplicação das disciplinas" (NICOLESCU, 1999, p. 36). De qualquer modo, o centro é ocupado pelo homem, porque "o conhecimento objetivo necessita do sujeito, da interação subjetiva e também de projeções das estruturas mentais do sujeito" (MORIN, 2000b, p. 53)[70], que se constroem fundamentalmente "no plano ontológico, ou seja, na forma histórica concreta mediante a qual os seres humanos estabelecem suas relações sociais de produção. Secundária e concomitantemente este problema se manifesta no plano especificamente epistemológico, teórico e na práxis" (FRIGOTTO, 1995, p. 33).

[70] "O conhecimento objetivo necessita do sujeito, da interação subjetiva e também de projeções das estruturas mentais do sujeito. O conhecimento não é um espelho, uma fotografia da realidade. O conhecimento é sempre tradução e reconstrução do mundo exterior e permite um ponto de vista crítico sobre o próprio conhecimento" (MORIN, 2000a, p. 53).

Um discurso transdisciplinar sobre a unidade do conhecimento

A Carta de Transdisciplinaridade, adotada no I Congresso Mundial, em 1994, reconhece, em seu artigo 2, a "existência de diferentes níveis de Realidade, regidos por lógicas diferentes"[71] e dispõe, no artigo 3, que a transdisciplinaridade "faz emergir do confronto das disciplinas novos dados que as articulam entre si; e ela nos oferece uma nova visão da Natureza e da Realidade", o que permitiria à transdisciplinaridade encimar a hierarquia de níveis de integração dos saberes no sistema da ciência. Essa aspiração já fora expressa por Piaget, em 1972, ao cunhar o termo e relacionar a transdisciplinaridade à superação do estágio da interdisciplinaridade e das fronteiras estáveis entre as disciplinas.[72] Nicolescu (1999, 2000, 2002, 2005) busca concretizá-la e embasa a visão unificadora do conhecimento na existência de vários níveis de Realidade, negada pelo pensamento clássico, postulando que "a transdisciplinaridade se interessa pela dinâmica gerada pela ação de vários níveis de Realidade ao mesmo tempo" (NICOLESCU, 2000, p. 16).

Acontece que a ciência moderna está fundamentada na posição ontológica de separação do sujeito da Realidade, que é dele independente, como já apontado no Quadro 1. *Crenças básicas de paradigmas de pesquisa*, nas colunas que se referem aos paradigmas positivista e pós-positivista. Então, no plano da razão, o sujeito tem que perquirir ordem ou leis para entender a Realidade e, desde Galileo, a ciência estabelece três postulados fundamentais a essa busca: a existência de leis universais, de caráter matemático; a descoberta destas leis pela experiência científica; a reprodutibilidade perfeita dos dados experimentais.

> A desconexão das ciências entre si, a incomunicação e incompreensão entre as diversas áreas do conhecimento, teve a sua expressão mais acentuada nas relações das ciências com a filosofia [...], pelo menos desde o século XVII, ou seja, desde o nascimento da ciência moderna em consequência do novo método galileano de descrição e análise matemática dos fenômenos, método esse que iniciou a ruptura da antiga unidade sistemática do saber, na qual toda a compreensão se ligava aos princípios da filosofia primeira. Com a mecânica de Galileu e a difusão do seu método a todo o campo da experiência nasceu uma nova ideia da ciência que se separou por completo da filosofia porque já não precisava fundamentar na metafísica a sua explicação dos fenômenos (DE ZAN, 2006, p. 204).

---

[71] "*Article 2: La reconnaissance de l'existence de différents niveaux de réalité, régis par des logiques différentes, est inhérente à l'attitude transdisciplinaire. Toute tentative de réduire la réalité à un seul niveau régi par une seule logique ne se situe pas dans le champ de la transdisciplinarité*". Charte de la Transdisciplinarité, 1994.

[72] *"Finally, we hope to see succeeding to the stage of interdisciplary relations a superior stage, which should be 'transdisciplinary', i.e. which will not be limited to recognize the interactions and or reciprocities between the specialized researches, but which will locate these links inside a total system, without stable boundaries between disciplines"* (PIAGET, Jean. *Epistemologie des rélations interdisciplinaires. In*, *L'interdisciplinarité. Problèmes d'enseignement et de recherche dans les Universités*. Paris: UNESCO/OCDE/CERI, 1972).

Por conseguinte, "a única Realidade digna deste nome era, naturalmente, a Realidade objetiva, regida por leis objetivas" (NICOLESCU, 1999, p. 18). A lógica que lhe é subjacente é a lógica clássica, com seus três axiomas: da *identidade*, A é A; da *não-contradição*, A não é não-A; do *terceiro excluído*, não existe um terceiro termo T que é ao mesmo tempo A e não-A. Porém, com a formalização da mecânica quântica e, depois, da física quântica, argumenta Nicolescu, surge a necessidade de uma *nova lógica* para explicar os paradoxos encontrados em seu âmbito[73], que não se solucionavam com a lógica clássica. Daí decorrem as tentativas de trabalhar com o segundo e com o terceiro axiomas, "introduzindo a não-contradição com vários valores de verdade no lugar daquela do par binário (A, não-A)" (p. 31) e "mostrar que *a lógica do terceiro incluído* é uma verdadeira lógica, formalizável e formalizada, multivalente (com três valores: A, não-A e T) e não contraditória" (*op. cit*, p. 32).

> A compreensão do axioma do terceiro incluído - *existe um terceiro termo T que é ao mesmo tempo A e não A* - fica totalmente clara quando é introduzida a noção de "níveis de Realidade". [...] O terceiro dinamismo, o do estado T, exerce-se num outro nível de Realidade, onde aquilo que parece desunido (onda ou corpúsculo) está de fato unido (quantum), e aquilo que parece contraditório é percebido como não-contraditório (NICOLESCU, 1999, p. 32-33).

Essa lógica do terceiro incluído é uma lógica da complexidade e, talvez, privilegiada para utilização no campo social. Como destaca Nicolescu, se para o pensamento clássico a transdisciplinaridade afigura-se como absurda por lhe faltar objeto, para a transdisciplinaridade "o pensamento clássico não é absurdo, mas seu campo de aplicação é bastante restrito" (NICOLESCU, 1999, p. 46) e "os três pilares da transdisciplinaridade - os níveis de Realidade, a lógica do terceiro incluso e a complexidade - determinam a metodologia da pesquisa transdisciplinar" (*idem*, p. 47).

> A lógica do terceiro incluído é não-contraditória, no sentido de que o axioma da não-contradição é perfeitamente respeitado, com a condição de que as noções de "verdadeiro" e "falso" sejam alargadas, de tal modo que as regras de implicação lógica digam respeito não mais a dois termos (A e não-A), mas a três termos (A, não-A e T), *coexistindo no mesmo momento do tempo* (NICOLESCU, 1999, p. 34, grifo nosso).

Assim, se por um lado Nicolescu assenta de forma insofismável a transdisciplinaridade no topo da "hierarquia" de integração dos saberes, mantendo seu pensamento com ela boa aderência - desde que se aceite a interdisciplinaridade abaixo da transdisciplinaridade e acima de pluridisciplinaridade, que se alteia em relação à disciplinaridade -, por outro lado merecem

---

[73] *"The new scientific and philosophical notions it introduced - the principle of superposition of quantum 'yes' and 'no' states, discontinuity, non-separability, global causalatiy, quantum indeterminism - necessarily led the founders of quantum mechanics to rethink the problem of the complete Object/Subject separation"* (NICOLESCU, 2005, p. 5).

melhor atenção dois aspectos fundamentais: o conceito de nível de Realidade e a pretensão à uma metodologia própria da transdisciplinaridade.

A aceitação da existência de níveis de Realidade está vinculada à compreensão de que o *conceito de continuidade*, válido para o mundo macrofísico[74], não é válido em escala quântica - a escala do infinitamente pequeno e do infinitamente breve -, pois a descoberta de Max Planck[75], que dá origem à mecânica quântica, é de a energia ter estrutura discreta, descontínua; isto é, entre dois pontos não há nada.[76] Isto implica colocar em xeque o *conceito de causalidade local*, pois um novo tipo de causalidade é requerido à explicação da interação das unidades físicas. Ou seja, diferentemente do mundo macrofísico, em que os objetos interagem progressivamente menos à medida que se afastam, no mundo quântico as entidades quânticas continuam a interagir qualquer que seja seu afastamento. Além disso, é impossível localizar um *quantum* num ponto preciso do espaço e do tempo, ou traçar a trajetória bem determinada de uma partícula quântica, pondo por terra o *conceito de determinismo*. Assim se prova a existência de novo tipo de causalidade, a *causalidade global*, a abarcar o sistema de todas as entidades físicas em seu conjunto. A existência de correlações não locais expande o campo de verdade, da Realidade.

> A não separabilidade quântica não põe em dúvida a própria causalidade, mas uma de suas formas, a causalidade local. Ela não põe em dúvida a objetividade científica, mas uma de suas formas: a objetividade clássica. [...] A não separabilidade quântica nos diz que há, neste mundo, pelo menos numa certa escala, uma coerência, uma unidade das leis que asseguram a evolução do conjunto dos sistemas naturais (NICOLESCU, 1999, p. 22).

---

[74] A física clássica assenta-se sobre as idéias de continuidade, causalidade local e determinismo. O conceito de *continuidade* refere à noção de que não se pode passar de um ponto a outro do espaço e do tempo sem passar por todos os pontos intermediários. O conceito de *causalidade local* explicita que a cada causa em um ponto dado corresponde um efeito em um ponto infinitamente próximo e a cada efeito em um ponto dado corresponde uma causa em um ponto infinitamente próximo, o que possibilita encadeamento contínuo de causas e efeitos. O conceito de *determinismo* dispõe que, dado um estado físico num determinado instante (condições iniciais), é possível prever completamente o estado físico em qualquer outro momento dado do tempo, posto que os estados físicos são funções de posições e velocidades, calculáveis por equações.

[75] O físico teórico Max Planck (1858-1947) descobriu, em 1899, nova constante fundamental, chamada Constante de Planck. Um ano depois descobriu a lei da radiação térmica, chamada Lei de Planck da Radiação. Essa foi a base da teoria quântica, que surgiu dez anos depois com a colaboração de Albert Einstein e Niels Bohr.

[76] Nicolescu se vale de ilustrativa metáfora para explicar a descontinuidade a alguns com dificuldade de relacioná-la à transdisciplinaridade: "*For them the boundaries between disciplines are like boundaries between countries, continents and oceans on the surface of the Earth. These boundaries are fluctuating in time but a fact remains unchanged: the continuity between territories. We have a different approach of these boundaries between disciplines. For us, they are like the separation between galaxies, solar systems, stars and planets. It is the movement itself which generates the fluctuation of boundaries. This does not mean that a galaxy intersects another galaxy. When we cross the boundaries we meet the interplanetary and intergalactic vacuum. This vacuum is far from being empty: it is full of invisible matter and energy. It introduces a clear discontinuity between territories of galaxies, solar systems, stars and planets. Without the interplanetary and intergalactic vacuum their is no Universe"* (NICOLESCU, 2005, p. 7).

Há que distinguir, porém, níveis de Realidade de níveis de percepção da realidade pelo sujeito, como na proposta fenomenológica de Husserl. Um nível de Realidade não é apenas uma construção social ou o resultado de nova forma de estruturação[77], mas conjunto de sistemas que permanecem invariáveis sob a ação de certas leis gerais, que precisam ser rompidas para se operar a passagem para conjunto diferente de invariantes, caracterizador de outro nível de Realidade. Quer dizer: por um lado, a Realidade é "aquilo que *resiste* às nossas experiências, representações, descrições, imagens ou formalizações matemáticas" (NICOLESCU, 1999, p. 24); por outro lado, "a descontinuidade que se manifestou no mundo quântico manifesta-se também na estrutura dos níveis de Realidade", o que não impede aos mundos quântico e macrofísico de coexistirem[78], a despeito da impossibilidade de passagem de um a outro (*idem*, p. 25). Mais ainda, nenhum nível de Realidade constitui lugar privilegiado de onde seja possível compreender todos os outros níveis, visto um nível de Realidade ser o que é porque todos os outros níveis existem ao mesmo tempo (*idem*, p. 56), o que assinala a incompletude de cada um deles. Então, os níveis de Realidade estão ligados por uma coerência orientada pela transmissão de informação (energia codificada) de um nível mais baixo para outro mais elevado[79], numa totalidade que se caracteriza como unidade aberta, posta a infinidade de níveis de Realidade. Em consequência, para que a coerência seja mantida, "é preciso considerar que o conjunto dos níveis de Realidade se prolonga por uma zona de não-resistência a nossas experiências, representações, descrições, imagens e formulações matemáticas", em que há transparência absoluta.

> A não resistência dessa zona de transparência absoluta é devida, simplesmente, às limitações de nossos corpos e de nossos órgãos dos sentidos, quaisquer que sejam os instrumentos de medida que prolonguem esses órgãos dos sentidos. A afirmação de um conhecimento humano infinito (que exclui qualquer zona de não-resistência), afirmando ao mesmo tempo as limitações de nosso corpo e de nossos órgãos dos sentidos, parece-nos uma prestidigitação linguística. A zona de não resistência corresponde ao

---

[77] *"Levels of Reality are radically different from levels of organization as these have been defined in systemic approaches. Levels of organization do not presuppose a discontinuity in the fundamental concepts: several levels of organization can appear at one and the same level of Reality. The levels of organization correspond to different structures of the same fundamental laws"* (NICOLESCU, 2005, p. 14).

[78] "O surgimento de no mínimo três diferentes níveis de Realidade no estudo dos sistemas naturais - o nível macrofísico, o nível microfísico e o espaço-tempo cibernético - é um evento maior na história do conhecimento" (NICOLESCU, 2002, p. 49).

[79] "No mundo dos níveis de realidade *per se*, o que está em cima é como o que está embaixo, mas o que está embaixo não é como o que está em cima. A matéria mais fina penetra a matéria mais densa, do mesmo modo que a matéria quântica penetra a matéria macrofísica, mas o inverso não é verdadeiro. Os graus de materialidade induzem uma flecha de orientação da transmissão de informação de um nível ao outro. Nesse sentido, 'o que está embaixo não é como o que está acima', as palavras 'em cima' e 'embaixo' não tendo aqui outra significação (espacial ou moral) senão aquela topológica, associada à flecha da transmissão de informação. Essa flecha está associada, por sua vez, à descoberta de leis cada vez mais gerais, unificadoras e abrangentes" (NICOLESCU, 1998).

> sagrado [inviolável?], isto é, ao que não se submete a nenhuma racionalização (NICOLESCU, 1998, adição nossa).

O conjunto dos níveis de Realidade e da zona complementar de não-resistência constituí o *objeto* transdisciplinar. O objeto transdisciplinar é acessível ao conhecimento pela existência de diferentes níveis de percepção humana, como propõe a fenomenologia ao adotar o postulado de ser o fenômeno ao mesmo tempo logos, já que permite, junto com o fato, captar uma essência que o ultrapassa, pois é a intuição de seu sentido ideal. Por isso, pode haver tantas essências quantas significações nosso espírito seja capaz de produzir. "As essências constituem uma espécie de armadura inteligível do ser, tendo sua estrutura e suas leis próprias. Elas são o sentido *a priori* no qual deve entrar todo mundo real ou possível" (HUSSERL, 2002; Introdução de Zilles, p. 23). Esses diferentes níveis de percepção se encontram em correspondência biunívoca com os níveis de Realidade e permitem uma visão cada vez mais geral, mais unificadora, mais abarcadora da Realidade, sem jamais exauri-la completamente.

Analogamente aos níveis de Realidade, a coerência dos níveis de percepção pressupõe uma zona de não-resistência e o conjunto dos níveis de percepção e sua zona complementar de não-resistência constitui o *sujeito* transdisciplinar. Isto é, os *níveis de percepção*, de fato, são níveis de Realidade do sujeito, enquanto os níveis de Realidade são níveis de Realidade do objeto.

> Ao fluxo de informação que atravessa os diferentes níveis de Realidade de maneira coerente corresponde um fluxo de consciência atravessando de maneira coerente os diferentes níveis de percepção da Realidade. Os dois fluxos estão numa relação de isomorfismo graças à existência de uma única zona de não-resistência. O conhecimento não é nem interior, nem exterior: ele é ao mesmo tempo exterior e interior. O estudo do universo e o estudo do ser humano sustentam-se reciprocamente. A zona de não-resistência faz o papel do terceiro secretamente incluído que permite a unificação, preservando as suas diferenças, do Sujeito transdisciplinar e do Objeto transdisciplinar (NICOLESCU, 1998).

Dessa forma, o *objeto* transdisciplinar e seus níveis de Realidade, o *sujeito* transdisciplinar e seus níveis de percepção e o *terceiro incluído* - "o termo de Interação entre Sujeito e Objeto, que não pode ser reduzido nem ao Sujeito nem ao Objeto" (NICOLESCU, 2002, p. 56) - definem o modelo transdisciplinar de Realidade, a permitir formular uma metodologia transdisciplinar, a partir de três axiomas: *axioma ontológico* - há, na Natureza e em nosso conhecimento da Natureza, diferentes níveis de Realidade e, correspondentemente, diferentes níveis de percepção; *axioma lógico* - a passagem de um nível de Realidade a outro é assegurado pela lógica do terceiro incluído; *axioma da complexidade* - a estrutura da totalidade de níveis de

Realidade ou percepção é uma estrutura complexa: cada nível é o que é porque todos os níveis existem ao mesmo tempo.

> Os dois primeiros obtêm sua evidência experimental da física quântica, mas eles vão muito além de ciências exatas. O último tem a sua origem não apenas em física quântica, mas também em uma variedade de outras ciências exatas e humanas. Todos os três estão de acordo com o pensamento tradicional, presente na Terra desde o começo dos tempos históricos (NICOLESCU, 2005, p. 9, tradução).

O cotejo das publicações de Nicolescu referenciadas neste estudo permite estabelecer, também, para cada axioma, um feixe de postulados a ele pertinentes, o que não foi feito pelo Autor.

> *Postulados ontológicos*: 1. A Natureza participa no ser do mundo, o que aporta uma dimensão ontológica ao conceito de Realidade. 2. Todo nível de Realidade tem uma configuração de espaço-tempo associada, que difere de um nível para outro. 3. A introdução de níveis de Realidade induz a uma estrutura muldimensional e multi-referencial de Realidade. 4. A totalidade de leis não exaure a Realidade: há que considerar o sujeito e suas interações com o objeto.
>
> *Postulados lógicos*: 1. Em um mesmo nível de Realidade, todas as manifestações aparecem como conflito entre elementos contraditórios. 2. Um terceiro termo situado no mesmo nível de Realidade do par de contraditórios não pode reconciliá-los. 3. A lógica do terceiro incluído é instrumento de um processo de integração. 4. A ação da lógica do terceiro incluído em nível de Realidade diferente daquele em que ocorre a contradição introduz uma dinâmica que induz a uma estrutura aberta da totalidade dos níveis de Realidade.
>
> *Postulados da complexidade*: 1. Teorias unificadas evidenciam sua força no nível dos princípios gerais, mas se mostram fracas para descrever a complexidade de nosso próprio nível de Realidade. 2. Um novo Princípio de Relatividade emerge da coexistência entre pluralidade complexa e uma estrutura aberta da unidade dos níveis de Realidade. 3. Este Princípio de Relatividade origina uma nova perspectiva sobre o mundo e quando a perspectiva sobre o mundo muda, o mundo muda. 4. Do ponto de vista da transdisciplinaridade, a complexidade é a forma contemporânea do antigo princípio da interdependência universal.

A ação combinada dos axiomas ontológico, lógico e da complexidade engendra valores, já que, como argumenta Nicolescu (2005), do ponto de vista da transdisciplinaridade, o objetivo não é apenas o de entendimento do mundo, mas o de encontrar soluções para os complexos problemas contemporâneos, incluindo *os sistemas de referência* que produzem esses problemas, em busca de modos de vida sustentáveis.[80]

---

[80] *"In the 'Planetary Era' there is no one single, big problem - only series of overlapping, interconnected problems - what Edgar Morin so aptly described as a 'polycrisis'. How we as the human species are going to respond to these over the next decade or two might very well be decisive for our peaceful and continued existence on the Earth"* (NICOLESCU, 2005, p. 31).

Este estudo considera que o sofisticado corpo conceitual oferecido pela perspectiva de transdisciplinaridade de Nicolescu propende à condição de paradigma científico, porquanto abarca as dimensões ontológica, epistemológica, metodológica e axiológica da produção de conhecimento, com vistas à intervenção no mundo, mas apega-se à primazia da ordem econômica como sistema básico de referência, ou fator explicativo, no entendimento do mundo, ao menos a partir da segunda metade do século XIX.

Isto porque, parece, se por analogia for aceita a transposição dos axiomas da identidade e da não-contradição, da lógica clássica para o âmbito da produção social, esta se polarizaria entre as idéias de *produção para a vida* - configurada como arcabouço produtivo e transacional calcado nas necessidades de subsistência, de bem-estar e de desenvolvimento humano - e de *produção para o lucro*, distinguida por aparato produtivo e transacional inserido em condições de mercado, de apropriação da riqueza e de acumulação de capital. Esta contraposição somente pode ser conciliada pela inclusão de um terceiro termo, portador de uma teleologia, que em Marx se abriga sob a categoria modo de produção. Dessarte, é o modo de produção que institui o nível de realidade, pois de suas características decorrem as condições materiais e espirituais da vida, responsáveis, por um lado, pela *ratio* das relações sujeito-objeto e, em consequência, pela evolução dos níveis de percepção do sujeito.[81] Acresce que, se historicamente foi possível a concomitância dos modos de produção comunista primitivo, escravista e feudal, sob o amparo da "causalidade local", que proporcionava às sociedades ou civilizações a delimitação de seus espaços e a escolha do *modus vivendi*, a partir da emergência da economia de mercado, pelos requerimentos intrínsecos a seu funcionamento, aflora novo *modus faciendi*, estribado numa "causalidade global" que, em seu alastrar, elide opções e induz formas de flutuações das fronteiras, demarcáveis não mais por espaços territoriais ou sócio-culturais, mas por espaços econômicos de influência, em busca de predomínio.

> Antes do atual período tecnológico, vastos segmentos de espaço puderam escapar ao domínio, direto ou indireto, do modo de produção dominante, ou foram apenas atingidos por feixes de determinações limitadas. As relações entre espaço e formação social são de outra ordem, pois elas se fazem num espaço particular e não num espaço geral, tal qual para os modos de produção. Os modos de produção escrevem a História no tempo, as formações sociais escrevem-na no espaço (SANTOS, 2005, p. 29).

[81] "[... A] razão humana é em si mesma um processo que se desenrola no tempo, no qual vão sendo descobertas as categorias lógicas que definem a natureza e estrutura dos processos reais. O fato de ser uma faculdade subjetiva não lhe retira a condição de ser real, no sentido de ser um fundamento concreto, material, que, sendo parte do processo geral da realidade objetiva, acarreta a mesma transitoriedade naquela sua particular manifestação, reflexo subjetivo desse processo que a conduz" (PINTO, 1979, p. 99).

A despeito da configuração dos pelo menos três níveis de realidade identificados por Nicolescu - mundo macrofísico, mundo microfísico, espaço-tempo cibernético -, ao se tomar a centralidade da ordem econômica internacional como aspecto-chave da análise, evidencia-se, no período histórico abarcado, a progressiva prevalência de um mesmo nível de realidade, aquele patrocinado pelo modo de produção capitalista a operar em economia de mercado, que se valeu de diferentes *formas e níveis de organização* em seu percurso, durante o qual se patrocinou o desenvolvimento científico que viria a possibilitar a descoberta do mundo microfísico e a instituição do espaço-tempo cibernético. Sua força centrípeta avassaladora, aos poucos inibiu a existência de modos de produção alternativos, que, ou se foram a ele conformando, ou jazem em redutos insignificantes. Logo, outro nível de Realidade corresponderia à substituição do modo de produção, que, por intermédio de outra teleologia, interferisse nas prioridades e nos valores, assentes, no período, sobre o sistema de propriedade, a apropriação da mais-valia e a destinação da renda social à sustentação desse específico tipo de dominação.

Assim sendo, em contraposição à transdisciplinaridade forte[82] de Nicolescu, Max-Neef (2005) propõe a noção de transdisciplinaridade fraca, aplicável a um mesmo nível de Realidade e seguindo a lógica e os métodos tradicionais, numa abordagem essencialmente prática mas que pode concorrer ao aproveitamento fecundo das perspectivas interdisciplinares e transdisciplinares.

Primeiramente, o Autor considera a existência de um *continuum* que vai do disciplinar ao transdisciplinar, passando pelos mesmos prefixos anteriormente discutidos, para identificar as diferentes formas de integração dos saberes. A disciplinaridade, então, é caracterizada como "mono-disciplina" ou "especialização em isolamento", na denominação que adota, enquanto a multidisciplinaridade já demarca o trabalho de um grupo, mas no qual os membros elaboram separadamente suas análises, valendo-se de perspectivas das disciplinas individuais, a resultar numa produção que pode ser vista como coletânea de relatórios, sem síntese integradora. A pluridisciplinaridade rompe esse isolamento pela cooperação entre as disciplinas, usualmente devido à compatibilidade da área de conhecimento, a fazer com que o estudo de cada membro do grupo reforce a compreensão dos outros, todavia sem que haja uma coordenação. Para elucidar seu raciocínio, Max-Neef dispõe essas abordagens graficamente, na forma abaixo disposta, o que lhe permite conferir precisão conceptual às proposições, bem como explicitar as ligações consideradas em cada situação.

---

[82] Max-Neef denomina o constructo de Nicolescu de transdisciplinaridade forte e o acata como *"representing an unfinished scientific programme that offers fascinating possibilities for advanced reflection and research"* (MAX-NEEF, 2005, p. 5).

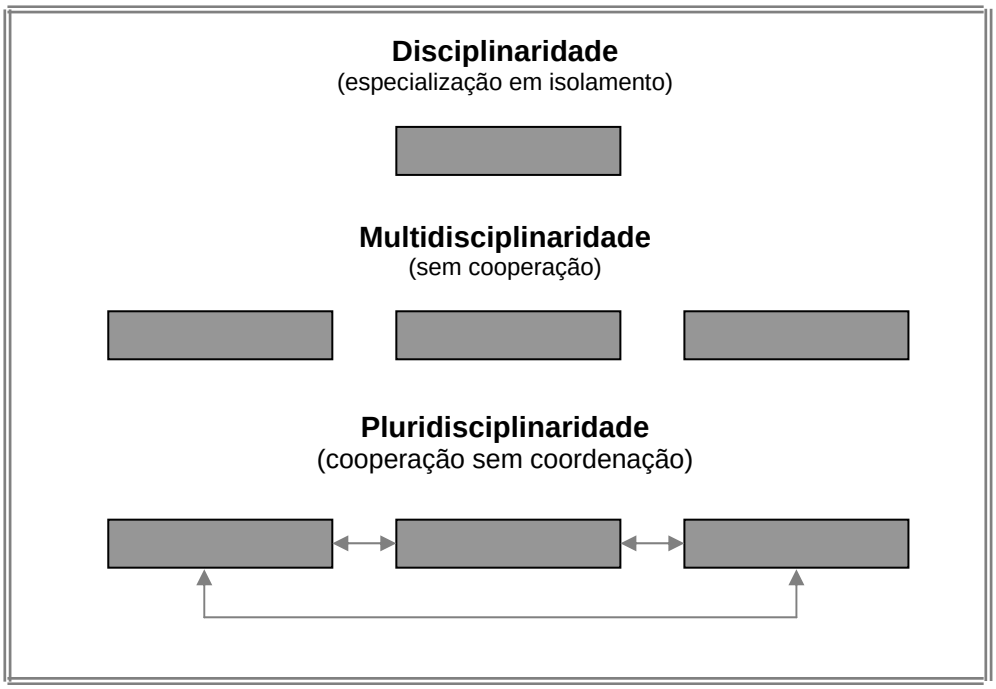

Figura 1. Disciplinaridade, multidisciplinaridade e pluridisciplinaridade
Fonte: MAX-NEEF, 2005, p. 3.

Essa disposição gráfica evidência que crescentes aportes de conhecimento não necessariamente levam à integração dos saberes, a maior conhecimento acumulado, ou, ainda, a novos saberes, ao manterem a fragmentação. Não se obtém, como propõe De Zan (2006), a síntese que supera a dispersão, pela construção de visão totalizadora.

> Na verdade, se formos escrever uma lista das ciências, da esquerda para a direita: Física, Química, Biologia, Psicologia, Sociologia, Antropologia... vamos percebê-las logicamente conectadas em uma forma horizontal e não vertical (MAX-NEEF, 2005, p. 2, tradução).

Max-Neef estabelece, aí, a base de seu construto, pois é na lógica da verticalidade conectiva que assenta outra espécie de episteme, para conformar diferentes noções de interdisciplinaridade e de transdisciplinaridade. Apresenta, então, a interdisciplinaridade como composta de dois níveis hierárquicos, em que o nível inferior corresponde aos saberes especialistas de disciplinas relacionadas, enquanto o nível superior, incumbido da coordenação, imbui de sentido ou finalidade esses saberes, ao definir área temática e axiomática comuns. Isto permite posicioná-la frente a diferentes contextos, semelhantemente à configuração proposta por Fourez (1997, 1999, 2000), com sua noção de ilha interdisciplinar de racionalidade, a conclamar a presença do projeto.

> [... D]evemos sublinhar a ambivalência de que é portador qualquer projeto. [... O] projeto pode definir-se como conceito dotado de propriedades lógicas a explicitar nas suas ligações com a ação a conduzir. Mas, ao mesmo tempo, o projeto aparece-nos como

> figura, reenviando para um paradigma simbolizando uma realidade que parece preexistir e escapar-nos: aquela de uma capacidade para criar, de uma mudança a operar. O projeto seria, então, a transformação individual e coletiva de um desejo primitivo de apropriação. [... I]mpõe um certo tipo de presença, reenvia sempre para uma dupla ausência: aquela de uma ordem a despojar, aquela de uma ordem a fazer advir, uma e outra frutos desta ausência fundadora que todo o desejo exprime (BOUTINET, 1996, p. 23).

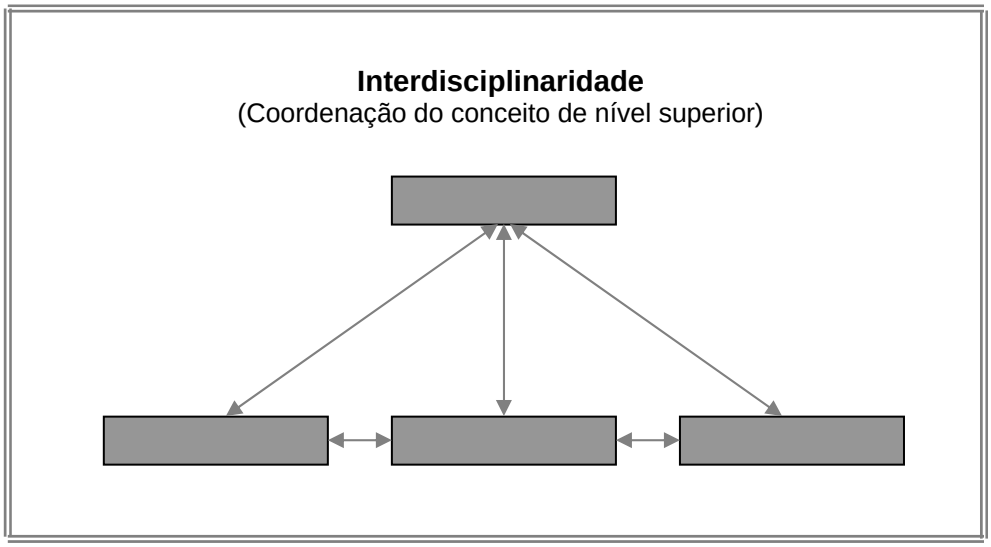

Figura 2. Interdisciplinaridade
Fonte: MAX-NEEF, 2005, p. 3.

O desejo que o projeto interdisciplinar exprime pode ser epistemológico, metodológico, axiológico ou incorporar todas essas dimensões simultaneamente, a depender do modo como sejam caracterizadas as disciplinas. Max-Neef, em lugar de diferenciá-las umas das outras por seus graus de influência ou pela complexidade que lhes é inerente, classifica-as pela abrangência de suas finalidades, em empíricas, pragmáticas, normativas, valorativas, o que lhe permite propor estrutura interdisciplinar dos saberes calcada nesses atributos, isto é, configurar níveis de interdisciplinaridade superpostos, em que o propósito de cada nível é definido pelo nível imediatamente superior.

Então, as disciplinas do nível empírico abordam *o mundo como ele é*, a exemplo da física, química, geologia, fisiologia, genética, sociologia, economia, enquanto as do nível pragmático, envolvem *as capacidades de fazer*, representadas pela agricultura, arquitetura, engenharia, indústria, comércio, medicina, entre outras. É como se as disciplinas empíricas buscassem responder à questão "o que existe?" e as pragmáticas à pergunta: "como aplicar o aprendido no nível empírico?" O nível normativo acolhe disciplinas preocupadas com *a materialização das escolhas*, ou seja, com o que se deseja fazer, entre as quais, o planejamento, a política, o direito e outras de caráter nomotético, cabendo no nível valorativo as disciplinas que se ocupam da *idéia do dever ser*, "o que se deveria fazer?", como a ética e a filosofia (Figura 3).

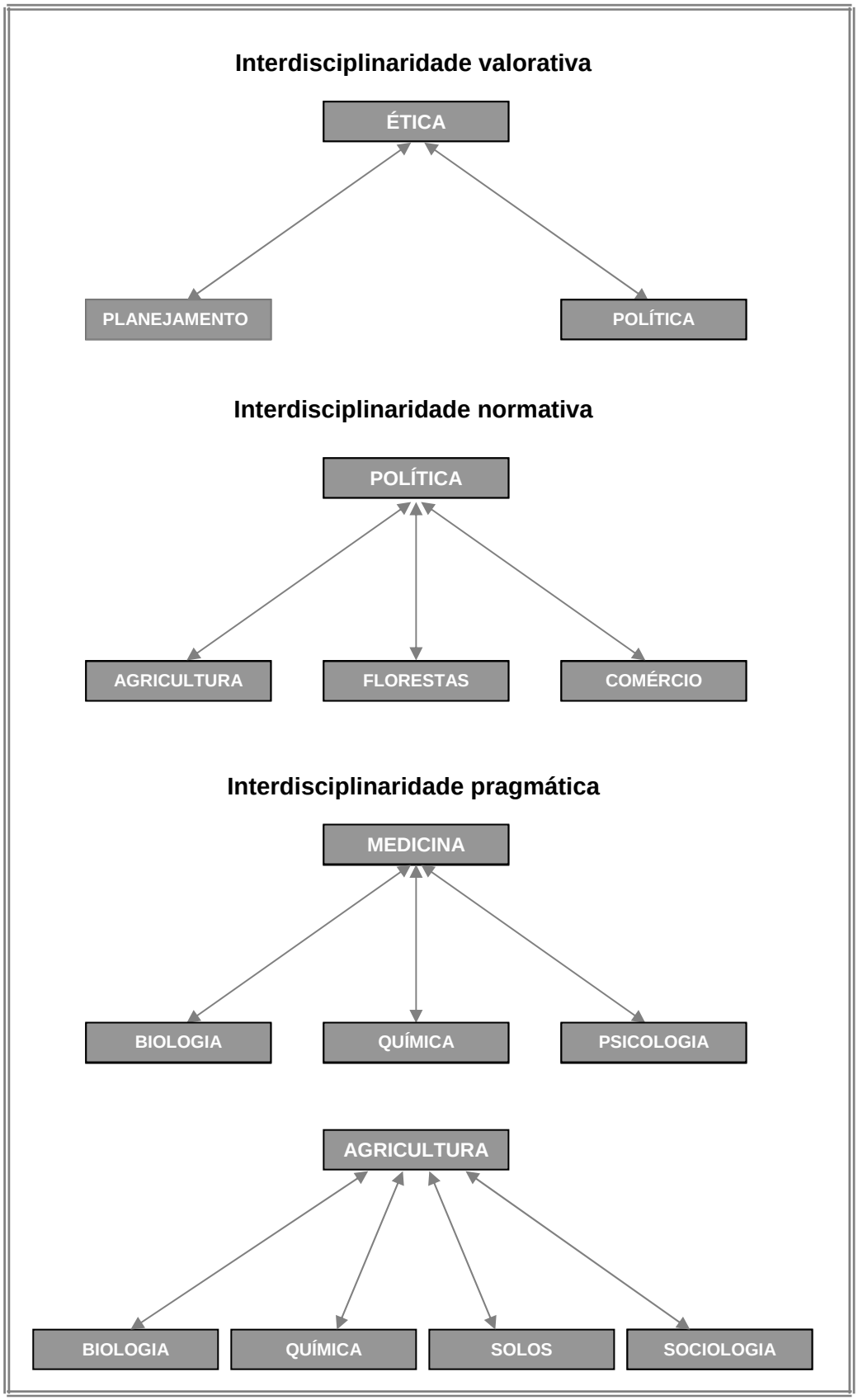

Figura 3. Interdisciplinaridade pragmática, normativa e valorativa

Fonte: MAX-NEEF, 2005, p. 4.

Essa perspectiva organizadora das disciplinas, em forma de pirâmide, ao colocar na base aquelas de nível empírico, evidencia que a linguagem própria a este nível de organização é a lógica, que bem acolhe as disciplinas demandantes de abordagens positivistas e pós-positivistas. O nível acima é mormente composto de disciplinas tecnológicas, que instrumentalizam a capacidade de fazer, pelo que a linguagem de organização que lhe é próprio é o da cibernética, "que enfatiza apenas as propriedades mecânicas da natureza e da sociedade", sem questionar razões ou valores. Cabe ao nível normativo esse questionamento e resposta, a fazer com que sua linguagem de organização inerente seja o planejamento, que, nas sociedades democráticas embute as respostas às questões cruciais, postas à escolha da população por votação.

> O nível valorativo vai além do presente e do imediato. Pergunta e responde o que devemos fazer? Ou melhor, como devemos fazer o que queremos fazer? [...] Ao tornar explícita a preocupação global para com a espécie humana e a vida em geral, a linguagem de organização - como sugerido por Schultz[83] - deve ser algum tipo de ecologia profunda (MAX-NEEF, 2005, p. 4, tradução).

Sob este racional, a transdisciplinaridade fraca é o resultado da coordenação de todos os níveis hierárquicos, ou seja, qualquer das múltiplas relações verticais, que inclua todos os quatro níveis, define uma ação transdisciplinar, a implicar a supremacia do pensamento relacional sobre o estritamente racional, por sua tendência ao reducionismo de uma lógica linear, pouco afeita às ciências humanas, sociais e às sociais aplicadas. Ao mesmo tempo, por cuidar dos níveis de organização dos saberes, a transdisciplinaridade fraca inclina-se ao trato de desafios que melhor podem ser entendidos por processos conspectivos, interligados de maneira e à maneira sistêmica.

[83] Arnold Schultz, Reader from his course on "Ecosystemology", University of California, Berkeley. This Reader is not a formal publication (Max-Neef, 2005, note 2).

Institucionalização de discursos de conhecimento

As instituições criam certezas e, se tomadas a sério, as certezas entorpecem os ânimos e algemam a imaginação.

ILLICH

Por em prática a interdisciplinaridade e, mais, a transdisciplinaridade fraca, depende da incorporação institucional de seus discursos. Os estudos sobre as instituições, o processo instituidor e a forma como as instituições se radicam em organizações têm sido objeto de área específica, que bem se conforma à interdisciplinaridade, já que o conhecimento que o institucionalismo aporta não o adéqua à condição de disciplina científica, mas à posição de normatividade em que se dá a materialização das escolhas, condicionantes do a fazer em nível pragmático.

Garson (2008) considera a "teoria institucional" repositório de contribuições de autores de diferentes correntes, cujo arco abrange desde os tradicionais postulados descritivo-explicativos das relações formais de entidades como governos, empresas e igrejas com seus públicos, até o denominado neo-institucionalismo, que expande o rol de relações significativas para incluir o papel das normas, símbolos, mitos, sistemas de crença e outros arranjos informais no balizamento do comportamento humano. A variedade de contribuições foi tipificada por Hall; Taylor (2003), ao proporem a existência de pelo menos três escolas ou métodos de análise abrigados sob a égide do neo-institucionalismo: institucionalismo histórico, institucionalismo da escolha racional, institucionalismo sociológico, mas essas correntes foram expandidas por Schmidt (2008), com a inclusão do institucionalismo discursivo.

Marcada pelo aporte preponderante de autores anglófonos, essas quatro abordagens não contemplam a linha de investigação e intervenção institucional de origem francesa, que Eiras (2006) situa no desdobramento de movimento questionador das práticas institucionais nas áreas da saúde mental e educação, quando "emerge a perspectiva da Análise Institucional, fundada e divulgada por Georges Lapassade, René Lourau e Félix Guattari [..., produtora de] referências críticas sobre as concepções de grupos, envolvendo a perspectiva histórica, política e a dimensão organizacional/institucional como atravessamentos institucionais presentes nos estabelecimentos sociais onde essas práticas se desenvolvem" (EIRAS, 2006, p.162, nota 2). Tal movimento alcança o Brasil, onde se combina com a influência de analistas institucionais argentinos, aqui exilados por motivos políticos, para dar origem a iniciativas de Análise Institucional em nosso meio, enfatizadoras da auto-análise como ferramenta de transformação com vista à introdução da auto-gestão.

O discurso do institucionalismo

O institucionalismo se acomoda no interior das sociedades humanas, onde as instituições arquitetam espécie de rede de significados decorrente da adoção de específico conjunto de valores mutuamente reforçadores, que se objetivam em normas balizadoras do comportamento individual e coletivo, para conformar a organização de cada uma delas. Baremblitt, metaforicamente, caracteriza as instituições como árvores de composições lógicas, dotadas de formas próprias e com variável grau de formalização, que se podem constituir em *leis*, modelarem-se como *normas*, ou, quando não forem "enunciadas de maneira manifesta, podem ser *pautas*, regularidades de comportamentos" (BAREMBLITT, 1992, p. 27). A instituição configura-se, assim, quer entidade abstrata, quer atividade humana de regulação das atividades de produção e reprodução da vida humana e das relações dos homens entre si, por intermédio de postulados valorativos que indicam tanto o prescrito como o proscrito, a abrir à atuação autônoma o espaço criado entre esses limites, o que dá lugar à tolerância, à restrição ou ao estímulo sutil à ação, à inovação modificadora dos costumes.

Para materializar-se, contudo, essa função reguladora carece do dispositivo concreto representado pelas organizações, de tal modo a criar entre instituições e organizações relação simbiôntica, pois as primeiras não se poderiam efetivar como realidades sociais sem as segundas, enquanto a estas faltaria sentido, nas acepções de significado e direção.

> As organizações são grandes ou pequenos conjuntos de formas materiais que põem em efetividade, que concretizam, as opções que as instituições distribuem, que as instituições enunciam. Isto é, as instituições não teriam vida, não teriam realidade social se não fosse através das organizações. Mas as organizações não teriam sentido, não teriam objetivo, não teriam direção se não estivessem informadas como estão, pelas instituições (BAREMBLITT, 1992, p. 30).

Além disso, as organizações dispõem da capilaridade proporcionada pela inserção espacial de seus estabelecimentos no meio social, para praticar aquilo que as instituições enunciam e produzir efeito social real, valendo-se de seus equipamentos (instalações, maquinário e dispositivos técnicos, organizacionais e de controle) para concertar as práticas dos agentes mobilizados em conformidade com suas exigências.

A prática interliga, sistemicamente, instituições, organizações, estabelecimentos, equipamentos e agentes, vivificando-os e conferindo dinamicidade ao sistema social. Ao mesmo tempo, expõe a compleição dos agentes às disposições de platéia e de atores e a estes em papéis de protagonistas e figurantes, a dar ensejo à estratificação social. Isto caracteriza, nos coletivos, a existência dos pólos instituidor-instituído, derivados da força arregimentada pelos

instituidores para se afirmarem como forças produtivas de códigos institucionais, configurando-se o instituído, então, produto do processo instituidor ou efeito da atividade instituidora.

Dessa forma, nos níveis institucional e organizacional, os instituidores e os organizadores aparecem como forças de *funcionamento*, de produção, dinâmicas e criativas, a induzir processos transformadores, ao passo que os instituídos e organizados surgem como forças de resistência, de permanência, como resultados ou produtos, abertos às potências instituidoras e à assimilação de seus códigos, sem o que perderiam *funcionalidade* na vida social, expressa na reprodução. A concatenação de instituições, organizações, estabelecimentos, equipamentos, agentes e práticas tem por função instaurar e manter formas históricas de dominação e mistificação, sustentadoras da exploração, enquanto buscam naturalizar e valorizar as instituições e organizações existentes. Interpenetram-se, assim, instituidores e instituídos, organizadores e organizados, na construção da malha social e na atuação produtiva e reprodutiva da sociedade, onde a articulação de nível funcional atravessa horizontalmente a sociedade para preservar o *statu quo* pela colaboração interorganizacional reprodutiva (atravessamento), enquanto a articulação de nível criativo, de enleio transversal, orienta a sociedade no sentido de sua utopia produtiva, que ultrapassa horizontalidades e verticalidades, rompendo os limites organizacionais em busca da aglutinação de forças instituidoras (transversalidade).

> Então, cada sociedade, em seus aspectos instituintes e organizantes, sempre tem uma utopia, uma orientação histórica de seus objetivos, que é desvirtuada ou comprometida por uma deformação que se resume em: exploração de uns homens pelos outros (expropriação da potência e do resultado produtivo de uns por parte de outros), dominação, ou seja, imposição da vontade de uns sobre os outros e não-respeito à vontade coletiva, compartilhada, de consenso, e mistificação, ou seja, uma administração arbitrária ou deformada do que se considera saber e verdade histórica, que é substituída por diversas formas de mentira, engano, ilusão, sonegação de informação etc. Assim, se se compreende esta oposição entre a utopia, o aperfeiçoamento da vida social e suas deformações - exploração, dominação, mistificação, então se pode compreender mais facilmente uma divisão que se estabelece entre *função* e *funcionamento* (BAREMBLITT, 1992, p. 34).

Esse racional de base, oriundo da Análise Institucional, pode ser matizado com o acolhimento das interpretações que Hall; Taylor (2003) interpõem, ao configurarem as três versões do neo-institucionalismo posteriores a 1980, caracterizadas, por eles e outros, como reações[84] às influentes perspectivas do behavioralismo e dos estudos comparativos dos sistemas políticos, que grassavam no ambiente norte-americano dos anos 60 e 70.

---

[84] *"The so-called new institutionalism emerged in the mid-1980s in response to an overemphasis on agency without structure (i.e., rational choice methodology) or, worse, on agency without sentient agents or structures (i.e., behaviorism)"* (SCHMIDT, 2008).

> Os neo-institucionalistas derivam inspiração e *insights* de tradições mais antigas, em economia, ciência política e sociologia. No entanto, desde o final da década de 1970, cresce uma renovada e explícita atenção às variáveis institucionais, a partir da crítica à ênfase americana no comportamental e na política comparativa dos anos 1950 e 1960, que - embora chamassem a atenção para outros importantes aspectos da vida política, anteriormente negligenciados - muitas vezes obscureceu as estruturas socioeconômicas e políticas de fundo, que moldam o comportamento de distintas maneiras em diferentes contextos nacionais (THELEN; STEINMO, 1992, p. 1, tradução).

O behavioralismo perquiria cientizar, pela quantificação, comportamentos, ações e atos individuais, tipificar grupos em diferentes contextos sociais, buscar predizer o comportamento político pela generalização das relações de cooperação-competição identificadas nos ambientes estudados. "Os behavioralistas argumentavam que, a fim de compreender a política e explicar os resultados políticos, os analistas não deveriam centrar-se sobre os atributos formais das instituições governamentais, mas sim sobre a distribuição informal de poder, atitudes e comportamento político. Além disso, em contraste com o que foi percebido como um trabalho ateórico dos estudiosos da tradição formal-legal, o projeto behavioralista, como um todo, foi explicitamente teórico" (THELEN; STEINMO, 1992, p. 4, tradução).

Por outro lado, a proposta estrutural-funcionalista dos estudos comparativos[85], ao interrelacionar as instituições às suas funções e ao seu funcionamento no sistema político, deixava à mostra as implicações conversadoras de sua abordagem normativa. Essencialmente, propunha-se a considerar, nos sistemas políticos, não apenas os aspectos estruturais, as instituições políticas - os três poderes, os partidos, a máquina burocrática, os grupos de interesse; também suas funções e funcionamento dentro do sistema político. Isto é, o modo pelo qual instituições agem no interior do processo político conforme os grupos de interesse se articulam, aglutinam-se em partidos, delineiam os discursos e compõem os temas e as pautas para discussão, aprovação e implantação de políticas públicas, envolvendo todas as instâncias que as efetivam. O processo e os procedimentos, além das instituições, engendram específicas culturas políticas, variáveis de Estado para Estado, mas que se prestam ao exercício de três funções: *socialização política*, disseminadora da cultura política; *recrutamento*, envolvida na arregimentação de cidadãos à participação na atividade política; *comunicação*, divulgadora de informações e ideários influenciadores dos valores e das atitudes políticas.

Para Hall e Taylor, qualquer linha teórica institucionalista deve contemplar dois aspectos-chave no trato das questões sociais e políticas, quais sejam: a construção da relação entre

---

[85] A perspectiva estrutural-funcionalista se expressa em ALMOND, Gabriel A.; VERBA, Sidney. *The Civic Culture: Political attitudes and democracy in five nations*. Princeton University Press, 1963 e ALMOND, Gabriel A.; BINGHAM POWELL, G. *Comparative Politics: A developmental approach*. Boston: Little, Brown, 1966.

instituição e comportamento; a explicação do processo de emergência e modificação das instituições. Tomam-nas, então, como orientadoras da análise das correntes histórica, da escolha racional e sociológica, para destacar, além das contribuições parcelares, como podem contribuir com acuidade e fecundidade umas às outras, no enriquecimento da compreensão dos fenômenos culturais, sociais, políticos e econômicos. O material que os Autores recolhem e a sistematização que empreendem permitem, ainda, outra leitura, complementar àquela que efetuam e oferecem e que este estudo contempla: a que coteja as *concepções* de comunidade política, desenvolvimento institucional e desenvolvimento histórico subjacentes a cada modelo, para desvelar os fundamentos dos discursos de que se imbuem.

Assim, no *institucionalismo histórico*, a comunidade política é entendida sob a óptica da economia política, isto é, como sistema formado pela interação e embate de processos políticos e econômicos a engendrar instituições sociais. Nestas, suas naturezas e características decorrem do resultado do jogo de forças entre os grupos sociais, na disputa pela apropriação dos recursos e do poder político, com inevitável favorecimento dos grupos mais fortes, por acesso desproporcional ao processo de decisão, já que a assimetria propicia-lhes a posição de instituidores e a condição de organizadores para estruturar um comportamento coletivo que salvaguarda os privilégios, donde as convenções e regras serem preferencialmente veiculadas por organizações formais. Os indivíduos, então, ora se comportam estimulados pelo cálculo e interesse próprio, ora pela adoção de modelos ou protocolos considerados adequados à situação, antecipando que esses comportamentos conhecidos serão aceitos, o que traz estabilidade às relações sociais.

O desenvolvimento institucional, destarte, envolve a elaboração e a disseminação de ideias, ideais, valores e crenças, que naturalizam a estrutura de fundo enquanto reforçam o papel das instituições e de seus códigos, a ponto de assentar sobre elas, focalizando a cada tempo algumas de suas características específicas, as discussões sobre o encaminhamento dos aspectos políticos e econômicos da vida social. Desloca-se o papel do Estado, da posição de árbitro dos interesses gerais, para a de depositário e repositório de instituições, as quais, na dinâmica social, se incumbem de estruturar e cuidar dos conflitos gerados pelo funcionamento das organizações sociais, políticas e econômicas que no Estado atuam e nele se representam. Resulta que as instituições evolvem, mas sempre para conformar as expectativas de ação e reação dos atores, quer a se valer de modelos morais, para indicar o interdito e as correlatas sanções por infringência, quer de modelos cognitivos, para propiciar a interpretação de valores, símbolos e ordenações que operam como filtros às preferências, à decisão e à ação.

O desenvolvimento histórico de cada sociedade configura, pois, trajetória derivada do processo instituidor e organizador que se afirmou ao longo do tempo, onde o acervo institucional existente, ao passo que confere uma identidade à sociedade, condiciona as alternativas de percurso disponíveis, pelo menos até a emergência de ruptura introduzida por conflito armado ou desorganização econômica[86], momento em que surgem pontos de bifurcação no trajeto. Enquanto tal não ocorra, prevalecem orientações e preferências correntes e mantém-se o nexo de causalidade social estabelecido: as ações sociais ativas dos indivíduos induzem as organizações a adotarem posicionamentos políticos em relação às instituições vigentes; os indivíduos, por sua vez, acolhem códigos institucionais condicionadores de ações sociais passivas, que se embutem em seus comportamentos, modos de vida e visões de mundo.

É por isso que as instituições marcam a História e apresentam caráter de permanência, ostentando ciclos de vida longos, dessemelhantes entre as sociedades naquilo que remonta às suas particularidades, mas que tendem à convergência quando o compartilhamento de códigos é exigido. Isto pode ocorrer por interesse mútuo no concerto entre sociedades, por imposição de sociedade mais forte ou relativamente mais desenvolvida, ou, ainda, pela incorporação mimética por uma sociedade de ideário de outra. Na perspectiva de Wallerstein, a abordagem sistêmica da História calca-se em três premissas. A inicial, é de os sistemas históricos terem tempos de duração finitos, como todos os sistemas, e, por analogia aos ciclos de vida, nascem pela confluência de fatores e condições favoráveis, desenvolvem-se por período longo comparativamente àquele demandado à sua formação e morrem quando se afastam do equilíbrio, pois ensejam o aparecimento de pontos de bifurcação. A segunda premissa entende que esses pontos de bifurcação sejam portadores de duas novas propriedades: pequenos estímulos podem provocar grandes consequências; o resultado das bifurcações é intrinsecamente indeterminado. "A terceira premissa é que o moderno sistema-mundo, como sistema histórico, entrou em uma crise terminal, e não resulta verossímil que exista dentro de 50 anos" (WALLERSTEIN, 1997, tradução).

O *institucionalismo da escolha racional* toma a comunidade política quer na acepção de coleção de indivíduos, quer na de indivíduo coletivo, conforme as diferentes perspectivas acatem que o comportamento do ator social não é determinado historicamente, mas pauta-se

[86] O primeiro quinto do século XX assiste à bifurcação do projeto da modernidade, a despeito de os modos de produção capitalista e socialista se valerem da industrialização, por entendê-la essencial ao aparato de guerra e necessária à obtenção do progresso e do desenvolvimento. Cada um deles determina as formas e os meios de conviver e de decidir, isto é, ensejam, promovem e sustentam modos de vida próprios dessas variedades de dominação que se institucionalizam, requerentes de específicos aparatos institucionais de administração e controle.

pela utilidade e pelo cálculo, ou seja, pelo interesse[87] (*ipso facto* variável conforme o contexto), ou que a interação estratégica configura situações políticas requerentes de quadro de referências estável, ao exigir dos atores escrutínio de todas as possíveis escolhas para maximizar rendimentos e benefícios.

> As instituições estruturam essa interação ao influenciarem a possibilidade e a sequência de alternativas na agenda, ou ao oferecerem informações ou mecanismos de adoção que reduzem a incerteza no tocante ao comportamento dos outros, ao mesmo tempo em que propiciam aos atores "ganhos de troca", o que os incentivará a se dirigirem a certos cálculos ou ações precisas. Trata-se de um enfoque "calculador" clássico para explicar a influência das instituições sobre a ação individual (HALL; TAYLOR, 2003, p. 206).

A influência das instituições sobre as ações individuais e coletivas advém, assim, de percepção da sociedade da existência de dilemas solucionáveis racionalmente. Sem um quadro de referências os atores não podem formar expectativas em relação ao provável comportamento dos outros ou à reação deles diante da ação individual, isto é, não há como garantir a concretização de acordos e contratos. Similarmente, o princípio da maximização da satisfação contrapõe interesses individuais e coletivos, a indicar a dificuldade de conciliação para a busca de um ótimo, alcançável apenas nas raras situações em que o interesse de instituidores e organizadores iguale o de instituídos e organizados, prováveis em casos inesperados e extremos que ameacem a ambos. Isto remete a noção de maximização à condição de ideal a perseguir, mais do que à de fundamentação do utilitarismo. Por isso, a comunidade política desenvolve estratégias de competição e cooperação, em que as primeiras se voltam à esfera privada e as segundas privilegiam a esfera pública, mas, nestas, sobressaem os arranjos conformadores de interesses privados, voltados aos direitos e prerrogativas dos organizadores, como os direitos de propriedade - privada, industrial, intelectual - e de rendas, cujo âmbito excede a sociedade de referência, pela ligação dela com a comunidade internacional.

O desenvolvimento institucional, então, deriva do próprio valor atribuído às funções exercidas pelas instituições, acatadas como bens coletivos, o que leva a criá-las tanto por escolha, isto é, por acordo voluntário, quanto por racionalidade, para traçar percurso que reduza

---

[87] Hirschman (2000) situa no século XVII o encontro da saída ao dilema de controlar as paixões do homem pela filosofia moral ou pelo preceito religioso. Sendo a paixão destrutiva e a razão ineficaz, "uma mensagem de esperança foi então transmitida, interpondo-se o interesse entre as duas categorias tradicionais da motivação humana" (p. 44). Assim, a aceitação da idéia de interesse "conferia à atividade de ganhar dinheiro uma conotação positiva e curativa, a qual deriva de sua próxima e recente associação com a idéia de um modo mais esclarecido de se conduzir os negócios humanos, tantos os privados como os públicos" (p. 43), vindo ao encontro da maioria das vontades e se constituindo em novo paradigma. "A idéia de que os homens sejam invariavelmente guiados por seus interesses seria capaz de conseguir aceitação muito mais ampla, e qualquer ligeiro desagrado que a ideia pudesse provocar era assim banido pelo reconfortante pensamento de que, dessa maneira, o mundo se tornara um lugar mais previsível" (p. 49).

os custos de transação entre os atores. Em consequência, a dinâmica institucional admite variações nas funções e nas próprias instituições, a instaurar espécie de competição entre elas, quase sempre emulada pela diferença entre o *statu quo* e as novas aspirações, de modo a fazer prevalecer, como é da lógica do processo, aquelas que melhor favoreçam os interessados. Como os interesses se ligam mais estreitamente aos direitos de propriedade e das rendas, que extravasam os limites territoriais de cada sociedade, nessas áreas os valores institucionais tendem ao cosmopolitismo, ou seja, ensejam a criação e o desenvolvimento de regimes internacionais de compartilhamento de valores, em que os estados nacionais delegam a organizações internacionais certas funções institucionais, reforçando a noção e o sentimento de que elas cuidam de bem coletivo, criado e mantido pela escolha racional dos estados.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento histórico de cada sociedade pode ser compreendido na *ratio* dos tipos e comportamentos das coalizões externas e internas, com realce, nestas últimas, aos papéis desempenhados por instituidores e organizadores na seleção e orientação da pauta coletiva e aos encaminhamentos adotados no processo legislativo nas questões de economia, educação, raça, classe social e gênero, que refletem as esferas maiores do arbítrio e da razão, do poder e da justiça, da administração e do controle.

No *institucionalismo sociológico* a comunidade política se liga por concepções, valores, símbolos, modelos e hábitos, que compõem a cultura e fornecem a base cognitiva para orientar atitudes, comportamentos e ações, promotores do convívio social: por isso se institucionalizam. A lógica dessa rede não é instrumental, pois a racionalidade da ação apenas pode ser avaliada como produto de construção social e frente a um contexto, o que, ao mesmo tempo, confere sentido ao comportamento e enseja um julgamento balizado pela lógica das conveniências sociais. As instituições não prescrevem normas à ação; oferecem cenários, esquemas, modelos, categorias, que possibilitam imaginar alternativas para a atuação em contexto.

> Segue-se que as instituições influenciam não apenas os cálculos estratégicos dos indivíduos [...], mas também suas preferências mais fundamentais. A identidade e a imagem de si dos atores sociais são elas mesmas vistas como sendo constituídas a partir das formas, imagens e signos institucionais fornecidos pela vida social. Em consequência, [... pela] natureza altamente interativa das relações entre as instituições e a ação individual, [...] cada pólo constitui o outro. Quando agem conforme uma convenção social, os indivíduos se constituem simultaneamente como atores sociais, vale dizer, empreendem ações dotadas de significado social e reforçam a convenção a que obedecem. Um corolário fundamental dessa visão das coisas é a ideia de que a ação está estreitamente ligada à interpretação. Desse modo, [...] uma vez confrontado com uma situação, o indivíduo deve encontrar um meio de identificá-la e de reagir a ela, e os cenários ou modelos inerentes ao mundo da instituição lhe oferecem os meios de resolver uma e outra dessas tarefas, não raro de modo relativamente simultâneo. A re-

> lação que liga o indivíduo e a instituição repousa, portanto, sobre uma espécie de "raciocínio prático" pelo qual, para estabelecer uma linha de ação, o indivíduo utiliza os modelos institucionais disponíveis ao mesmo tempo em que os confecciona (HALL; TAYLOR, 2003, p. 210).

O desenvolvimento institucional é marcado, portanto, pela construção social da cultura, em que cabe às instituições contribuir à atribuição de significados à vida social, "incluindo não só as regras, procedimentos ou normas formais, mas também os sistemas de símbolos, os esquemas cognitivos e os modelos morais que fornecem 'padrões de significação' que guiam a ação humana" (HALL; TAYLOR, 2003, p. 208). Superam-se, assim, as pretensões à racionalidade abstrata, entre fins e meios, e à concreta, de maximização dos benefícios dos atores, pois a legitimidade dos arranjos institucionais não provém apenas da autoridade do Estado e de sua burocracia, a despeito de seu papel regulador, ou dos interesses dos indivíduos canalizados por intermédio das organizações. Daquele porque, ao participar de composições com outros estados e organismos multilaterais, acolhe, por acordo, práticas que se tornam comuns na comunidade internacional. Destas porque, ao buscarem práticas institucionais valorizadas no ambiente amplo, se preocupam mais com o contínuo revigorar da própria legitimidade social e da de seus membros do que com o aumento da eficiência.

O desenvolvimento histórico deriva do embate e do debate, do conflito e do acordo, da disputa e da partilha, a envolver quatro esferas das relações sociais: a das relações do Estado com a comunidade política, a das relações dentro da comunidade política, a das relações internacionais entre estados, a das relações internacionais entre organizações. As instituições moldam e se moldam nessas relações, para expressar as culturas e a cultura, num interpenetrar-se que dificulta distinguir instituição e cultura: sinonimizam-se. Seus conteúdos orientadores do comportamento persistem pela capacidade de naturalizar as convenções[88], que se incorporam aos coletivos sem despertar questionamento dos valores que nelas se embutem, a escapar sempre das decisões individuais. Com a crescente inter-relação das sociedades, as convenções disseminam-se entre elas e compõem construções coletivas estruturantes das decisões, incluindo as com potencial de introduzir modificações no entendimento estabelecido; afinal, sempre necessárias.

> O institucionalismo sociológico não vê os padrões sociais tendendo para o equilíbrio, como as teorias da escolha racional, nem percebe a mudança como sendo tão fortemente condicionada por normas e tradição como o institucionalismo histórico. Os temas na tradição sociológica incluem as funções simbólicas das formas institucionais,

[88] *"Cultural persistence may become extended to cultural self-perpetuation as agencies devise rules, scripts, patterns, and arrangements which reinforce core values and structures"* (GARSON, 2008).

> que não são necessariamente otimizadas em termos funcionais; a especificidade cultural de diferentes representações institucionais da mesma tecnologia e a busca de legitimidade organizacional como dinâmica por trás da difusão da inovação. A mudança é vista como um necessário processo institucional em busca de legitimidade (GARSON, 2008, tradução).

Ora, a constatação de que a noção de instituição social é adotada para referir a ampla variedade de fenômenos, que se amplia pelos entendimentos dessemelhantes de diferentes correntes de pesquisa sobre o que as instituições são e o que fazem, levou Martin (2004) a rever a literatura para propor critérios definidores de instituição social, sumarizados no quadro abaixo, sem a intenção de que, ao se tomar qualquer delas para aferir a aderência aos critérios, seja possível isolá-la de seu contexto. Entende a Autora que entre as instituições sociais há interdependência e que a desatenção a essa malha de ligações e de sentidos induz a erro de compreensão; tanto quanto a desconsideração do entrelaçamento delas com o Estado, pelo poder codificador e regulador que ele dispõe sobre as práticas sociais.[89]

1. Instituições são eminentemente sociais; são características de grupos.	2. Instituições duram longo tempo e abrangem extenso espaço geográfico.
3. Instituições envolvem distintas práticas sociais, que são recorrentes, cíclicas ou repetidas pelos membros do grupo ao longo do tempo.	4. Instituições tanto restringem como facilitam a ação e o comportamento dos membros do grupo/sociedade.
5. Instituições definem posições sociais e relações caracterizadas por particulares expectativas, regras/normas e procedimentos.	6. Instituições são formadas e reformadas por pessoas.
7. Instituições são internalizadas pelos membros do grupo como identidades e individualidades e se manifestam como personalidades.	8. Instituições incorporam ideologia legitimadora que proclama o direito e a necessidade de seus arranjos, práticas e relações sociais.
9. Instituições são inconsistentes, contraditórias e eivadas de conflitos.	10. Instituições mudam continuamente.
11. Instituições são organizadas conformes ao poder e permeadas por ele.	12. Instituições e indivíduos constituem-se mutuamente; não são separáveis como macro/micro fenômenos.

Quadro 2. Critérios definidores de instituição social
Fonte: Autor, com base em Martin, 2004, p. 1256-1258.

A multiplicidade de interpretações e a variedade de critérios salientam a importância e o papel das ideias e dos discursos em política: não só para compreender a construção da relação entre instituição e comportamento, mas, principalmente, para elucidar a dinâmica de modificação das instituições. O institucionalismo discursivo a isso se propõe, ao questionar, sem

[89] *"States have power over other institutions when they codify particular practices into law and enforce them through the police, the military, the courts, and - more informally, although by no means less importantly - rhetoric and framing of national concerns and ideology"* (MARTIN, 2004, p. 1258).

negar, as linhas interpretativas histórica, da escolha racional e sociológica, já que apõe outra lógica e outros objetos explicativos ao razoamento que elas encampam. Schmidt (2008) entende que os institucionalistas discursivos (identifiquem-se ou não como tal), desafiam as premissas neo-institucionalistas, tanto do ponto de vista "ontológico (o que as instituições são e como são criadas, mantidas e modificadas) e epistemológico (o que se pode saber a respeito das instituições e o que as fazem persistir ou mudar no que respeita a interesses e normas)" (SCHMIDT, 2008, tradução).

> A resposta de Habermas para essa questão está em reaproximar duas concepções de sociedade que tomaram rumos independentes nas ciências sociais: a sociedade como mundo-da-vida e como sistema. Em seus argumentos, o processo de evolução social deve ser compreendido tanto como um aumento crescente da complexidade sistêmica quanto como um processo de racionalização do mundo-da-vida. Interpretações, normas de interação social e mesmo a identidade individual tornam-se cada vez mais dependentes da razão comunicativa, dado que orientações míticas e religiosas não são mais suficientes quando se estabelece a visão descentrada do mundo. Concomitantemente, a complexidade social não permite mais que a integração social seja "resolvida" apenas por meio da ação comunicativa, sendo necessários processos de integração sistêmica para estabilizar a ação estratégica de indivíduos, a qual surgiu com a diferenciação dos subsistemas da economia e da administração (ANDREWS, 2005, p. 280).

As três correntes neo-institucionalistas tratam as instituições, uma vez criadas, como dadas. Assumem, ao modo do institucionalismo histórico, a constância de suas estruturas, as regularidades históricas e as influências das trajetórias como conformadores da ação. Entendem, à maneira do institucionalismo da escolha racional, a existência de contextos eivados de interesses e propiciadores de incentivos, vistos como estruturantes da ação. Sancionam, ao jeito do institucionalismo sociológico, a superveniência de normas sócio-culturais como delineadores da ação. Embutem, assim, perspectivas causais, condicionantes, deterministas. Os atores comportam-se sob uma lógica de seguimento de preceitos e subordinam suas ações às estruturas, representadas pelas normas e regras, de caráter quase sempre restritivo, em lugar de se valerem do arbítrio para atuarem como agentes dotados de intenções e propósitos em contínua mutação. Essas correntes desconsideram que os interesses são ideias subjetivas - apesar de reais, não são objetivas ou materiais - e que as normas são construtos intersubjetivos, não estruturas estáticas.

> O Novo Institucionalismo não possui um referencial teórico que permita uma integração entre os conceitos de sistema e mundo-da-vida, limitando-se a tomar emprestados conceitos ora da teoria de escolha racional, ora da sociologia interpretativa. Se as abordagens básicas do Novo Institucionalismo têm em comum a ideia de que instituições condicionam o comportamento de indivíduos, cada uma delas possuirá um conceito de instituição bastante distinto. Para o institucionalismo de escolha racional, a instituição

> possui um caráter externo, impondo sobre os atores sociais restrições ao comportamento a partir de fora, assim como se dá na perspectiva hobbesiana. O institucionalismo sociológico, por sua vez, concebe a instituição como sendo construída pela interação dos atores sociais que elaboram normas de conduta às quais se submetem por reconhecê-las como legítimas. Para o institucionalismo de escolha racional, as instituições são sistemas que têm a função de exercer a coerção, seja por meio de incentivos ou da imposição de sanções, enquanto, para o institucionalismo sociológico, essas são compreendidas como referenciais normativos legitimados pelos atores sociais (ANDREWS, 2005, p. 281).

O institucionalismo discursivo alarga e complementa essas concepções, ao acatar o aporte ideacional da herança social e o caráter indutor do contexto de interação, portados pelas instituições: eles disponibilizam informações essenciais ao entendimento das situações e dos problemas da vida social. Contudo, também os entende contingentes. Ao tempo e ao passo em que as instituições internalizadas estruturam e limitam os atores, individualmente, são elas mesmas construtos criados e modificados pelos atores, de modo que as ações não expressam apenas conformidade, mas refletem compreensão, avaliação e atribuição de sentido aos contextos e às situações da prática. Pautam-se, portanto, por uma lógica da comunicação, em que os agentes se valem de processos discursivos para, coletivamente, manter ou reformar as instituições, conforme engendrem ideias complementares ou substitutas às vigentes e as insiram no quadro de referências adotado. O discurso compreende, assim, o conteúdo substantivo das ideias e o processo interativo pelo qual elas são disseminadas - texto e contexto, relação e comunicação -, a abranger quer o nível das ideias simples e operacionais da comunicação cotidiana, que toma as instituições como objetos - referências ou entidades naturalizadas e não problematizáveis -, quer o nível das ideias complexas e fundamentais da comunicação crítica, em que as instituições são passíveis de exame e discussão, por agentes capazes de problematizar, persuadir, deliberar e agir.

> Essas habilidades discursivas representam a lógica da comunicação, que permite aos agentes pensar, falar e agir de fora de suas instituições, mesmo que estejam dentro delas, para deliberar sobre as regras institucionais, mesmo que as utilizem, e persuadirem uns aos outros para alterar essas instituições ou para mantê-las. É por causa dessa lógica comunicativa que o Institucionalismo Discursivo é mais capaz de explicar a mudança institucional e a continuidade do que os três mais velhos neo-institucionalismos. [...] Ele adiciona uma outra abordagem institucionalista à nossa caixa de ferramentas metodológicas. [...] Fornece *insight* numa área da ação política que os cientistas políticos negligenciaram por muito tempo, principalmente porque eles não poderiam explicá-la dentro dos limites das suas próprias abordagens metodológicas (SCHMIDT, 2008, tradução).

É pelo discurso reconhecer a existência dos níveis das ideias simples e da ideias complexas, do corriqueiro e do inovador, que se impõe levar as ideias e os discursos a sério, pois estão inseridos em contextos institucionais produtores e promotores de significados, ora para preservar e manter o existente, ora para superar os obstáculos advindos de inconsistências e contradições. Eles fazem ver que as ideias e os discursos se diferenciam e se caracterizam diversamente, conforme as ideias assumam uma conotação cognitiva de mais alto nível, reclamante de *discursos coordenativos* entre os mentores das políticas, ou a conotação normativa de um nível de base, demandante de *discursos comunicativos* entre os atores políticos e o público, a distinguir os agentes que desencadeiam a ação dos demais atores envolvidos nas e pelas políticas.

> Na esfera política, o discurso coordenativo origina-se no centro gerador de políticas, de indivíduos e grupos que estão envolvidos com a criação, elaboração e justificação da política e das ideias programáticas. Estes são os agentes políticos - os funcionários civis, autoridades eleitas, especialistas, interesses organizados e ativistas, entre outros - que buscam construir acordos entre si sobre ideias políticas, acordos estes que, como estudos acadêmicos têm mostrado, podem ser feitos de diferentes maneiras em uma ampla gama de situações e jurisdições. Assim, o discurso coordenativo pode ser o domínio de indivíduos frouxamente ligados em "comunidades epistêmicas" de abrangência transnacionais, baseados no compartilhamento de ideias cognitivas e normativas com o propósito de uma política comum. Alternativamente, pode ser constituído por indivíduos mais estreitamente ligados, que tanto partilham ideias como acesso à formulação de políticas. [...] Entretanto, o discurso coordenativo também pode contar com "empresários" ou "mediadores" que servem como catalisadores para a mudança, na medida em que podem promover e articular as ideias das comunidades discursivas e coligações (SCHMIDT, 2008, tradução).

O discurso comunicativo volta-se à ação política e envolve indivíduos e grupos incumbidos da apresentação, deliberação e legitimação das ideias políticas junto ao público, valendo-se da persuasão. Transladam do discurso coordenativo, para discussão e deliberação, as ideias e programas políticos e, por isso, envolve outros atores políticos e formadores de opinião, como membros dos partidos de oposição, a mídia, líderes comunitários, ativistas sociais, intelectuais, especialistas, peritos, grupos de reflexão, interesses organizados e movimentos sociais; mas sempre a visar o convencimento do público em geral. Não obstante se esperar que os discursos se regulem por valores e atributos, como verdade, coerência e consistência, bem podem ser falsos e manipuladores, quando passam a funcionar como veículos justificadores da dominação.

Essas linhas reflexivas, vê-se, complementam-se pela multiplicidade dos objetos de análise e ângulos considerados, das propostas interpretativas e relações estabelecidas, das pos-

sibilidades que oferecem à prospecção evolutiva das instituições, o que, ao mesmo tempo, caracteriza o institucionalismo como interdisciplinar por excelência e expõe o aparente paradoxo de diferentes disciplinas acolherem-no como inerente a seus campos, para patrociná-lo. Fazem ver, também, que, ao se tomar qualquer instituição para estudo, pareça pouco adequado valer-se das contribuições de uma dessas perspectivas em particular, apesar de cada caso poder mais bem ser explicado por aspectos salientados por uma delas.

Isto fica aparente se a Educação Superior, como instituição, for escolhida como foco de análise, pois ela pode ser abordada pelo institucionalismo histórico, já que conta quase um milênio, rico em acontecimentos que lhe demarcaram a trajetória; pelo institucionalismo sociológico, visto compor um dos eixos do desenvolvimento social do Ocidente e da disseminação de sua cultura e ciência; pelo institucionalismo da escolha racional, uma vez que responde à crescente racionalidade dos indivíduos e das organizações, aqueles em busca de formação profissional consentânea com o desenvolvimento do mercado, estas com a absorção de conhecimentos que lhes garantam atuação eficaz; pelo institucionalismo discursivo, porque incorpora os modelos cognitivos de um mundo que se assentou nas ideias de progresso e justiça, propaladas por discursos sempre renovados que buscam decompô-las em seus elementos, de modo a evidenciar o quanto já foi realizado, para garantir que se efetivarão em um porvir, caso se aceite o adiamento proveitoso.

A Educação Superior como instituição

As origens do atual modelo de Educação Superior remontam à Idade Média, quando estudantes e professores encontraram estuário a seus interesses nas primeiras *universitas estudantis* - cujos programas de estudo eram propostos e patrocinados pelos estudantes, que contratavam os professores para desenvolvê-los mediante remuneração -, a esboçarem o que viriam a ser novas categorias de estudante, professor e estabelecimento de ensino, onde o tipo de organização dos *loci* destinados à realização das atividades, sob o conceito de universidade, viria a propiciar sua difusão, não sem os conflitos originários do próprio sucesso.

> [...] O crescente espaço político conquistado pelas *nações de estudantes* inquietou sobremaneira a Igreja - até então detentora absoluta do controle das escolas existentes -; inquietou igualmente os professores tendo em vista a sua desconfortável submissão aos interesses acadêmicos estudantis; inquietou, ainda, a aristocracia que reconhecia as *nações de estudantes* como expressão de um poder paralelo e capaz de desestabilizar a ordem formalmente estabelecida. A convergência de interesses contribuiu para que representantes da Igreja, dos professores e da aristocracia se aproximassem - não com o objetivo deliberado de impedir a formação das comunidades estudantis, afinal todos eles poderiam ganhar com elas, desde que se unissem para promover efetivo controle sobre as mesmas. A autonomia que até então caracterizou o nascimento e a prolifera-

> ção das *nações de estudantes* passou a sofrer crescentes restrições quando as comunas resolveram assumir a responsabilidade de remunerar o trabalho realizado pelos professores e a Igreja resolveu assumir a responsabilidade de estruturar as atividades acadêmicas desenvolvidas no interior de tais comunidades, estabelecendo áreas de formação, programas e duração dos cursos, leituras obrigatórias, critérios e condutas de avaliação capazes de regular processos de inclusão, promoção e exclusão de estudantes e de professores e emissão de títulos que permitissem aos egressos dos cursos exercerem atividades docentes em todo o território dominado pela Igreja, entre outras (LIMA, 2002, p. 223).

A estruturação de disciplinas, cursos e carreiras de Educação Superior ensejaram graduações e graduados, titulações e titulados, que, acatados socialmente de forma generalizada, possibilitaram a paulatina conformação de estruturas e a instauração de específico *modus operandi*, próprios à tipificação e à reputação da academia como centro de conhecimento, institucionalizando-a, a partir da Modernidade, sob o signo da Ciência. O modelo, uma vez difundido, insere as universidades em ambiente amplo: elos de cadeia de produção e de disseminação de conhecimento que se pretende universal. Isto exige que elas estabeleçam relações entre si, compartilhem significados e obedeçam a regras, sem que sejam orquestradas por qualquer autoridade central e a despeito de serem organizações locais, submetidas ao poder regulador do Estado. Seus vínculos e atuação efetiva caracterizam uma instituição planetária, que se afirma pela transposição isomórfica do modelo global de academia para o âmbito local. Em consequência, consideram Meyer *et al*. (2006), se os arranjos locais para sustentação da Educação Superior dependem fortemente de instituições mais abrangentes e a sujeita a *scripts* culturais e às regras organizacionais elaboradas no ambiente amplo, em compensação, a existência de um modelo geral, portado pela universidade, facilita o processo de implantação e disseminação da Educação Superior, como evidencia a expansão do número de universidades e de estudantes em todo o mundo, ao longo do tempo.

Essa expansão, contudo, pode encontrar fértil justificativa no ideário *rational choice*, ao associá-la ao crescente racionalismo do século XX, manifestado nas novas formas de organização da produção e de desenvolvimento tecnológico, propulsores do crescimento econômico, máxime no segundo pós-guerra. É quando a ampliação da quantidade de universidades e de estudantes se revela explosivo, bem como a academia assiste a novo *big bang* disciplinar, na metáfora de Nicolescu, a dar lugar não só ao surgimento de disciplinas oriundas de novos campos do saber, mas, também, às denominadas ciências aplicadas, quase sempre derivadas das disciplinas científicas, mas das quais se afastam para se instrumentalizarem, dando origem a subdisciplinas, a interdisciplinas, ou a composições de conteúdos - tidas como adequadas ao

modo de vida emergente e às necessidades da produção e das organizações -, todas em busca de afirmação como campos de conhecimento específicos.

> Note-se que essa expansão se baseou num abrir as portas para vários segmentos da população que tinham sido historicamente excluídos da universidade quase em toda parte - proeminentemente, mulheres. Após a II Guerra Mundial, o número de mulheres no ensino superior aumentou quer como proporção da coorte de idade quer como participação no total de matrículas no ensino superior. A expansão ocorreu em vários domínios curriculares. [...] Também durante este período, a cobertura curricular da universidade expandiu-se grandemente, trazendo todos os tipos de questões para o foco da universidade, que durante séculos foram dela excluídas (MEYER *et al.*, 2006, tradução).

Além disso, a conexão ensino_superior-ocupação passa a influenciar fortemente a escolha dos indivíduos, que antevêem na Educação Superior a credencial para ascensão social, no mais das vezes por intermédio da ascensão profissional em organizações - posto elas demandarem constantemente novos e crescentes conhecimentos e habilidades do "capital humano" para enfrentar o ambiente de competição -, cujo acervo estaria "depositado" na universidade.[90] Então, a universidade se volta a atender os interesses do mercado, visto como instituição magna, racional por natureza.

> Hoje, quando no mundo inteiro, o acesso à educação superior de qualidade passa a ser entendido como uma questão prioritária e estratégica tanto para indivíduos e grupos quanto para o futuro das nações, todos os países, até aqueles que têm uma tradição secular na área, repensam e reestruturam seu sistema de educação superior e, particularmente, suas universidades. Sob esta perspectiva, impressiona a capacidade que historicamente a Universidade manifesta de se transformar para se ajustar às novas exigências, sejam estas dos estudantes, dos professores, da monarquia, da Igreja, do Estado e/ou do mercado. Este raciocínio nos permite afirmar que, por mais contraditório que pareça, **o esforço contínuo de se repensar para se transformar e se readaptar às novas exigências é proporcional à situação de crise que a Universidade enfrenta historicamente e que as sucessivas crises enfrentadas por ela correspondem, igualmente, à sua capacidade de sobreviver** (LIMA, 2002, p. 74).

Ora, a história, o racional, a abrangência e a amplitude de penetração da Educação Superior na vida social fazem dela campo dileto do institucionalismo sociológico, talvez o que mais bem possa explicá-la, apesar de que a ele se há de apor contrapontos. Contudo, é possível acatar, com Meyer *et al.* (2006), três principais ideias dessa teoria: 1) o ambiente amplo oferece categorias, arcabouços, significados e orientações, ou seja, conjunto de entendimentos, culturalmente aceito, bem como formas organizacionais, regras e linhas de ação, que es-

---

[90] Uma herança do século XIX, na visão de Meyer *et al.* (2006): "*During the nineteenth century, the competitive nation-state moved rapidly to claim to authority over and responsibility for governing domestic and international public life. The nation-state's goals, increasingly, were rationalized under the rubrics of Progress and Justice, and its competence to produce these goals was rooted in a newly emerging knowledge system". […] "Higher education increasingly through the century became the institutional locus of this new knowledge system"*.

truturam a sociedade, de modo que os ambientes institucionais configuram as estruturas locais; 2) os modelos institucionalizados, contudo, refletem processos e movimentos, coletivos e culturais, que têm no sistema de conhecimento um de seus pontos de referência, pois ele confere autoridade aos profissionais e à ciência, de modo que esses modelos se disseminam e são acolhidos por expressarem processos e movimentos que representam interesses coletivos; 3) o entrelaçamento de modelos institucionais propende a desvinculá-los de qualquer realidade ou prática local; ao contrário, são as estruturas locais que se acoplam aos modelos mais amplos, o que facilita e direciona a organização local, pois essa conformidade atribui sentido, autoridade e legitimidade às situações locais. Isto explica o isomorfismo da universidade ao redor do mundo, por ser ela portadora, ao mesmo tempo, de uma aspiração e de um modelo de educação superior e de seu conteúdo, inspirados pelo universalismo, responsável por sua evolução como instituição global, planetária.

Os modelos é que entraram em disputa e em crise, ao longo do tempo, como bem evidencia Lima (2002), já que à autonomia da origem, enquanto *nações de estudantes*, segue-se período de crescentes restrições ao livre proceder: primeiro quando as comunas se responsabilizaram pela remuneração dos professores e a Igreja assumiu a orientação das atividades acadêmicas; depois quando, devido à predominância do mercantilismo e à emergência do Estado-nação[91], o surgimento de universidades deixou de ser espontâneo, para serem criadas, mantidas, ou "plantadas" pelo Estado, a requerer o direcionamento do foco, dos imperativos da Igreja para aqueles do Estado.

> A Universidade napoleônica e a Universidade humboltiana são exemplos de como, por vias diferentes, a Universidade foi levada a perseguir objetivos semelhantes. Enquanto a Universidade francesa ganhou uma face *burocrática* e *autoritária* quando foi reduzida a uma repartição pública, mantida pelo Estado, cuja função consistia em profissionalizar os trabalhadores que a máquina do Estado e a economia necessitavam, a Universidade alemã ganhou uma face *democrática,* apesar de *elitista,* quando se orientou pelos valores presentes no idealismo alemão na medida em que os resultados das pesquisas realizadas no seu interior deveriam contribuir para o fortalecimento do Estado prussiano, profundamente abalado pelos conflitos travados com o exército napoleônico (LIMA, 2002, p. 224).

Esses modelos de universidade, contudo, imbuíam diferentes concepções sobre o papel da autonomia institucional, já que no modelo francês o controle estatal era cerrado, enquanto na vertente alemã a autonomia era considerada indispensável à reflexão e à pesquisa. Ou seja,

---

[91] *"Clearly, there are world-wide models for higher education, and these models render higher education as essential to the successful national state. And in fact higher education spreads in rather standardized forms wherever the nation-state system spreads. This means that universities typically emerge concomitant with independent national identities and state organizations"* (MEYER *et al.*, 2006).

contrapõem-se as visões de como obter a hegemonia do Estado[92], pela produção de quadros ou pela produção de conhecimento fundamentado[93]. O período das revoluções científica e industrial tanto exibe a mútua emulação proporcionada pelos desenvolvimentos nessas áreas, como evidencia a complementaridade dos modelos francês e alemão de universidade, pois enquanto o primeiro foi capaz de produzir e reproduzir conhecimentos especializados, voltados à aplicação prática e à profissionalização, o segundo expunha sua competência na formação de elite intelectual capaz governar e de empreender, isto é, de promover os interesses nacionais.[94]

> É precisamente neste contexto que nasce o embrião do ***sistema universitário dual,*** ou seja, aquele que está hierarquicamente organizado entre "*o modelo de universidade de pesquisa"*, reservado para formar e preservar as elites intelectuais de determinada sociedade e por isto mesmo seletivo, caro e acessível aos poucos estudantes que revelam condições financeiras e/ou intelectuais de nela ingressar - e "*o modelo de universidade de ensino"* destinado à educação das massas de trabalhadores. Razão pela qual é inegavelmente orientado pelo e para o mercado, o que explica a sua ênfase em formação profissionalizante (LIMA, 2002, p. 224).

Enquanto isso, a concepção inglesa de universidade, ao negar a dedicação à pesquisa ou a formação instrumental como ideais universitários, mais a preocupar-se com o desenvolvimento integral do homem por intermédio de uma universidade do espírito, contribuiu para que ela se defasasse em relação à francesa e à alemã. Na direção oposta, a universidade americana apresentou-se menos acadêmica e mais voltada à prestação de serviço, envolvida com o progresso técnico e com o desenvolvimento econômico, sob a lógica da economia de mercado: viria a se tornar paradigmática com a ascensão estadunidense à posição de hegemonia no século XX.

> [... F]oi o fato de não serem propriamente *scholars* os que promoveram o grande desenvolvimento universitário americano, que levou a universidade a constituir-se na América a mais revolucionária de todas as universidades. O movimento pelos *Land-Grant Colleges* foi muito explícito no seu propósito de criar uma nova universidade, capaz de dar educação liberal e prática ao próprio povo e não apenas às classes profissionais então servidas pelo saber clássico e acadêmico. [...] Trata-se de *colleges* a serem fundados, como bases de futuras universidades, em que ao lado dos estudos clás-

---

[92] *"Any realistic examination of the curriculum of the nineteenth-century university, in practically any country, makes the situation clear. At that time, the university was sustaining a high rationalistic (and national or civilizational) culture, more than training people for positions in the differentiated society"* (MEYER *et al.*, 2006).

[93] "Consequentemente, enquanto as universidades francesas adotaram os ***exames nacionais*** como a forma de avaliar a submissão de professores e de instituições aos planos nacionais de educação, as universidades alemãs adotaram os ***seminários***, mais ricos como expressão do conhecimento e do saber, formulados pela comunidade universitária, e de sua emancipação intelectual e política" (LIMA, 2002, p. 224).

[94] *[Higher education] "more than reflecting functional realities of society at the time, constituted rather a myth of the unified authority, power, and sovereignty of the growing national state. The university may have been an inefficient producer of actual governing capabilities at the individual level, but it was an excellent locus of expanded governmentality at the collective level"* (MEYER *et al.*, 2006).

> sicos, acadêmicos e profissionais, se iria estudar a ciência, em todos os seus aspectos, as atividades práticas de toda natureza e, além disto, difundir os conhecimentos nos mais amplos serviços de extensão jamais sonhados (TEIXEIRA, 1961).

Nos desdobramentos desses diferentes modelos, as universidades se converteram em instituições nacionais, a contarem com níveis de autonomia, desenhos organizacionais e meios de controle diferentes, enquanto propendem a manter mais ou menos globalizada a referência cultural, em torno de conteúdos de ensino e pesquisa. Isto não impede as estruturas organizacionais de mais se conformarem a delineamentos políticos do que a requisitos educacionais estritos, nem os desempenhos de mais evidenciarem fatores valorizados pelas políticas públicas de cada sociedade, ou parâmetros estabelecidos por patrocinadores. Porém, mantém-se constante ao longo da trajetória, especialmente desde o segundo pós-guerra e mais ainda contemporaneamente, a correlação estabelecida entre desenvolvimento e educação superior, assentada sobre os pressupostos culturais da existência de valores universais e da evolução humana por intermédio da racionalidade e do conhecimento científico. Estas convicções não sofrem abalo com a evidência de a universidade ser relativamente ineficiente na preparação das pessoas para o desempenho de ocupações específicas[95]; ao contrário, se afirmam por meio de mitos, como o da globalização instaurar a era da sociedade do conhecimento, porque subsume um mundo guiado por pessoas qualificadas e competentes.

> Assim, nos novos planos, cultural e organizacional, a educação não foi de forma alguma tratada como campo de treinamento para um conjunto fixo de funções em uma ordem social nacional estável. Foi, sim, a fonte do capital humano, social, cultural e econômico. No novo modelo, educação nunca poderia ser demais - mais era sempre melhor. Assim, a expansão educacional adquiriu a mais alta legitimidade, como um bem, tanto em termos individuais como coletivos. Desta forma, um novo modelo globalmente institucionalizado de sociedade, gerou um novo e ampliado modelo de ensino superior, e um crescimento explosivo resultou em todo o mundo (MEYER *et al.*, 2006).

A Educação Superior configura uma instituição e um sistema. Como instituição é o *locus* que acolhe o sistema de conhecimento evoluído na modernidade. O sistema de conhecimento abriga a maquinaria de produção, validação e disseminação de saberes. A instituição e o sistema se afiguram essenciais ao desenvolvimento dos estados nacionais e se atrelam às outras instituições e aos outros sistemas, internos e externos a cada sociedade, a ensejarem a formação de modelos abrangentes e globais que se propagam, enquanto hospedam configurações organizacionais específicas e locais, com progressiva eliminação dos pontos de incongruên-

---

[95] *"The unified university, no matter how inefficient at teaching specific occupational roles, is ideally set up to celebrate the unity of knowledge and cultural authority, and to affirm the extraordinary human capacity for agency in acting in the newly global world"* (MEYER *et al.*, 2006).

cia. Para isso, as forças da homogeneização sempre se fizeram presentes a cada época. As de agora, mostram-se por intermédio de grandes projetos, como o Processo de Bolonha levado a efeito por países da União Européia, de programas e modelos de reconhecimento/acreditação internacional, estabelecimento de *ranking* de desempenho das universidades, ou, ainda, pela cópia de inovações algures adotadas com sucesso. Essa dinâmica dá-se a ver como prova de que a universidade ocupa posição de relevo na sociedade global: age e interfere no mundo por meio de cientistas e *experts*.

Por isso, é necessário inserir a Educação Superior, como subsistema, no âmbito geral do sistema de Educação, e este no sistema de Desenvolvimento Social, o qual se insere no sistema social de produção, de onde, de fato, provém a força impulsionadora do sistema social, o que bem pode ser feito sob pressupostos da Economia Política dos Sistemas-Mundo, conforme propostos por Wallerstein.

Na Economia Política dos Sistemas-Mundo, os conceitos de totalidade, divisão do trabalho e de inter-relação competitiva entre estados permitem caracterizar a Educação como um dos subsistemas sociais relevantes, utilizado como máquina de guerra pelo modo de produção ou de organização econômica dominante e como aparelho de captura de cada Estado que se atrela ao sistema internacional de estados[96], objetivando a defesa de posições e interesses competitivos. A Educação ora é vista sob perspectiva estratégica, ora tática, a instaurar práxis plenas de ambiguidades e assimetrias, sempre orientadas a suportar os tipos de economia social prevalecentes, caracterizadoras de culturas. Contudo, se social, política e economicamente, de há muito a Educação pôde ser entendida como instituição social, área de conhecimento, esfera de ação e campo de trabalho, recentemente passou a ser vista, também, como mercado e indústria e, como tal, menos encarada como compromisso de Estado, por sua natureza pública, para ser considerada serviço comercial passível de exploração por capitalistas locais e internacionais, especialmente no "segmento" da Educação Superior, compreendida como espaço privilegiado da formação profissional, o que pode introduzir mais elementos à abordagem institucionalista.

Ao se aproveitar do construto de Wallerstein dois de seus conceitos orientadores, divisão do trabalho e tendências seculares, para explorá-los em suas relações com a Educação, é possível percorrer, sob a divisão do trabalho, os aspectos-chave de *cadeia produtiva*, aplicado

[96] Deleuze e Guattari (1997) compreendem que o Estado codifica o território como terra, a atividade humana livre como trabalho e o intercambio como moeda, de forma que a propriedade do Estado se define como um aparelho de captura, com três extensões: a renda que se apropria da terra, o beneficio que se obtém a partir do trabalho como sobre-trabalho, o imposto que se apropria da moeda. É nesse sentido que se está a apresentar a Educação como meio de o Estado instrumentalizar o aparelho de captura.

à Educação Superior; de *centro, semiperiferia* e *periferia*, empregado às relações e condições de essencialidade, complementaridade e governança, que se instituem e constituem nessa cadeia produtiva; de *desigualdade de troca* e *acumulação de capital*, voltado à possível avaliação e distribuição de resultados entre os agentes. Em tendências seculares, relevam as faces da *mercadorização* da Educação Superior, que, como produto, passa a ser discutida no âmbito da Organização Mundial do Comércio; da *mecanização*, pelo uso intensivo da telemática aplicada à produção e à disseminação de conteúdos, de processos instrucionais e de avaliação de desempenhos; da *burocratização*, exigente de métodos, técnicas e padrões compatíveis com recursos digitais e de regulamentações internacionais acreditadoras do *apparatus*; da *expansão*, pela necessidade de abarcar grandes contingentes, como meio de diluir o capital fixo.

A Educação foi tratada, ao longo de dois séculos, como assunto da exclusiva economia interna de cada Estado, por se aceitá-la como a exercer papel fundamental na disseminação e preservação da cultura nacional, a ponto de, em muitos casos, transformar-se em arena de confronto entre etnias em busca de perpetuação de suas especificidades linguísticas, religiosas e culturais. Como assunto de Estado, serviu a misteres políticos, como a imposição de uma língua nacional, a sobrepor-se à variedade de idiomas ou dialetos existente, acolher ou banir religiões, pela oficialização de uma delas, além de prestar-se às discriminações racial, econômica e de gênero, implicitamente ou às escâncaras. Se, *grosso modo*, for possível aceitar a decomposição do sistema educacional em duas esferas de diferentes âmbitos de abrangência, Educação Básica e Educação Superior[97], evidencia-se que sobre a primeira o poder do Estado se fez exercer generalizadamente, sendo mais diversificadas as formas e os regimes pelos quais foi abordada e regulamentada a Educação Superior.

De fato, não apenas à Educação coube essa característica de ser entendida como incumbência de Estado. A própria concepção de Estado e a pregação em prol de sua inserção na economia capitalista se justificaram, quer pela gestão do bem comum e proteção do indivíduo, quer pela maior objetividade no alcance e manutenção desses objetivos. Então, se entendido o funcionamento do Estado como o de um todo sistêmico, a Educação é um dos subsistemas sociais relevantes, a compor, com os subsistemas de Saúde e de Seguridade Social, o tripé essencial do Estado que almeje proporcionar bem-estar social à população (Tordino, 2009). Contudo, sob perspectiva sistêmica, o Estado é variável componente de sistema maior, do sistema

[97] Apesar de serem esses os níveis estabelecidos na legislação brasileira (o artigo 21 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei 9.394 de 20/12/1996 - dispõe que "a educação escolar compõe-se de: I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II - educação superior"), é generalizada sua adoção entre os países. Por isso, este texto assume a existência de apenas dois níveis, básico e superior, que se diferenciam pelos objetivos, públicos acolhidos e pelas implicações sociopolíticas e econômicas de sua abrangência.

internacional de estados, cujas classes dominantes deles se valem para competir entre si, visando o máximo proveito obtenível frente às forças que consigam arregimentar.[98]

Assim, o conceito de *inter-relação competitiva entre estados* compreende: *a)* como inter-relação, uma condição de necessidade ou de interesse, que apela a uma ligação inevitável ou desejável; *b)* como competitiva, a existência de semelhança de pretensão com premiação única, destinada ao vencedor, conforme regras estabelecidas de comum acordo, impostas por um dos membros, ou advindas de fora do contexto da liça; *c)* como Estado, o país politicamente organizado e geopoliticamente posicionado, que se vale de seus aparatos e alianças - produtivos, diplomáticos, militares - como forças atuantes ou latentes. Ou seja, a inter-relação competitiva entre estados configura sistema de forças em que cada Estado procura preservar-se pelo estabelecimento de relações favoráveis com os demais, a implicar em capacidade de imposição de assimetrias nas relações de troca.

Com efeito, a figura do Estado assoma quádruplo papel: *a)* o *interno de dominação*, em que a classe governante, por meio do aparelho de Estado, busca manter estável a estrutura de dominação; *b)* o *interno de produção*, em que a classe empresarial, ao apelar à utilização dos recursos do Estado, pressiona para que ele seja provedor das condições gerais de produção; *c)* o *externo de competição*, em que a classe dominante, em nome dos interesses nacionais, põe o aparato do Estado a serviço de seus interesses e em posição de competição; *d)* o *externo de coalizão*, em que a classe alta[99], como classe para si[100], o toma na condição de mero operador, na articulação de coalizões de classe supranacionais, que o ultrapassam. Nesse concerto, a Educação Básica, parece, aloca-se sob os auspícios dos dois primeiros papéis, enquanto a Educação Superior é acolhida nos âmbitos do segundo e do terceiro papéis, já que voltada à "produção" de quadros técnicos, profissionais liberais e de gestores; os últimos, pre-

---

[98] *"As [Yehudi] Cohen presciently noted some decades ago [1970], our world is now crisscrossed by university-educated elites who share a great deal of cultural material. The elites of many countries, it seems, communicate more easily with elites elsewhere than with the parochial populations of their own citinzenries"* (MEYER *et al.*, 2006).

[99] Este estudo considera que: 1. a *classe alta* é formada pelo conjunto das pessoas de elevada condição social pela riqueza que dispõem, mas que acolhe, temporariamente, membros das classes governantes, gerenciais, artísticas e outros notáveis que servem ou possam servir a seus desígnios; 2. a *classe média* é formada pelo conjunto dos profissionais liberais, pequena burguesia comercial e industrial, e quadros médios e superiores da administração pública e privada que não se enquadrem na condição de gestores; 3. a *classe dos gestores* é formada pelo conjunto de administradores e executivos, que, não sendo donos, controlam o capital produtivo ou os meios de produção, por estarem incumbidos de cuidar e de promover a integração requerida pela economia capitalista, posição esta que lhes enseja comportamento corporativo oportunístico - no âmbito do Estado, das empresas, dos sindicatos - para proteger seus interesses; 4. a *classe dominante* é aquela que, direta e/ou indiretamente, empalma um poder político que vai além do Estado Restrito - governo, parlamento, tribunais - e caracteriza o Estado Amplo, que, na acepção de Bernardo (1998), inclui todas as formas organizadas do poder das classes dominantes.

[100] O conceito de *classe para si* é de Marx e caracteriza o estado de consciência de uma classe social, que, por compreender sua existência e papel nas relações econômicas da sociedade, torna-se, por isso, sujeito de ação política, capaz de intervir no processo histórico.

ferencialmente com espírito cosmopolita, para assumir posições de coordenação que possibilitem a submissão ao domínio e a sustentação do sistema.

Essa intensa divisão vertical e horizontal do trabalho e do poder, que, por um lado, origina e institui estruturas de coordenação e, por outro lado, desenvolve e interliga fluxos de produção para formar cadeias progressivamente mais elaboradas e sofisticadas, açula interesses de diversas naturezas. Estes ora se põem em colisão ora em coalizão, quer em assuntos focais, quer em temas gerais, a caracterizar embates e debates que, conforme a amplitude e a duração do movimento e a expectativa sobre o valor absoluto e relativo do resultado, delimitam a quantidade e a variedade dos recursos e esforços envolvidos, isto é, diferenciam o estratégico do que é tático.

Em verdade, as situações de conflito e aliança de interesses não poderiam existir fora de contexto que instituísse referencial amplo e aceito, a valorizar o campo de disputa para justificar a pugna. O sistema de mercado, o modo capitalista de organização da produção e a acumulação de capital proporcionam esse referencial, cuja adoção e disseminação impossibilitam insulamentos e auto-suficiências, que somente são concebíveis para povos que habitem lugares remotos e vivam em estágios civilizacionais pautados pela simplicidade. Por isso, a própria noção de civilização passou, paulatinamente, a conotar mais o grau de sofisticação tecnológica dos recursos de produção e das formas de vida de um povo ou de uma região, do que os diversos modos de vida historicamente desenvolvidos pelos povos ou por uma sociedade. A ideia de civilização, contida na expressão Civilização Ocidental, quer-se e fez-se paradigma ao ter como âmago seu modo de produção. É ele que configura um tipo de economia capitalista, cuja força centrípeta atrai, envolve e absorve as variadas articulações de organização da produção empreendida pelos povos e países, até que se afigure como força inexorável.

Esse arranjo de alcance mundial e interconexão sistêmica se expressa no *conceito de totalidade*: é ele que propicia, ao mesmo tempo, a compreensão do todo e do papel das partes, pois ao ser unidade dinamicamente composta contempla um todo em mutação constante, já que oriundo da interação das partes, mas que por ser um emergente sistêmico não se constitui por adição ou justaposição, mas pelo resultado da relação competitiva que impede a inércia: por isto o equilíbrio de forças de cada época caracteriza-se como equilíbrio dinâmico. Ao ser uma totalidade, possibilita, a partir de si, acolher a idéia de *divisão do trabalho* única, decorrente do poder relativo de cada parte em cada época frente às possibilidades de atuação estratégica que possa sustentar. Esta, por ser apanágio de poucos, estrutura e hierarquiza as relações, a dar ensejo à configuração de regiões ou países centrais, semiperiféricos e periféricos,

em função dos papéis que possam ou sejam chamados a representar frente à intensidade de capital e do nível de sofisticação dos processos de produção que ostentem.

A Educação, como subsistema, abriga-se sob este duplo racional que os conceitos de totalidade e de divisão do trabalho encerram, pois da totalidade deriva e à divisão do trabalho é simétrica. Assim, conforme a época e o estágio de desenvolvimento da economia-mundo, a Educação apresenta-se sob diferentes graus de importância relativamente à produção e desfruta de distinto *status* social. Isto obriga a contemplá-la sobre tríplice perspectiva: institucional, processual e práxica, o que a torna portadora de visões de mundo.

Educação é *instituição social* que, concomitantemente, produz e reflete uma específica forma de divisão do trabalho, de estruturas de coordenação do trabalho e de estruturas de poder, constituintes e instituidoras de particulares formas de vida e de visões de mundo, caracterizadoras de culturas. Educação é *processo* epistemo-político-simbólico de produção e reprodução de conhecimento socialmente válido, que objetiva o desenvolvimento do indivíduo, em suas dimensões racional, intuitiva e sensível, e do homem social, em suas dimensões de relações sociais grupais, coletivas e de cidadania, visando o bem geral, grupal e individual. Educação é *prática* composta de processos de trabalho com diferentes graus e níveis de formalização, estruturação e integração, a propiciar, a humanização do homem, no âmbito de sua cultura de referência.

As visões de mundo, condicionantes das formas de vida, quando partilhadas pela sociedade, dão sustentação a estruturas de coordenação e de poder legítimas, baseadas na autoridade[101], enquanto em situações em que as visões de mundo não são compartilhadas e/ou as formas de vida não são satisfatórias, a sustentação das estruturas de coordenação e poder é baseada na coerção e justificada por ideologia.[102] A Educação tanto pode prestar-se à emancipação do sujeito, numa hipótese, como à submissão do indivíduo, na outra. Neste caso nega seu fulcro: primeiro em sentido sociológico, ao configurar-se como força coadjuvante na manutenção de sistema de dominação, a impedir que a sociedade atinja seu fim e propicie o bem geral; segundamente em sentido antropológico, ao não propiciar a humanização do homem. Então, o papel da Educação, a par da simetria em relação à divisão internacional do trabalho e

---

[101] "Autoridade é o controle ou influência sobre o comportamento de outros para a promoção de metas coletivas, com base em alguma forma constatável de consentimento informado destes outros". "Poder é o controle ou influência sobre as ações dos outros no intuito de atingir as próprias metas, sem o consentimento desses outros, contra a vontade deles, ou sem seu conhecimento ou compreensão" (BUCKLEY, 1971, p. 264).

[102] "A meta a ser atingida pelo regime totalitário é moldar a vida particular, o espírito das pessoas e os costumes dos governados de acordo com uma ideologia dominante, a qual se torna obrigatória para todos. Isto significa que se torna obrigatória também para aqueles que não se submetem livremente a tal ideologia, [com o regime] utilizando os diferentes instrumentos do exercício do poder" (VIEIRA, 1992, p. 39).

do impulso que recebe do modo de produção prevalente, como bem social ultrapassa a esfera material e instrumental para propiciar aos homens o discernimento indispensável à livre construção de sentidos. Esse papel é fundamentalmente axiológico e, portanto, político, como busca expressar o diagrama a seguir. Nele, dois grandes arcos interligam as estruturas de poder às visões de mundo, primeiro para constituí-las por intermédio de ideologia disseminada por centros produtores de ideias, as quais, uma vez estabelecidas, marcam o espaço das aspirações políticas, conformes ou dissidentes, a pressionar as estruturas de poder. O campo assim delimitado é que acolhe a divisão internacional do trabalho e as estruturas de coordenação do trabalho, de cuja continua interação decorrem as situações e condições que delineiam as formas de vida, condicionadoras de visões de mundo. A validade das visões de mundo é reforçada pela comunicação de massa, que se mune de múltiplas nuanças, estratificações e diferenciações para obter a comunicatividade requerida aos diversos públicos e audiências, a facilitar, por um lado, o aliciamento dos diversos grupos, mas, por outro, a evidenciar a existência de desigualdades, propensas a serem canalizadas para o referencial econômico - a pressionar as estruturas de coordenação do trabalho -, ou para o político, mas sempre em busca da alteração das situações e condições que ensejam as formas de vida.

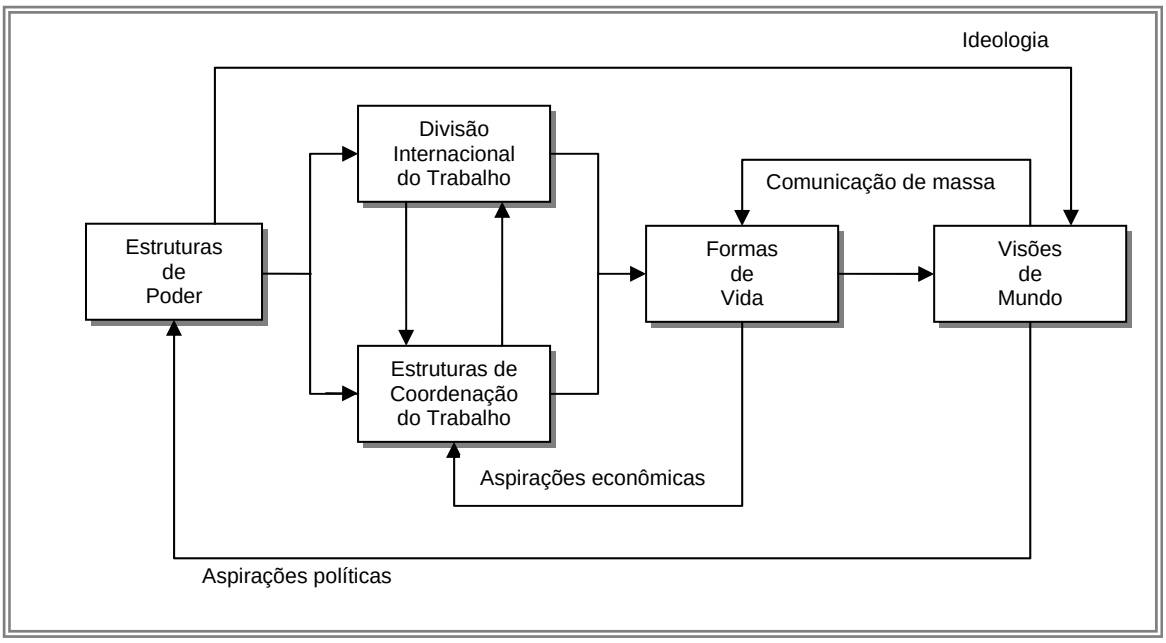

Figura 4. Estruturas de poder, divisão do trabalho, formas de vida e visões de mundo
Fonte: Autor

A inter-relação entre a Economia e o aparato educacional se estreitou ao longo da modernidade e, talvez por causa disso, em detrimento das outras funções que caberiam, idealmente, à Educação desempenhar. Isto se deveu tanto à dinâmica do modo de produção capitalista como à intensificação das atividades de produção, pela separação da produção do consu-

mo, que enseja progressiva interdependência entre pessoas, grupos e sociedades para que possam alcançar seus objetivos ou fins. Institui-se, então, uma espécie de governança, que se engendra em centro de poder composto por estados proeminentes do ponto de vista sistêmico e por organismos internacionais deles dependentes, que, por articulações diversas, concertadas ou não, procuram superar as contradições intrínsecas do sistema através da absorção das dificuldades e da geração de propostas tidas como evolutivas, as quais visam, de fato, garantir a sustentação global do sistema. Os estados ou as regiões parceiras e subalternas, da semiperiferia e da periferia, ficam na dependência dessas articulações e no papel de disseminadores ou reprodutores daquilo que é tido como relevante, conforme entendido e produzido nos centros difusores de idéias e, por vezes, de diretrizes.

Nesse contexto, a Educação pode converter-se, simultaneamente, em opção estratégica (ao se instituir em política de Estado) e campo de manobra (ao se subordinar às políticas de governo), já que, por um lado, é depositária de nobres ideais humanistas, manipuláveis pela retórica, e, por outro lado, demanda largos prazos para implantação de propostas e avaliação de resultados, a ensejar atitudes de expectativa esperançosa - o adiamento proveitoso da concepção de Freud. Seu acoplamento exitoso à Economia é apresentado como tendente a favorecer a formação do capital humano requerido pelo sistema produtivo, propiciar a seus beneficiários acesso aos postos de produção, proporcionar desempenhos compatíveis com os níveis de produtividade exigidos e concorrer para o crescimento econômico, cujos efeitos de redistribuição se reverterão em benefício coletivo.[103] Da estreita vinculação entre Educação, produção e produtividade[104] resultam concepções de desenvolvimento econômico e de bem-estar social que tomam a Educação Superior quer como pré-requisito da produção e da produtividade, quer como objetivo sócio-cultural, a estabelecer relação recorrente, em que a sofisticação do aparato produtivo almejável por uma sociedade depende do nível educacional de sua população, enquanto este nível educacional deriva das demandas de um aparato produtivo sofisticado, que estimule a busca por qualificação e justifique os custos incorridos para obtê-la.

Entretanto, há que cuidar em relação a esse discurso que propõe a vinculação entre Educação e produção para vê-las orientadas, unicamente, a suportar um tipo de economia so-

---

[103] Nestes termos, evidencia-se o motivo do interesse da Economia pela Educação, pois esta mobiliza, enquanto incumbência de Estado, grande contingente de recursos - da ordem de 3% a 5% do valor do PIB em boa parte dos países e de 7% nos países da OCDE - e, enquanto fator de produção possibilita enquadrá-la como investimento. Esses elementos ensejam a arquitetação de cadeias de causalidade, tão apreciadas pelos economistas, cujas análises e avaliações se revestem de amplas implicações políticas, por interferirem na alocabilidade dos recursos.

[104] *[Among OECD countries], "there is a positive correlation between productivity and workers with tertiary education. Statistically speaking, each additional one percent of university graduates in the population is correlated with a per-capita GDP increase of roughly USD 575"* (MEYER, 2008, p. 6).

cial que objetiva a defesa de interesses competitivos privados. Isto desloca o eixo da Educação em direção à produtividade, do trabalhador e da Economia, posto que, no macro nível, condiciona o crescimento econômico e, no micro nível, a renda pessoal, a sugerir que esses aspectos devam servir de base e orientação primordial à atuação do Estado e dos indivíduos. Ao acatá-lo, parecerá, a cada Estado, que se incumbe da adoção da linha estratégica mais consentânea com os requerimentos de sua população e de seu desenvolvimento econômico-social, enquanto, de fato, encaminha-o à homogeneidade de conduta, pois encobre que a decisão estratégica nacional apenas é validada quando apresentar conotação tática do ponto de vista do interesse internacional, ou seja, quando acomodada às condições de força e de distribuição de poder estabelecidos nas relações entre centro, semiperiferia e periferia. Emerge, então, a par do sistema internacional de estados, um subsistema internacional de Educação, orquestrado pelos organismos internacionais, que induzem à tomada de decisão no âmbito dos sistemas nacionais de educação em conformidade com a divisão internacional do trabalho e acorde ao estágio de desenvolvimento da economia-mundo.

A ruptura do círculo vicioso, de acordo com as recomendações dos organismos internacionais, pertence ao âmbito das políticas de Estado. Este, contudo, não precisa fazer sua interferência no sistema educacional ultrapassar o campo da elaboração e implantação de políticas públicas, já que os serviços educacionais tanto podem ser providos pela esfera estatal como pela esfera privada, nacional e internacional. Neste último caso, a Educação Superior inclina-se a perder sua aura cultural em prol do favorecimento de uma orientação de mercado, proposta por um internacionalismo politicamente asséptico, no sentido de aceitação passiva da ideologia vigente e da homogeneização cultural, que, por intermédio do ideário e do jargão próprios à comercialização de mercadorias, desenvolve os cursos como a produtos, segmentados por tipos de clientes, e se vale de canais de distribuição para colocá-los nos pontos de venda. Isto é possível porque, na Educação Superior, as propensões à: *a)* universalidade de certos conteúdos disciplinares específicos para compor a formação de cada área profissional; *b)* flexibilidade curricular para propiciar ao estudante selecionar outros conteúdos de interesse à sua formação; *c)* ampla produção acadêmica em todas as áreas de conhecimento; *d)* disponibilidade de conteúdos em mídias digitais; possibilitam capturar fluxos de informações, de conhecimentos e de elementos culturais, em estoques de componentes educativos apropriáveis organizacionalmente, para, sistematizados e articulados em *packages* temáticos, proporcionar a disseminação de conhecimentos e saberes sob a proteção de uma marca, pública ou privada.

Como a Educação é portadora de esperança, para as pessoas e às sociedades, os indivíduos e os estados são receptivos a todo conjunto de ofertas que possam representar satisfação

à demanda por mais conhecimento, sinonimizado em Educação. Assim, a ampliação do acesso à Educação Superior, nas modalidades presencial, à distância e híbrida, instiga as organizações de educação superior à reformulação de âmbitos, conteúdos e missões das funções ensino, pesquisa e extensão. Mudam o ambiente, os objetivos, os atores-chave, a arquitetura organizacional, as origens e as aplicações de recursos, as instâncias de regulação e de controle, ou seja, todos os elementos componentes do sistema, com vistas ao acoplamento requerido pelas outras esferas da sociedade, voltadas à produção da riqueza e ao bem-estar social. Aspecto fulcral dessa reconfiguração sistêmica é a possibilidade de convergência entre instâncias internacionais e nacionais de regulação e controle, em termos de estratégias, objetivos, metas, políticas e processos para certificação da qualidade do ensino e do desempenho dos estudantes, além da equiparação curricular para reconhecimento dos cursos, conforme a Educação seja concebida como bem público[105] ou como serviço, social ou pessoal. O grau de conformidade às especificações exógenas ao campo educativo e ao ambiente sócio-cultural nacional favorece à globalização, em detrimento da internacionalização da Educação Superior.

Lima, M. C. (2006) considera a existência de dois fenômenos opostos, a separar os conceitos de *internacionalização* e de *globalização* em Educação. A rigor, a internacionalização é inerente à concepção de universidade, dada a natureza universal do conhecimento, o que incentiva a cooperação acadêmica por intermédio de intercâmbio de pesquisadores, professores e estudantes ou de seus trabalhos e pesquisas, sempre em mútuo proveito, pois isto permite o compartilhamento de saberes, métodos e práticas, quer quando envolvem instituições de centros avançados, quer quando unem representantes de instituições com diferentes níveis de desenvolvimento acadêmico: num caso empurram a pesquisa para frente, no outro diminuem a amplitude da diferença. A globalização da Educação a conota como bem passível de comercialização, com valor econômico - seu valor de troca é capaz de contribuir à balança comercial dos países exportadores de serviços educacionais e importadores de estudantes[106] - e significação política, devido à relevância do conhecimento à obtenção de diferencial competitivo.

Milita a favor da globalização, ainda, o fato de a massificação da educação superior dos países centrais e a crescente necessidade de investimentos em ensino e pesquisa para sus-

---

[105] A Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação, emitida em Paris, a 9 de outubro de 1998, sob patrocínio da UNESCO, reza: "A educação superior compreende todo tipo de estudos, treinamento ou formação para pesquisa em nível pós-secundário, oferecido por universidades ou outros estabelecimentos educacionais aprovados como instituições de educação superior pelas autoridades competentes do Estado".

[106] "Nos países da OCDE o setor educacional conquistou o 3º lugar na pauta das exportações de serviços, alcançou o 5º lugar nas exportações americanas, representa o 4º produto de exportação da Austrália e da Nova Zelândia" (LIMA, M. C., 2006). Segundo a UNESCO (2006), em 2004, os países que mais atraíram estudantes, em milhares, foram: EUA 573, Reino Unido 300, Alemanha 260, França 238, Austrália 167 e Japão 118.

tentar o padrão de qualidade internacional colocar as universidades frente a duas restrições relevantes: dependência de financiamento, que tende a ser cada vez mais provido por fontes privadas em decorrência das limitações orçamentárias dos Estados; dependência de "comercialização" de seus serviços, o que se desdobra em "venda de produtos" e angariação de estudantes estrangeiros, já que a demanda nacional está atendida e a demanda mundial por Educação Superior é crescente, a dobrar a cada dez anos de acordo com Fiemaeyer (2004).[107] Isto acarreta ações mercadológicas e comerciais de representantes universitários dos países centrais junto às famílias de classe de renda em condições de "investimento" na educação superior de seus membros, nos países semiperiféricos e periféricos, para carrearem os economicamente mais bem aquinhoados em direção aos países centrais. Assim, a crescente contraposição da globalização à internacionalização expressa a abdicação do Estado a favor do Mercado.[108]

As formas de atuação variam e se adaptam conforme o porte e as missões das organizações de educação superior, a envolver desde aquelas voltadas ao ensino, cujo esforço, por reprodutivo, mais as encaminha ao nível de graduação, até as universidades, que encampam os níveis de pós-graduação geradores de titulação e de produção acadêmica relevante, incumbidas de induzir à pesquisa e à autoria e, portanto, à produção, integração, disseminação, aplicação e preservação do conhecimento. A essa espécie de hierarquia funcional no âmbito do subsistema de Educação Superior, sobrepõem-se as distinções simbólicas advindas do prestígio acumulado ou da tradição das organizações, a conferir *status* aos diplomas, diferenciando-os socialmente. A atuação flexibiliza-se também, em cada país, em decorrência dos níveis de disseminação e de qualidade da Educação Superior e do estágio de desenvolvimento econômico-social, o que, do mesmo modo, influencia o *status* do diploma concedido e o capital cultural do portador. A atuação ajusta-se, ainda, a diretrizes políticas, já que cada uma de suas proposições tende a conflitar com a ideologia corrente, por evidenciar, nela, as contradições entre os interesses e a idealização, o discurso e a prática, ou entre as intenções e as realizações.[109]

---

[107] *"Le nombre d'étudiants inscrits dans les enseignements supérieurs a doublé tous les dix ans depuis 1960: 13 millions d'inscrits en 1960, 28 millions en 1970, 51 millions en 1980, 82 millions en 1995, vraisemblablement une centaine de millions en 2000 selon les statistiques partielles déjà connues"* (FIEMEYER, 2004, p. 9).

[108] "[*... L*]*orsqu'il est question d'internationalisation, les relations entre les pays sont réglementées et médiatisées par les États, alors que lorsque l'on fait référence à la mondialisation, les États se passent de cette médiatisation entre les États par la déréglementation et la libéralisation des échanges* (BROUILLETTE ; FORTIN, 2004, p. 7 *apud* LIMA, 2007).

[109] *"¿Qué posee en común la educación superior de países en desarrollo tan distintos como Letonia, Nicaragua, Kenia, Bulgaria, México, Egipto y Kazajstán? Aparentemente, muy poco. […] La educación terciaria de las naciones en desarrollo comparte ciertos procesos y enfrenta problemas comunes, como la rápida expansión de la matrícula, la aparición de megauniversidades - la UNAM y la U. de El Cairo registran más de 200 mil alumnos - salas de clase rebosantes de estudiantes, profesores mal remunerados, infraestructura precaria y equipamiento obsoleto, deterioro de la calidad de sus programas de enseñanza, altas tasas de deserción estudiantil y desajus-*

Administração como discurso de Educação Superior

A importância atribuída à Economia, na sociedade moderna, institui seus requerimentos e ditames em indutores de visões de mundo e de formas de vida, refletindo-se intensamente no aparato educacional, a voltar a Educação Superior não apenas à formação do "capital humano" indispensável ao sistema produtivo, mas à produção e articulação de conhecimentos e de conteúdos instrucionais, que passam a ser geradores de novas profissões ou sustentadores de ocupações cujos âmbitos de atuação se dilatam. É isto que estreita o vínculo entre ensino_ superior-profissão/ocupação, a acarretar a expansão das áreas de ensino e de pesquisa que se abrigam na universidade ao longo do século XX, mais acentuadamente em sua segunda metade, sempre no sentido da maior especialização. Tão significativa é essa diversificação de atividades humanas demandantes de Ensino Superior, que enseja a constituição da nova disciplina de Sociologia das Profissões.[110]

Esse tipo de expansão beneficiou a difusão do ensino de Administração, mas as ideias de planejamento, organização, direção e controle, tomadas isoladamente, em combinação entre si, ou acopladas a idéias correlatas - no sentido de coordenação de esforços para realização de atividades ou empreendimentos que envolvam muitos recursos ou sejam complexos -, acompanham a história da evolução das sociedades humanas. Podem ser encontradas formas altamente institucionalizadas de coordenação na Mesopotâmia e no Egito antigos, como na China da alta Idade Média. Nessas sociedades havia, inclusive, preocupação com a formação de quadros, uma vez que as incumbências de fiscalização e controle, usualmente, estavam associadas à ocupação de funções públicas. Na China, os sábios (*letrados*) eram considerados "a ossatura da organização burocrática do Estado", na metáfora de Dubar; Tripier (1998, p. 119).

Apesar de a capacidade de conduzir empreendimentos a bom termo sempre ter sido valorizada, a receber apoio de governantes e da Igreja, somente após 1219, pela primeira vez, foi constituída uma escola de administração internacional (Hamilton, 1992, p. 37), naquela que seria a pioneira Universidade de Bolonha. Originada como guilda de estudantes estrangeiros, essa *universitas estudantis*, passou a visar a formação de administradores civis e eclesiásticos, mas, presumivelmente, com ênfase no estudo de aspectos jurídicos e legais, já que os estudantes estavam interessados em buscar, com os inovadores juristas bolonheses, teorias favoráveis à institucionalização da propriedade privada da terra, tornando-a propriedade absoluta.

---

tes entre la oferta de graduados y las demandas del mercado laboral. En suma, la aparente diversidad da paso ahora a una suerte de universalización de los problemas y a una globalización de los desafíos" (J. J. BRUNNER. El Mercúrio, Santiago del Chile, 30/10/2008, Educación. Disponible en www.emol.com. Acceso en 30/10/2008).

[110] "Muitos autores sublinham no processo de construção deste subdomínio [...] por um lado, as alianças da sociologia com a planificação tecnocrática e o poder e, por outro, a emergência de diferentes grupos ocupacionais aspirando ao estatuto de profissão, entre os quais os próprios sociólogos" (RODRIGUES, 1997, p. 2).

Esse, contudo, não era o tipo de saber que preocupava aqueles que conduziam empreendimentos mercantis. A eles interessava que seus filhos se habilitassem, desde cedo, na escola primária, em conhecimentos práticos e úteis, principalmente nos domínios da escrita, do cálculo, da geografia e das línguas vivas. A escrita comercial deveria ser clara e rápida, pois "escrever tudo, escrever logo, escrever bem, eis a regra número um do mercador" (LE GOFF, 1991, p. 104). O cálculo formava com a escrita o binômio essencial ao trabalho e seu ensino foi associado ao uso de instrumentos como o ábaco e o tabuleiro de xadrez, "que servem primeiro ao aluno, depois para o financista, para o comerciante". Os conhecimentos de geografia e línguas vulgares complementavam o processo de educação inicial, voltado à "procura do concreto, do material, do mensurável". A essa aprendizagem primeira, seguia-se aquela que os filhos recebiam no negócio paterno ou em empreendimentos de associados no estrangeiro. "A impossibilidade de proporcionar a seus filhos, nas escolas religiosas, uma formação técnica apropriada e, sobretudo, bem cedo, o desejo de manifestar sua posição social pela segregação escolar, levou os mercadores a apelar para preceptores, a fazer ministrar aulas particulares em domicílio aos seus filhos" (idem, ibidem, p. 111). Como a atividade comercial evoluiu continuamente durante toda a Idade Média, mais intensamente a partir do século XIII, tornando-se complexa e sofisticada nos séculos XV e XVI, as práticas comerciais também tiveram que progredir, para responder a necessidades originadas da ampliação dos negócios e ao aumento dos riscos dos empreendimentos, dando origem a verdadeiras redes de negócios, formadas por frotas mercantes, armazéns, bancos, empresas de seguro, escritórios de representação e outros estabelecimentos ou atividades congêneres, exigentes, todas elas, de perfeito registro das transações com vistas à prestação de contas aos diversos interessados.

No entanto, se a competência administrativa sempre foi requerida, a partir da consolidação do capitalismo industrial, na segunda metade do século XIX, especialmente em seu último quartel, as práticas comerciais herdadas e as formas de coordenação então utilizadas não bastavam. A Administração passou a ser foco de atenção, primeiro dos próprios empreendedores, depois de seus contratados para exercerem funções de coordenação. Os ocupantes dessas funções, contudo, não dispunham de qualquer corpo de conhecimento específico relacionado à administração industrial, mas, em geral, advinham de outras situações e posições em que haviam provado, na prática, habilidade para planejar, organizar, dirigir e controlar, principalmente aplicada às áreas de produção, em empreendimentos como obras públicas, empresas industriais, ferrovias e congêneres.

A formação mais contributiva para o exercício dessas funções era aquela proporcionada pelos cursos de engenharia, que, de alguma forma ligando o pensar ao fazer, vinham sendo

privilegiados há algum tempo, pela influência exercida pelo modelo de universidade implantada por Napoleão, subdividida em Academias, que foi reproduzido em quase todo o Novo Mundo. Entretanto, a autoritária reforma napoleônica de 1806-1808, que levou à refundação da Universidade de Paris, não se assentava em "reflexão profunda sobre a idéia de universidade" e tinha como objetivo subordiná-la ao poder do Estado para "produzir" os quadros requeridos ao desenvolvimento econômico do país e, pretensamente, à expansão do Império. Nesse contexto "o espaço reservado para pesquisa e para o exercício crítico reflexivo e filosófico [...] [eram] inexpressivos [e] [...] a prática da pesquisa, quando houve, restringiu-se a objetivos estritamente instrumentais e utilitários" (LIMA, 2002, p. 53), bem a gosto da nova mentalidade capitalista. Possivelmente, daí advém a concepção comteana de privilegiar o produto da investigação, voltando-o diretamente à aplicação prática, pois assim seria possível instituir o conhecimento como saber dogmático, positivo, passível de reprodução para "produzir quadros": enfim, a emergência do verdadeiro caminho para realização das aspirações do Iluminismo, pelo predomínio da racionalidade, da ciência e da técnica, dentro do ideário do liberalismo.

Forma-se, assim, aos poucos, o *éthos* para a emergência da nova profissão de administrador. E, se não há saber sistematizado que a sustente, é preciso, também a ele, construí-lo pouco a pouco. Máttar (1997, p. 250) destaca que um dos aspectos marcantes dos primórdios da Administração, em todo o mundo, são as relações feitas pelos autores entre a administração industrial e a organização de exércitos e a condução de operações militares, sugestivas, talvez, do estilo de direção que esses autores consideravam mais adequado.

> Carl Von Clausewitz (1780-1831) era um general prussiano e traçou aproximações entre a arte de administrar empresas e exércitos. Harrington Emerson, também engenheiro prussiano, aplicou técnicas de organização dos exércitos à organização ferroviária. Frank Gilbreth (1868-1924), engenheiro que formou um famoso casal com a professora de psicologia Lilian Gilbreth, ajudou o exército americano na primeira guerra. As ideias do engenheiro francês Henry Fayol (1841-1925) foram difundidas ao exército de seu país. Para James D. Mooney, engenheiro e executivo da General Motors, a organização militar é o modelo ideal a ser seguido pelos administradores de empresas. Um dos primeiros divulgadores da importância das funções de staff em administração é um coronel, o inglês Lyndall Urwick (MÁTTAR, 1997, p. 250).

Evidencia-se, então, porque a Administração, durante muito tempo, esteve ligada às características e habilidades do ocupante da função de coordenação, bem como a construção de base de conhecimentos dependeu da identificação de princípios gerais, um tanto vagos, que mais expressavam as concepções de administradores de fato, em exercício de funções de coordenação, do que qualquer sistematização derivada de abordagem científica. Relacionava-se o sucesso das grandes companhias com o discurso de seus dirigentes, deles derivando diretri-

zes que poderiam ou deveriam ser levadas em consideração, olvidando-se que, via de regra, as grandes corporações de fins do século XIX e inícios do século XX, tornaram-se grandes pela fusão de empresas pequenas que se juntaram para formar outra maior ou pela incorporação da pequena pela grande, visando, acima de tudo, escala de produção, integração vertical e domínio de mercado, no mais das vezes conseguido por processos de formação de truste ou cartel, processos esses mais típicos da ação empreendedora, sustentada por poder político, do que de competência administrativa.

Mas, se é difícil caracterizar a Administração, em perspectiva teórica, como campo de conhecimento sistematizado, isto não quer dizer que não disponha de teorias geradoras de conhecimento. Além disso, há profusão de métodos e técnicas, comprovados pelo uso e pelo tempo, que podem servir de apoio ao processo administrativo, nas suas dimensões de planejamento, organização, direção e controle. Entretanto, salienta Mattar, é notável como "rapidamente os pensadores-administradores passam a ser considerados ultrapassados, seus livros, trabalhos e ideias passam a ser vistos como desatualizados pela comunidade científica, fora de moda, sem que tenham maiores contribuições a dar à administração moderna". De fato, esses autores são silenciados para que seja possível dar vazão à contínua oferta de novidades, já que, no bojo desse processo, escamoteia-se esquema "bem organizado pelo sistema produtor de ideias e livros, pelos consultores, pela mídia e mesmo pelo ambiente acadêmico [...] [de] *esconder* idéias ainda hoje essenciais, *enterrar* autores tremendamente vivos, e *repetir*, como se fossem a mais pura novidade, [...] conceitos que, na verdade, já teriam sido sistematizados há muitos anos" (MÁTTAR, 1997, p. 253).

Assim, se de algum modo a Administração for aceita como área de Ensino Superior, ainda porta com ela a questão de essa característica ser distintiva o bastante para qualificá-la como profissão, ou seja, se o administrador pode ser caracterizado como profissional e a Administração como profissão em decorrência de ter seu estudo organizado como área do Ensino Superior. Para Carr-Saunders e Wilson, pioneiros da Sociologia das Profissões e preocupados com a identificação dos atributos que distinguem as profissões em meio às ocupações da Economia, "uma profissão emerge quando um número definido de pessoas começa a praticar uma técnica [intelectual] fundada sobre uma formação especializada, dando resposta a necessidades sociais" (RODRIGUES, 1997, p. 8). Nesse caso, parece, se a Administração for tomada no sentido de expressão de campo de conhecimento científico por meio de uma prática, a resposta seria negativa, porque a cientificidade do conhecimento teórico, entendida como ultrapassagem do senso comum, é questionável. "Historicamente, a ciência ocidental sempre procurou distinguir-se dele, e não seria difícil para a academia sustentar que a teoria administrativa cor-

rente no mercado não vai muito além do senso comum bem informado e com boa retórica" (MATTOS, 2003, p. 61).

Contudo, também parece, se esse critério fosse absoluto, outras profissões teriam padecido da mesma dificuldade. A própria medicina - tida como referência de profissão -, não passava, até fins do século XIX, de um tipo de feitiçaria ou magia, no dizer de Freidson, somente vindo a se afirmar definitivamente com a mudança qualitativa das práticas médicas, em parte devido à contribuição das descobertas científicas e das invenções técnicas.[111] O exemplo da medicina, porém, poderia fazer pensar que se deveria elevar a critério prevalente o da eficácia da prática na caracterização da profissão. Mas, se assim fosse, nenhuma outra profissão poderia ultrapassar o desempenho do administrador, visto o crescimento do poder econômico e político das organizações empresariais no último século. Isto se fosse possível atribuir o sucesso econômico-financeiro dos empreendimentos com fins lucrativos ao desempenho do administrador, ou a competência administrativa àquele com educação superior em Administração, ou, ainda, aceitar que o termo administrador é suficientemente preciso para caracterizar uma profissão específica em lugar de uma função genérica.

O termo administração apresenta, ao menos, quatro acepções ou sentidos distintos:

1. corpo de conhecimentos, mais ou menos estruturado e sistematizado, compondo a área de saber específico denominada Administração;
2. corpo dirigente de uma organização, estabelecido como campo de poder, incumbido das decisões estratégicas e da condução geral do negócio, referido como a Administração ou Alta Administração, para diferenciar a cúpula dos demais níveis da hierarquia;
3. conjunto dos elementos que compõem, em teoria, o processo administrativo: planejamento, organização, direção e controle, sem que haja unanimidade entre os autores quanto ao número de elementos e a abrangência de cada um deles;
4. exercício da função administrativa, em que o ocupante de posição na hierarquia se vale de um ou mais dos elementos componentes do processo administrativo, tomado isoladamente, em combinação, ou em conjunto, para cumprir o seu mister.

Por sua vez, o termo administrador, estritamente, somente pode ser utilizado no sentido do exercício da função administrativa por membro de uma hierarquia. Contudo, como a posição hierárquica na estrutura das organizações pode variar e, por consequência, a abrangência da área de atuação e do poder de decisão, em lugar de ser utilizado o termo administrador, é comum a referência ao nível hierárquico, cuja denominação é genérica, no sentido de ser empregada pela maioria das organizações e, ao mesmo tempo, reveladora do *status* dentro

---

[111] *"[...] un patient moyen traité par un praticien moyen pouvait, pour la première fois, voir son état s'améliorer avec plus d'une chance sur deux: la différence entre un médecin et celui qu'on appelle un charlatan ne reside plus désormais dans la seule attestation délivrée par la faculté"* FREIDSON, E.. *Profession of Medicine*. New York: Harper & Row, 1970 (*apud* DUBAR; TRIPIER, 1988, p. 123).

de uma carreira nas organizações, definida de forma bastante ampla. Ou seja, é usual a denominação de supervisor para aqueles que ocupam posição de administradores no mais baixo nível da hierarquia, reservando-se, via de regra, a denominação de gerência para os níveis médios ou intermediários e as denominações de diretor, vice-presidente, presidente aos administradores que ocupam o mais alto nível da hierarquia. Em teoria, apesar dessa variação na abrangência, a natureza do trabalho do administrador é a mesma, pois todos exercitam o processo administrativo de planejamento, organização, direção e controle, aplicando-o, contudo, ao âmbito de atuação estabelecido pelo escopo do cargo.

Ora, claro está, primeiramente, que há grande diferença entre ocupar a posição de supervisor ou de diretor. Se a responsabilidade pela boa execução das tarefas é importante para que a organização mantenha relações adequadas com seu ambiente de negócios, o fundamental repousa sobre as decisões estratégicas que direcionam os investimentos à concretização de uma missão empresarial antevista, no mínimo, como satisfatória no médio prazo e sustentável no longo prazo. Entretanto, essa diferença de poder de influência, que por si só não é suficiente para descaracterizar os membros da hierarquia como administradores, talvez possa ser bastante para levar à identificação de dois grupos com interesses e aspirações distintos: os gestores, eles mesmos proprietários ou aliados e delegados diretos dos capitalistas, com os quais partilham desígnios e resultados, e os demais administradores, mais bem entendidos como aqueles especialistas treinados que agem *sine ira et studio* no exercício da função burocrática, conforme a tipologia proposta por Weber (1967), em estado de permanente adiamento proveitoso, na acepção de Freud, à espera da recompensa prevista na meritocracia. Segundamente, é evidente, também, que para ocupar qualquer cargo, de supervisor a diretor, isto é, para exercer a função de administrador, não é pré-requisito que o ocupante da posição tenha domínio ou mesmo familiaridade com o corpo de conhecimentos teóricos da área de Administração.

Em sentido amplo, aquele que diz de si que é administrador, pode tanto estar se referindo à sua origem como formação acadêmica, à sua função no âmbito de uma organização, à sua identidade no concerto das profissões, ou a seu meio de ganhar a vida, conforme argutamente propõem Dubar; Tripier (1988, p. 10-12) ao analisarem os sentidos que podem ser atribuídos ao conceito de profissão. Mas, o que ressalta, é que aquele que diz de si que é administrador, quer pela origem da formação, quer como identidade, pode não exercer a função e nem ganhar a vida com ela, enquanto aquele que a exerce e com ela ganha a vida, pode com ela não se identificar, tanto no concerto das profissões, como em termos de formação acadêmica específica. Além disso, não há como relacionar a evolução do desempenho empresarial com a formação em administração, ou com a adoção das prescrições ou descrições assentadas na

teoria da Administração. Tampouco, por isso, há que exaltar a experiência no exercício da função de administrador como elemento-chave, relegando o aparato teórico, pois em ambiente permanentemente mutante, a experiência pode mais bem saber à ideia de repetição do que à de inovação, que seria possivelmente a mais adequada para enfrentar mudanças.

Configuradas, assim, as insuficiências da teoria e da prática para explicar a posição de administrador, talvez abordagens tradicionais da Sociologia das Profissões possam aportar referenciais analíticos para melhor entendimento do processo. Rodrigues salienta que a maioria dos autores do campo reconhece na história da disciplina "dois grandes períodos: um primeiro, anterior à década de 70, dominado pelas perspectivas funcionalistas; e um segundo, após o movimento crítico, de emergência de uma pluralidade de paradigmas" (RODRIGUES, 1997, p. 3). O primeiro período, de fato, envolve desde os trabalhos iniciais de Carr-Saunders (1928) e Carr-Saunders e Wilson (1933) e evoluem no pós-guerra com as contribuições de Parsons, Merton, Goode, Barber e Moore, naquilo que passou a ser denominado paradigma funcionalista, e de Hughes e Bucher e Strauss, seguindo mais a tradição da Escola de Chicago e do interacionismo simbólico.[112]

"No quadro das teorias funcionalistas das profissões, o termo profissão designa um conceito - um tipo-ideal das profissões - construído e justificado pela existência real de associações profissionais, desempenhando um papel sobre a esfera política, com uma ideologia específica e regras de conduta codificadas" (RODRIGUES, 1997, p. 36). Assim, a abordagem funcionalista assenta-se em três pressupostos definidores do conceito de profissão: 1. existência de saberes científicos e práticos, adotados por comunidade formada em torno do mesmo corpo de saber, comunhão de valores e do ideal de serviço; 2. reconhecimento social da competência, fundada sobre formação longa; 3. existência de instituições profissionais como resposta a necessidades sociais, contribuindo à regulação e controle sociais e ao bom funcionamento da sociedade. Os grupos profissionais, por sua vez, organizam-se institucionalmente, valendo-se de tríplice estrutura: 1. escolas e institutos de formação superior, que tanto desenvolvem e transmitem o corpo de conhecimentos, como se incumbem da socialização dos profissionais; 2. associações profissionais, que contribuem para promover os valores profissionais junto à sociedade e para manter e aumentar a autonomia e a autoridade profissionais; 3. sistema de licença, que protege a autoridade e o prestígio profissionais e assegura o controle social do exercício da profissão pelos nela iniciados.

[112] Esse período é aquele em que se implantam e desenvolvem os cursos de Administração e que a profissão de administrador é regulamentada no Brasil.

> Goode (1957) considera que as profissões constituem-se em comunidades dentro da comunidade, cujos membros partilham identidade, valores, linguagem e um estatuto adquirido para toda a vida. Têm poder de controle sobre si e os seus membros, sobre a seleção e admissão de novos membros, bem como sobre a formação requerida "[... ,] estruturando a prática profissional de tal forma que os 'de dentro' estão em vantagem sobre os 'de fora' [...]. Assim, em troca da proteção contra a grande sociedade de leigos, o profissional aceita o controle social da comunidade profissional. Como consequência, a sociedade em geral obteve o controle social indireto pela cedência do controle social direto à comunidade profissional, a qual, assim, pode fazer julgamentos de acordo com as suas próprias regras" (GOODE, William J. *Community within a community: the profession*, American Sociological Review, 22 (1), 1957, *apud* RODRIGUES, 1997).

"Na abordagem interacionista, as profissões são encaradas como objetos da prática cotidiana, produto da vida social, não podendo, portanto, ser confundidas com um conceito construído segundo as regras do raciocínio científico" (RODRIGUES, 1997, p. 36). A divisão do trabalho resulta de interações e processos de construção social, ao contrário da perspectiva funcionalista que tem implícita uma visão naturalista do fenômeno, isto é, a divisão do trabalho como resultado da capacidade técnica de responder a necessidades sociais. A corrente interacionista, repousa teórica e metodologicamente sobre o conceito de carreira, em que cada ocupação tem uma carreira, uma história, através da qual deve ser analisada. Assim, para Hughes, mais do que definir o que é profissão, cabe "identificar as circunstâncias segundo as quais as ocupações se transformam em profissões". Desse modo, a especificidade de cada profissão reside nas condições de seu exercício, ou seja, dentro da divisão social do trabalho, como a profissão encontra espaço para instituir-se como uma divisão moral do trabalho. Daí decorre ser necessária a obtenção de licença - autorização legal de exercício de funções interditas a outros, para assegurar o emprego pela limitação da concorrência - e de um mandato: obrigação de assegurar a oferta do trabalho para o qual a licença tenha sido concedida, delimitando tanto a própria função como a conduta de outros em relação ao campo do exercício profissional.[113] Hughes "identifica as escolas e os professores como instituições centrais nos processos de profissionalização" (RODRIGUES, 1997, p. 17), pois são elas que, pela construção e imposição do currículo, diferenciam os profissionais dos leigos e, de fato, habilitam ou atribuem licença para trabalhar naquilo que se poderá transformar numa carreira.

Tomadas ambas as perspectivas em suas semelhanças e diferenças é possível identificar os atributos aplicáveis à institucionalização das profissões. Em primeiro lugar, há conver-

[113] "Estas duas noções [licença e mandato] constituem a base da divisão moral do trabalho, isto é, o processo pelo qual funções diferentemente valorizadas por uma coletividade são distribuídas entre os membros de grupos" (RODRIGUES, 1997, p. 15).

gência entre os autores de ambas as abordagens em ressaltar a centralidade do Ensino Superior na construção e organização do espaço social de uma ocupação que aspire a ser aceita como profissão. A licença para exercício profissional é regulamentada por força de lei e assegurada pelas associações ou conselhos profissionais, cuja função precípua não se restringe ao registro dos membros pertencentes à comunidade, mas a zelar para que o campo profissional seja respeitado e o exercício profissional se dê na conformidade da lei. Assim, parece, *grosso modo* estão presentes, na área de Administração, os requisitos institucionais assumidos como necessários, respeitadas as peculiaridades, pelas correntes funcionalista e interacionista.

Contudo, certos pressupostos funcionalistas, justamente aqueles que lhe são específicos para a configuração de profissão, não são plenamente atendidos. Tomando-se seu pressuposto da formação longa em Ensino Superior, se é possível aceitar a existência de saber científico e prático na área de Administração, formador de corpo de conhecimentos - com as restrições já apontadas sobre o nível de cientificidade -, bem como que em torno desse saber possa existir comunidade profissional que partilhe o corpo de conhecimentos, nem que seja como crença, não há como imaginar, primeiro, comunhão de valores, depois um ideal de serviço para com a sociedade.

De fato, não há como comungar valores ou estar imbuído do ideal de prestação de serviço à sociedade quando à profissão não é possível assegurar sua autonomia, no sentido de cada administrador poder decidir, amparado por código de ética profissional, sobre aqueles aspectos de interesse da organização que conflitam com os interesses mais amplos da sociedade, a despeito da pregação à "responsabilidade social empresarial". O administrador somente se caracteriza como tal em ato, ao exercer função de coordenação em decorrência de ocupar cargo na estrutura de uma organização, mas para tanto não dispõe de arbítrio para agir segundo uma ética da convicção - conforme suas convicções pessoais -, ou uma ética da responsabilidade - partilhada com sua comunidade profissional de referência, na tipologia de Weber, já que representa os interesses não da comunidade externa, a sociedade a que pertence, mas de uma comunidade interna, à qual está preso por relação de emprego e subordinação, ou seja, de dependência, e cujo objetivo é obter vantagem - em relação aos fornecedores, aos compradores, à concorrência -, na busca de retorno sobre o investimento acima da média de sua indústria, que garanta sustentação ao negócio.

Covre (1991), apoiada em Mills, aponta a diferença de influência decorrente da posição ocupada na hierarquia organizacional, o que "confere diferentes graus de poder para tomar iniciativas, planejar e executar tanto o próprio trabalho, como o dos outros", mantida a dependência aos níveis superiores. Indica que "nos escalões referentes ao processo de produção as

decisões são mais autônomas" e que o processo de mobilização "se assemelha ao de burocratização, isto é, tempo de trabalho e eficiência". Entretanto, as decisões de maior importância "são de âmbito dos escalões de cúpula" e estes "são escolhidos por *sua relação com a propriedade*": "trata-se de 'assalariados' de alto nível servindo ao capital, e neste sentido estaria desmistificada a neutralidade do poder burocrático". Então, cita Mills: "a gerência é o 'ethos' dos altos círculos - concentrar o poder em poucas mãos, e dar a impressão aos subordinados que eles também participam [...], mantendo um controle rígido sobre os outros, mas não os dominar, mas sim às suas experiências" (COVRE, 1991, p. 29).

Desse modo, se é possível concordar com Carr-Saunders e Wilson, quando afirmam que "todos os atributos que caracterizam uma profissão são o desenvolvimento natural, de fato inevitável, da aplicação de uma técnica intelectual a assuntos da vida quotidiana", não é tão fácil aceitar, no entanto, quando asseveram que "por outras palavras, se, e quando, se desenvolver uma técnica intelectual de gestão de negócios, que só pode ser adquirida por formação intelectual especializada, nascerá a profissão de administração e gestão de empresas" (CARR-SAUNDERS; WILSON, 1933, *apud* RODRIGUES, 1997). Isto porque, ao longo do último século, foi desenvolvida uma técnica intelectual de gestão de negócios. Essa técnica intelectual pode ser adquirida por formação especializada, já que envolve múltiplos conhecimentos requeridos para operar em ambientes cambiantes e complexos.

É que, além disso, a par da técnica, do administrador é requerido o desenvolvimento de atitudes, calcadas em específica visão de mundo, convergente com os interesses não apenas da produção social, mas do capital. A formação das atitudes parece ser mais importante do que o saber provindo da teoria e da prática e pode ser internalizada por todos aqueles que participem das empresas, exerçam ou não função de administrador. Não importa mesmo se a formação acadêmica de origem seja administração, engenharia, economia, contabilidade, direito, psicologia ou outras tantas de menor relevância para o mundo dos negócios. A formação técnica parece não manter relação de causalidade com o desempenho ou a carreira.

> A assimilação dessa ideologia pelos alunos/administradores se realiza, portanto, ao nível da formação escolar, e também, embora de forma diferente, ao nível do ambiente empresarial de que vai fazendo parte, inicialmente como estagiário, em cargos não muito importantes, enquanto é estudante, e depois de formado, em cargos de influência crescente. [...] No desempenho destes cargos, os valores que possuem vão transfigurando-se e chegando cada vez mais próximo da ideologia dominante, o que significa dizer que quanto mais integrados estejam na empresa, mais aptos estarão para desempenhar a sua função de "assalariados portadores do capital" (COVRE, 1991, p. 114, referindo-se ao ambiente brasileiro).

Isto também se aplicada aos não administradores, oriundos de outras formações e que obtenham segunda formação em Administração, mesmo que seja nos denominados MBA's. Além disso, parece bem menos provável, aos originários de cursos de Administração, que venham a cursar direito, engenharia, economia, contabilidade, psicologia etc. como segunda formação, em cursos rápidos de especialização.

> Nossa revisão das evidências sugere problemas potenciais. Na maioria das vezes, há claras evidências de que o diploma de MBA, particularmente de escolas de segunda linha, ou as notas conquistadas nos cursos de Administração - uma medida do domínio das disciplinas - não estão relacionados tanto com salários quanto com a conquista de posições mais elevadas nas organizações. Esses dados sugerem, no mínimo, que o componente treinamento, ou educação em administração, está apenas longinquamente relacionado ao mundo da gestão empresarial. Uma desconexão similar é observada quando consideramos as pesquisas acadêmicas. Novamente, a pouca evidência disponível sugere um efeito modesto e uma ligação limitada entre a pesquisa em gestão e a prática (PFEFFER; FONG, 2003, p. 26, referindo-se ao ambiente norte-americano).

A função de administrador é contingente e a formação em Administração é propedêutica.[114] O que os oriundos dessa formação podem esperar é vir a compor as baixa e média hierarquias das empresas, uma vez que a ocupação de outras posições não se relaciona diretamente com a área de formação e, portanto, não propende a favorecê-los especialmente. Essa falta de especificidade se evidencia na comparação com as exigências interpostas ao exercício profissional para outras profissões. Não é possível, sem mencionar seu número de registro nos documentos que assine, ao advogado relacionar-se com os órgãos da Justiça, ao contador assinar as demonstrações financeiras da empresa, ao engenheiro aprovar uma planta de construção civil, ao médico prescrever uma receita, ao economista ou ao psicólogo emitir um laudo. Do administrador não é requerido o registro profissional para desempenho de suas atividades, nem há motivo. Desse modo, é baixa a aderência dessa formação ao conceito de *profession*[115],

---

[114] "As radicais transformações por que passa o mundo dos negócios e o dinamismo do mercado têm quebrado paradigmas da formação universitária. O curso superior é requisito fundamental para o acesso às empresas, mas há outros fatores que vão determinar o sucesso profissional. No caso particular da administração, o profissional não pode se contentar com o diploma de graduação. Ele deve partir para uma especialização, mestrado, doutorado ou MBA, de forma a ampliar seus conhecimentos e suas competências. Assim, terá melhores condições de competir não só com seus pares de formação, como também com aqueles profissionais graduados em outras áreas, como engenharia ou direito, que se especializam em administração e disputam as mesmas vagas. Em outras palavras, o curso de graduação em administração pode ser pré-requisito, mas não é o bastante. Ressalte-se que o mundo dos negócios valoriza e incentiva, mas não se prende às amarras da formação acadêmica" (MARIACA, Marcelo. O que os novos administradores podem esperar para o futuro. Valor Econômico, 19/10/2009).

[115] *"[... E]n Angleterre, comme aux États-Unis (et dans de nombreux autres pays dits 'anglo-saxons'), des législations distinguent un sous-ensamble d'actitivités appelées professions dont les membres sont pourvus de droits spécifiques, tels que se constituer en association autonome et reconnue, interdire l'exercice de l'actvité à ceux qui n'en sont pas membres, organiser la formation. Les autres activités sont appelées occupations et leurs membres peuvent seulement se syndiquer [...]* (DUBAR; TRIPIER, 1988, p. 7).

ao menos daquele aceito pelos paradigmas funcionalista e interacionista da Sociologia das Profissões.

No período mais recente, Freidson (1996, 1998), dado considerar estreito o conceito de *profession*, busca identificar o modo como se institui o poder das profissões, para construir quadro de referência que possibilite análise sistemática de seus atributos, uma vez que julga haver um renascimento do profissionalismo.

> [... A] natureza do conceito de profissão nos proporciona um número limitado de opções. A opção que pode levar a um método coerente e sistemático de análise exige que se abandone a tentativa de tratar a profissão como um conceito genérico e se volte, em vez disso, para um conceito genérico de ocupação dentro do qual possamos localizar, analiticamente, as ocupações particulares que têm sido rotuladas de profissões (FREIDSON, 1998, p. 48).

Em seu entender, o profissionalismo enseja que o controle da divisão do trabalho seja estabelecido entre as ocupações, que "negociam limites jurisdicionais entre si", método este "preferível aos modos alternativos de organizar o trabalho de profissionais (e outros)", visto que as demais opções estariam assentadas no "controle da seleção e da organização dos trabalhadores pelas escolhas dos consumidores individuais no livre-mercado", ou em "controle efetuado por uma administração monocrática e racional-legal", cada qual determinada por específica combinação de poder político e econômico, levando a diferentes consequências.

Freidson caracteriza profissão como "tipo específico de trabalho especializado", que se destaca no universo de ocupações e ofícios desempenhados na economia e, por isso, é reconhecido oficialmente. Em sentido amplo, contudo, todo trabalho, isto é, todo conjunto de atividades produtivas ou criativas que o homem exerce para atingir determinado fim, é especializado. Além disso, qualquer ocupação pode ser entendida como uma concepção social de que específica série de tarefas ou trabalho completo, unos em seus misteres mas parte do amplo conjunto de trabalhos requeridos socialmente, merece ser realizado. Isto enseja questionar as razões que podem levar à distinção, dentre as ocupações existentes em dada sociedade, daquelas que podem assumir o estatuto de profissão. Então, para melhor compreender a natureza e o valor social atribuído ao trabalho, há que se atentar quer ao conhecimento ou à perícia requeridos em sua execução - visto o que distingue as ocupações umas das outras serem o conhecimento e a competência especializados, necessários à realização de tarefas estabelecidas numa divisão de trabalho -, quer às ideias de conhecimento e de perícia valorizadas em cada cultura.

Freidson (1996, p. 143) salienta que, em geral, a depender do que é requerido à execução do trabalho, têm-se denominado *não-qualificadas* as atividades que podem ser executadas por qualquer membro de sociedade industrial, "sem instrução ou preparo suplementar" além

daquele proveniente do aprendizado doméstico ou escolar usual; *semiqualificadas* as atividades que requerem prática e rápido treinamento no local de trabalho; *qualificadas* as que demandam treinamento prolongado, "categoria à qual se adaptam tanto o trabalho profissional como o de ofício". Entretanto, para o Autor, é preciso distinguir, adicionalmente, "o grau em que as atividades são simples e repetitivas", propicias à *especialização mecânica*, e, contrariamente, complexas e variáveis umas em relação às outras, requerentes de "considerável discernimento" para permitir a adaptação do conhecimento e da qualificação a cada circunstância, ou seja, de *especialização criteriosa*. O trabalho das profissões distingue-se dos de ofícios, pelo tipo de conhecimento e qualificação empregados no exercício do julgamento, baseado na formação em conceitos e teorias abstratas; quer dizer: "o trabalho das profissões se distingue do trabalho dos ofícios por ser uma *especialização criteriosa teoricamente fundamentada*".

> Distinguem-se de outras ocupações pelas tarefas específicas que reivindicam e pelo caráter especial do conhecimento e competência exigidos para realizá-las. A autoridade do conhecimento é decisiva para o profissionalismo, e é expressa e transmitida por uma diversidade de agentes e instituições: não depende exclusivamente das relações profissional/cliente ou das atividades oficiais de associações (FREIDSON, 1998, p. 71).

Há que salientar, todavia, que à medida que os "recursos" dos profissionais sejam primordialmente compostos de capital cultural e de capital social, nos sentidos que lhes empresta Bourdieu (1998), a sobrevivência depende tanto do capital econômico quanto do capital político que possam angariar e mobilizar. "O modo como o capital econômico está concentrado e organizado, portanto, não pode deixar de influenciar o poder que as profissões possuem como organizações corporativas e a autonomia que os profissionais individuais têm em seu local de trabalho", como aponta FREIDSON (1998, p. 76).

Essas proposições possibilitam comparar o tipo ideal de profissão com as características da Administração para compor o quadro abaixo e aferir a correspondência entre elas. Da comparação aflora que se há dissonância entre o tipo ideal de profissão e a profissão de administrador, isto não impede a expansão mundial do número de interessados nessa formação, a fazer com que em torno da Administração girem múltiplos interesses: dos mantenedores de cursos, da comunidade acadêmica diretamente envolvida, dos grandes consultores internacionais, da produção editorial e gráfica, da mídia dita especializada..., pois todos vivem dos modismos e da grande dimensão do mercado criado. Foi a convergência do ideário embutido em seus discursos que permitiu institucionalizar a Administração como área de conhecimento e construir o espaço institucional de uma prática, um tanto vaga, mas que a liga à expansão e à globalização dos negócios.

Tipo Ideal de Profissão	Administração
Status *oficial de força de trabalho*	
Emprega corpo especializado de conhecimentos e qualificações.	O corpo de conhecimentos e as qualificações são especializados nas áreas funcionais, mas genéricos ou pouco articulados nas teorias de organização.
Subsistência em mercado de trabalho formal.	Constitui-se numa das ocupações com maior presença no mercado de trabalho formal.
Status oficial e público relativamente alto.	*Status* empresarial e público em declínio.
Fundamentada em conceitos e teorias abstratos e de caráter criterioso.	Conceitos e teorias abstratos e de caráter criterioso, mas por serem caracterizáveis como não indo "muito além do senso comum bem informado e com boa retórica", atenuam a conotação de criteriosos.
Jurisdição	
Jurisdição sobre corpo especializado de conhecimentos e qualificações.	Os conhecimentos utilizados provêm de várias áreas de saber e são apropriados, em geral, de forma parcial, superficial e ligeira. A apropriação dá-se indistintamente pela comunidade acadêmica e no âmbito empresarial e, muitas vezes, neste sem aquela.
Divisão do trabalho específica, organizada e controlada pela ocupação.	A ocupação não consegue controlar a divisão do trabalho, partilhando as atribuições com oriundos de outras formações.
Posição no mercado de trabalho	
Controle ocupacional da prática, garantindo o exercício das qualificações aos membros credenciados.	Não há controle ocupacional da prática, que pode ser exercida por leigos.
Supervisão e avaliação do desempenho dos membros credenciados.	Não há avaliação do desempenho dos membros pela comunidade profissional, quer em termos de processos e resultados, quer do ponto de vista ético.
Instituições de ensino	
Programa de treinamento fora do mercado de trabalho, em escolas associadas a universidades.	O treinamento é ministrado em organizações de educação superior, fora do mercado de trabalho, mas também *on the job*, enfocando aspectos pontuais de interesse das organizações.
Currículo estabelecido, controlado e transmitido por membros da profissão.	A exigência de o currículo específico ser ministrado por membros da profissão não é cumprida. O currículo, aberto, comporta ampla variedade de conteúdos.
Corpo docente com dedicação integral ao ensino e à pesquisa, atuando pouco ou nada no mercado de trabalho cotidiano.	Boa parte do corpo docente atua no ensino e no mercado de trabalho. Dos trabalhos dos docentes dedicados ao ensino e à pesquisa, "a pouca evidência disponível sugere um efeito modesto e uma ligação limitada entre a pesquisa em gestão e a prática".

Quadro 3. O tipo ideal de profissão e a Administração

Fonte: Autor, com base em Freidson (1996, 1998).

A vagueza da prática, longe de ser danosa aos interesses estabelecidos, permite acolher os advindos das diversas formações às organizações, propiciando-lhes acesso ao discurso institucionalizado por intermédio dos cursos denominados MBA's. Moon; Wotpika (2006), ao analisarem essa ampliação de escopo da formação, identificaram cinco indicadores do percurso de institucionalização dos MBA's: 1. as instituições de ensino de muitos países reorganizaram

seus programas de especialização em pós-graduação e os renomearam para MBA; 2. o discurso público internacional sobre formação em Administração assumiu o MBA como uma plataforma comum, "desde 1970 até o presente, e esta tendência tornou-se particularmente evidente desde a década de 1980"; 3. o discurso que trata o MBA como se fosse a única forma de educação em administração intensificou-se nas publicações acadêmicas ou de negócios; 4. entre 217 periódicos com a expressão *Management* no título, o número de revistas com artigos sobre MBA passam de menos de três entre 1971-1978, para mais do que cinco entre 1979-1989 e para acima de 10 e abaixo de 24 entre 1990-1999; 5. a quantidade de programas no mundo passou de aproximadamente 1.600 em 1998, para cerca de 2.200 em 2000, com a expansão a ocorrer principalmente em outros países que os Estados Unidos.

A difusão dos cursos de Administração dá-se por mimetismo, à medida que a integração econômica se aprofunda e as sociedades são afetadas por modelos e normas compartilhados. Pressupõe-se que "as empresas estão sujeitas a regras universalizadas e generalizadas de gestão e obrigadas a assumir uma forma universal: atores organizacionais", vistos como semelhantes e que pedem soluções semelhantes. "Assim, estratégias e teorias para lidar com incertezas crescentes e novos requisitos de eficiência são construídas independentemente dos contextos nacionais" e reforçadas pelo fato de a integração econômica atrair negócios para mercados em crescimento, o que, se por um lado os expande, por outro aumentam as incertezas e os riscos, a demandar contínua melhoria de coordenação e de controle. Esses requisitos convertem-se em *necessidades* de novos conhecimentos e capacidades de gestão, captados e elaborados pelo sistema de ensino superior, que a eles responde organizando e oferecendo conteúdos de forma a atendê-los. "É no contexto da globalização que as *Business-Schools* - um lugar para produzir gestores profissionais que podem conduzir as organizações - estão institucionalizadas na sociedade global" (MOON; WOTPIKA, 2006, tradução).

Formação crítica em Administração

Despite a lot of huffing in business schools and books on management, there does not seem to have been much improvement over the years in management know-how. Why not?

NELSON

O que define a função do administrador é, principalmente, sua atuação nas empresas. Elas, ao empolgarem a maior parte da produção social, se mitificaram, configurando-se entidades exigentes de condições e submissões, a enunciarem modos e formas de entendimento e comportamento, com a sociedade cada vez mais a acatar seus ditames para beneficiar de seu funcionamento, a ponto de tudo fazer para atraí-las e mantê-las. Os participantes dessas organizações, em decorrência, passaram a derivar poder de influência: interno, pelo exercício do poder organizatório sobre o aparato de produção; externo, pelo poder reivindicatório corolário da condição de promotor do bem geral, entendido como coincidente com o *welfare* das companhias.

O impacto social da atuação do administrador indica a atenção que deveriam receber o curso e a formação em Administração, a fim de propiciar-lhe discernimento para efetuar escolhas informadas e pertinentes, nos âmbitos interno e externo da organização, para que a profissão pudesse ser reconhecida pela capacidade de contribuição ao desenvolvimento da sociedade. A crítica que o campo está a receber, qualitativamente, sobre a fragilidade de conceitos, métodos e utilidade prática das proposições, bem como pela notória distância entre a produção intelectual da Academia e sua transposição ou influência na formação profissional dos estudantes, propende a levar à revisão a importância e o sentido social do campo, a refletir-se na agenda de pesquisa (e montante de recursos que lhe é direcionado) e no papel da profissão, isto é, seu valor no concerto das profissões e no imaginário dos jovens em busca de formação.

De fato, o ambiente da globalização e o contexto neoliberal fizeram o campo notabilizar-se e expandir-se sob liderança de literatura anglo-americana, atraindo investimentos em *Business-Schools*, produção editorial, mídia especializada e incomensurável geração, produção e exploração de eventos[116], que elevaram a visibilidade da área a ponto de fazer crer em

[116] "A dramaturgia na atração dos incautos, começa com o título do seminário, geralmente em inglês, sobre 'modismos' em gestão e promessas utópicas de sucesso profissional. O dirigente fica na ansiedade de conhecer as 'novidades', e, ao término do sonhado encontro, elas não são relatadas, quando muito de forma superficial [...]. A teatralização continua com a temática abordada, de preferência por estrangeiros, nomes construídos pela mídia e não pelo desempenho e produção de uma obra substanciosa. Eles não conhecem o Brasil, tornando-se impossível enfocar, com seriedade e profundidade, temas de gestão, dissociados da cultura onde a empresa opera" (AQUINO, Cleber. "Não há formação de elite de gestão no Brasil". SFIEC, 2003. Disponível em www.sfiec.org.br/artigos/artigos_admin.asp).

sua centralidade à expansão do sistema - mesmo que Japão e Alemanha, com sólidas economias e inovadoras organizações globais, não possuam *Business-Schools*. A contrapartida do desnudamento se apresenta como ônus do fausto, cujo alento "não se deve somente aos acadêmicos, mas também aos interesses e ações de grandes empresas de consultoria, grandes corporações e outros agentes que de uma forma ou de outra 'governam' a ciência" (FARIA,2005,p.1).

Na revisão da literatura sobre o "panorama do ensino da Administração no Brasil e no mundo", Paula; Rodrigues (2006) referem que desde o centro - Inglaterra e Estados Unidos - a mercantilice, massificação e padronização do ensino comprometem a qualidade e apontam "ao fracasso dos conteúdos e métodos pedagógicos", o que os incentiva ao escrutínio de desafios e possibilidades de adoção de uma pedagogia crítica no ensino de Administração. [117] No entanto, constatam, os óbices provêm do corpo teórico, das instituições e dos agentes: pesquisadores, professores, estudantes. Por um lado, o conhecimento em gestão é insuficientemente respaldado por pesquisa científica; por outro, boa parte das publicações da área é de autoria de gerentes e consultores, donde a crítica de superficialidade e falta de rigor. Acresce que a predominância em nosso meio da produção estrangeira nem sempre se afina com a realidade nacional. Essa fragmentação promove competição entre pesquisadores, executivos, consultores e gurus de gestão, a dificultar a formação de reputação sólida pelos acadêmicos e tornar os estudos do campo idiossincráticos, a tolher a formação de redes de cooperação e pesquisa e desestimular o debate. Pior:

> Nos Estados Unidos e no Brasil muitos pesquisadores, respaldados pelo peso de suas instituições e "discretamente" financiados por empresas privadas, produzem material pretensamente científico, que favorece seus patrocinadores. Igualmente problemático é o alinhamento inconsequente dos conteúdos e valores em relação às necessidades do mercado e às necessidades pessoais dos professores, que afetam o formato, o conteúdo e a sequência de disciplinas do currículo, rompendo com os compromissos pedagógicos e tornando o aluno um mero cliente dentro do "negócio educação" (PAULA; RODRIGUES, 2006 p. 12).

Faria (2005) apresenta interpretação matizada sobre o comportamento dos acadêmicos nacionais, relacionando-o, do ponto de vista individual e coletivo, à importação e exportação de conhecimento e à concepção da carreira, ao recuperar o movimento de meados dos anos 1990 a favor de pesquisa e produção acadêmica que façam sentido ao contexto local, ressaltando a baixa adesão à proposta, quer das empresas, quer da "academia de administração no Bra-

[117] Os autores recuperam de dois textos de Ibrahim Warde, publicados em 3/05/2000 e 14/03/2001 na edição nacional de *Le Monde Diplomatique*, as analogias que faz das IES com imobiliárias e hotéis. "[...] O ensino de Administração se tornou um grande negócio, sendo que muitas instituições já oscilam entre uma lógica 'imobiliária' – pautada pela ampliação das instalações físicas - e uma lógica 'hoteleira' - focada na plena ocupação das salas de aula, independentemente da qualidade dos 'hóspedes'" (PAULA; RODRIGUES, 2006, p. 11).

sil".[118] A seu ver, o processo de expansão e globalização da academia (talvez subentendido como símile ao da globalização da economia) portou consigo a ideia de que a relevância da produção local somente seria reconhecida pela publicação de trabalhos em periódicos internacionais, em maioria publicados nos EUA, a incentivar à produção de conhecimento consonante com a "conexão anglo-americana".

> O significado dominante da globalização - de que conhecimento em administração segue a tendência de integração/universalização - inibe o fortalecimento de reações locais porque as mesmas acabam sendo associadas a termos que passaram a ter significados negativos, tais como "protecionismo", "nacionalismo" ou "xenofobia". Em outras palavras, enquanto o significado minoritário da globalização nos leva a reações "culturais", o significado dominante nos leva à ideia de que é contraproducente desafiar o estrangeiro (FARIA, 2005, p. 2).

Goulart; Carvalho (2008) abordam a questão, entre outras, pela óptica da submissão da academia de administração no Brasil a específica métrica de valorização do conhecimento produzido, vinculada à amplitude de circulação e ao prestígio do periódico divulgador, imposta pelos agentes financiadores de pesquisas, mas que transfere poder "aos editores de revistas científicas e produtores de serviços de indexação e distribuição, majoritariamente privados".

> Estar indexado no SCI [*Science Citation Index*] se tornou em muitos países, inclusive no Brasil, um dos mais importantes indicadores de qualidade das publicações e de reconhecimento e prestígio dos pesquisadores que publicam nesses veículos. Avaliações institucionais, particularmente aquelas das agências de fomento, atribuem grande pontuação a publicações em revistas indexadas. O SCI tornou-se também a referência central para a seleção de títulos a serem adquiridos por bibliotecas, agências financiadoras e pesquisadores individuais (GOULART; CARVALHO, 2008, p. 843).

Ora, seja por cooptação, estigmatização ou submissão a modelos e parâmetros exógenos, uma produção acadêmica que se queira identitária, quer por referenciada ao ambiente local, quer por crítica aos conceitos e valores estabelecidos, não viceja facilmente. Paula; Rodrigues (2006) salientam, porém, que o objetivo de uma pedagogia crítica em Administração é justamente confrontar três pressupostos desse alinhamento reflexo: 1. a idéia de que as organizações são necessárias, naturais, racionais e auto-evidentes, e não fruto de complexo processo sócio-histórico; 2. a visão de que os interesses administrativos são universais e não conflitantes; 3. o domínio da instrumentalidade e da competição no imaginário organizacional.

---

[118] "Administração é uma expressão ideológica, política, estratégica e cultural e não tecnicista ou um amontoado de conceitos, regras e princípios soltos no espaço. O apelo dos docentes importados é forte. O Brasileiro privilegia as coisas de fora, resquício da colonização, idolatrando o primeiro mundo e esmagando os valores tupiniquins" (AQUINO, Cleber. "Não há formação de elite de gestão no Brasil". SFIEC, 2003. Disponível em www.sfiec.org.br/artigos/artigos_admin.asp).

Os problemas apontados na educação para a gestão, por autores nacionais[119], ingleses e americanos partidários da perspectiva crítica, são assim resumidos por Paula; Rodrigues: *a)* o ensino de gestão sofre forte processo de "mercadorização"; *b)* os conteúdos e métodos de ensino tornam-se progressivamente menos efetivos; *c)* as concepções e visões tradicionais de gestão tornam-se cada vez menos aceitáveis por reduzirem a complexidade dos fenômenos; *d)* acentua-se a instrumentalidade do conhecimento, com uso de receitas que levam os estudantes à reprodução de técnicas em lugar da realização de diagnósticos; *e)* os estudantes são considerados expectadores do processo de ensino e quase não há incentivo à autonomia.

Em face desse diagnóstico, os Autores colheram na literatura o relato de práticas de adoção de pedagogia crítica na graduação e pós-graduação em Administração, na Inglaterra, Estados Unidos e Brasil e cotejaram trabalhos de Mingers[120], Watson[121], Cunliffe[122], Hagen; Miller; Johnson[123], Currie; Knights[124] com a própria experiência, todas assentadas em referenciais teóricos e proposições que se podem inserir, de forma ampla, no movimento da *Critical Management Education (CME)*, relacionado aos *Critical Management Studies (CMS)*, evoluídos desde a década de 1980, a partir de iniciativas pioneiras na Inglaterra, e que alcança os Estados Unidos no final dos anos 1990.[125]

> As experiências apresentadas e vivenciadas demonstraram que a pressão da cultura imediatista da gestão vem levando boa parte dos alunos a demandarem das escolas de negócios uma pedagogia tradicional. Esperam dos cursos e dos docentes soluções prontas e respostas inquestionáveis, tendendo a reagir às propostas construtivistas e à incerteza que é própria do processo de aprendizado nessa perspectiva. De um modo geral, esse público tende a incentivar os professores a trabalharem a educação como técnica, escamoteando seus aspectos políticos e morais. Por outro lado, o hábito da

---

[119] Alberto Guerreiro Ramos, Fernando Cláudio Prestes Motta e Maurício Tragtenberg.

[120] MINGERS, J. *What is it to be critical? Teaching a critical approach to management undergraduates.* Management Learning, v. 31. n. 2, p. 219-237, 2000.

[121] WATSON, T. *Beyond managism: negotiated narratives and critical management education in practice*. British Journal of Management, v. 12, p. 385-396, 2001.

[122] CUNLIFFE, A. L. *Reflexive dialogical practice in management learning*. Management Learning, v. 33, n. 1, p. 35-61, 2002.

[123] HAGEN, R.; MILLER, S.; JOHNSON, M. *The "disruptive consequences" of introducing a critical management perspective onto and MBA programme*. Management Learning, v. 34, n. 2, p. 241-257, 2003.

[124] CURRIE, G.; KNIGHTS, D. *Reflecting on a critical pedagogy in MBA education*. Management Education, v. 34, n. 1, p. 27-49, 2003.

[125] *"CMS has been strongest in the United Kingdom. The existence of sizable numbers of U.K. academics disaffected with established management theory and practice became evident with the first Labour Process Conference in 1983, which drew most of its participants from schools of management and business. […] A second wave of growth in the United Kingdom became visible in 1999, when an unexpectedly large number of people - over 400, drawn from over 20 countries - participated in the first CMS Conference. […] The United States side of the CMS movement first became visible as a workshop at the 1998 Academy of Management meetings and the concurrent formation of a listserv (CM-workshop). The ensuing series of annual workshops eventually became a formally recognized Interest Group of the Academy in 2002"* (ADLER; FORBES; WILLMOTT, 2007, p. 5).

> abordagem disciplinar parece ter condicionado os estudantes, que se sentem inseguros e ansiosos quando são retiradas as prescrições de soluções aparentemente "mágicas" pelos professores. Assim, temos um paradoxo, pois, embora os alunos questionem as abordagens tradicionais, nem sempre percebem positivamente uma abordagem alternativa: o resultado parece ser uma constante insatisfação com os cursos na área de Administração (PAULA; RODRIGUES, 2006, p. 19).

A se acreditar que uma educação crítica em Administração não seja paradoxo, mas passível de evoluir pela revisão fundamentada de seus postulados, vinculando base teórica, pressão para o trabalho e alcance de metas pessoais, organizacionais e sociais, talvez a recomendação de Walsh; Weber (2002)[126], de os estudos críticos agregarem construção à desconstrução, solução de problemas à problematização e prescrição à reflexividade, possa ser de valia à ultrapassagem do dogmatismo e prescricionismo, contribuindo, ao mesmo tempo, ao amadurecimento intelectual de professores e estudantes, ao desenvolver-lhes a capacidade de diagnóstico de situações e de resolução de problemas típicos da vida profissional.

> *CMS* oferece uma gama de alternativas à teoria da gestão corrente, com vistas a transformar radicalmente a prática de gestão. O núcleo comum é o profundo ceticismo quanto à defensabilidade moral e sustentabilidade social e ecológica das concepções e formas de gestão e organização prevalecentes. A motivação do *CMS* não é a preocupação com falhas de gestores individuais, nem a má gestão de empresas específicas, mas a injustiça social e a destruição ambiental do sistema sócio-econômico mais amplo a que esses gerentes e empresas servem e reproduzem (ADLER; FORBES; WILLMOTT, 2007, p. 2).

Determinações do modo de produção

Compartilhar o ceticismo quanto à defensabilidade moral e sustentabilidade social e ecológica das concepções e formas de gestão e organização prevalecentes impõe bem compreender as determinações advindas do modo de produção.

Um modo de produção, como busca representar o diagrama a seguir, constitui um todo complexo, um sistema, com quatro partes ou instâncias interligadas, a saber: *a)* a instância do econômico, que reflete a centralidade da produção de valor na estruturação da vida social e das relações sociais; *b)* a instância do político, que se exprime em específica forma de organização do Estado, num dado contexto histórico, para regular juridicamente tanto as relações de produção como a distribuição da renda social; *c)* a instância do ideológico, que expressa a consciência social e seu sistema de crenças, manifestos numa práxis; *d)* a instância do teórico, que se apresenta como conjunto sistemático de saberes concretos e especulativos. Essas instâncias, porém, não se equivalem, pois predomina o econômico sobre as demais instâncias,

---

[126] WALSH, J.; WEBER, K. *Critical Managment Studies in the American Academy of Management*. Organization, v. 9, n. 3, p. 402-410, 2002, *apud* Faria (2005).

determinando-as, ou seja, sobrepõe-se a elas para orientá-las em suas interligações para composição do todo, a funcionar como espécie de força motriz do sistema, sem, contudo, instituir-se numa causa absoluta que estabeleça relações unidirecionais sobre os fenômenos, posto ser por eles influenciada. Sua especificidade é que produz os seus reprodutores.

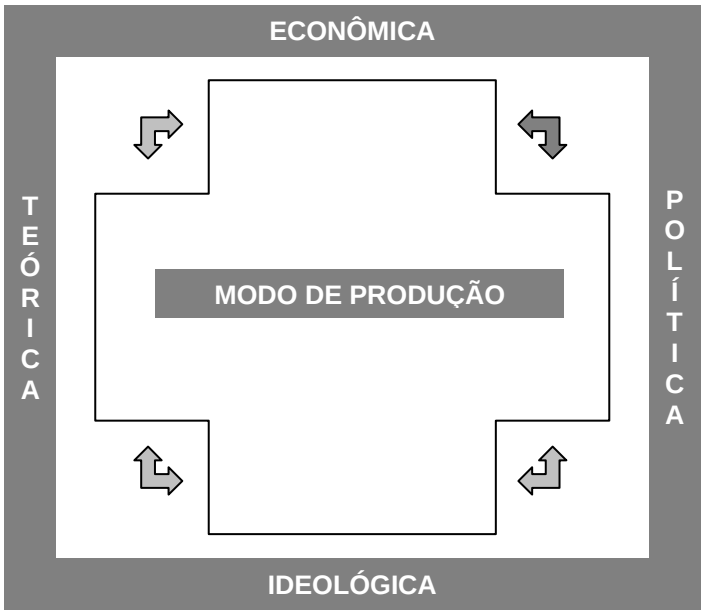

Figura 5. O modo de produção e suas instâncias
Fonte: Autor

Para produção de seus reprodutores o modo de produção mobiliza, de forma própria, as forças produtivas em relações de produção, originando específica formação econômico-social, que engloba a unidade e a totalidade das esferas econômica, social, política e cultural da sociedade. Induz, por patrocínios materiais e simbólicos, à emergência de sofisticada malha de entendimentos gerais, congruentes com o modo de produção, que se entrelaçam e institucionalizam para dar origem a paradigma geral, estruturante dos saberes concretos e especulativos durante uma época. Essa matriz epistêmica se incumbe de dar explicação e sentido à vida social, por intermédio de instâncias ideológicas e teóricas, que também se radicam no âmbito da Ciência e sustentam uma episteme.

Desse modo, o que é tido como saber mais bem se configura como corpos de doutrina, ligado por conexões por vezes rigorosas, por vezes frouxas, onde cada campo de saber constitui e institui sua doutrina, entendida como conhecimento racionalmente ordenado e revestido de retórica, que se presta à fundamentação de práticas e a fins pedagógicos. A dialetização da retórica põe à prova a validade dos fundamentos doutrinários, a fim de eliminar contradições e salientar a nitidez distintiva que empresta identidade à doutrina e permite sua apreensão inequívoca. Daí advém a autoridade da doutrina, que contagia os que a propalam, defendem e a

ela contribuem, já que reciprocamente se reforçam. Assim, a cada doutrina corresponde específico *éthos*, ou seja, conjunto de traços referenciais e identitários que se expressam nas personalidades e atitudes daqueles que com ela comungam e se dão a ver em seus comportamentos. Os elementos doutrina, autoridade, atitude e comportamento compõem uma rede causal que une a doutrina à ação, justificando sua razão de ser como coadjutora do modo de produção. É o que busca evidenciar o diagrama abaixo.

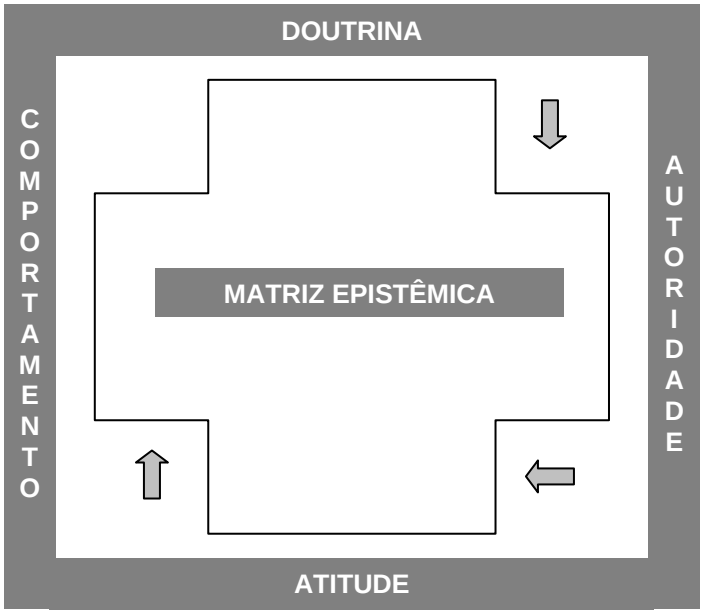

Figura 6. A matriz epistêmica e seus elementos
Fonte: Autor

A formação em Administração, nessa perspectiva, insere-se como um dos corpos de doutrina da matriz epistêmica, congruente com o modo de produção capitalista e especialmente posto a seu serviço. Para elucidar seu contexto, como propõe a figura a seguir, há que tomar como ponto de referência e como processo indutor a dinâmica do capitalismo, diretamente dependente de sua eficácia real. Como mostra o laço principal do diagrama, é a eficácia do sistema que alimenta sua dinâmica. A eficácia, para ser alcançada, repousa sobre ação intencional e contínua, e, uma vez obtida, sustenta a dinâmica: como a constituir sistema auto-alimentado. O sistema, porém, além de auto-alimentado, quer-se auto-regulado e auto-regulador, pois, para manter a intencionalidade da ação na direção do proveito próprio, busca condicionar o ambiente de modo a favorecer-se. Esse condicionamento dá-se no nível global, onde se engendram articulações diversas, concertadas ou não, que visam à superação das contradições intrínsecas ao sistema, por meio da absorção das dificuldades e da geração de propostas portadoras de expectativas evolutivas, mas que buscam, de fato, garantir a sustentação do sistema.

No nível local fica-se na dependência dessas articulações e no papel de difusor ou reprodutor daquilo que é tido como conhecimento relevante.

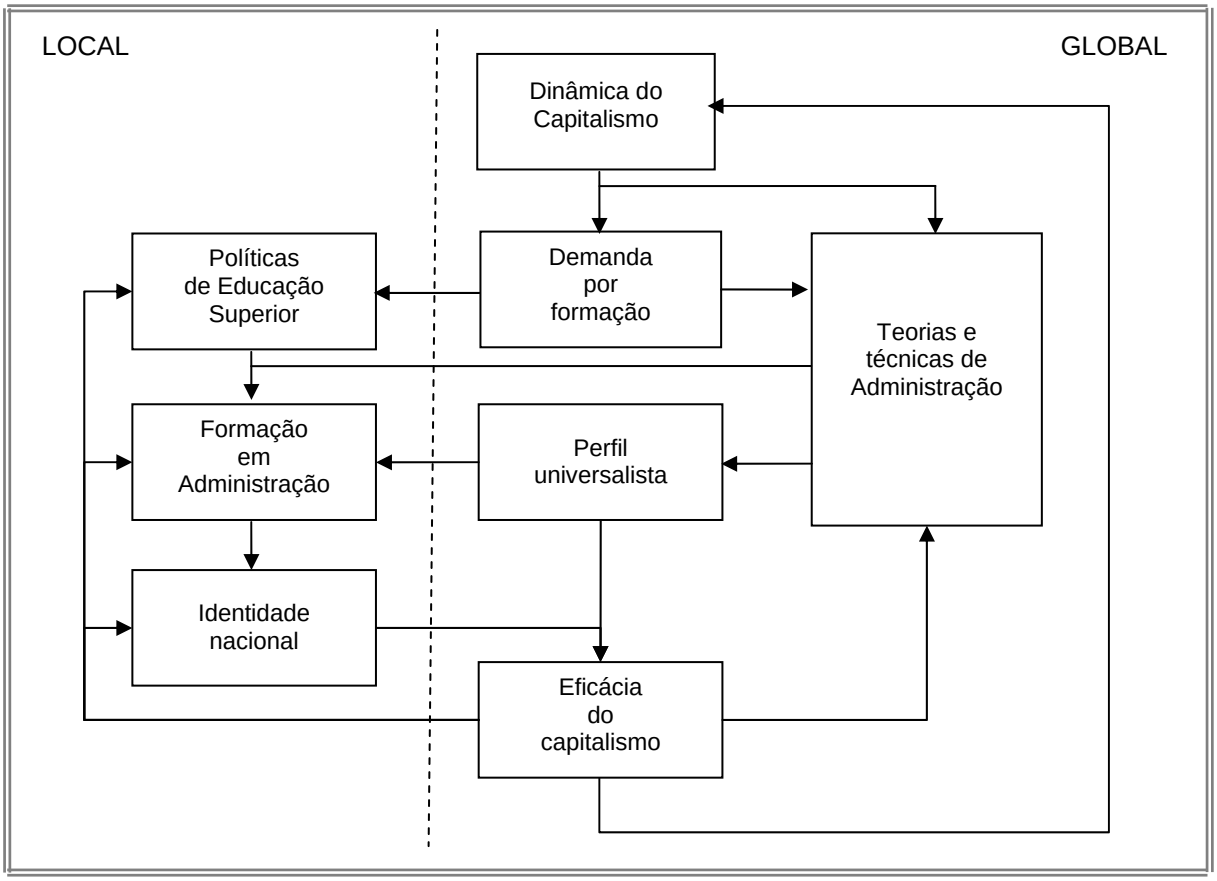

Figura 7. O contexto da formação em Administração
Fonte: Autor

É a dinâmica do capitalismo que gera a demanda por formação nas várias áreas de conhecimento e orienta as políticas de Educação Superior de nível local. Igualmente, é a dinâmica do capitalismo a indutora do desenvolvimento de teorias e técnicas de Administração, que, por isso, tendem a ensejar uma formação de perfil universalista, a ter as características sócio-culturais e reguladoras específicas de cada sociedade como componentes acessórias.

Essa cadeia de determinações pode ser representada na figura a seguir, que entrelaça os contextos do modo de produção, epistêmico e de formação em Administração, a fazer ver a existência de um currículo oculto, ou subjacente, a limitar e restringir as alternativas de composição e articulação do currículo de formação. O primeiro induz à conformação e à reprodução do sistema, enquanto uma perspectiva crítica clama por reformulação em aspectos que contrariam os interesses prevalecentes, por entender que moral, social e ecologicamente a manutenção do *statu quo* é insustentável, mesmo se pareça que alterações de essência somente possam ser induzidas por catástrofes.

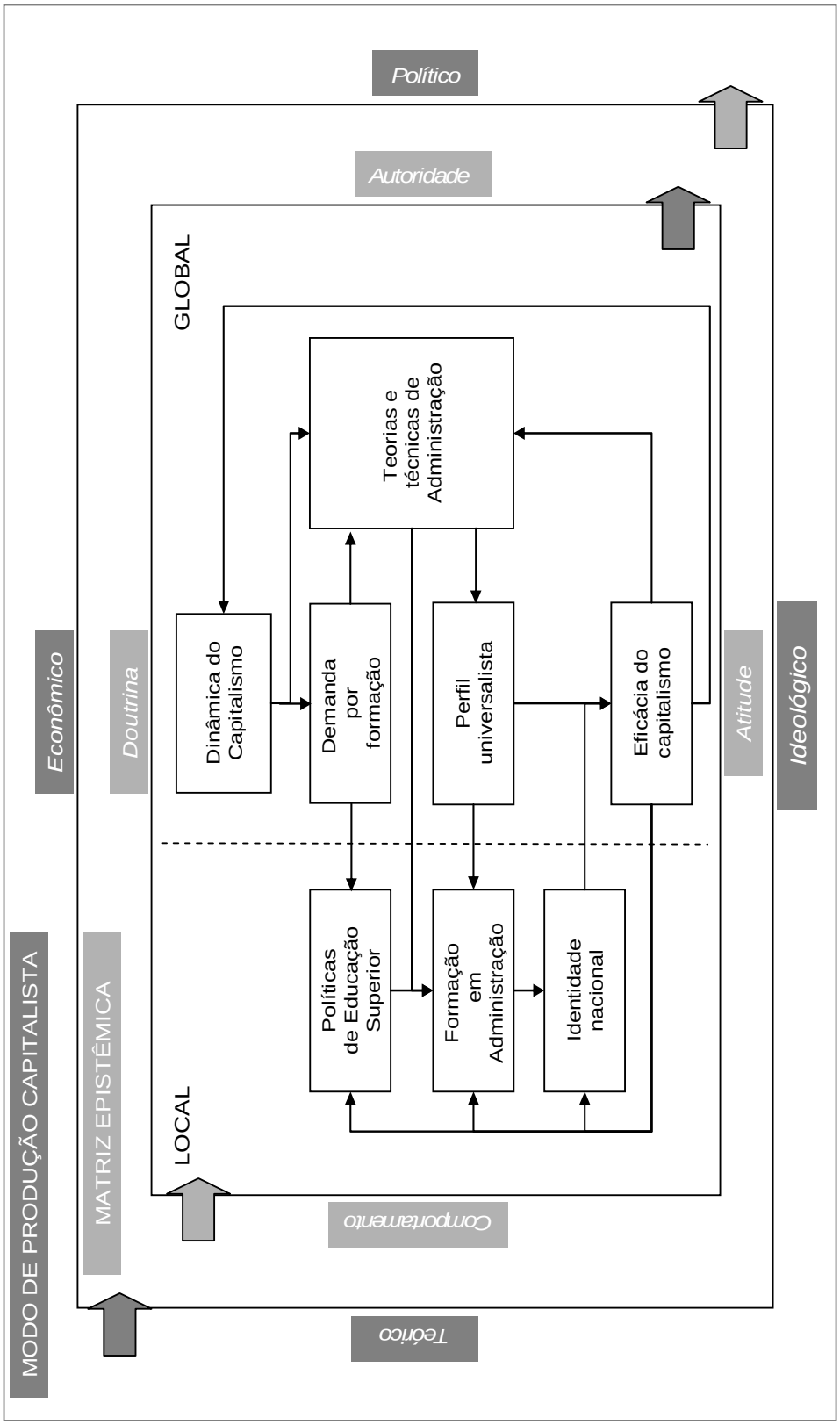

Figura 8. O contexto amplo e a formação em Administração
Fonte: Autor

Assim, a proposição de currículo que possa ensejar formação crítica implica em acatar que as forças dominantes o tomam como instrumento, ao mesmo tempo de ocultação e de desvelamento de verdades, para perscrutar uma síntese que reflita negociação e imposição social. Nos últimos dois séculos a imposição social coube aos interesses voltados à acumulação de capital, operando sob a lógica de produção do industrialismo, independentemente de a origem ou propriedade do capital ser do Estado ou dos particulares.

> Fundamentalmente, Althusser argumentava que a educação constituiria um dos principais dispositivos através do qual a classe dominante transmitiria suas idéias sobre o mundo social, garantindo assim a reprodução da estrutura social existente. Essas idéias seriam diferencialmente transmitidas, na escola, às crianças das diferentes classes: uma visão do mundo apropriada aos que estavam destinados a dominar, outra aos que se destinavam às posições sociais subordinadas (MOREIRA; SILVA, 1995, p. 21).

Esses interesses mudaram de forma ao longo da segunda metade do século XX, num *aggiornamento* decorrente dos novos arranjos de uma produção que se internacionalizou e da conformação globalizada dos mercados, mas manteve-se e intensificaram-se os ditames do grande capital. Nesse período, a Educação, em geral, e a educação pós-secundária para formação profissional, em particular, deixam de ser uma questão nacional para serem pensadas em termos globais, já que acompanham a divisão internacional do trabalho, exigente de a formação das gerações da classe trabalhadora e das classes médias se apresentarem sob duplo racional, o da massificação e o da relação custo-benefício. Então, os estabelecimentos escolares de todos os níveis de ensino e os currículos passaram a incorporar variado elenco de inclusões e supressões de práticas e de conteúdos, em busca de ajustamento adaptativo às novas condições da produção.

No fundo, é o currículo, carregado de intenções e de conteúdos que para elas convergem, que implanta as mudanças no processo educacional. O currículo se mostra pelas suas duas faces - a seleção e organização de conteúdos e a veiculação dos conteúdos a professores e estudantes -, mas apresenta múltiplas caras, pois das diferenças dos currículos resultam diferentes atores, tanto entendidos em suas individualidades como em sua pertença ao corpo social. E, aí, não importa se o papel social é de professor ou de estudante. Não atribuir ao currículo a centralidade da discussão sobre a formação profissional, quiçá só não seja pior do que entendê-lo como assunto técnico, de educadores ou de administradores. Sua importância é tal que se torna impossível cogitar da idéia de formação sem associá-la a de currículo, enquanto é possível cogitar da idéia de currículo sem que haja, efetivamente, formação.

A *Critical Management Education* sente que é preciso mudar: mudar de sentido, de significado, de direção. Mas, há que se perguntar: A quem interessa o patrocínio de uma for-

mação que se queira reflexiva e atuante do ponto de vista da contribuição à emancipação do sujeito? Certamente a *CME* encontra respaldo em suas aspirações nas correntes críticas de estudos curriculares em Educação. Entre eles, Goodson (1988) não vê o currículo como algo pronto e dado, mas como artefato prenhe de historicidade, mutável a cada tempo para estar em consonância com sua época, resultante de conflitos entre diferentes concepções sociais, a formar arcabouço de conhecimentos, intenções e interações, considerados socialmente válidos.

De fato, etimologicamente, a palavra currículo associa-se a dois conceitos. O mais antigo confere a *curriculum* o sentido de *curriculum vitae*, entendido como descrição do histórico de vida de particular indivíduo. O mais recente atribui-lhe o sentido de curso de estudo - "*a particular course of study, often in a special field*", "programação total ou parcial de um curso ou matéria a ser examinado" -, ou curso de estudo em ambiente escolar: "*all the courses of study offered by an educational institution*". *Seu significado, como curso*, está associado às ideias de movimento e trajetória, que não se configuram como aleatórios, já que subjaz a ideia de ação intencional, ou seja, de trajetória empreendida por vontade, a qual demanda e envolve algum decurso de tempo: aquele compreendido pelo interregno entre o momento de início do percurso e outro, que represente o fim da trajetória. *O pressuposto*, então, é que o curso se caracterize como processo e que resulte em evolução progressiva - de estágio de menor saber ou integração, para outro de maior compreensão da coisa sob estudo -, evolução essa obtida no transcurso. *A expectativa* é que o diferencial entre os estados de fim e início justifique o percurso, uma vez que pode satisfazer às aspirações que moveram as intenções de se envolver em curso. Essas *aspirações* encontram sentido em referenciais de mais alta ordem - que podem ser identificados, genericamente, com projetos coletivos e individuais, explícitos ou implícitos -, que neles vêem e no curso que a eles se ligam suficiente valor. Assim, recursivamente, dinamicamente, *courses of study* e histórias de vida, *curriculum* e *curriculae vitarum*, põem em interação projetos individuais e coletivos: o espaço da cidadania.

O currículo, como veículo primordial da educação, é o elo que liga o indivíduo a sua sociedade e à sua profissão, estando nele representados, portanto, os pressupostos, os valores e a estrutura dessa sociedade. Esse é seu sentido. Então, a cada época, de acordo com os interesses prevalecentes em cada sociedade, estabelecem-se como conteúdos curriculares aqueles que as classes influentes consideraram mais pertinentes aos objetivos que visam, caracterizando assim, por meio do currículo, o que é entendido ou subentendido como o papel da Escola, da Educação, da formação. É aí que se inserem, de forma especialmente interessante, as contribuições das correntes críticas nos estudos curriculares e a Análise Institucional.

A *CME* também pode encontrar em Apple (1982) a constatação de que a Educação e a formação profissional não são empreendimentos neutros, mas essencialmente político. A essência da fundamentação de seu pensar assenta-se em dupla preocupação: a primeira com a escolha dos conceitos e categorias relevantes ao propósito reflexivo, a segunda com a seleção do método adequado ao propósito argumentativo. São estruturantes dos raciocínios engendrados pelo Autor, os conceitos de hegemonia e de ideologia, não tomados apenas em si mesmos, como sínteses, de unos significados, mas como categorias postas em ação, para evidência de sua dinâmica. São dialeticamente abordados para que, dessa forma considerados, não se esgotem: revistam-se de historicidade.

A paulatina apreensão da maneira pela qual os significados de hegemonia e de ideologia se constituem e instituem, à medida que se firmam e afirmam, leva, ainda, à compreensão de que esse progressivo ir significando, até significar, expressa movimento, indica trajetória, descreve processo, que, por ser socialmente construído, não se esgota em significados prontos e acabados, a serem vistos, entendidos ou aceitos como dados. Refletem, como diz o Autor, seu próprio processo de articulação dos variados aspectos da realidade: "[...] auspiciosamente obtive algum progresso na conquista de uma compreensão mais profunda dessa relação entre educação e estrutura econômica, das ligações entre conhecimento e poder" (APPLE, 1982, p. 9).

No entanto, ao se percorrer os conceitos de hegemonia e ideologia, da relação entre Educação e estrutura econômica e das ligações entre conhecimento e poder, salienta-se que, contemporaneamente, a dominação econômica não tem na Educação mais do que uma das formas de seu exercício. Dentre as ligações de conhecimento e poder, assoma como maior delas não o poder do conhecimento, ou seu domínio pelo poder econômico, mas o domínio do poder econômico sobre o poder de significar e dos conhecimentos requeridos para instrumentalizá-lo. É o que leva à hegemonia, da forma que Apple a busca caracterizar: "[...] um conjunto organizado de significados e práticas, ao sistema central, efetivo e dominante de significados, valores e ações que são *vividos*" (APPLE, 1982, p. 14). Em reforço a sua visão, Apple recorre à clara conceituação apresentada por Williams[127]:

> É um conjunto de significados e valores que, à medida que são experienciados como práticas, apresentam-se como se confirmando reciprocamente. Constitui, portanto, um sentido de realidade para a maioria das pessoas da sociedade, um sentido do absoluto, porque experienciados como uma realidade fora da qual é muito difícil para a maioria dos membros de uma sociedade instalar-se em grande parte das áreas de suas vidas.

[127] WILLIAMS, Raymond (1976). *Base and Superstructure in Marxist Cultural Theory***,** *In* DALE, Roger *et al*. (ed.). *Schooling and Capitalism: A Sociological Reader*. London: Routledge & Kegan Paul.

Assumindo-se os entendimentos de hegemonia apresentados por Apple e Williams, pode parecer que se embute neles o conceito de ideologia, por lá encontrar guarida, referência e justificativa de existência. Pode parecer a eles subordinado já que, em ação, transmuta-se a ideologia em instrumento à prática da hegemonia. Apple, porém, adverte que a ideologia não pode ser tratada como um simples fenômeno. "Pelo contrário, qualquer tratamento sério da ideologia tem de lutar tanto com seu *campo de ação* quanto com sua *função*, com seu papel duplo como um *conjunto de regras que conferem significado*, e sua *força retórica* em discussões sobre poder e recursos" (APPLE, 1982, p. 37, grifos nossos). Assim é: ideologia relaciona-se com hegemonia de forma ampla e complexa. Tanto pode desta derivar, reforçando-lhe o sentido para ampliar ou manter a dominação, como conformá-la e instituí-la, pela progressiva construção de sentidos que visem "manter a exploração econômica, a desigualdade social e a dominação política" (CHAUI, 2001).

O verdadeiro projeto do homem há de ser, para Pineau (2000), "o da conquista do poder de significar". O poder de significar, contudo, se entendido no sentido ideal - na acepção de tipo ideal de Weber[128]-, de uma contínua luta de conquista travada pelo homem na busca de sua humanidade, está, verdadeiramente, no cerne de nosso ser, mas isto não permite descurar que ele vem sendo exercido no sentido real, ao longo da História, por aqueles que se apossaram de instituições sociais, valendo-se de diferentes *modus*, apoiados por múltiplos interesses e instrumentalizados por diversas ideologias. Os posseiros de cada época tomaram a si a incumbência de propor significados à vida humana, vista em sua dimensão individual ou social. Assim, a Educação, conforme se aborde cada sentido do poder de significar, o ideal ou o real, estaria, no primeiro, no âmago de efetivo processo evolutivo, enquanto no segundo, no centro de processo de dominação; em qualquer caso, podendo valer-se de suas práticas.

A questão que à *CME* se põe é até que ponto é possível engendrar alternativa. Seria consequente à *CME* inquirir sobre o papel da Educação e da formação profissional? Sobre a formação e o papel social de seus agentes fundamentais: professores e estudantes? Em verdade, só há dois possíveis agrupamentos para as concepções sobre currículo na formação em Administração: uma conservadora do *statu quo*, outra que pode aspirar à construção de novo projeto em que no centro se ponha, ecologicamente, a participação do homem.

---

[128] "Obtém-se um tipo ideal mediante a *acentuação* unilateral de *um ou vários* pontos de vista, e mediante o encadeamento de grande quantidade de fenômenos *isoladamente* dados, difusos e discretos, que se podem dar em maior ou menor número ou mesmo faltar por completo, e que se ordenam segundo os pontos de vista unilateralmente acentuados, a fim de se formar um quadro homogêneo *de pensamento*. Torna-se impossível encontrar empiricamente na realidade esse quadro, na sua pureza conceitual, pois trata-se de uma *utopia*. A atividade *historiográfica* defronta-se com a tarefa de determinar, em cada *caso particular*, a proximidade ou afastamento entre a realidade e o quadro ideal [...]" (WEBER, 1991, p. 106).

Requisitos à formação crítica: interdisciplinaridade, pesquisa e autoria

A autoformação ou a formação crítica se inicia, na concepção de Galvani (2000), quando o sujeito, ao se defrontar com as determinações do meio, passa a questionar a validade de situações, condições, saberes e valores que o tolhem, constrangem ou afligem. No entanto, argumenta Bruno (1989), como na perspectiva marxiana sobressai a importância da prática socializada em práxis no processo de determinação social do indivíduo, é difícil instaurar o questionamento: há defasagem entre teoria e prática e pensamento e ação, com autonomia da ação frente aos processos de pensamento, visto a teoria só teorizar a prática, que é o que demarca a forma de pensar. Estas antinomias podem gerar perplexidade no sujeito, posto que sente em si o desconforto que as contradições da cultura encerram, a impeli-lo à ação transformadora de si e do meio, ao mesmo tempo em que, prisioneiro de sua prática e da teoria dela advinda, não encontra modo de ultrapassá-las, compelindo-o à acomodação de si pela adaptação ao meio.

Colocada como atitude diante da vida, a formação crítica demanda do sujeito liberdade de espírito, que percursos deterministas não incentivam, erudição, que processos disciplinares não proporcionam, abordagem inovadora, que a academia e os paradigmas científicos não patrocinam. A possibilidade de discutir uma formação crítica, então, implica aceitar que o processo de determinação social, válido para os grupos e membros da sociedade, quando tomada em seu todo, se manifesta com diferentes níveis de intensidade sobre cada indivíduo, apresentando múltiplas variações decorrentes da pertença a classes ou frações de classe, o que pode ensejar ao agente singular, ou a grupos, em decorrência dessas pertenças, alternativas de entrelaçamento e diferenciação social, nas acepções de Bourdieu (2002), potencializadoras da articulação do espaço social requerido à concretização de aspirações de formação diferenciadas. Como, no entanto, o estado da consciência individual depende do modo pelo qual ela é desenvolvida e de seu estágio de maturidade, dentre os quatro estados de consciência que se pode perceber - mythico, reflexo, representacional, reflexivo, na tipologia apresentada por Santos (1997) -, apenas o estado reflexivo apresenta prontidão à formação crítica.

Santos (1997) descreve que a consciência mythica se caracteriza como aquela em que a compreensão do real é mágica, com predominância do sobrenatural ou do ideológico, servindo o mytho de modelo, quer a orientar a ação, quer a conformar os valores fundamentais da existência. Apesar de ser estado de consciência próprio da infância e um pouco da adolescência, esse estado pode prevalecer na vida adulta, mantendo o ser em posição de relativa imaturidade, a ter, da vida, uma perspectiva ingênua. A consciência reflexa configura-se quando, afrontada pela complexidade do real, a consciência retrai-se em busca de segurança e imobiliza-se, atônita, a tender à passividade. O mundo e os outros se refletem na consciência, a diluir

a própria significância do ser, que, desprotegido, alterna momentos de impotência com outros de onipotência. É um estado típico da adolescência que, se não for adequadamente superado, propende à uma vida adulta de crises existenciais contínuas, pelo descompasso entre as fases de vida e os estágios de desenvolvimento.

A consciência representacional ou autoconsciência corresponde ao estado em que, superanda a adolescência, o ser humano passa a compreender-se como sujeito, a conduzir a própria vida em direção a um destino. Sua ação deriva de escolha, que leva a "desafios que são tomados como a possibilidade de superação concreta das limitações humanas. O sujeito passa a determinar o objeto, e este se dilui na subjetividade humana revestida de uma consciência racional que se crê suprema e infalível" (SANTOS, 1997, p. 8). O estado de consciência reflexivo é aquele que compreende a recorrência e a recursividade entre sujeito e objeto, em processo de mútua construção: a vida construindo a consciência que constrói a vida, ininterruptamente, sem cessar, em antagonismo estruturante. É quando a consciência reflete sobre si mesma e se apercebe das limitações da existência e das sobredeterminações exteriores: é o momento da crítica profunda, da análise fundada, da conclusão fundamentada, da escolha livre e informada. Esse estado só pode ser alcançado pela permanente interlocução do sujeito com os outros, com as obras da cultura e as coisas do mundo, por um sujeito pleno de responsabilidade por se sentir incumbido da construção de sentidos.

Ora, Educação Superior, como instituição, poderia ser considerado o espaço-tempo socialmente estabelecido para propiciar, concomitantemente, inserir o acadêmico numa área de conhecimento e campo de atuação social e iniciá-lo em modo de pensar fundamentado encaminhador à autonomia intelectual. A frustração total ou parcial no alcance desses misteres, máxime do segundo, tolhe o desenvolvimento individual ao não estimular o alcance do estado de consciência reflexivo próprio à formação crítica. Esta requer o tomar-se em projeto almejando ultrapassar o psicologismo vocacional para encontrar o eu social, demarcado por valores e formas de ver o mundo, a fim de apreender como as estruturas sociais do ambiente social relevante foram e estão estruturadas e se instituíram em estruturantes dos próprios valores e das formas e modos de ver e de ser no mundo.

Academicamente, a perspectiva crítica só se consuma pela articulação de saberes, pelo desenvolvimento da capacidade de pesquisa e pela disseminação dos resultados do trabalho efetuado. "Consequentemente, o graduando precisa vivenciar a investigação como um processo de aprendizagem e isto contribuirá para a formação de um intelectual independente, capaz de formular e defender ideias próprias, criativas e inovadoras [...]" (LIMA, 2000, p. 38). O percurso e a vida acadêmicos exigem produção intelectual progressivamente mais aprofundada e

abrangente à medida que se dá seu transcurso, como a evidenciar o amadurecimento da reflexão de estudantes e professores, a obrigá-los a que se vazem em seus escritos; pois é como materializam o conhecimento construído e o que legam: seus escritos, sem o que a obra perde seu valor social. Nas Ciências Sociais Aplicadas, porém, muitos não se dão conta que a autoria não repousa apenas na descoberta do inusitado, mas também na articulação e rearticulação do tido como sabido, a abrir novas possibilidades aplicativas e interpretativas, ou perspectivas propositivas, oriundas, entre outras, da acuidade analítica, da contraposição de antagônicos, da coerência da síntese. A tudo isso se pode denominar autoria: a resultante do entrelaçamento do saber formal com a persistente busca de autoformação, que impede os membros da academia, estudantes e professores, de coincidirem consigo mesmos.

No campo da Administração, a *CME* pode configurar o espaço acadêmico pertinente à proposição de atitude voltada a uma formação crítica, com a intenção de propiciar a emergência de mentalidade emancipacionista diante do conhecimento e da prática estabelecidos. Quiçá essa atitude possa levar à ruptura das determinações e dos saberes instituídos para ensejar novas formas de pensar, com a consciência da complexidade subjacente a qualquer processo de articulação de conhecimentos, mas a apelar a racionalidade outra do que aquela proveniente estritamente dos paradigmas positivistas e a influenciar uma busca de sentidos e de construção do conhecimento que vincule de modo indissociável e recorrente o agente e o meio, ecologicamente.

> Se há inovação de verdade na aprendizagem, há também desconstrução, não, porém, como imposição de fora ou de cima, mas como tática desconstrutiva dentro de uma estratégia de reconstrução integral e integrada. Aí emerge logo uma diferença essencial perante a lógica e o mercado: enquanto estes inovam para inovar, ou inovam para lucrar, a aprendizagem inova para reconstruir. Ou seja, a desconstrução não é razão de ser, mas passo necessário de um processo que culmina na reconstrução, ainda que esta seja provisória (DEMO, 1997, p. 42).

Por isso, inserir a formação crítica na academia de Administração equivale a imbuir estudantes e professores da atitude do pesquisador, ou seja, daquele que, diante do objeto de estudo, se apresenta como construtor de metodologia propiciadora de um instruir-se a serviço da obtenção da liberdade do espírito: dela advirão novas articulações dos conhecimentos estabelecidos e dos sentidos dados, que se possam querer instituidores de outra realidade. Além da vontade, a formação crítica requer do sujeito o que Durand (2001) denomina de competência paciente e erudita e de modéstia culta, isto é, disponibilidade de arcabouço de conhecimentos provindos de múltiplas fontes, articulado a projeto caracterizado, ao mesmo tempo, como projeto de pesquisa e projeto de vida, que se auto-alimentam.

> Compreender por que é que a modernidade encontra no projeto um modo de expressão privilegiado é procurar pôr em dia toda uma arqueologia do projeto, que nos mostrará facilmente duas derivações constitutivas dessa modernidade, expressas em duas utilizações contrastantes do projeto: uma derivação racionalizante, que permitiu a lenta afirmação das condutas de antecipação sempre preocupadas em melhor dominar o futuro, uma derivação mais existencial, feita de interrogação sobre o sentido de uma evolução individual e coletiva e o tipo de finalidade que encarna, exprimindo por aí a pesquisa inquieta de um ideal inacessível (BOUTINET, 1990, p. 24).

Desse modo, aspirar à formação crítica requer conjugação de saberes para contemplar a realidade sob diferentes enfoques, propiciadores do alargamento da percepção e da compreensão, a alimentar o conhecimento pelo próprio aprendizado que construções mais informadas e sofisticadas ensejam, onde cada leitura da realidade encontra outra apreensão do real, a fazer parecer que o real é mutante porque empurra o sujeito para fora de si, ao propiciar-lhe valer-se dos conhecimentos disciplinares para ultrapassá-los, evidenciando a importância deles ao lado de suas insuficiências.

> [...U]ma disciplina não é a soma de tudo o que pode ser dito de verdadeiro sobre alguma coisa; não é nem mesmo o conjunto de tudo o que pode ser aceito, a propósito de um mesmo dado, em virtude de um princípio de coerência ou de sistematicidade. [...] A disciplina é um princípio de controle da produção do discurso. Ela lhe fixa os limites pelo jogo de uma identidade que tem a forma de uma reatualização permanente das regras (FOUCAULT, 1996, p. 31 e 36).

Aí se radica a interdisciplinaridade: na perspectiva da formação do sujeito. Ao propor e incentivar a compreensão dos paradigmas e as rupturas paradigmáticas, o esforço interdisciplinar serve de estímulo à formação crítica, ao colocar o sujeito frente à compreensão dos problemas do mundo. "A pesquisa interdisciplinar é necessária por duas razões conectadas: no lado epistemológico, porque o processo de captação não é linearmente lógico, sempre incompleto e em parte deturpante da realidade; [...] no lado ontológico, porque a realidade como tal, sendo complexa, apresenta-se multifacetada, extremamente prismática e escorregadia [...]" (DEMO, 2000, p. 72). A interdisciplinaridade, por apenas se manifestar na produção acadêmica já realizada, que se expressa no texto que a configura, não acolhe a tudo e a todos indistintamente. Ao querer-se mais ousada não se vê, por isso, menos rigorosa, já que o alargamento de fronteiras exige: ampliação da qualificação do pesquisador; concurso de recursos metodológicos variados e interligados complementarmente; novos atributos de validação dos saberes construídos. Demo adverte ser "equívoco total esperar da interdisciplinaridade alguma 'facilidade' em termos de construção do conhecimento. Ao contrário, torna o esforço tanto mais exigente, embora com méritos muito maiores, também porque nos obriga a escutar e a aprender de outras áreas e de outros colegas" (DEMO, 2000, p. 73).

A formação crítica, vista como objetivo da pesquisa interdisciplinar, constitui desafio por envolver atitudes diante do conhecimento, da vida e do projeto. A pesquisa interdisciplinar presta-se àquele que, ciente e consciente das intercorrências e decorrências da opção que lhe serve de esteio, privilegia o rigor conceptual e metodológico para obter articulações contributivas e inequívocas. A formação crítica exige do estudante-pesquisador e do professor-pesquisador a visita à história de sua gente, para aí inserir a sua, projetando-as em direção a um futuro vislumbrado como desejável e factível, para, no espaço de atuação a ser criado, imiscuirem-se de forma consequente em busca da satisfatoriedade. Não se põe a serviço da ideologia e da hegemonia prevalentes a cada época, mas da busca do poder de significar.

Severino (2001) bem aponta que, nas Ciências Humanas, a tradição epistemológica ocidental vivenciou três grandes movimentos, o metafísico, o subjetivismo e a dialética, que propiciaram aproximações às escolhas epistêmicas primordiais, com suas implicações na formação de estados de consciência. Assim, o modo de pensar metafísico entendeu-se voltado à preocupação *descritiva*, posto que mais não coubesse ao homem do que apreender a ordem natural das coisas, conforme as disposições instituídas pelo demiurgo, já que impossível seria compreender-lhe os desígnios: por isso o conhecimento haveria de privilegiar o objeto. Já, o subjetivismo moderno pode mais bem aparecer com preocupação *interpretativa*, visto que o objeto deixa de ser entendido como a manifestação do real, cabendo ao sujeito o atribuir-lhe sentido, deslocando a ênfase, então, do objeto para o sujeito. A dialética, como síntese obtida por derivação lógica da contraposição de opostos, busca compreender a relação tensiva entre sujeito e objeto: caracteriza-se como *explicativa* das posições, das relações, das tensões e, por fim, na síntese, do todo que exprime e elucida temporariamente, para instituir-se, imediatamente, em uma posição, passível de contraposição.

No atual contexto, Severino (2001) considera que as Ciências Humanas enfrentam pluralismo epistemológico acomodado dentro de três principais tradições - positivista, subjetivista, dialética -, que abrigam sob si várias tendências como seus ramos e desdobramentos, cada qual a condicionar a perspectiva, a abordagem e o resultado do conhecimento produzido, o que se pode estender ao âmbito das Ciências Sociais. Contudo, se as ciências humanas e sociais são impelidas ao pluralismo epistemológico, não é pluralista a formação do estudante e do professor e, muitas vezes, a do pesquisador. A formação tende a se assentar preferencialmente sobre uma dessas bases de referência, frequentemente sem que a isso se atine, a ponto de não se saber elucidar a própria posição epistêmica, o que tem consideráveis implicações.

Se a formação de origem do estudante ou do professor típico seguir mais fortemente a tradição positivista, tenderá ele a rejeitar o paradigma subjetivista como acientífico, pouco ve-

raz, concreto ou útil, e a ver com desconfiança a perspectiva dialética que, em seu insistente inquirir o próprio resultado obtido, leva à sensação de não conclusão da pesquisa e de seus achados, a negar a desejada segurança de atribuir ao encontrado a condição de conhecimento válido, relevante ou duradouro. Se, porém, a formação de origem repousar sobre a orientação subjetivista, ao pesquisador parecerá que o objetivismo do positivismo beira ao dogmatismo, enquanto a busca de sínteses que se instituem em novas teses, da dialética, processo infindavel de negação que não leva à compreensão dos homens em seus sentimentos, aspirações e relações. Àquele de formação dialética, por sua vez, o positivismo e o subjetivismo podem bem parecer nova versão metafísica de conhecimento, que se dizem dela diferentes por se quererem científicos: o primeiro estritamente, o segundo *lato sensu*, mas mais não fazem do que se apoiarem sobre conjuntos de pressupostos de algum modo intocáveis, sobre os quais erigem seus saberes.

Aceitas essas perspectivas, é possível articular formação crítica, interdisciplinaridade, pesquisa e autoria para caracterizar a dinâmica da produção do conhecimento. Nela, se é possível identificar o ponto de partida, não o é o da chegada, mas o início do processo se dá quando, na expressão de Boutinet (1990), uma "ausência fundadora" se instaura e se instala no imo do sujeito e faz aflorar o ímpeto à ação, a gerar a vontade de verdade para redimensionar e resignificar o aprendido.

À complexidade só se tem acesso se for possível desprender do espírito o aventureiro que repousar nele e, pela disposição à busca, constituir projeto que enseje o lançar-se ao mundo, na esperança de que, do percurso ou do achado, seja possível encontrar melhor entendimento. Para desencravar os saberes disciplinares, relacionando-os em novas sínteses audazes, no dizer de Fazenda (1994), o recurso à interdisciplinaridade talvez seja de valia. Não por dispor de método próprio ou instituir-se a si mesma como método. É preciso a ela recorrer justamente porque, não sendo disciplina e não aceitando para si o modo de pensar disciplinar, apesar de fazer uso dele, pode propiciar articulação novel dos conhecimentos disciplinares, em busca de novos sentidos. Permite articular o pluralismo epistemológico e, por não privilegiar ou descartar *a priori* qualquer método, estabelecer percurso metódico congruente com o objeto de estudo, a fim de entrelaçar o sabido com o propósito de desvendar o desconhecido ou o não sabido: esta sua força.

Recorrer ao interdisciplinar para engendrar uma escrita autoral, corresponde a esforço que procura formatar construto, inserindo nele o sujeito que aprende e seu processo de aprendizagem. Por isso, a interdisciplinaridade, quando enseja a construção de saberes significativos para uma prática, ao derivar dela novo entendimento, é prova de eficaz combinação de en-

genho e arte, ética e estética, rigor e liberdade. A escrita, nesse processo, é recurso de autoconhecimento, produtora de uma razão nova, que vai de si para si ao por em movimento uma crítica que a si e à própria ideia critica, lançando luz sobre o pensado, à Nietzsche. Ao contrário do suposto, que se escreve aquilo que já se sabe, é a escrita, em sua dinâmica e exigências inesperadas, que, ao ser a condutora da formalização do pensamento, faz saber o que não se sabia. A escrita, ao despertar o interesse pelo que o "discurso diz e precisa dizer"[129], reclama o saber para dizer. Por isso, não há pensamento fora da escrita, assim como não há escrita autoral que não imbrique saber formal e autoformação. Toda autoformação é crítica.

Conteúdos da formação: a matriz multidisciplinar e sua implicação

O período do segundo pós-guerra assiste à guinada no percurso teórico da Administração, com a progressiva ultrapassagem de sua ênfase introvertida em direção ao aumento da relevância atribuída às relações das organizações com o ambiente. Motta; Vasconcelos (2002), no arcabouço analítico que adotam, enquadram o conjunto de propostas advindas da teoria dos sistemas abertos e das perspectivas sociotécnicas das organizações, bem como da teoria da contingência, como voltado aos aspectos estruturais externos, a salientar como essas contribuições e perspectivas alargam a compreensão da atuação das organizações, comparativamente ao período anterior.[130] Contudo, o substrato focado nos aspectos estruturais e relacionais internos foi mantido e atualizado para continuar a servir de base à formação e à prática da administração, apesar da parcialidade das abordagens que o compõe, como a evidenciar que à expansão do âmbito de atuação das organizações não corresponde, simetricamente, diferença no *modus operandi* dos administradores dos níveis iniciais e médios da hierarquia, para o qual a formação prepara. Dito de outro modo, há defasagem entre os requerimentos do processo expansionista, empreendedor, e do processo adaptativo interno à expansão, administrativo, a fazer com que a teoria e a formação corram atrás da prática sem alcançá-la, devido à própria dinâmica do sistema.

Colhe-se, então, da Administração Científica a preocupação com a dimensão tecnológica da organização, ou seja, com a produção fabril, refinando-a para compor aquilo que viria a ser denominado de paradigma taylorista-fordista: "sob o sistema de produção fabril, o sucesso empresarial resulta de bem organizado sistema de produção que mantenha as máquinas ocupadas e o os custos sob controle" (SHAFRITZ; OTT, 1996, p. 31). Nesse contexto, em que

[129] Prof. Dr. Jorge Ramos do Ó, da Universidade de Lisboa. Aula de 24/04/2006 na Faculdade de Educação - USP.

[130] O enquadramento adotado por Motta; Vasconcelos (2002) é compatível com as configurações das abordagens sistêmica e contingencial da Administração de Chiavenato (1993), com a abordagem sistêmica e a abordagem contingencialista de Park (1997), com a Teoria de Sistemas, Ecologia Populacional e Economia Organizacional de Shafritz; Ott (1996).

"engenheiros e suas máquinas são as chaves da produção" é requerido, por intermédio do estudo das tarefas e do que as circundam, encontrar a melhor maneira de integrar o operário à máquina ou à linha de produção e fazê-lo executar cada atividade, provendo-o dos instrumentos, instruções e treinamento necessários ao bom desempenho no trabalho, para que este possa ser obtido de forma regular e contínua, confiavelmente. Os principais autores ligados a esta Escola - Taylor, Emerson, os Gilbreth, Gantt - preocuparam-se em observar e analisar sistematicamente os movimentos, os tempos e a sequência das tarefas para encontrar as melhores formas e modos de planejá-las, executá-las e controlá-las, já que "entre os vários métodos e instrumentos utilizados em cada operação, há sempre método mais rápido e instrumento melhor que os demais" (TAYLOR, 1987, p. 42). Coerentemente, buscaram também os melhores métodos para: estabelecer e executar as próprias atividades gerenciais de planejamento e controle; desenvolver métodos e processos fabris; proceder à seleção, treinamento e acompanhamento dos operários. Imbuíram-se do espírito do empirismo e da aplicação de procedimentos característicos do método indutivo para fazer observações, coletar informações, identificar regularidades e anomalias e buscar relações causais, prescrevendo preceitos a serem adotados. Dessa sistematicidade na abordagem de cada aspecto da produção e da articulação dos vários saberes requeridos para compreendê-la em sua integralidade, que busca nada deixar ao acaso, resulta a autodenominação do trabalho feito de Administração Científica, em que o recurso à ciência é o mister da gerência.

Os arranjos organizacionais, procedimentais, decisórios, técnicos e relacionais voltam-se ao planejamento e ao controle das atividades operacionais, relevantemente determinadas pelas condições tecnológicas e técnicas de produção, secundadas pelo atendimento às demandas da instituição, pois o pensamento dominante via as organizações empresariais como máquinas que usavam "pessoas, capital e máquinas como suas peças", desprezando qualquer forma de expressão dos sentimentos: "os trabalhadores não eram vistos como indivíduos, mas como as peças intercambiáveis em uma máquina industrial cujas partes eram feitas de carne apenas quando era impraticável fazê-las de aço" (SHAFRITZ; OTT, 1996, p. 31).

Já, da denominada Escola Clássica, angariam-se e disseminam-se as preocupações sobre a dimensão institucional da organização, que provê prescrições, isto é, princípios gerais, que servem para orientar a ação do administrador, a fim de levar a efeito as funções essenciais ao funcionamento da organização. Dentre elas, salienta-se a relevância da função administrativa por seu eminente papel de organizar e gerir a grande e complexa empresa industrial, apesar de os preceitos pretenderem-se universalmente aplicáveis a qualquer tipo de organização. De fato, a Escola Clássica pode ser considerada uma abordagem global à gestão do empreendi-

mento, a integrar o "organismo material" ao "corpo social" por intermédio da ação administrativa das chefias, dispostas escalarmente em hierarquia, na busca do alcance dos fins estabelecidos pela direção, que ocupa o ápice da escala hierárquica. Os dois excertos, a seguir, caracterizam esse entendimento.

> *Dirigir* é conduzir a empresa, tendo em vista os fins visados, procurando obter as maiores vantagens possíveis de todos os recursos de que ela dispõe; é assegurar a marcha das seis funções essenciais (FAYOL, 1990, p. 26).
>
> A *função administrativa* tem por órgão e instrumento o *corpo social*. Enquanto as outras funções põem em jogo a matéria-prima e as máquinas, a função administrativa restringe-se somente ao pessoal (FAYOL, 1990, p. 43).

A importância atribuída por Fayol (1990) à função administrativa institui, efetivamente, o âmbito da competência próprio da Administração e do papel do administrador, visto que "a capacidade mais necessária aos agentes superiores das grandes empresas é a capacidade administrativa". Por isso, a educação exclusivamente técnica, calcada no intensivo aprendizado das matemáticas em escolas de engenharia, deveria ceder lugar ao estudo e à aprendizagem de administração, já que "a regra de três sempre bastou aos homens de negócio". Entrementes, como todos têm necessidade de noções administrativas em variadas circunstâncias e instâncias da vida, o ensino de administração deveria ser geral: "rudimentar nas escolas primárias, um pouco mais extenso nas secundárias e muito desenvolvido nas superiores". Justifica-se: *a)* estando a Educação cada vez mais voltada a propiciar preparo ao exercício de atividades profissionais; *b)* dando-se a atuação profissional progressivamente no âmbito de organizações produtivas; *c)* preferindo estas organizações paulatinamente o homem educado para provimento das posições de chefia; *d)* dado que a capacidade técnica é a principal no trabalho de um operário e considerando-se que a partir do primeiro nível de supervisão já se reduz sua necessidade em prol de alguma capacidade administrativa; *e)* posto que a capacidade administrativa tenda a crescer à medida que se ascende a escala hierárquica; *f)* então é natural que o ensino de administração seja inserido nas escolas primárias, secundárias e superiores. É a capacidade administrativa que distingue os que podem ou não aspirar posições de chefia e, depois, salientarem-se em seu exercício.

Assim posta, a função administrativa, diante das demais funções - técnicas, comerciais, financeiras, de segurança e contábeis -, é aquela que, simultaneamente, se apresenta menos específica e mais necessária, por transcender à especialização funcional e alçar-se à condição de denominador comum aos postos de chefia, pois, em variado grau, mas proporcionalmente ao nível hierárquico, dos chefes é requerido o uso dos elementos administrativos da

previsão, da organização, do comando, da coordenação e do controle, além de serem os chefes aqueles que aplicam os princípios de administração.

Os princípios de administração constituem-se em regras derivadas da observação e da prática para mais servirem de referências gerais, a serem aplicadas flexivelmente a aspectos que envolvem o trabalho, do que de ordenamento rígido. Propiciam, todavia, reflexão sobre alguns entendimentos que, ao longo do tempo, se foram revelando auspiciosos à prática e ao cotidiano e, por isso, passíveis de alguma generalização, erigindo-se em prescrições para serem "utilizadas com inteligência e comedimento". Fayol (1990) propõe 14 princípios[131], de diferentes graus de importância, esfera de aplicação e abrangência, mas ao menos cinco dentre eles - divisão do trabalho, hierarquia, unidade de direção, unidade de comando e proporcionalidade entre autoridade e responsabilidade - passaram a ser amplamente aceitos e adotados; verdadeiros truísmos aspirantes à universalidade.

Os arranjos organizacionais, procedimentais, decisórios, técnicos e relacionais, propostos pela Teoria Clássica, voltam-se ao planejamento da estrutura, com vistas à adequada divisão funcional do trabalho, e à institucionalização de escala hierárquica, a dispor racionalmente a posição dos órgãos e das chefias, as quais, no exercício da função administrativa e atentas aos princípios de administração, devem levar o corpo social a funcionar integradamente, valendo-se predominantemente do contato pessoal e da palavra oral para evitar a burocratização e aproximar o corpo social, resultando no desempenho esperado.[132]

Teoria de um homem só, o fayolismo funda-se em alegado registro de observações do Autor ao longo de sua extensa vida empresarial, grande parte dela em cargos de direção, que lhe permitiram, no vácuo de corpo de doutrina, propor conjunto articulado e abrangente de descrições e proposições a serem utilizadas na administração das organizações. Apesar de fazer crer que procedeu empírica e indutivamente, sua obra não demonstra a fundamentação que alicerça suas propostas, jamais sendo dada à publicidade a natureza dos registros efetuados, dos aspectos metodológicos adotados ou quaisquer outros indícios de procedimentos requeridos à construção do saber científico tão preconizado. O próprio Autor comenta a abundância de doutrinas pessoais de empresários e administradores, frente à carência de doutrina consa-

---

[131] São eles: divisão do trabalho, autoridade e responsabilidade, disciplina, unidade de comando, unidade de direção, subordinação ao interesse geral, remuneração do pessoal, centralização, hierarquia, ordem, equidade, estabilidade do pessoal, iniciativa, união do pessoal.

[132] Fayol expressa esta convicção, descrevendo sua atuação como diretor-geral, ao enfrentar situação de crise: "Em 1888 houve apenas uma mudança na forma de exercer a função administrativa, e sem variar nenhuma outra condição, sem que os elementos adversos diminuíssem o seu peso, os negócios voltaram a prosperar e não cessaram mais de aumentar seu ritmo. Com as mesmas minas, as mesmas máquinas, iguais recursos financeiros, idênticos mercados comerciais, o mesmo Conselho de Administração e o mesmo pessoal, apenas com a influência de uma nova forma de administração, a Sociedade começa um movimento ascendente" (*apud* PARK, 1997, p. 35).

grada, isto é, de "conjunto de *princípios*, de *regras*, de *métodos*, de *procedimentos* postos à prova e controlados pela experiência geral". A isso se propõe com a publicação de seu trabalho: iniciar uma corrente e provocar a discussão pública, na esperança do surgimento de doutrina. Os seguidores de Fayol - principalmente Mooney e Gulick, nos Estados Unidos e Urwick, na Europa -, como tais, poucas contribuições de relevo aportaram à doutrina, a fazer com que, em essência, a denominação de Escola Clássica mais não faz do que generalizar aquilo que é a concepção individual de seu mentor.

Para a Administração, a Escola Clássica pode ser aceita como inovadora e paradigmática, porém, diferentemente da Administração Científica, cujos métodos requerem do novo praticante, após a aprendizagem, o teste da prática, revelando indubitavelmente o resultado alcançado, as proposições da Escola Clássica, após a aprendizagem, tornam-se axiomáticas e, aí, impedem a aferição objetiva de resultados com relação às suas efetivas causas, dificultando percursos evolutivos que não se atenham à discussão dos axiomas e da eventual inserção, exclusão ou complementação entre eles.

A Teoria da Burocracia completa a compreensão sobre os aspectos estruturais internos. Sua preocupação central, mais do que qualquer outra, volta-se à dimensão institucional da organização. Originada por Weber, no âmbito Sociologia, no que veio posteriormente a ser designada Sociologia da Burocracia, preocupa-se com o estudo das características de funcionamento tanto do Estado moderno como das grandes organizações, que cada vez em maior número vieram à cena com o capitalismo industrial, descrevendo como se articulam na busca da eficiência garantidora do alcance dos objetivos organizacionais.

A primeira fundamentação, em Weber, provém da identificação de aspectos que possam embasar a crença na legitimidade da autoridade, entendida como instituto estruturado, duradouro, estável, para sobre ela constituir organização social perene. "Há apenas três bases inequívocas, em que se pode basear a crença na autoridade legítima" (WEBER, 1967, p. 17): legal, tradicional, carismática. Contudo, cada uma dessas bases engendra estruturas sociais particulares, dificilmente conciliáveis entre si, em virtude de se pautarem por desiguais concepções de mundo e de sociedades, demandarem meios de administração diferentes e requererem aparatos administrativos típicos, fundados em arranjos organizacionais, procedimentais, decisórios, técnicos e relacionais específicos e característicos, que se querem acreditados e aceitos como se fossem meios e aparatos que lhes são inerentes, imanentes e, por isso, diferentes. A boa compreensão dessas estruturas sociológicas demanda isolá-las e tomar cada uma per si, assumindo-lhe condição de funcionamento ideal, para fazer aflorar o que lhe é, ao mesmo tempo, típico e diferente: essa a segunda fundamentação.

Tomadas sob essa óptica, pode-se considerar que a autoridade legal é mais bem talhada do que as autoridades tradicional e carismática para adaptar-se à modernidade e à industrialização e, talvez, conceitualmente a elas suceda, em complexidade, e negue, em relação aos vínculos que estabelecem com a pessoa do senhor ou líder, representando ruptura frente a essas amarras. De fato, os valores imbuídos na doutrina do liberalismo e nos postulados econômicos clássicos não são compatíveis com os tipos de autoridade tradicional e carismática, pois as ideias de racionalidade e de cálculo em prol do proveito próprio com elas não se coadunam. Weber (1967) salienta que a autoridade legal, por se basear em leis que "podem ser promulgadas e regulamentadas livremente por procedimentos formais e corretos", leva a que a obediência é a elas devida e não a alguém pessoalmente. Assim, a sociedade se pauta pelo respeito a regras e regulamentos legais, que "preceituam a quem e a que regra obedecer". A burocracia é o tipo mais puro de autoridade legal, pois não só se apresenta heterônoma e heterocéfala no aparato organizacional do Estado, mas consubstancia, em essência, a ideia de racionalidade de meios para o alcance de fins. Motta; Vasconcelos (2002) consideram que a burocracia começou a se desenvolver já em meados do século XV, a partir de elementos como: racionalização do direito, que passou a ser escrito e organizado hierárquica e logicamente, em substituição ao direito consuetudinário; centralização do poder estatal; consolidação das indústrias e predomínio da racionalidade técnica; consolidação da sociedade de massa.

Assim, a autoridade legal e a forma burocrática de organização que lhe é derivada, abarcam tanto a estrutura do Estado como a empresa capitalista privada, já que, tipicamente, apresentam como característica: *a)* caráter legal das normas e regulamentos; *b)* caráter formal das comunicações; *c)* caráter racional e divisão do trabalho; *d)* impessoalidade das relações; *e)* hierarquia de autoridade; *f)* rotinas e procedimentos padronizados; *g)* competência técnica e meritocracia; *h)* especialização da administração que é separada da propriedade; *i)* profissionalização dos participantes; *j)* completa previsibilidade de funcionamento. Essas condições são adequadas à obtenção de esforço produtivo de grandes contingentes de pessoas, que podem estar espacialmente situadas em locais diversos ou distantes, mantendo, porém, a cooperação e a racionalidade, que decorrem das próprias características da burocracia. "Em resumo, a burocracia é uma solução organizacional que tenta evitar a arbitrariedade, o confronto entre indivíduos e grupos e os abusos de poder. Seu objetivo é o de organizar a atividade humana de modo estável para a consecução de fins organizacionais explícitos" (MOTTA; VASCONCELOS, 2002, p. 19). Weber, contudo, tendo em vista os pressupostos próprios ao método de construção do tipo ideal, alerta que seria impossível a existência de estrutura de autoridade exclusivamente burocrática, administrada apenas por funcionários contratados, agindo *sine ira et*

studio, pois tanto o corpo dirigente como os funcionários favorecem grupos de interesse que, de diversas formas, fazem parte da administração.

Concebida fora do âmbito da Administração, a Teoria da Burocracia a ela subsidia de duas formas relevantes: descreve fundamentadamente o racional da constituição e do funcionamento ideal ou típico da organização burocrática, apanágio da modernidade; introduz na área o uso do método do tipo ideal, útil à elaboração de construtos descritivos e explicativos do funcionamento de grupos sociais extensos que aspirem ao alcance de objetivos comuns de forma organizada e duradoura. Ou seja, a Teoria da Burocracia e o método que lhe subjaz, mais do que dar origem à Sociologia da Burocracia, fornece bases sólidas ao estudo das organizações pelo método indutivo, ajudando a instruir uma Teoria da Organização. Inovadora e paradigmática, institui teoria e metodologia próprias, que se tornaram referências para seus seguidores - ditos estruturalistas por uns, funcionalistas por outros, ou funcional-estruturalistas por Etzioni -, que puderam bem identificar variadas disfunções na burocracia: *comportamentais* - rigidez, conformidade, resistência -, a originar conflitos internos e com o público (Merton, Gouldner e Blau); *funcionais*, a possibilitar flexibilização e adaptação "imprevistas" dos membros, para ajustar procedimentos às específicas condições do contexto (Selznick, Thompson), em desconsideração às prescrições formais; *políticas*, a levar ao predomínio de interesses da coalizão dominante no estabelecimento das regras, otimização da parte em detrimento do todo, cooptação (Merton, Gouldner e Selznick). Permitiu-lhes, no entanto, tanto a melhor compreensão da prática, com testes da pertinácia e acurácia de conceitos, como o aprimoramento da teoria, com relevantes contribuições à expansão do entendimento do funcionamento das organizações burocráticas, mesmo que daí não derivasse, diretamente, recomendações de intervenção.

A essas três linhas teóricas se juntam abordagens humanistas voltadas aos aspectos relacionais internos, para completar o aparato intelectual da formação em Administração oriundo da primeira metade do século XX. Essas abordagens privilegiam a dimensão expressiva da organização, sendo discutível, apenas, se colocam efetivamente em primazia a expressão dos sentimentos dos membros, com vistas a possibilitar às pessoas evoluírem e amadurecerem, em benefício próprio e da organização, ou valem-se da dimensão expressiva como meio de fortalecimento da dimensão institucional. Área de produção acadêmica das mais prolíficas, passaria a colecionar contribuições originadas de profissionais de diferentes formações, com predominância daqueles das ciências humanas e sociais, constituindo campo vasto, que Ott, no final do século, em retrospecto, viria a agrupar tematicamente em: 1. motivação; 2. comportamento grupal e intergrupal; 3. liderança; 4. grupos de trabalho e enriquecimento do trabalho; 5. efei-

tos do ambiente de trabalho sobre o indivíduo; 6. poder e influência; 7. processos de mudança organizacional, que inclui o desenvolvimento organizacional.[133]

Em perspectiva histórica, coube à denominada Teoria das Relações Humanas o desvelamento de aspectos que não haviam sido percebidos ou considerados nas relações de trabalho, especificamente no fabril, apesar das contribuições pioneiras de Hugo Münsterberg e Lilian Gilbreth na área da psicologia aplicada à indústria. Em pleno apogeu da vigência dos preceitos tayloristas e dos espetaculares resultados obtidos pela integração vertical empresarial e pela linha de montagem de Ford[134], ao serem conduzidos experimentos que, simplificadamente, visavam testar a pertinência de postulados da Administração Científica na fábrica da Western Electric em Hawthorne - possíveis variações na produtividade em relação à intensidade da iluminação, à velocidade do abastecimento de materiais nas linhas de montagem, a planos de remuneração alternativos -, permitiu identificar outros elementos a interferirem na eficiência produtiva, além daqueles diretamente vinculados aos aspectos técnicos do trabalho.

A equipe chefiada por Elton Mayo, em seus cinco anos de pesquisas, concluiu que o nível de produção, além dos arranjos técnicos pertinentes, dependia, também, de fatores psicológicos e sociais, a caber importante papel à integração social dos operários. Ou seja, constatou que a produtividade era influenciada por padrões comportamentais, estabelecidos no interior dos grupos de trabalho e condizentes com seus valores, credos e aspirações enquanto grupo, os quais poderiam diferir daqueles de cada um dos membros, se tomados individualmente, mas que influenciavam psicologicamente cada operário, levando-o a uma determinada disposição à ação consonante com aquela do grupo. Esses estudos, passíveis de críticas sob os aspectos ético, teórico e metodológico[135], despertaram novos entendimentos sobre a objetivação da produção e sobre as relações institucionais *homem-trabalho-organização,* as relações expressivas *empregado-grupo de trabalho-gerência* e as relações tecnológicas *operário-técnica de produção-produção* - e das perspicazes articulações que daí pudessem ou possam advir -, questionadoras dos saberes estabelecidos e geradoras de novas interpretações e proposições, como procura expor o quadro a seguir.

---

[133] OTT, J. Steven (1996). Classic Readings in Organizational Behavior. Orlando (Fla.): Harcourt Brace & Co.

[134] Em 1926, ano anterior à segunda fase dos estudos em Hawthorne, a Ford produziu 2 milhões de automóveis e apresentava *elapsed time* de 4 dias, entre a saída do minério da mina e a entrega do automóvel na agência.

[135] Bendix; Fisher, ao comentarem as experiências de Hawthorne, salientam a indissolúvel relação de poder existente entre a instituição fabril e o operário e as possibilidades dele se manifestar: "persistirá o fato que o operário está sujeito à autoridade do empregador. Se a fábrica não fosse, em alguma medida, uma instituição autoritária, a produção sofreria um colapso. O 'senso da função social', por maior que seja o valor intrínseco que possua, terá a limitada extensão de manifestações aceitáveis na fábrica" (BENDIX; FISHER, 1967, p. 125).

Objetivação da produção Dimensão da cultura org.	Sociedade	Trabalho	Capital
Institucional	Homem	Trabalho	Organização
Expressiva	Empregado	Grupo de trabalho	Gerência
Tecnológica	Operário	Técnica de produção	Produção

Quadro 4. Objetivação da produção e dimensões da cultura organizacional
Fonte: Autor

A busca do conhecimento nessa área e em áreas correlatas, então, valeu-se de dois encaminhamentos, que não mais as abandonaram: *o rigoroso*, qual seja, a realização de pesquisas cujos resultados pudessem levar à articulação de saberes, a aumentar a base de conhecimentos do campo, como sobre a dinâmica de funcionamento dos grupos, da estrutura da motivação humana, dos processos de liderança e de tomada de decisão, entre outras, que direta ou indiretamente permitem compreender aspectos das situações de trabalho nas organizações; *o expedito*, isto é, a transposição de entendimentos do senso comum ou de conhecimentos algures gerados, à revelia de seus autores, sem respeito aos pressupostos teóricos e metodológicos por eles empregados e ao contexto de pesquisa, adaptados por analogia para utilização nas organizações utilitárias, a aumentar a algaravia no campo, como, entre outras, as teorias sobre a natureza humana, a liderança baseada em traços de personalidade e sobre o desenvolvimento organizacional.

Sobre o sempre difícil tema da supervisão, da chefia, da gerência, no seu mister de pressão à obtenção de produção do indivíduo ou do grupo, as contribuições de Follet, Barnard e Etzioni, entre outras, ofereceram indicações para reduzir o potencial de conflito. Follet, a recomendar como proceder para dar ordens, evitando posturas que possam lembrar autoritarismo ou arbitrariedade, que despertem estados de espírito de subordinação, submissão ou inferioridade no empregado ou no grupo, a indicar às chefias a existência de três tipos de recursos à disposição: a imposição, a barganha e a integração, aplicáveis conforme a exigência de cada caso, "obedecendo à lei da situação", que estabelece o específico contexto em que a ordem pode servir de elo entre a situação e a ação. Barnard, a chamar a atenção sobre o aspecto psicológico da obediência, ao salientar que é a decisão do comandado de obedecer, aceitando a ordem da chefia como condicionante de seu comportamento, que, de fato, institui a autoridade. Etzioni, a sugerir que é o grau de consentimento que o superior se vale para controlar o subordinado e a orientação que este adota em relação ao poder da chefia que pode indicar os melhores meios a serem empregados para levar à produção, enfatizando, no entanto, que para

cada tipo de organização há sempre meio mais congruente com suas características, de preferência a outros, como busca evidenciar o quadro abaixo.

Tipos de Poder Follet	Tipos de Poder Etzioni	Participação dos Subordinados	"Meios" Empregados	Tipos de Organizações
Imposição	Coercivo	Alienada	Físicos	Coercivas
Barganha	Remunerativo	Calculista	Materiais	Utilitárias
Integração	Normativo	Moral	Simbólicos	Normativas

Quadro 5. Conciliação da tipologia de poder de Etzioni com a de Follet
Fonte: ETZIONI, Amitai (1989). Organizações Modernas, apud PARK, p. 136, incluindo a tipologia de Follet.

No entanto, a situação nunca se apresenta em tais estados puros e a tomada de decisão não abrange apenas a situação presente, mas suas implicações futuras e, usualmente, decorrem de outras assentadas no passado, a criar, pois, o todo do contexto e constituir um processo decisório. No processo decisório, realça Simon, não há domínio de todas as circunstâncias potencialmente intervenientes, nem, tampouco, se divisa todos os possíveis desdobramentos que ao enfrentar a situação a configuram como um evento numa malha de inter-relações, a fazer aflorar naquele que decide variada gama de sentimentos e emoções, que inconscientemente o envolvem, enquanto, ao mesmo tempo, despertam considerações racionais de finalidade, funcionalidade, interesses em jogo, ambições pessoais, a caracterizar a racionalidade da tomada de decisão como epocal, circunscrita e, portanto, limitada.

De qualquer forma, o rico conjunto de conhecimentos, mais ou menos articulados, que exploram de variados ângulos e modos os componentes técnico-instrumentais e antropo-sócio-psicológicos dos aspectos estruturais e relacionais internos da organização, evidenciam que, longe de serem dominantes formas de racionalidade absoluta no emprego de meios para o alcance de fins, as lógicas que prevalecem são aquelas ditadas pela situação e pelos atores, em suas articulações para estabelecer sob quais premissas se assentarão cada percurso lógico e qual será ele, ou seja, evidenciam a existência de diferentes níveis de racionalidade, a encaminhar ao menos duas linhas discursivas, a partir do que poderia ser o nível de racionalidade da direção e aquela dos membros da organização.

Sob o racional de dirigente, os arranjos organizacionais, procedimentais, decisórios, técnicos e relacionais, sobrelevam as relações entre indivíduos e grupos - informalmente, entre si, ou em contatos com a hierarquia -, quer em busca da construção de ambiente harmonioso, quer para encaminhamento de decisões, tendo os aspectos técnicos e organizacionais ao fundo, como referências ao alcance de objetivos pessoais e organizacionais, que se almejam

indissociavelmente interligados. Por isso, prescrevem variadas formas de conexão entre os elementos subjetivos do trabalho, a serem identificados e compostos harmonicamente por lideranças hábeis, de modo a conduzir processos de integração entre as tarefas a realizar e as pessoas e os grupos executantes, a fim de auferir deles adequada contribuição em troca de satisfatória remuneração material e sócio-psicológica que faça parecer o esforço para o alcance dos objetivos organizacionais desejáveis, como se provindos das aspirações individuais e dos grupos, e meritórios, já que em benefício da própria organização e da sociedade que a abriga.

Sob o racional dos membros, a imposição da produção para atender interesses da instituição não desqualificam o discurso dirigente ou as generalizações de resultados encontrados em estudos nas áreas da psicologia, antropologia, sociologia, entre outras, para uso no campo da Administração, apenas não sanciona como contributivos pseudos saberes, obtidos pelo pinçamento de aspectos de interesse e escamoteadores da objetivação da produção, para naturalizar o emprego em empresas e construir arrazoados de sustentação a arcabouços descritivos, explicativos ou prescritivos falaciosos, em busca de configurar o ambiente empresarial como aquele a propiciar, por excelência, o desenvolvimento pessoal e profissional.[136] Nele,

> O importante é levar cada um a tornar-se um membro da "equipe" (portanto a trabalhar solidariamente) e a se distinguir (portanto a se comportar como um concorrente para os outros). O que pelo contrário as organizações ocultam é a história real e o fato que os heróis (exceto os que assumirem o poder) terminam sempre por serem mortos ou, pelo menos, a se 'queimarem'. A adesão total à organização provoca uma tensão nervosa, um desgaste mental enorme, na medida em que cada um deve mostrar constantemente seu poder e força. O dia em que o herói estiver exaurido, será colocado num desvio de estrada de ferro, licenciado, o que equivale à sua eliminação da vida social (ENRIQUEZ, 1997, p. 51).

A multiplicidade de *insights* propiciados pelas abordagens humanísticas, derivados de pesquisas empíricas com utilização do método indutivo, não forma corpo teórico coeso, mas temático, a propiciar aos pesquisadores continuamente aprimorar a prática e teoria em cada um dos temas, sem que seja possível fornecer ao administrador em posição de gestão prescrições prontas e úteis, que ele tanto desejaria e das quais tanto se poderia valer para lidar com a dimensão do trabalho humano em organizações utilitárias. De qualquer modo, fazem ver que a marca da Administração é sua dúplice finalidade, já que os atributos da gestão encaminham o administrador à busca da eficácia da ação econômica e da eficácia da ação política. A eficácia da ação econômica dá-se pela adoção da alternativa estratégica que passa a orientar as de-

---

[136] *"The 1960s, 1970s, and 1980s 'modern breed' of applied behavioral scientists have focused their attention on seeking to answer questions such as how organizations could and should allow and encourage their people to grow and develop"* (SHAFRITZ; OTT, 1996, p. 149).

cisões táticas e operacionais, mas a abrir espaço às acomodações de natureza política, necessárias, ao mesmo tempo, à manutenção do comprometimento e à busca da eficiência. A produtividade não só deriva de fatores tecnológicos de suporte à produção ou de arranjos organizacionais, procedimentais e técnicos, mas também dos relacionais, internos e externos. A eficácia da ação política depende da clara definição de missão, de objetivos explícitos e voltados ao desempenho econômico, mas também de valores estáveis em que sobressaem a importância do trabalho, da ordem, da obediência e do comprometimento com a organização, a colocar o interesse dela acima do interesse pessoal. Esse ideário reflete-se em disposições materiais e simbólicas que, valorizadas por todos e internalizada em cada membro, asseguram a submissão aos desígnios corporativos.

Em verdade, é essa herança da primeira metade do século XX que constitui o campo da Administração e evidencia que as contribuições à formação profissional na área provieram de autores de diferentes origens. Como indicam Campanholi *et al.* (2007), alguns deles, homens práticos, sem curso superior, como Frank Gilbreth, Henry Ford, Henry Gantt, Chester Barnard, outros com cursos em áreas insuspeitadas: Ordway Tead formou-se em Educação, Lyndall Urwick em História, Mary Parker Follet em História e Direito. Salientam-se engenheiros de várias especialidades: Frederick Taylor, Henri Fayol, Harrington Emerson, Alfred Sloan, James Mooney; psicólogos: Lílian Gilbreth, Elton Mayo, Abraham Maslow; sociólogos: Max Weber, Amitai Etzioni, Alvin Gouldner, Reinhard Bendix, Robert Merton; um Administrador Público: Luther Gulick. A matriz da formação em Administração se constituiu multidisciplinar, fragmentária, a receber aportes com diferentes graus de sistematização e formalização. Isto marcou o campo e trouxe séria implicação: espera-se que engenheiros, economistas, cientistas sociais, psicólogos, contadores e outros aportem contribuições relevantes à Administração, mas não se pode esperar reciprocidade à altura, pelo que os oriundos dessas formações preservam a identidade de origem, mesmo quando, na academia, militam como pesquisadores ou docentes na área: são doadores disciplinares.

Abordagens complexas: a visão de conjunto e a demanda interdisciplinar

Essa matriz multidisciplinar construída ao longo da primeira metade do século XX e que passa a servir de base à formação do administrador, enriquece-se pelo desenvolvimento de novas disciplinas. Dentro de cada área funcional - das originárias funções técnicas, comerciais, financeiras, de segurança e contábeis identificadas por Fayol - assomam múltiplas contribuições teóricas, práticas e instrumentais nas áreas que se veio a constituir sob as denominações de Marketing, Vendas, Logística, Operações, Finanças, Controladoria e tantas outras.

Isto permitiu configurar cada uma delas como disciplinas, com extensos corpos de conhecimento por sua vez desmembrados em subdisciplinas, a dar ensejo à formação de especialistas com carreiras e *status* profissional próprios, cujos saberes não remete ao todo da Administração, mas têm por referência a área de especialização profissional. Paradoxalmente, oriunda de corpo de conhecimento multidisciplinar e, por isso, desprovido de unidade, a Administração desenvolve e incorpora novos conhecimentos disciplinares independentes em cada uma das áreas funcionais, como a querer-se fragmentária: uma matriz multidisciplinar externa multiplicada por uma matriz multidisciplinar interna a engendrar saberes de crescente complexidade.

Surge, então, o apelo à integração de saberes, a clamar por uma interdisciplinaridade entendida na perspectiva de visão de conjunto, para enfrentar a denominada miopia departamental ou funcional. Além disso, as abordagens de âmbito geral, isto é, voltadas ao ambiente, proliferam, a trazer crescente sofisticação aos conhecimentos do campo e às preocupações estratégicas em relação ao embate competitivo. Dupla foi a consequência: instituíram-se diferentes *níveis de formação* na busca por dar conta da maior complexidade; instituíram-se diversas *linhas de formação* especialistas a fim de atender ao apelo das novas carreiras. Em nenhum caso há ultrapassagem do multidisciplinar em direção ao interdisciplinar, apesar de o atributo da interdisciplinaridade muitas vezes passar a ser aposto aos currículos de formação para indicar a mera prática de inter-relação de conteúdos.

De fato, a abertura aos aspectos estruturais externos, no pós-guerra, num primeiro momento centra a preocupação na dinâmica de conformação da estrutura à medida que a organização busca posicionamento no ambiente, ao pretender, pelo intercâmbio daquilo que oferece pelo o que necessita, desempenhar papel justificador de sua existência, gerador de inevitáveis ajustamentos de compatibilização com o meio. O processo de harmonização somente é possivel caso a organização seja entendida, do ponto de vista do ambiente, como entidade funcional - una e homogênea em sua integralidade, a constituir um corpo institucional - aberta ao intercâmbio, e se, do ponto de vista da organização, o ambiente se afigure como espaço de encontro de outros corpos institucionais suscetíveis a e desejosos de intercambiar. Isto é, a conciliação depende de as organizações compreenderem-se e comportarem-se como sistemas, compostas de subsistemas especializados e adequados às suas necessidades, exigências e possibilidades, a encontrarem no meio variados outros sistemas dos quais possam fazer parte, de modo que dessa interação aflorem contingências de diversas naturezas, provocadoras de mudanças no *statu quo* e exigentes de ação ou reação, em busca da homeostase.

Esses conceitos e linguagem, provenientes da incorporação no âmbito da Administração das propostas da Teoria de Sistemas, originada das formulações de Bertalanffy (1975) e rapidamente generalizadas e empregadas nas ciências sociais, abriram nova perspectiva à teoria das organizações, ao permitirem, por desviar o olhar dos aspectos estruturais e relacionais internos, conceber modelo em que a ligação com o exterior ultrapassa o mero vínculo transacional imediato, para ganhar dimensão e importância. De fato, somente o acoplamento simbiótico com o meio pode evitar a entropia, conforme aumentem as exigências do ambiente. Contudo, a abertura ao ambiente não leva a organização à simples constatação da existência de outros sistemas e à participação em sistemas maiores, mas a perceber-se no concerto dos sistemas em seu papel relativo, ou seja, dado seu poder de barganha diante das forças que presidem o intercâmbio, a que posição sistêmica pode aspirar na hierarquia.

Centradas no embate de forças, duas perspectivas viriam a se apresentar. Uma adotada pela Teoria da Dependência de Recursos, que entende, como Thompson[137], aí repousar a essência da ação dos dirigentes, ao buscarem ativamente influenciar o controle desses recursos críticos, exercendo alguma forma de poder no ambiente para assegurar a sobrevivência. É possível, então, frente às competências e aos recursos incorporáveis, buscar diferenciar-se em prol do desfrute de melhor posição relativa, dentro dos limites de atuação possíveis e desejáveis. Outra esposada pela Teoria da Ecologia Populacional, em que Hannan; Freeman[138] apontam a existência de populações de organizações a disputar concorrentemente recursos, de forma que quanto maior o número de organizações de uma dada população frente à quantidade de recursos para elas disponíveis, ou, de outra forma, quanto maior a escassez relativa de recursos para uma específica população de organizações, algumas delas não conseguirão suprimento adequado de recursos críticos, sendo selecionadas pelo ambiente para desaparecerem.

A essas decisões de posicionamento devem corresponder alterações nas dimensões institucional, tecnológica e expressiva da organização, em graus e combinações que se antevejam adequados ao posicionamento ambicionado, mas que somente revelarão sua pertinência, suficiência e efetividade quando o sucesso obtido confirmar a adequação dos ajustes. A organização, assim, do ponto de vista interno, pode ser facilmente compreendida como composta de dois subsistemas essenciais, o técnico e o social, a caber ao subsistema técnico o provimento de recursos de infra-estrutura, materiais, financeiros e congêneres, com potencial para proporcionar o trabalho eficiente, enquanto ao subsistema social o engajamento integrado dos

---

[137] THOMPSON, James D. *Organizations in Action*. New York: McGraw-Hill, 1967.

[138] HANNAN, Michael T.; FREEMAN, John. *"The Population Ecology of Organizations". American Journal of Sociology*, 82:5, p. 929-964. The University of Chicago, 1977.

grupos de trabalho incumbidos das diferentes atividades requeridas à obtenção da produção eficiente. Por isso, Emery; Trist[139] identificam a organização como sistema sociotécnico.

As pressões desencadeadas sobre o sistema sociotécnico, então, provêm: *a)* do nível em que se dá o embate por ocupação de posição no âmbito externo, de intensidade variável conforme as características do setor de atuação; *b)* das demandas de recurso impostas ao subsistema técnico para que possa constituir e manter as condições requeridas à produção eficiente, tendo como referência o posicionamento externo pretendido; *c)* dos anseios e aspirações do subsistema social, em suas múltiplas interpretações: do ambiente externo e das melhores condições para adoção do posicionamento pertinente (1); das condições do subsistema técnico no oferecimento de condições adequadas de trabalho (2); da organização do próprio subsistema social, com diferentes graus de *diferenciação* e *integração* entre os grupos, na terminologia de Lawrence; Lorsch[140], para obter a eficiência requerida pelo ambiente e proporcionada pelo subsistema técnico (3); a originar jogos entre os grupos de trabalho, em busca de influência para reivindicar poder de decisão, privilégios e benefícios.

O embate dessas forças, tomadas em seu conjunto, é que leva aos diferentes graus de ajustamento ao meio. Parece, todavia, que a dinamicidade do setor de atuação tem primazia, pois, conforme o setor, os requisitos mercadológicos, logísticos, tecnológicos de produção, tecnológicos de informação e financeiros, apresentam-se com diferentes graus de exigência, a fazer preponderar uns sobre os outros. Da mesma forma, setores mais estáveis permitem maior previsibilidade e, portanto, ajustamentos mais lentos e programáveis, enquanto aqueles em permanente e rápida mudança requerem prontidão para movimentos de ajuste tempestivos para defesa do posicionamento obtido. Assim sendo, as organizações tendem à conformação em relação às exigências usuais do ramo, comportando-se de forma mais estruturada, ordenada e padronizada, num limite, ou mais flexível, fluída e descentralizada, no outro – caracterizadas por Burns; Stalker[141] como *modelo mecânico* (*tightly coupled system*) e *modelo orgânico* (*loosely coupled system*) -, a fazer com que as configurações dos subsistemas técnico e social sejam, de alguma forma, característicos de cada ramo. Do mesmo modo, a prevalência de aspectos mercadológicos ou tecnológicos sobre os demais, reflete-se sobre a estrutura, como mostraram os trabalhos de Woodward.[142]

---

[139] EMERY, F.E.; TRIST, E.L. *"Sociotechinical Systems"*, *in Management Sciences: Models and Techniques*, CHURCHMAN, C.W.; VERHULST (eds). New York: Pergamon Press, 1960.

[140] LAWRENCE, P.; LORSCH, J. *Organization and environment: managing differentiation and interaction*. Boston: Harvard University Press, 1967.

[141] BURNS, T.; STALKER, G. M. *The management of innovation*. London: Tavistock Publications, p. 119-125, 1961.

[142] WOODWARD, J. *Industrial organization: theory and practice*. London: Oxford University Press, 1968.

As abordagens sistêmica e contingencial, do mesmo modo que as abordagens humanísticas, oferecem relevantes *insights*, alimentadores de corpo de conhecimento temático que permite a gestores e pesquisadores o aprimoramento da prática e da teoria, a alargar a compreensão sobre o funcionamento das organizações utilitárias, incorporando, implicitamente, que a atuação do administrador é marcada pela noção de eficácia.[143]

Diferentemente das abordagens anteriores, contudo, a abordagem sistêmica pode ser entendida como método analítico, voltado à compreensão da interação dos diversos sistemas e subsistemas envolvidos nos contextos internos, externos e de inter-relação, a permitir acolher nos construtos que com ela se engendrem saberes de múltiplas origens e naturezas, a criar espaço à interdisciplinaridade e à ultrapassagem de visões fragmentadas, pela possibilidade de afloramento do emergente sistêmico, em que a compreensão do todo supera o entendimento derivado de cada uma das partes. Por isso, abre o entendimento a arranjos organizacionais, procedimentais, decisórios, técnicos e relacionais de variadas naturezas, graus de complexidade e novidade, dependentes apenas, como é próprio à interdisciplinaridade, do cabedal daqueles envolvidos no processo.

A progressiva maior abrangência da teorização em Administração e a possibilidade de inter-relacionar os conhecimentos produzidos propiciaram ainda, a partir da década de 1970, colocar à disposição do administrador resultados de pesquisas de campo e quadros conceptuais sofisticados que impulsionaram o pensamento estratégico, em desenvolvimento desde a segunda metade dos anos 60, com os trabalhos pioneiros de Ansoff (1965)[144], Learned *et al*. (1965)[145] e Steiner (1969)[146]. A literatura expandiu a compreensão da complexidade dos processos de interação das organizações com o ambiente e intelectualizou a formulação da estratégia, ao propô-la resultante de estudos e reflexões sistemáticas sobre o encaminhamento futuro

---

[143] O conceito de eficácia é inespecífico. Está, contudo, de tal forma arraigado no pensamento ocidental, desde os gregos, por subjazer à contraposição das idéias de teoria e de prática, do modelo e da ação, do ideal a perseguir e dos resultados a alcançar, a indicar e a associar o sucesso à transposição para a prática do modelo ideal: "traçamos uma forma ideal (*eidos*), que colocamos como objetivo (*telos*) e agimos em seguida para fazê-la passar para os fatos", no dizer de Jullien. Ou seja, é dirigindo o olhar para o ideal que é pensada a ação, quer no idealismo platônico, quer no empirismo aristotélico. Jullien considera que "a ciência não passa, ela mesma, de um vasto empreendimento de modelização cuja eficácia técnica, como aplicação prática, ao transformar materialmente o mundo, veio atestar". Aristóteles entende que há sempre diferença entre o modelo e a realização e identifica na prudência *(phronesis)* a faculdade que garante a mediação, por ser uma virtude intelectual (dianoética) ao mesmo tempo em que diretamente envolvida com a ação. Assim, é possível colocá-la não como prolongamento da ciência, mas ao lado dela: uma parte de alma racional. "Completam-na, tanto a 'justeza da olhada' quanto a 'vivacidade do espírito' ou a capacidade de 'julgamento' (*gnome*). Não mais ilustram os sábios absorvidos em suas especulações, mas os 'administradores das casas e das cidades'" (JULLIEN, 1998).

[144] ANSOFF, H. Igor. *Corporate Strategy*. New York, McGrawHill, 1965.

[145] LEARNED, E.P.; CHRISTENSEN, C.R.; ANDREWS, K.R.; GUTH, W.D. *Business Policy: Text and Cases*. Homewood, IL.: Irwin, 1965.

[146] STEINER, G.A. *Top Management Planning*. New York: Macmillan, 1969.

da organização, a demandar acuidade na contemplação das condicionantes à eficácia de suas ações econômica e política. À medida que aumenta a população de organizações de variadas naturezas, composições e finalidades, a reflexão estratégica passa a ser entendida como requisito do posicionamento consciente da organização em seu ambiente de atuação. Por sua essencialidade, Godet (1993) viria a considerar a expressão *administração estratégica* pleonasmo, visto não conceber esforço de gestão que não se quisesse estratégico, ou seja, a preocupação estratégica, para além de se valer de corpo teórico específico, passa a atuar como filtro aglutinador da produção temática das subáreas da Administração e dos campos correlatos.

Acresce que as transformações ditadas pela dinâmica do capitalismo no último quinto do século XX - revolução da microeletrônica, acelerado desenvolvimento da informática e das comunicações, expansão das trocas internacionais, surgimento de novos centros geo-econômicos de produção - compõem contexto eivado de problemas, cujas soluções põem à prova, se não forem prontamente alcançadas ou alcançáveis, a pertinência da ação e a qualidade da formação dos administradores. O aumento da complexidade do ambiente de negócios, ao reclamar visão abrangente e integrada dos fenômenos sócio-político-econômicos, em muito aproxima a forma de pensar do gestor à do estadista, como apregoava Ansoff (1983). Essa apreensão compreensiva das condições do ambiente é reivindicada do gestor porque a divisão internacional do trabalho se acelera e impacta a capacidade competitiva das empresas, a demandar delas permanente esforço de análise, avaliação, formulação e reformulação estratégicas.

Isto contrasta com a educação superior dita profissional, que usualmente tende a qualificar para o trabalho cotidiano mais imediato, ao valorizar conhecimentos, habilidades e atitudes congruentes com as exigências operacionais das empresas.[147] Cria-se um fosso entre, de um lado, os conhecimentos do campo e os requisitos da gestão, e, de outro, o currículo acadêmico do curso de graduação e a prontidão do estudante à compreensão dos negócios: assunto de alta complexidade diante do nível de maturidade decorrente da faixa etária e das experiências de trabalho a que o estudante possa ter sido submetido, a limitar os conteúdos proveitosamente abordáveis. Estaria isto a apontar à necessidade de educação profissional dual, em que a formação em Administração propenderia à ênfase no conhecimento disciplinar e multidisciplinar, enquanto a formação do gestor visaria o interdisciplinar para propiciar-lhe alcançar a interdisciplinaridade?

[147] "As técnicas de administração e organização evoluem muito rapidamente e observamos um hiato quase alarmante no funcionamento de nossas empresas, quando comparadas com o que apresentam os livros de texto importados e, mais vivamente, comparadas com as nossas concorrentes nos mercados internacionais" (CASTRO, 1974, p. 62).

Para entender o significado e a importância da gestão é preciso situá-la em sua relação com a busca permanente por aumento de eficácia das economias nacionais e dos empreendimentos particulares, que, parece, está em sua essência. Ao longo do tempo, contudo, aquilo que é requerido à obtenção da eficácia se tem modificado, a exigir atuação cada vez mais significativa do administrador e a conformar progressivamente seu papel não como o de mero integrador de atividades internas, voltadas à manutenção ou ao aumento da eficiência operacional da organização, mas, também, como o de condicionador do futuro, pela sua capacidade de tomada de decisão sobre os investimentos voltados à manutenção e ao aumento da acumulação do capital; ou seja, configurando-o como agente fundamental no incremento da eficácia do capitalismo. Assim entendida, a alçada da decisão do gestor é mais do que puramente racional-econômica e voltada para um fim específico: é política.

Além disso, ação econômica do administrador é diferenciada conforme sua esfera de atuação esteja vinculada a organizações coercitivas, expressivas ou utilitárias, na tipologia de Etzioni, uma vez que, como aponta Ansoff (1983), os tipos de transações que caracterizam suas relações com o ambiente são de naturezas diferentes: as organizações coercitivas e expressivas sobrevivem fundamentalmente calcadas em *transações de subsídios*, enquanto as organizações utilitárias dependem de *transações comerciais*, o que não quer dizer que as primeiras não possam obter parte de sua renda de transações comerciais e as segundas de subsídios. Das empresas, contudo, espera-se que seu ímpeto seja pela sobrevivência autônoma e, por isso, busquem depender predominantemente de transações comerciais com o ambiente, derivando delas e dele sua legitimidade e recursos para manter a possibilidade da escolha de seus objetivos. Assim, as empresas ficam compelidas a realizar esforços no sentido, primeiro, de se dotarem de infra-estrutura para sustentação das operações e, segundo, de ir com sua oferta ao encontro dos públicos que possa ou almeje alcançar, visando seu convencimento à efetiva realização das transações pretendidas, a disputar com outros oferentes os recursos disponíveis pelo público alvo para efetuar todas as transações que a ele interessam.

A ação econômica do administrador também é diferenciada conforme sua esfera de atuação se vincule, no âmbito interno de cada organização, à tomada de decisão sobre os aspectos estratégicos do negócio ou sobre os táticos e operacionais. Entendem-se estratégicas as decisões que induzem ou direcionam o investimento e determinam o montante requerido. Este, por sua vez, baliza ou delimita as aspirações diante das reais possibilidades de aporte de recursos próprios e de terceiros para realizá-las. Consideram-se decisões táticas e operacionais aquelas destinadas à alocação cotidiana de recursos para obtenção da produção e ao exercício

das atividades orientadas a concretizar o especificado na estratégia por intermédio da diferenciação e da integração funcionais.

A ação política do administrador, tal como acontece com a ação econômica, diferencia-se conforme esteja ele atuando em organizações coercitivas, voluntárias ou utilitárias e ocupe na estrutura interna posição voltada às decisões estratégicas ou às táticas e operacionais. As ações políticas externas daqueles que ocupam posição estratégica têm estreita vinculação com a própria eficácia da ação econômica, sendo mesmo vital no caso das organizações coercitivas e voluntárias, as quais, por suas rendas dependerem predominantemente de subsídios, exigem permanentes esforços junto àqueles que as patrocinam, para que possam, ao menos, cobrir seus gastos. Na firma de negócios os esforços relacionam-se aos aspectos empreendedores, ou aos que apresentem conotação de *marketing*, usualmente do que é considerado *marketing* institucional, ou seja, ligado à imagem pública. As ações políticas externas das posições táticas e operacionais têm a ver com o desenrolar normal das operações cotidianas, repousando sua importância sobre dois aspectos principais: 1. assegurar o fluxo normal de *transações* entre os agentes que suprem a organização e se abastecem com a sua produção ou dos recursos dela provindos; 2. assegurar que as *relações* entre os agentes sejam satisfatórias. Do ponto de vista das relações políticas internas, variam as interpretações de como possam ser conduzidas, tanto quando colocadas em resposta às exigências do ambiente e dos agentes externos, como quando referidas às condicionantes ambientais internas.

Enquanto as teorias de Administração assumem diferentes interpretações sobre como o posicionamento estratégico possa ser efetivado e a coordenação interna realizada, pois algumas delas voltam-se apenas aos aspectos interiores da organização, sequer a considerar os estratégicos, ao passo que outras, em extremo oposto, consideram inúteis as ações estratégicas das empresas tomadas isoladamente, ou seja, questionam, em essência, o grau de arbítrio ou de autonomia que as empresas possam ter e exercer, o que mais importa é que a ação econômica e política dos gestores - daqueles incumbidos dos aspectos estratégicos - diferenciam-se da ação econômica e política dos membros da baixa hierarquia. Talvez a baixa hierarquia possa ser suprida com as disciplinas especializadas e a matriz multidisciplinar típicas dos cursos de graduação, mas parece improvável que ela propicie a apreensão da complexidade requerida aos raciocínios típicos à gestão de empreendimentos.

Por isso, os requisitos à formação crítica compreendem a interdisciplinaridade, a pesquisa e a autoria, pois somente elas podem por em pauta os múltiplos aspectos oriundos das determinações do modo de produção para que bem se compreenda a extensão de aplicação dos conteúdos da formação.

Articulação valorativa de conteúdos e produção de sentidos

Na composição dos currículos dos cursos de graduação em Administração, no Brasil, geralmente se busca conciliar diretrizes regulamentares oficiais - avaliação institucional, processos de autorização e de reconhecimento de curso, seguidas avaliações de cursos e de estudantes - com difusas exigências de mercado, onde cada organização de ensino configura perfil de formação e matriz de conteúdos consentâneos com as visões e missões institucionais e as específicas competências que valoriza. Devido à existência de quase três mil cursos, esse processo faria supor ampla variedade de ofertas, mas, com a predominância daqueles mantidos por faculdades isoladas, os conteúdos tendem à convergência ou à homogeneização, apesar da presença de cursos diferenciados ou elitizados. Além disso, a elevação da demanda na subárea de Gerenciamento e Administração, notabilizando-a, se explica não por alguma pressão da demanda do setor produtivo por profissionais dessa formação, mas pela propagação da ideia de que a formação profissional nessa subárea propicia maior aproximação ao mercado de trabalho e à obtenção de emprego. Tanto que a pesquisa patrocinada pelo Conselho Federal de Administração aponta que a motivação dos respondentes para escolha do curso esteve assentada na percepção de "existência de amplo mercado de trabalho; formação generalista; diversidade das alternativas de especialização", o que leva a "entender que a preocupação maior dos Administradores, hoje, está centrada na questão empregabilidade" (ANDRADE *et al*., 2004, p. 18).

Essa interpretação, de os cursos de Administração se terem tornado atraentes por conotarem tipo de formação tido por generalista, que ao mesmo tempo propicia mercado de trabalho em potencial aos egressos da área e diversas possibilidades de especialização, talvez peque pela simplificação. Encobre a possível insuficiência da formação, quer por naturalizar a ideia da necessidade de especialização, quando o contrário pareceria mais condizente com o progresso na carreira profissional - se for verdade que a forma de pensar do gestor tende a equipará-la à do estadista, como propunha Ansoff -, quer por desconsiderar outros dados da pesquisa: 37% dos empregadores apontaram não ser exigência para assumir cargo gerencial a formação em Administração e 36% considera suficiente dispor de curso de especialização em Administração, independentemente da área da graduação. Essa especialização é sinonimizada em curso de MBA, cuja carga horária corresponde de 12% a 15% daquela da graduação. O relevante é, entretanto, os fatos estarem a indicar que muitas das opções de ensino superior propiciam emprego em organizações, a exemplo do que ocorre nos países da OCDE, e acesso às posições mais elevadas da hierarquia das organizações.

Outro indício da fragilidade da formação pode ser observado na crescente aceitação de propostas no sentido da introdução de cursos superiores ao estilo dos *colleges* norte-america-

nos em nosso meio, como já experimenta o Chile, ou da flexibilização da estrutura dos cursos, com o oferecimento de disciplinas alternativas a serem selecionadas pelos estudantes na composição de seus programas de estudo, a exemplo dos conceitos de *major* - uma espécie de especialização ou área de concentração dentro da linha geral do curso - e de *minor* - um aprofundamento em uma disciplina complementar -, utilizados nos Estados Unidos. Independentemente do mérito dessas recomendações e do fato de ambas as alternativas não fazerem parte da tradição acadêmica brasileira, há que se considerar se essa pasteurização se presta ao embasamento requerido à formação de quadros para a gestão de organizações complexas, atuando em ambiente mutante, ou mais convém à preparação instrumental dos sofisticados assistentes administrativos contemporâneos.

A discussão encetada em *Conteúdos da formação* indica, na composição de origem da Administração, a existência de duplo referencial de conhecimentos: aqueles provindos de variadas disciplinas para serem postos à disposição do administrador, propiciando-lhe melhor compreensão de aspectos do contexto; aqueloutros oriundos da especialização das áreas funcionais, muitos dos quais evoluídos no próprio âmbito da Administração. Esses conteúdos, porém, assumidos como disciplinas componentes dos currículos de formação, mais caracterizam *mono-disciplinas* ou *especializações em isolamento*, nas expressões de Max-Neef (2005), do que processo integrado de apreensão da realidade para agir sobre ela. Estabelecem uma conjunção multidisciplinar sem cooperação, que se quer aspirante à multidisciplinaridade pelo fato de o ementário contido no projeto pedagógico do curso exercer espécie de coordenação sobre a extensão, a sequência e a concatenação dos saberes veiculados, estes entendidos como se consubstanciassem o currículo. Entretanto, como se evidenciou em *Abordagens complexas*, a visão do conjunto não provém da soma ou justaposição das partes, a fazer com que sequer uma multidisciplinari*dade*, como produto, se configure.

No entanto, a adoção da lógica da verticalidade ou da interdisciplinaridade disposta em dois níveis, sugerida por Max-Neef (2005), onde o nível superior empresta sentido aos saberes do nível inferior, pode ser aplicada à variedade de conhecimentos que arquiteta a formação em Administração. De fato, a maior parte dos conhecimentos gerais de que a Administração se vale pertence a disciplinas que, na classificação internacional das áreas gerais da Educação Superior, se alinham no grupo 3. Ciências Sociais, Negócios e Direito (SND), composto das subáreas de Ciências Sociais, Contabilidade e Tributação, Direito, Economia, Gerenciamento e Administração. A formação serve-se, ainda, de disciplinas do grupo 4. Ciências, Matemática e Computação, no que respeita a estas últimas, e, na Produção, das disciplinas a ela referentes, incluídas na área 5. Engenharia, Produção e Construção. Pode-se aceitar, desse mo-

do, que o conhecimento do *arcabouço institucional* que acolhe a organização e onde se dá a atuação do administrador provém das subáreas de Direito, Economia, Contabilidade e Tributação, Ciências Sociais.

As disciplinas do Direito propiciam compreensão da organização do Estado e das funções das pessoas jurídicas de direito público, da constituição e funcionamento das pessoas juridicas de direito privado, dos direitos e deveres dos cidadãos e das relações jurídicas e comerciais que entre si possam manter essas entidades. As disciplinas de Economia abordam o sistema econômico e as relações entre os agregados de produção, renda, emprego, consumo, poupança, investimento, importação e exportação, que permitem mensurar a atividade econômica e prever seu funcionamento, bem como cuidam da compreensão de como as unidades econômicas - empresas, famílias, indivíduos - agem, interagem e reagem, por intermédio das teorias do consumidor, da firma e dos preços. As disciplinas de Contabilidade e Tributação permitem compreender os sistemas tributário e financeiro e suas influências sobre o lucro, a renda e o funcionamento e financiamento do Estado e da Economia. As disciplinas de Ciências Sociais possibilitam a compreensão da organização social e política, do processo de engendramento de valores e atitudes, dos papéis e *status* das organizações e do protocolo interno das relações de trabalho, da ordenação e valorização do trabalho e sua classificação em ocupações e profissões conforme a importância social das contribuições de seus agentes.

Assim sendo, no construto formulado por Max-Neef (2005), essas disciplinas correspondem àquelas que captam a realidade como ela é, empiricamente, de modo que conhecimentos dessas áreas-chave podem ser selecionados sob a específica demanda e para atender aos particulares interesses da Administração para instituí-la como promotora de uma interdisciplinaridade pragmática, ou seja, que colhe do empírico os saberes requeridos para instrumentar uma capacidade de fazer. Esta, à medida que se realiza, desdobra-se em exigências e demandas e afeta a base empírica, dinamizando-a, como ilustra o diagrama a seguir.

Essa perspectiva faz ver a Administração sistemicamente inserida no âmbito da Educação Superior como disciplina composta pragmaticamente por federação de saberes oriundos e a serviço do modo de produção capitalista. Por isso, causa estranheza a formação acadêmica ater-se à fragmentação disciplinar, com laivos de multidisciplinaridade, quando a própria justificativa da existência do curso e o objetivo da profissão decorrem dos critérios prevalentes na economia de mercado e visam instruir atuação pautada pelo racional de agente defensor de interesses privados, o que demanda integração de conhecimentos e argúcia.

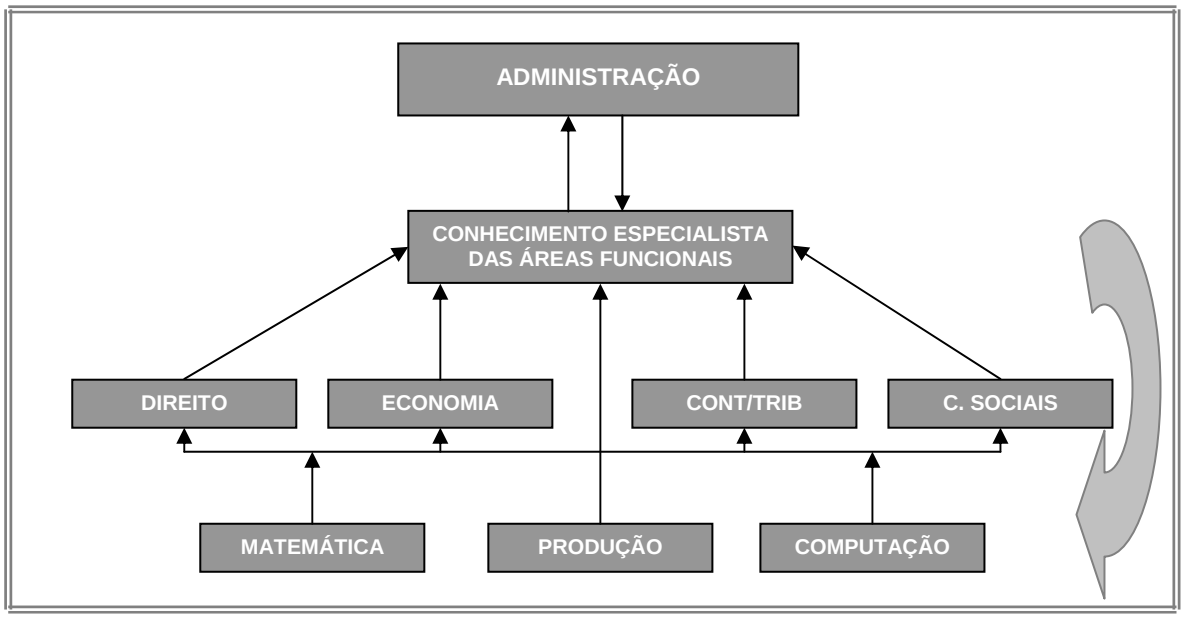

Figura 9. Administração como promotora de interdisciplinaridade pragmática
Fonte: Autor

Suas características elucidam de imediato a vinculação entre a formação em Administração e a administração de empresas, posto outros serem os postulados levados em consideração na administração pública e nas organizações do terceiro setor, que *stricto sensu* não são agentes de mercado. Em verdade, a administração pública mais bem retira graus de liberdade à atuação empresarial, apesar de favorecer-lhe os desígnios ao oferecer, proporcionar ou desenvolver condições gerais de produção, enquanto as organizações do terceiro setor surgem da insuficiência dos setores público e privado para dar conta dos problemas sociais advindos da economia de mercado e da institucionalização do Estado Amplo favorecedor das formas organizadas do poder das classes dominantes, "por oposição ao Estado Restrito, que inclui apenas o aparelho político reconhecido juridicamente, e tal como é definido pelas Constituições dos diversos países, ou seja, o governo, parlamento e tribunais" (BERNARDO, 1998, p. 41).

Isto evidencia a dificuldade de constituir, na área de Administração, o nível de interdisciplinaridade superior ao pragmático, o normativo, conforme a proposta de Max-Neef. O nível normativo é aquele preocupado com o que se deseja fazer - o planejamento, a política, o direito - e escapa ao âmbito dos interesses exclusivamente privados para incursionar na esfera do bem público, como a dizer que o âmbito do coletivo institui nível acima daquele em que se insere a esfera privada, ou ainda, que o social sobrepuja o particular. Isso atrai discussão sobre a existência de dupla ética, regente, uma do âmbito público, outra do privado.

> [...E]m grego, ética tem duas formas escritas: ηθos e εθos. O primeiro *éthos* (ηθos) é o lugar onde se vive, o recanto, o abrigo. [...] Ele representa aquilo que me faz uma pes-

> soa, um indivíduo: minha disposição, meus hábitos, meu comportamento e minhas características. Nesse sentido, cada um tem sua própria ética. [...] O outro *ethos* (εθos) reflete uma ética em grande escala que não mais diz respeito a "mim", mas antes a "nós". Esse εθos é social, e significa nossos hábitos, costumes, tradições, em outras palavras, nosso modo de viver em conjunto (TAYLOR, 2000, p. 60).

Ora, nosso modo de viver em conjunto sob dupla perspectiva ética não limita a possibilidade de a própria academia de Administração contribuir à discussão da instituição deste nível superior de interdisciplinaridade, a ensejar de si e para si uma interdisciplinaridade normativa regente do nível pragmático, na linha de algum processo endógeno de responsabilidade sócio-ambiental, apesar de essa possibilidade ainda se afigurar pouco veraz ou eficaz.

No entanto, está bem à mão da *Critical Management Education* retirar da condição estática, de ensinamentos disciplinares isolados, as contribuições das áreas-chave componentes do arcabouço institucional - Direito, Economia, Contabilidade e Tributação, Ciências Sociais -, colocando-os na dinâmica da vida social inter-relacionados, para que os estudantes sejam chamados a se colocarem nos papéis sociais de cada categoria de agente, compreendendo as implicações e as relações de causa e efeito derivadas da adoção de cada combinação substantiva de elementos. As contribuições oferecidas por essas disciplinas e conteúdos constituem-se em requisitos à formação pessoal e profissional em Administração, uma vez que propiciam contraposição de perspectivas. Esse esforço instala educação crítica como decorrência natural da própria Educação, ao evitar o enxágue dos conceitos na descontextuação, na fragmentação e no disciplinamento ideológico dos conteúdos e pela desconexão com seus sentidos na formação e na atuação do profissional, que se efetivará em meio a relações de poder e de interesses, pessoais, grupais e empresariais.

Isto implica em aceitar e explicitar que os valores e a intencionalidade da ação do administrador são pautados pela eficácia da ação econômica e pela eficácia da ação política, interna e externa, em prol da acumulação do capital, mas que esse ideário deve estar balizado pelo bem comum, institucionalizado nas leis, nos costumes e no respeito às pessoas e ao interesse público, o que não conflita com a obtenção de lucro; apenas não sanciona atuação abusiva e predatória e a instalação do mercado na posição de determinante da vida social, ao atribuir à sociedade, representada pelo Estado, a supremacia moral sobre ele. Nessa condição cabe ao Estado o papel de indutor da formação econômico-social.

Esse referencial em si acolhe como próprio da área de Administração lidar com a incerteza, o sistema de crenças, a intencionalidade e as instituições humanas, para o que deve tomar das disciplinas empíricas parcelas de conhecimento e de saberes para aplicação em seu âmbito de interesse e com o objetivo precípuo de efetuar arranjos que ensejem o alcance dos

fins organizacionais, ao tempo em que, por intermédio do aprimoramento da prática e da teoria, a contínua construção de corpo de doutrina. A dinâmica do processo exige que o administrador ostente conhecimentos de diversas naturezas, provenientes de diferentes origens. Emerge, pois, como requisitos de base em sua formação: 1. capacitação metodológica; 2. conhecimento da dinâmica de constituição e institucionalização das organizações, quer do ponto de vista de suas estruturas organizacionais, procedimentos e processo decisório, determinantes, em grande parte, do comportamento organizacional *interna corporis*, quer sob a óptica de suas relações com o ambiente e com as outras organizações, na luta contra a entropia e o desaparecimento; 3. conhecimento intrínseco às áreas funcionais da organização utilitária, que se constituíram em repositórios de técnicas específicas de variada gama de sofisticação.

Essa multiplicidade de saberes requerida à formação em Administração no nível de graduação, em geral encontra seu contraponto e maior dificuldade de articulação na:

- formação estritamente disciplinar e especializada dos professores;
- estrutura de curso segmentada em disciplinas estanques ou sequenciadas por progressão e aprofundamento dos conteúdos disciplinares;
- vinculação horária e de escopo estreito do corpo docente às instituições;
- falta de patrocínio à integração didática entre os professores e as disciplinas;
- falta de incentivo e patrocínio ao desenvolvimento de material didático, em benefício de livros-textos promovidos pelas editoras de negócio, na presunção de que serão consultados.

Os cursos de graduação em Administração, como outros, usualmente são estruturados e oferecidos como pacotes de conteúdos que atendem aos interesses da oferta - IES, professores e administração acadêmica -, onde a diversificação entre eles é levada à conta da inclusão no currículo de disciplinas com designações diferentes daquelas dos concorrentes. Dedica-se insuficiente atenção ao perfil dos estudantes, ao perfil profissional, à articulação de conteúdos e aos recursos de aprendizagem no projeto pedagógico, a não ser para compor descrições, por vezes genéricas, por vezes bem fundamentadas, mas que quase sempre não ultrapassam a finalidade de obtenção de aprovação do curso pelas instâncias do Ministério da Educação.

O mais importante, contudo, é assumir que a Administração, sob a óptica da interdisciplinaridade pragmática, vincula o aprender ao fazer em contexto, ou seja, ata a aprendizagem à prática real ou simulada do conhecimento adquirido no específico ambiente de atuação, para assegurar que a apropriação se concretize. A aprendizagem em contexto elide a instrumentação ideológica e por isso faz ultrapassar a interdisciplinaridade pragmática, não em direção a um nível nomotético que ainda se pode manter subalterno, mas para instaurar aquela outra concepção de interdisciplinaridade desadjetivada, que alcança a consciência do sujeito.

Considerações finais

> *The emergence of democratically elected challengers to global corporate capitalism will strain the ideologues of "polyarchy" and facilitate the contestation of narrow definitions of democracy.*
>
> CHASE-DUNN

A questão que este estudo porta em seu cerne, se é inevitável manter a dissonância entre discurso e prática e formar espíritos desmembrados, ou há espaço na academia e na sociedade para uma formação profissional que se queira crítica e comprometida com a vida, pelo próprio enunciado elucida sua inserção na contemporaneidade de forma ampla e configura, concomitantemente, descrição de problema e proposta de encaminhamento de solução à década vidoura. A perspectiva que a impulsiona leva a problematizar o modo de construção dos discursos de verdade para fazer ver o duplo papel da academia, de institucionalização dos saberes e de conformação das mentalidades, sob auspício da estrutura de poder estabelecida, em que se pinça a formação em Administração para escrutínio como se pudesse caracterizar caso exemplar. Ela vem a foco devido à sua notabilidade em tempos correntes, quando a multiplicidade de organizações passa a reger cada dimensão e aspecto da vida cotidiana, dada à correlação existente, no senso comum, entre essa formação e o trabalho em organizações. A contextuação, por outro lado, busca atentar ao processo e ao limite evolutivo do sistema-mundo capitalista como sistema social histórico, já que sua dinâmica avassaladora, nos sentidos de ímpeto produtivo-destrutivo e de dominação-submissão, vem sendo debatida intensamente, dentro e fora da academia, a contar com substantivas reflexões e interpretações sobre seus desdobramentos futuros na sociedade mundial que se esboça.

Wallerstein (1999), ao apontar o colapso do comunismo como marco definidor do fim de uma era político-culturalmente balizada pelos ideais do Iluminismo e da Revolução Francesa e indicador da precipitação da crise terminal do moderno sistema-mundo iniciado no longo século XVI, qualifica o período atual de transitório, aquele em que se encerra sistema histórico e se articula a passagem para novo, transição essa que pode requerer um máximo de 40-50 anos, ou seja, decorrer entre 1989 e a década de 2030. Hobsbawm (1995) também assenta na derrocada do comunismo o marco do período que denomina curto século XX, de 1914-1991, e neste identifica a quebra dos pressupostos de base em que se fundamentou a modernidade: o racionalismo e as concepções humanistas. "A democracia só se salvou porque, para enfrentar [o fascismo e seu corolário de regimes autoritários], houve uma aliança temporária e bizarra entre capitalismo liberal e comunismo" (HOBSBAWM, 1995, p. 16).

Arrighi; Silver (2001), entretanto, identificam os contornos de uma transição hegemônica dentro do sistema, como as ocorridas em anteriores ciclos de acumulação capitalista, ao tomarem como referência a semelhança de predomínio do capital financeiro nas passagens dos séculos XIX para o XX e deste para o século XXI. Na história do capitalismo, tal dominância se tem revelado padrão recorrente de períodos em que se processam importantes reestruturações sistêmicas, a propiciar a migração do poder articulador do sistema-mundo para o Estado em melhores condições de conduzir a reorganização proporcionadora de novo processo de acumulação e de estimular os demais países a seguirem na direção apontada, dada a propensão do capital à flexibilidade e à adaptabilidade, na longa duração.

Entre essas perspectivas de ruptura e de acomodação é possível questionar até que ponto o moderno sistema-mundo propende à absorção de ondas de desintegração econômica e política, pela busca de renovadas formas de governação e interligação sistêmica, em ambiente que se quer de crescente interdependência e interpenetração de relações econômicas, políticas, sociais e, talvez, militares, mas que encontra nas contradições da competição o estímulo à busca de afirmações soberanas e o incentivo à hierarquização das classes, com vistas à estabilização, conservação e reprodução do sistema. Dessas emulações resultam os posicionamentos dos Estados e as possibilidades de atuação eficaz de organizações supranacionais, transnacionais, internacionais e nacionais de regulação e de organizações de produção.

A capacidade de o sistema-mundo capitalista absorver transições hegemônicas se tem manifestado, ao longo de sua evolução, pela alternância de épocas de cooperação e expansão da produção e do comércio, geradoras de acumulação crescente, com outras de redução do retorno sobre o investimento e de competição, devido à impossibilidade de reaplicação lucrativa do capital excedente, a ensejar progressiva preferência pela liquidez. Na longa duração, esses ciclos evidenciam que a competição interestatal pela atração do capital "ocioso", especulativo, propiciou a transferência de volumosos recursos a favor de *loci* capazes de promover a expansão material da produção e do comércio, capital esse em boa parte proveniente da região hegemônica da época: o capital genovês migrou para as Províncias Unidas, o capital holandês para o Reino Unido, o capital britânico para os Estados Unidos, à medida que esses destinos propenderam à centralidade sistêmica.

Arrighi; Silver (2001) acrescentam, porém, que subjacente a cada transição hegemônica é possível identificar não só diferença de agentes, estratégias e estruturas, mas a existência de padrão evolutivo em direção a regimes de crescente porte, escopo e complexidade. Salientam o fato de cada ciclo de acumulação alojar seus principais agentes em configurações territoriais compatíveis com o estágio de desenvolvimento do sistema, adotar regime propiciador ora de

expansão geográfica (extensivo) ora a consolidação da expansão (intensivo), sequentemente, a ensejar progressiva internalização dos custos: de proteção, de produção, de transação.

O ciclo genovês caracterizou-se, então, como a conjunção de agentes capitalistas cosmopolitas, componentes de rede de relações comerciais e financeiras hospedada numa cidade-estado, com os reinos ibéricos, a fim exteriorizar os custos de proteção insuportáveis aos capitalistas genoveses, a permitir a emergência de regime de tipo extensivo, de expansão do sistema-mundo pelos descobrimentos e exploração dos novos domínios. O ciclo holandês, por sua vez, marca a transição entre a cidade-estado e o estado-nação, próprio da constituição das Províncias Unidas, mas com a internalização do custo de proteção a compor a base de sustentação de regime de consolidação, intensivo, transformador de Amsterdã no entreposto comercial e centro financeiro do período. O ciclo britânico não só já se assentou sobre o estado-nação, como, em sua diástole, expandiu-se a ponto de configurar império, para o que, além da internalização do custo de proteção, contribuiu a interiorização do custo de produção, pela implantação de sólida estrutura industrial. O ciclo estadunidense promoveu sístole concentradora sobre base territorial semicontinental, margeada pelos oceanos Atlântico e Pacífico, o que lhe permitiu desenvolver complexo industrial-militar integrado, assentado sobre a existência de mercados nacionais e corporações transnacionais, capazes de incorporar os custos de proteção, de produção e de transação.

Esse processo evolutivo tem propiciado a formação de composições organizatórias progressivamente mais poderosas entre estados e negócios, a disporem das capacidades de expandir e consolidar, espacial e funcionalmente, o sistema-mundo capitalista, mas a fazer com que o tempo de duração de cada ciclo apresente relação inversa com o poderio acumulado. No entanto, mantém-se constante que, ao final de cada ciclo, o capital abandona a sua forma mercadoria e se volta às altas finanças, para a intermediação e a especulação. Assim, as crises hegemônicas se têm caracterizado pela sobreposição de movimentos de intensificação competitiva entre estados e corporações e escalada de conflitos sociais, enquanto, no interstício, esboçam-se, configuram-se e, por fim, conformam-se novos arranjos organizatórios, com vistas ao exercício da governança e à integração sistêmica.

Há indícios de que o primeiro quarto do século atual - ou até 2030 na visão de Wallerstein - insere-se em etapa de transição do sistema-mundo capitalista, mas que a crise hegemônica possa ter diferente desfecho daqueles de ciclos anteriores. Se assim não fosse, argumentam Arrighi; Silver (2001), as antecipações sobre o futuro decorreriam diretamente da projeção do padrão cíclico identificado. O desenlace transicional, no entanto, pode encaminhar-se em direção a alguma forma de governação compartilhada por forças policêntricas, pela internali-

zação do custo de reprodução do sistema, que se universalizaria sob racional incorporador dos constrangimentos da natureza - não por bom-mocismo, consciência ecológica ou responsabilidade social empresarial, mas por imposição de catástrofes - e por composições entre centros de poder - não por humanismo, humanitarismo ou respeito à livre determinação dos povos, mas por dotados de pujança econômica essencial à manutenção da interdependência e força destrutiva dissuasória.

Os indícios de época transiente podem ser notados no comportamento de variáves-chave à sustentação hegemônica: desconcentração da produção da riqueza e intensificação do comércio internacional; volatilidade do capital e sua desvinculação territorial; disseminação do conhecimento científico-tecnológico e universalização dos protocolos de comunicação; incapacidade de um só Estado assegurar a hegemonia por supremacia econômico-político-militar, conquanto existente.

A recidiva neoliberal, em sua ultrapassagem do keynesianismo desde o centro hegemônico, impactou a organização e os padrões prevalecentes na econômica mundial depois da Segunda Guerra e, a despeito de ter proporcionado a quebra de grilhões que atavam a livre expansão do capital a institutos do *welfare state* nos países centrais, oferecendo-lhes novo projeto vivificador do processo de acumulação pela redução de custo e consolidação empresarial, ao mesmo tempo insuflou maciças transferências de capital em direção a países em desenvolvimento, onde o custo é estruturalmente baixo, a impulsionar um deslocamento da produção, uma demanda global e um comércio internacional que vieram em benefício de países emergentes. Isto significa não só aumento das opções para sediar empreendimentos, mas fortalecimento dessas regiões geoeconômicas, apesar de que desigualmente.

Nas finanças internacionais, a investida neoliberal dos anos 80-90 marcou-se pela desregulamentação das instituições financeiras e do fluxo de capitais, a partir de EUA e Inglaterra, e se espraiou pelos países. De certa forma, a maior flexibilidade da atividade financeira permitiu-lhe acompanhar a descentralização e a expansão da produção e do consumo mundiais, alimentando-os, ao mesmo tempo em que foi por eles incentivada e realimentada. A evolução da telemática ofereceu a base tecnológica requerida ao aumento da escala e à diversificação geográfica, a ensejar a articulação de sofisticada rede de intermediação financeira, com cobertura mundial, integração plena e interação instantânea, apesar de as instituições financeiras tenderem à concentração em centros nodais dos negócios mundiais: Nova Iorque, Chicago, Londres, Paris, Frankfurt, Zurich, Tóquio, Singapura, Hong Kong, Xangai, coadjuvados por subcentros regionais de segunda grandeza (*hubs*). Sobre eles, como um halo, atento, alerta, esquivo, fugidio, paira o Capital.

Sob o prisma da disseminação do conhecimento científico-tecnológico e da universalização dos protocolos de comunicação, os indicadores internacionais expressam a paulatina descentralização da produção científica, ainda amplamente impulsionada por Estados Unidos, Japão e União Européia, e o acesso ao conhecimento, tanto por intermédio de bases de dados disponíveis na rede mundial de computadores, movimentação internacional de pessoas, fluxos de bens e serviços portadores de conhecimento, como carregados pelas empresas, em seus processos operacionais, administrativos e estratégicos de interação e internacionalização. Entre os membros da OCDE[148], os investimentos em conhecimento, a incluir pesquisa e desenvolvimento, software e educação superior, têm crescido acima do PIB total, com boa parte dos países (20, em 2006) a conceder incentivos para que as empresas participem nesses gastos. Os países membros foram responsáveis por 82% dos artigos científicos produzidos no mundo em 2001, com expressiva participação daqueles do G7, origem de dois terços deles. Os países do G7 responderam, também, por 84% de todas as famílias de patentes registradas no ano.

Se a descentralização da produção e aplicação do conhecimento interfere na capacidade de um só Estado assegurar a hegemonia, o mesmo se dá em relação ao uso da supremacia militar. Os Estados Unidos não conseguem impor seus desígnios diante de inimigos belicamente débeis, como fazem ver a "guerra contra o terror" após o 11 de setembro de 2001, o envolvimento no Afeganistão a partir de 2001 e a guerra no Iraque desde 2003. Por um lado, os inimigos terroristas, "grupos não governamentais, combatentes sem bandeira, e de certa forma invisíveis e com morfologia desconhecida" (FROELICH, 2005, p. 210), oferecem poucos alvos materiais para os sofisticados armamentos disponíveis. Por outro lado, as derrotas militares dos regimes adversos não se consolidam em vitórias plenas, ao requererem a manutenção da dispendiosa mobilização guerreira de militares profissionais bem treinados para a sustentação de governos protéticos. Assim, a incapacidade de o poderio militar estadunidense transpor a mera intervenção destrutiva com baixas perdas humanas e materiais (eficiência militar), para sustentar a *pax americana* (eficácia política), passa a exigir, além da ação unilateral de que se tem valido, a composição de "coalizões com aliados e estados que possuem uma mentalidade similar" (NYE, 1998) (eficiência política), mas, em qualquer caso, a propiciar graus de liberdade para iniciativas anti-hegemônicas (grau de eficácia hegemônica), quer pela formatação de alianças explícitas ou veladas de contrários, quer pelo armamentismo.

---

[148] *Members (G7*): Australia, Austria, Belgium, Canada*, Czech Republic, Denmark, Finland, France*, Germany*, Greece, Hungary, Iceland, Ireland, Italy*, Japan*, Korea, Luxembourg, Mexico, Netherlands, New Zealand, Norway, Poland, Portugal, Slovak Republic, Spain, Sweden, Switzerland, Turkey, United Kingdom*, United States** (www.oecd.org, About OECD; acesso em 22/09/2008)

Essa conjunção de aspectos econômicos, científicos, políticos e militares fazem ver que o capitalismo, ao instituir a dominância do fator econômico sobre os demais, estabelece uma ordem robusta em si mesma, mas faz os agentes econômicos dependerem do mercado e estabelece a concorrência entre eles com propósitos maximizantes. Entrelaça relações em que, concomitantemente, impulsiona o desenvolvimento científico e a apropriação privada do conhecimento, conforma o sistema internacional de estados e as organizações internacionais, patrocina a expansão e sofisticação do aparato militar, o qual, por sua vez, reflete a competição entre estados e incorpora o desenvolvimento científico-tecnológico aos armamentos e às comunicações, vistos como produtos oriundos do sistema geral de produção e que, com certas limitações, podem ser ofertados no mercado. Ou seja, o sistema econômico se vale de recursos extra-econômicos, da ordem legal à força armada, com o objetivo de sustentar o modo de produção e sistema de dominação que possibilita açambarcar a riqueza, estabilizando-o.

É esse papel estabilizador, historicamente atribuído a uma nação hegemônica em cada ciclo de acumulação, que propende a se alterar, em virtude tanto da emergência de pólos dinâmicos interdependentes, que se espalham pelos pontos cardeais, como de o Estado Central estar a apartar-se dos fundamentos econômicos que promoveu e disseminou durante seu apogeu, ao buscar assentar a manutenção do domínio sobre moeda fiduciária e déficits crônicos, agravados por gastos militares injustificáveis frente a atuações polêmicas e resultados incertos, incorridos para sustentar um projeto de poder do Estado-nação que, ao se transformar no primeiro império capitalista pleno e considerar que tudo pode, está a embaraçar o mundo, desestabilizando-o. Nessa perspectiva e nesta quadra histórica, ao poder capitalista quiçá se apresentem as vantagens do patrocínio de uma possível orquestração sistêmica multipolar. Por um lado, diluidora da propensão de Estados particulares à pretensão hegemônica, ao mesmo tempo em que propiciadora de margens de manobra para que Estados-nações de diferentes estágios de desenvolvimento econômico-social possam manter eficiente acoplamento funcional no domínio econômico e suficiente mobilização inclusiva no âmbito social. Por outro lado, recompensadora dos esforços de países que simultaneamente se apresentem como relevantes do ponto de vista da economia global e assentem a gestão sobre os fundamentos econômicos, para propiciar que a estabilização monetária seja obtida pela dinâmica do desempenho das economias nacionais *vis-à-vis* o todo da economia mundial, sem arbitramentos manipuladores.

Isto porque, a se tomar como referência a evolução histórica do moderno sistema-mundo capitalista, evidencia-se sua notória adaptabilidade conformativa, sempre a ultrapassar a simples acomodação reativa para aprofundar sua penetração distintiva, a visar tanto imprimir suas práticas como disseminar suas crenças e a fazer cada ciclo de acumulação projetar

modo de vida material que incorpore novos valores à cultura, ambos em seu benefício. Essa capacidade articuladora se tem especialmente manifestado durante as sobreposições entre ciclos de acumulação, nas transições hegemônicas, a compatibilizar a manutenção do sistema com a mudança de regimes e a evidenciar que o arranjo compreensivo que o capitalismo promove excede a competência e a potência de qualquer estado nacional em que convenientemente se eloje, ao engendrar um sistema interestatal cujo desempenho, dinamicamente considerado, em muito ultrapassa o papel e a importância da contribuição de qualquer Estado-nação tomado isoladamente e que ao sistema se vincule.

Contemporaneamente, a pujança da economia mundial e do comércio internacional, a emergência de múltiplos pólos de produção material e de conhecimento científico, a disseminação do poder atômico e a escalada de um armamentismo que mais serve ao efeito demonstração e às escaramuças, posto o uso efetivo provocar hecatombes, a diversidade de moradas em que se hospeda o capital e o tornam extraterritorial, apontam este quarto de século como propenso às mudanças. Afinal, se "a interação entre poderosos e menos poderosos é uma espiral de dominação e resistência que tem sido uma das mais importantes forças motrizes do desenvolvimento histórico do moderno capitalismo" (CHASE-DUNN, 2005, p. 182, tradução), esse processo dialético se tem revestido de novas características a cada época, pela progressiva ampliação do número de agentes e de grupos de interesses, que ou bem se abrem para negociações políticas acomodadoras de reivindicações de movimentos anti-sistêmicos ou evoluem para escaladas repressivas, com uso de poder discricionário sustentado por força militar.

Chase-Dunn (2005), ao distinguir o *projeto de globalização* oriundo do Consenso de Washington daquilo que denomina de *globalização estrutural* - globalização econômica, política e cultural internacional e integração transnacional -, propõe uma globalização vinda de baixo, ou seja, uma transnacionalização dos movimentos anti-sistêmicos, com a ativa participação dos movimentos populares na política e na cidadania globais, de modo que as mobilizações locais possam ser articuladas a estratégias transnacionais, a fim de democratizar as instituições e criar estruturas que facilitem a racionalidade coletiva de todos os povos do mundo, em contraposição ao *projeto de globalização* promotor da desigualdade. Em sua visão, é preciso assegurar tanto governança global mais democrática como maior autonomia local para enfrentar os desafios ecológicos e a injustiça e, por isso, o papel inovador deve caber à semiperiferia, mais propensa a adotar novas soluções em virtude da maior permeabilidade dos interesses estabelecidos. Nesse processo, as contribuições das redes sociais e corporativas podem exercer importante papel na direção do estabelecimento de uma sociedade mundial no longo prazo, ao alargarem e aprofundarem as redes de interação inter-societais.

Essa perspectiva converge com a interpretação de Moldeski (2005), para quem o efeito dos ciclos longos é o de, por meio de aprendizagem evolucionária, promover a progressão da política para níveis superiores de organização, propiciadores de formas mais institucionalizadas de governança, em direção a uma futura sociedade mundial. Nesse sentido, a evolução da política global é um processo de aprendizagem de mais alta ordem do que o propiciado pelos ciclos hegemônicos e consiste numa composição criativa de instituições políticas de escopo mundial, a originar estruturas políticas e a entrelaçar e fazer coexistir vários padrões de relacionamento no âmbito global. No sequenciamento e na temporalização esboçados pelo Autor, o período 2000-2026 seria aquele destinado à fase de construção de coalizões, preparatório da fase seguinte enquanto os Estados Unidos ainda exercem a liderança, na suposição de uma transição da forma imperial de liderança para novo feitio de organização política do mundo.

Isto não significa perda de espaço do Estado como lugar preferencial das decisões nacionais e foco referencial da formação de identidades individuais, mas a criação de instâncias interpostas de conciliação e conexão de interesses e demandas globais, a conclamar o envolvimento participativo de redes sociais e corporativas em busca de configurações de poder que tendem perpetuamente ao desequilíbrio, em virtude de as inovações e invenções modificadoras do *statu quo* originarem-se no âmbito dos estados nacionais, mas disseminarem-se por intermédio das redes de organizações sociais e corporações, a propiciarem a emergência de lideranças setoriais temporárias. Kentor (2005) considera que, com o deslocamento da produção para países de mão-de-obra barata a partir da década de 1970, a coalizão do poder econômico e coercitivo, gerador do moderno sistema interestatal, passou a ceder espaço às redes de corporações transnacionais, que vieram a se constituir em lócus de poder econômico. Apesar de representarem apenas uma das redes inseridas numa série de teias sobrepostas em cada sociedade, são responsáveis por fluxos de informação, migração, transporte, cultura e coerção, que exercem importante papel na evolução da economia-mundo, ao mesmo tempo em que promovem um isomorfismo de leis e convenções no que concerne à regulação da propriedade privada, da repatriação do capital, dos direitos trabalhistas e dos princípios contábeis, os quais lhes permitem "estabelecerem-se e operarem com consistência e previsibilidade em vários países ao redor do mundo" (KENTOR, 2005, p. 266, tradução).

Além dos papéis do Estado e das organizações de mercado, desde os anos da Guerra Fria alargaram-se e aprofundaram-se as discussões sobre os direitos humanos e a constituição e atuação de organizações da sociedade civil de cunho internacional. Inicialmente envolvidas com a questão dos direitos civis e políticos, essas organizações evoluíram para incluir os direitos econômicos, sociais e culturais, dado os direitos humanos serem classificáveis em seus

aspectos, mas indivisíveis. Essa inclusão, contudo, provocou o deslocamento de âmbito da discussão, pois enquanto os direitos civis e políticos podem cingir-se a espaços estatais, os econômicos, sociais e culturais, transcendem os limites territoriais para se entrelaçarem em redes sistêmicas globais, de variadas conformações e finalidades, em permanente processo de realimentação. Salta-se da preocupação e atuação local e tópica para concepções gerais e universais, em direção aos conceitos de sociedade civil global, de cosmopolitismo, de justiça transnacional, com múltiplos desdobramentos civis e políticos na esfera do Estado-nação e questionamentos críticos em relação à ordem econômica global e aos papéis e às atuações de suas instituições centrais - FMI, BM, OMC -, favorecedoras e patrocinadoras das desigualdades.

A necessidade de ultrapassagem do entendimento dos direitos humanos como meramente civis e políticos, registrada no texto do Comitê das Nações Unidas para os Direitos Econômico, Social e Cultural apresentado à Conferência Mundial de Viena de 1993, realçou a disparidade de atenção devotada pela comunidade internacional a cada um desses grupos de aspectos e propôs nova agenda a partir da qual se tornou possível apreender a ordem mundial como formada triaxialmente, pela interação das entidades Estado, Mercado, Sociedade Civil Global.

Em decorrência da força de conclamação, organizações da sociedade civil internacionais passaram a selecionar elenco de temas e tópicos para compor a agenda política mundial, muitos deles incluídos na Declaração Universal dos Direitos Humanos, bem como têm buscado estabelecer princípios e diretrizes a serem seguidos pelos Estados para bom cumprimento de seus papéis duais: de respeito aos *direitos* da pessoa humana, de *obrigações* para com os cidadãos. Essas organizações têm derivado da própria atuação a sua legitimidade, ao representarem o interesse público diante do poder do Estado e dos interesses privados.

Apesar das críticas que possam receber por conta da fragilidade das linhas de representação - quem representa, a quem representa, como representa -, do processo de seleção dos interesses, necessidades e problemas para comporem as agendas - que grupos foram consultados, quando e como -, do processo de responsabilização e prestação de contas *(accountability)* - com que patrocinadores e indicadores estão comprometidas e como estes últimos são concebidos, computados, divulgados e sancionados -, essas organizações transnacionais ostentam *status* de negociadores autorizados de uma sociedade global entendida como campo de interação em que os "interesses se chocam, então formam compromissos, em lugar de originarem consequências inesperadas" (HERKENRATH *et al.*, 2005, p. 162, tradução).

É verdade que, para muitos, a experiência do *projeto de globalização* se faz sentir menos pelo lado da integração social derivada do cumprimento das obrigações pelo Estado e do

respeito aos direitos dos cidadãos, mas pela perda de qualquer capacidade de influência sobre aspectos diretamente relacionados ao controle da própria vida, decorrentes de determinações originadas num agente exterior sem face, o mercado capitalista, ao mesmo tempo onipotente e onipresente, por isso mágico. Obscurece-se o fato de que o processo de *globalização estrutural* nada mais é do que o conjunto de interações entre indivíduos, grupos e sociedades dotados de propósitos específicos, que somente podem ser cotejados quando agentes de limitado acesso às fontes de poder juntarem forças para obter *soft power* por intermédio de organizações capazes de negociar e articular os interesses anti-sistêmicos de forma institucional, nos níveis territorial, nacional e transnacional.

Na base, no nível territorial, como salienta Fischer (2002), há dois sentidos e significados de desenvolvimento a compelir à atuação as organizações da sociedade civil: um orientado à competição, outro à cooperação, demandantes de estratégias diferentes. No primeiro, prevalece a lógica econômica globalizada, em que o local está conectado e integrado à trama produtiva total, derivando daí sua sustentabilidade; no segundo, são priorizadas a inclusão social e a melhoria das condições de vida, que não rejeitam a idéia de desenvolvimento econômico, mas impõem-lhe limites, ao privilegiar a escala local, a ação social, o aproveitamento de técnicas e recursos disponíveis no entorno, o incentivo a formas de produção não capitalistas. Não sendo presumível que o lapso sistêmico facilmente se elida, ou que as gentes se quedem passivamente à espera das condições que as levem a permanecer em vida, o território há que sustentar e sustentar-se economicamente e, além dos recursos que lhe são inerentes, necessita de outros obteníveis com dinheiro, a abrir o território ao mundo e às regras nele prevalecentes, mesmo que se queira modificá-las: esse é um dos espaços de atuação em que se afirmam as organizações sociais.

De fato, a se aceitar, com o trabalho de Wallerstein, a idéia de que o sistema-mundo, visto por cima, é um sistema de integração econômico-política dependente do sistema interestatal para se tornar intersocietal, visto por baixo, é a sociedade civil global que apresenta a possibilidade de pressão para internalização do custo de reprodução, que só se pode efetivar por intermédio da ação política do Estado no sistema interestatal para promover uma integração intersocietal que dê sentido à atividade econômica. O papel da sociedade civil é o de incentivar, pressionar e propiciar a destruição criativa das instituições e de suas normas, pois é ela que, no miúdo, como agente e paciente, se incumbe da manutenção do sistema.

Diante de tal complexidade, não é de se esperar que uma Educação reprodutora, disciplinar, disciplinada, sirva além do que à formação de ingênuos, que embasbacados observem e acatem as determinações do entorno. Aqueles entrantes na Educação Superior em 2010, na

faixa etária própria de 18 a 24 anos, estarão com idades entre 38 e 44 anos em 2030 e terão sido agentes e pacientes das mudanças que se anunciam. No âmbito da formação em Administração, os desafios da mudança constituem-se em material de trabalho e de capacitação profissional, já que o impacto das mudanças recairá *in totum* sobre as organizações de produção. Uma proposta ideológica amansadora e desvinculada de uma prática que a imbua de sentido, não serve aos próprios interesses do capital ou da sociedade.

O paradoxo que se apresenta é que para manter ou para mudar é preciso administrar.

Referências

ADLER, Paul S.; FORBES, Linda C.; WILLMOTT, Hugh. *Critical Management Studies: Premises, Practices, Problems and Prospects*. **The Academy of Management Annals.** Volume 1, December 2007, p. 119-179, copyright Taylor & Francis Group, LLC.

ANDRADE, Rui Otávio Bernardes de e AMBONI, Nério. **Projeto Pedagógico para Cursos de Administração**. São Paulo: Makron Books, 2002.

ANDRADE, Rui Otávio Bernardes de; SCAICO, Oswaldo; FERRAZ, Sônia Ferreira; SALEM, Ione Macêdo de Medeiros *et al*. **Pesquisa Nacional sobre o Perfil, Formação, Atuação e Oportunidades de Trabalho do Administrador**. Brasília: Conselho Federal de Administração- CFA, 2004.

ANDREWS, Christina W. Implicações teóricas do novo institucionalismo: Uma abordagem Habermasiana. **Dados-Revista de Ciências Sociais**. Rio de Janeiro, vol. 48, nº 2, 2005, p. 271-299. Disponível em www.scielo.br/pdf/dados/v48n2/a02v48n2.pdf. Acesso em 24/03/2007.

ANSOFF, H. Igor. *Strategic Management*. RU: The Macmillan Press, 1978. Edição nacional: Administração Estratégica. São Paulo: Atlas, 1983.

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

ARRIAGA ÁLVAREZ, Emilio Gerardo. *La Teoría de Niklas Luhmann*. **Convergência**, n. 32, *mayo-agosto*, 2003. UAEM, México.

ARRIGHI, Giovanni. **O longo século XX**: dinheiro, poder e as origens de nosso tempo. Rio de Janeiro: Contraponto; São Paulo: Editora UNESP, 1996.

ARRIGHI, Giovanni; SILVER, Beverly J. *Capitalism and world (dis)order*. **Review of International Studies**, n. 27, p. 257-279, 2001.

BAREMBLITT, Gregório F. **Compêndio de análise institucional e outras correntes**: teoria e prática. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992.

BEAUD, Michel. **História do Capitalismo**. Lisboa: Editorial Teorema, 1992.

BENDIX, Reinhard; FISHER, Lloyd H. As Perspectivas de Elton Mayo. *In*, ETZIONI, Amitai (Org.). **Organizações Complexas**. São Paulo: Atlas, 1967.

BERNARDO, João. **Estado: a silenciosa multiplicação do poder**. São Paulo: Escrituras Editora, 1998.

BERTALANFFY, Ludwig Von. **Teoria Geral dos Sistemas**. Petrópolis: Editora Vozes, 1975.

BOULDING, Kenneth. *General Systems Theory The Skeleton of Science*. *In, General Systems,* **Yearbook of the Society for General Systems Research**, vol. 1, 1956.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: Editora Difel, 1989.

BOURDIEU, Pierre. "O Capital Social - notas provisórias". *In*, NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio (org.). **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre. "Os Três Estados do Capital Cultural", in NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **Esboço de uma teoria da prática**. Oeiras: Celta Editora, 2002.

BOUTINET, Jean-Pierre. **Antropologia do projeto**. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** - Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRAUDEL, Fernand. **História e Ciências Sociais**. Lisboa: Editorial Presença, 1972.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. O administrador profissional e as perspectivas da sociedade brasileira. **Revista de Administração de Empresas**, nº 20, 1966, p. 89-120. Disponível em www.bresserpereira.org.br.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. Economia e Administração: mercado e poder. **Revista de Administração de Empresas**, 19(4), out./dez. 1979, p. 39-43. Disponível em www.bresser pereira.org.br.

BROWN, Sally A. Uma revisão dos sentidos da expressão *ciência integrada* e dos argumentos a seu favor (1977). *In*, POMBO, Olga *et al*. (org.). **Interdisciplinaridade. Antologia**. Porto: Campo das Letras, 2006.

BRUNO, Lúcia. Acerca do indivíduo, da prática e da consciência da prática. USP: **Educação e Sociedade**, nº 33, ago. 1989, pp. 7-26.

BUCKLEY, Walter Frederick. **A sociologia e a moderna teoria dos sistemas**. São Paulo: Cultrix, Editoria da USP, 1971.

CAMPANHOLI, Edna Maria; CARVALHO NETO, Sílvio; CAVALCANTI, Melissa Franchini. Os caminhos da gestão sistêmica nas organizações. **III Congresso Brasileiro de Sistemas**. Anais. 2007. Disponível em www.isssbrasil.usp.br/pdfs2/tcms_8.pdf.

CARVALHO, Maria Bernardete Oliveira de. Ser conservador. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 50, julho/2005. www.espacoacademico.com.br. Acesso em 29/11/2007.

CASTRO, Cláudio Moura. A profissionalização do administrador e o amadorismo dos cursos. **Revista de Administração de Empresas**, Rio de Janeiro, 14(2), mar./abr. 1974, p. 59-66.

CHARTE de la Transdisciplinarité. ***Premier Congrès Mondial de la Trandisciplinarité, Convento da Arrábida, Portugal, 2-6 novembre 1994.*** Disponível em basarab.nicolescu.perso. sfr.fr/ciret/chartfr.htm.

CHASE-DUNN, Christopher. *Social evolution and the future of world society*. **Journal of World-Systems Research**, vol. XI, n. 2, 2005, p. 170-192. Disponível em jwsr.ucr.edu. Acesso em 01/09/2008.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **O que é ideologia?** São Paulo: Brasiliense, 2001.

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à Teoria Geral da Administração**. São Paulo: Makron Books, 1993.

COMISSÃO GULBENKIAN para Reestruturação das Ciências Sociais. **Para abrir as ciências sociais**. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

COVRE, Maria de Lourdes Manzini. **A formação e a Ideologia do Administrador de Empresas**. São Paulo: Cortez, 1991.

DELATTRE, Pierre. Investigações interdisciplinares. Objetivos e dificuldades (1973). *In*, POMBO, Olga *et al*. (org.). **Interdisciplinaridade. Antologia**. Porto: Campo das Letras, 2006.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs** - capitalismo e esquizofrenia, vol. 5. São Paulo: Editora 34, 1997 (1ª reimpressão - 2002).

DEMO, Pedro. **Conhecimento moderno**: sobre ética e intervenção do conhecimento. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

DE ZAN, Julio. A ciência moderna e o problema da desintegração da unidade do saber (1983). *In*, POMBO, Olga *et al*. (org.). **Interdisciplinaridade. Antologia**. Porto: Campo das Letras, 2006.

DEWEY, John. A unidade da ciência como problema social (1963). *In*, POMBO, Olga *et al*. (org.). **Interdisciplinaridade. Antologia**. Porto: Campo das Letras, 2006.

DUBAR, Claude; TRIPIER, Pierre. ***Sociologie des Professions.*** Paris: Armand Colin, 1988.

DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário**: introdução à arquetipologia geral. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ECHEVERRÍA, José Medina. Funções da Educação no Desenvolvimento. *In*, PEREIRA, Luiz (org.). **Desenvolvimento, Trabalho e Educação**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

EIRAS, Alexandra Aparecida. Grupos e Serviço Social: Explorações teórico-operativas, o caminho a percorrer. **Libertas On Line**, v. 1, n.1, dezembro de 2006, p. 160-171.

ENRIQUEZ, Eugène. **A Organização em Análise**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

FARIA, Alexandre. Ampliando questionamento sobre crítica em Administração. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 9, n.1, jan./mar. 2005, p. 1-16.

FAYOL, Henry. **Administração Industrial e Geral**: previsão, organização, comando, coordenação e controle. São Paulo: Atlas, 1990.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade**: História, Teoria e Pesquisa. Campinas: Papirus, 1994.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org). **Dicionário em Construção**: Interdisciplinaridade. São Paulo: Cortez, 2001.

FIEMAYER, Jean-Claude. ***Les enseignements supérieurs dans le monde, éclatement et effervescence***. Paris: ADICE, 2004.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em Educação. **Cadernos de Pesquisa**, nº 114, novembro de 2001, p. 197-223.

FISCHER, Tânia. Poderes locais, desenvolvimento e gestão - Introdução a uma agenda. In FISCHER, Tânia (org.). **Gestão do desenvolvimento e poderes locais**: marcos teóricos e avaliação. Salvador: Casa da Qualidade, 2002.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1996, 7ª ed., 1971.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

FOUREZ, Gérard. *Qu'entendre par "îlot de rationalité" et par "îlot interdisciplinaire de rationalité"?*. **Aster**, n. 25, Paris, 1997, p. 217-225. Disponível em www.fundp.ac.be/sciences/scphilosoc/cethes/ilotsaster/html. Acesso em 10/07/2007.

FOUREZ, Gérard. *L'interdisciplinarité: sa fonction et la méthode des îlots.* **Pluri-interdisciplinarité. Actes séminaire national 1998. Enfa**. Toulouse-Auzevielle, 1999, p. 36-51. Disponível em www.fundp.ac.be/sciences/scphilosoc/cethes/interdiscenfa.html. Acesso em 10/07/2007.

FOUREZ, Gérard. *Fondements épistemologiques pour l'interdisciplinarité*. Texto provisório. **13º Congresso Internacional da Associação Mundial das Ciências da Educação**: Universidade de Sherbrooke, Québec, Canadá, 2000, p. 17.

FREIDSON, Eliot. Para uma Análise Comparada das Profissões: a institucionalização do discurso e do conhecimento formais. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, nº 31, ano 11, junho de 1996.

FREIDSON, Eliot. **Renascimento do Profissionalismo**: teoria, profecia e política. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

FREY, Gehard. Problemas metodológicos das discussões interdisciplinares (1973). *In*, POMBO, Olga *et al*. (org.). **Interdisciplinaridade. Antologia**. Porto: Campo das Letras, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. *In*, JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (orgs.). **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

FROELICH, Ivani Vassoler. A política externa americana e seus críticos. **Revista Brasileira de Política Internacional**, vol. 48, nº 2, julho-dezembro 2005, p. 205-215. Disponível em redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/358/35848211.pdf. Acesso em 12/02/08.

GALVANI, Pascal (2000). A Autoformação, uma perspectiva transpessoal, transdisciplinar e trans-cultural. *In* **Educação e transdisciplinaridade II**. Coordenação executiva do CETRANS. São Paulo: TRIOM.

GARSON, G. David. ***Institutional Theory***. Disponível em faculty.chass.ncsu.edu/garson/PA765/institutionalism.htm. Acesso em 12/02/2009.

GODET, Michel. **Manual de Prospectiva Estratégica**: da antecipação à ação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.

GOLDFRANK, Walter L. *Paradigm Regained? The Rules of Wallerstein's World-System Method*. **Journal of World-Systems Research**, VI, 2, Summer/Fall 2000, 150-195. Disponível em jwsr.ucr.edu. Acesso em 20/01/2007.

GOODSON, Ivor. **Currículo: Teoria e História**. Petrópolis - RJ: Vozes, 1988.

GOULART, Sueli; CARVALHO, Cristina Amélia. O caráter da internacionalização da produção científica e sua acessibilidade restrita. **Revista de Administração Contemporânea** - RAC, Curitiba, v. 12, n. 3, p. 835-853, Jul./Set. 2008.

GUBA, Egon G. e LINCOLN, Yvonna S. *Competing paradigms in qualitative research*. *In*, DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. (Eds.) **Handbook of Qualitative Research**. Thousand Oaks, CA: Sage, 1994, p. 105-117.

GUSDORF, Georges. Conhecimento interdisciplinar (1986). *In*, POMBO, Olga *et al*. (org.). **Interdisciplinaridade. Antologia**. Porto: Campo das Letras, p. 37-58, 2006a.

GUSDORF, Georges. O gato que anda sozinho (1991). *In*, POMBO, Olga *et al*. (org.). **Interdisciplinaridade. Antologia**. Porto: Campo das Letras, p. 13-36, 2006b.

HALL, Peter A.; TAYLOR, Rosemary C. R. As três versões do neo-institucionalismo. **Lua Nova**, nº 58, 2003. Disponível em www.scielo.br/pdf/In/n58/a10n58.pdf. Acesso em 24/03/2007.

HAMILTON, David. Mudança Social e Mudança Pedagógica: a trajetória de uma pesquisa hitórica. **Teoria & Educação**, 6, 1992, p. 33-52.

HARNEY, Klaus. *Lifelong learning under the perspective of functional differentiation.* **European Educational Research Journal**, vol. 2, n. 1, 2003, p. 192-196.

HECKHAUSEN, Heinz. Disciplina e interdisciplinaridade (1972). *In*, POMBO, Olga *et al*. (org.). **Interdisciplinaridade. Antologia**. Porto: Campo das Letras, 2006.

HERKENRATH, Mark; KÖNIG, Cláudia; SCHOLTZ, Hanno; VOLKEN, Thomas. *A brief history of the future of World Society.* **Journal of World-Systems Research**, vol. XI, n. 2, December 2005, p. 159-169. Disponível em jwsr.ucr.edu. Acesso em 16/06/2008.

HESSEN, Johannes. **Teoria do Conhecimento**. Coimbra: Armênio Amado, Editor, 1964.

HIRSCHMAN, Albert 0. **As Paixões e os Interesses**: argumentos políticos para o capitalismo antes de seu triunfo. São Paulo: Paz e Terrra, 2000.

HOBSBAWM, Eric. **Era dos extremos**: o breve século XX: 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HUME, David. **Investigação sobre o Entendimento Humano**. São Paulo: Abril Cultural, Os Pensadores, 1973.

HUSSERL, Edmund. **A crise da humanidade européia e a filosofia**. Introdução e tradução Urbano Zilles. 2.ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

INEP. **Sinopse estatística da educação superior**: graduação 1999. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

INEP. **Sinopse estatística da educação superior**: graduação 2000. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001.

INEP. **Sinopse estatística da educação superior**: graduação 2001. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, Planilhas, 2002.

INEP. **Sinopse estatística da educação superior**: graduação 2002. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, Planilhas, 2003.

INEP. **Sinopse estatística da educação superior**: graduação 2003. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, Planilhas, 2004.

INEP. **Sinopse estatística da educação superior**: graduação 2004. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, Planilhas, 2005.

INEP. **Sinopse estatística da educação superior**: graduação 2005. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, Planilhas, 2006.

INEP. **Sinopse estatística da educação superior**: graduação 2006. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, Planilhas, 2007.

JAMES, William. **Pragmatismo**. São Paulo: Abril Cultural, Os Pensadores, 1974.

JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio. Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito. *In*, JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (orgs.). **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

JAPIASSU, Hilton. **Questões epistemológicas**. Rio de Janeiro: Imago, 1981.

JAPIASSU, Hilton. **Desistir de Pensar? Nem Pensar**. São Paulo: Editora Letras & Letras, 2001.

JULLIEN, François. **Tratado da eficácia**. São Paulo, Editora 34, 1998.

KENTOR, Jeffrey. *The growth of transnational corporate networks:* 1962-1998. **Journal of World-Systems Research**, vol. XI, n. 2, December, 2005, p. 263-286. Disponível jwsr.ucr.edu. Acesso em 12/06/2008.

KINCHELOE, J. L. e MCLAREN, P. *Rethinking critical theory and qualitative research*. *In*, DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. (Eds.) **Handbook of Qualitative Research**. Thousand Oaks, CA: Sage, 2000, p. 279-313.

KUHN, Thomas S. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2000.

LACOMBE, Octavio. Uma complexidade perplexa: arquitetura e cidade. Piracicaba: **Impulso**, 17 (44), 2006, p. 7-14.

LE GOFF, Jacques. **Mercadores e Banqueiros na Idade Média.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

LENOIR, Yves. Três interpretações da perspectiva interdisciplinar em educação em função de três tradições culturais distintas. **Revista E-Curriculum**, PUCSP, São Paulo, v. 1, n. 1, 2005, disponível em http://www.pucsp.br/ecurriculum. Acesso em: 02/12/2006.

LIMA, Manolita Correia. **Ensino com pesquisa**: uma revolução silenciosa. São Paulo: M. C. Lima, 2000.

LIMA, Manolita Correia. **A idéia de universidade subjacente aos programas de avaliação**. 249 f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

LIMA, Manolita Correia. A educação superior frente aos desafios da globalização. Anais. **10º Colóquio Internacional sobre Poder Local**. Universidade Federal da Bahia, dez. 2006.

LIMA, Manolita Correia. O sistema de educação superior francês: entre a internacionalização e a mundialização. Anais. **4º Congresso do Instituto Franco-Brasileiro de Administração de Empresas** (IFBAE). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, maio de 2007.

LIMA, Tereza Cristina M. Pinheiro de. **O ensino superior de Administração no Brasil e em Goiás**: Expansão, privatização e mercantilização no período de 1995-2006. 445 f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiana, 2007.

LINCOLN, Yvonna S. e GUBA, Egon G. *Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences*. *In*, DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. (Eds.) **Handbook of Qualitative Research**. Thousand Oaks, CA: Sage, 2000, p. 163-188.

LUHMANN, Niklas. *The modernity of science*. **New German Critique**, Winter, n. 61, 1994, p. 9-25.

LUHMANN, Niklas. *Globalization or World Society: how to conceive of modern society?* **International Review of Sociology**, vol. 7, issue 1, 1997, p. 67-80.

MARTIN, Patricia Yancey. *Gender as social institution.* **Social Forces**, vol. 82, number 4, June 2004, p. 1249-1273.

MARTINS, Carlos Benedito. Surgimento e Expansão dos Cursos de Administração no Brasil (1952-1983). **Ciência e Cultura**, 41(7), 1989, p. 663-676.

MATHIS, Armin. A sociedade na teoria dos sistemas de Niklas Luhmann. *In*, **ANPOCS**, 1998, Caxambu, 1998.

MÁTTAR NETO, João Augusto. **Filosofia e Administração**. São Paulo: Makron Books, 1997.

MATTOS, Pedro Lincoln Carneiro Leão de. O Que Diria Popper à Literatura Administrativa de Mercado? **Revista de Administração de Empresas**, vol. 43, nº 1, jan-mar 2003, p. 60-69.

MAZOWER, Mark. **Continente sombrio**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MAX-NEEF, Manfred A. *Foundations of transdisciplinarity*. **Ecological Economics**, IESS, v. 53, n. 1, April, 2005.

MEYER, John W.; RAMIREZ, Francisco O.; FRANK, David J.; SCHOFER, Evan. *Higher Education as an institution*. **CDDRL Center on Democracy, Development, and The Rule of Law Working Papers**, number 57, May 2006. Disponível em iss-db.stanford.edu/pubs/21108/Meyer _No_57.pdf. Acesso em 12/12/2008.

MEYER, Thomas. *STEM professionals: between cyclical shortage and structural change*. **Economics 67**, Deutsch Bank Research, September, 2008. Disponível em www.dbresearch.com. Acesso em 15/09/2008.

MOLDESKI, George. *Long-term trends in world politics*. **Journal of World-Systems Research**, vol. XI, n. 2, December, 2005, p. 195-206. Disponível em jwsr.ucr.edu. Acesso em 08/09/2008.

MOON, Hyeyoung; WOTPIKA, Christine Win. *The worldwide diffusion of business education, 1891-1999: Historical trajectory of mechanisms of expansion. In,* DRORI, Gili S.; MEYER, John W.; HWANG, Hokyu (Ed.). **Globalization and organization: world society and organizational change.** Oxford University Press, 2006, p. 121-136.

MOREIRA, Antonio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995.

MORIN, Edgar. **O Método.** 1. A natureza da natureza. Lisboa: Publicações Europa-América, 1997.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000a.

MORIN, Edgar. **Saberes globais e saberes locais**: o olhar transdisciplinar. Rio de Janeiro: Garamond, 2000b.

MOTTA, Fernando Cláudio Prestes; VASCONCELOS, Isabella Francisca F. G. de. **Teoria Geral da Administração**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

MYNT, Hla. Educação e desenvolvimento: um balanço teórico. *In*, PEREIRA, Luiz (org.). **Desenvolvimento, Trabalho e Educação**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

NATIONAL Science Foundation. *Asia's Rising Science and Technology Strength: Comparative Indicators for Asia, the European Union, and the United States.* **Special Report**, NSF 07-319, *August* 2007. Disponível em www.nsf.gov/statistics/nsf07319. Acesso em 12/09/2008.

NELSON, Richard R. ***Technology, Institutions, and Economic Growth***. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2005.

NICOLESCU, Basarab. Aspectos Gödelianos da Natureza e do Conhecimento. *In,* **Rencontres Transdisciplinaires,** *Bulletin* 12, 02/1998. Disponível em http://nicol.club.fr/ciret/bulletin/b12/b12c3.htm. Acesso em 22/06/2007.

NICOLESCU, Basarab. **O Manifesto da Transdisciplinaridade**. São Paulo: TRIOM, 1999.

NICOLESCU, Basarab. Um Novo Tipo de Conhecimento - Transdisciplinaridade. *In*, NICOLESCU, Basarab et al. **Educação e Transdisciplinaridade**. Brasília: UNESCO, 2000.

NICOLESCU, Basarab. Fundamentos metodológicos para o estudo transcultural e transreligioso. *In*, **Educação e Transdisciplinaridade II**. Coordenação Executiva do CETRANS - São Paulo: TRIOM, 2002.

NICOLESCU, Basarab.*Transdisciplinarity - past, present and future*. **II Congresso Mundial de Transdisciplinaridade**. Vila Velha-Vitória, 2005, p. 40, mimeo.

NIETZSCHE, Friedrich Willhelm. **Sobre Verdade e Mentira no Sentido Extra-Moral**. *In* Obras Incompletas. São Paulo: Abril Cultural, Os Pensadores, 1974a.

NIETZSCHE, Friedrich Willhelm. **Crepúsculo dos Ídolos ou Como Filosofar com o Martelo**. *In* Obras Incompletas. São Paulo: Abril Cultural, Os Pensadores, 1974b.

NIETZSCHE, Friedrich Willhelm. **Sobre o Niilismo e o Eterno Retorno**. *In* Obras Incompletas. São Paulo: Abril Cultural, Os Pensadores, 1974c.

NIETZSCHE, Friedrich Willhelm. **O Nascimento da Tragédia ou Helenismo e Pessimismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

NIETZSCHE, Friedrich Willhelm. **Genealogia da Moral**: uma polêmica. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

NIETZSCHE, Friedrich Willhelm. **A Gaia Ciência**. São Paulo: Editora Martin Claret, 2004a.

NIETZSCHE, Friedrich Willhelm. **Para Além do Bem e do Mal**: prelúdio a uma filosofia do futuro. São Paulo: Editora Martin Claret, 2004b.

NYE JUNIOR, Joseph S. A política de segurança dos estados unidos: desafios para o século XXI. **Revista Eletrônica da United States Information Agency**, vol. 3, n. 3, julho de 1998. Disponível em usinfo.state.gov/journals/itps/0798/ijpp/ip079806.htm. Acesso em 25/09/2008.

ORGANIZAÇÃO para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. ***OECD Science, Technology and Industry:*** *Scoreboard 2005 Edition*. Disponível em www.oecd.org/publications. Acesso em 14/05/2008.

PAULA, Ana Paula Paes de; RODRIGUES, Marco Aurélio. Pedagogia crítica no ensino da Administração: desafios e possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, Rio de Janeiro, vol. 46, Edição Especial Minas Gerais, 2006, p. 10-22.

PARK, Kil Hyang (Coord.). **Introdução ao Estudo da Administração**. São Paulo: Pioneira, 1997.

PFEFFER, Jeffrey; FONG, Cristina T. O Fim das Escolas de Negócio?. *In*, **Revista de Administração de Empresas**, vol. 43, nº 2, abr-jun 2003, p. 11-28.

PIAGET, Jean. Metodologia das relações interdisciplinares (1971). *In*, POMBO, Olga *et al*. (org.). **Interdisciplinaridade. Antologia**. Porto: Campo das Letras, 2006, p. 59-68.

PIERCE, Charles Sanders. **Conferências sobre Pragmatismo**. São Paulo: Abril Cultural, Os Pensadores, 1974.

PINEAU, Gaston. O Sentido do Sentido, *In* NICOLESCU, Basarab et al. **Educação e Transdisciplinaridade**. Brasília: UNESCO, 2000.

PINHO NETO, Demosthenes Madureira de. A estratégia brasileira em perspectiva internacional. *In*, **O BNDES e o Plano de Metas**. Rio de Janeiro: BNDES, 1996.

PINTO, Álvaro Vieira. **Ciência e Existência**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

POLANYI, Karl. **A grande transformação**: as origens de nossa época. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

POLO, Leonardo. **Curso de Teoria del Conocimiento**. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra, segunda edición, 1977.

POMBO, Olga. Epistemologia da Interdisciplinaridade. Seminário Internacional Interdisciplinaridade, Humanismo, Universidade. **Cátedra Humanismo Latino**, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 12 a 14 de Novembro 2003. Disponível em www.humanismolatino.online.pt/v1/pdf/C002_11.pdf.

RODRIGUES, Maria de Lurdes. **Sociologia das Profissões.** Oeiras: Celta Editora, 1997.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História de Educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

SACHOT, Maurice. *L'interdisciplinarité de la formation du professeur dans son rapport à celle de l'élève*. **13º Congresso Internacional da Associação Mundial das Ciências da Educação**: Universidade de Sherbrooke, Québec, Canadá, 2000, p. 12, mimeo.

SAES, Flávio Azevedo Marques de; CYTRYNOWICZ, Roney. O Ensino Comercial na Origem dos Cursos Superiores de Economia, Contabilidade e Administração. **Revista Álvares Penteado**, v. 3, n. 6, 2001, p. 37-59.

SANTOS, Marcos Ferreira. **O Olho e a Mão: Educação e Produção Simbólica na Compreensão Mythológica da Sala de Aula**. São Paulo: Instituto Butantan, 1997.

SANTOS, Milton. **Da Totalidade ao Lugar**. São Paulo: Editora da USP, 2005.

SCHMIDT, Vivien Ann. *Discursive Institutionalism: The Explanatory Power of Ideas and Discourse*. **Annual Review of Political Science**, vol. 11, june 2008, p. 303-326. Disponível em arjournals.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev.polisci.11.060606.135342?journalCode=polisci. Acesso em 10/07/2009.

SCHWARTZMAN, Simon. **A ciência no período de pós-guerra**. Palestra. CNPq: II Módulo do Programa de Política e Administração em Ciência e Tecnologia, 1989. Disponível em schwartzman.org.br. Acesso em 01/04/2009.

SHAFRITZ, Jay M. e OTT, J. Steven. ***Classics of Organization Theory***. Orlando (Fla): Harcourt Brace & Co., 1996.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Consolidação dos Cursos de Pós-Graduação em Educação: Condições Epistemológicas, Políticas e Institucionais. *In*, FAZENDA, Ivani e SEVERINO, Antonio Joaquim (Orgs.) **Conhecimento, Pesquisa e Educação**. Campinas, SP: Papirus, 2001, p. 58-60.

STICHWEH, Rudolf. *Differentiation of scientific disciplines: causes and consequences*. *In*, **Encyclopedia of Life Support Systems** (EOLSS). Paris: UNESCO, 2003.

TAYLOR, Frederick Winslow. **Princípios de Administração Científica**. São Paulo: Atlas, 1987.

TAYLOR, Paul. A ética universal e a noção de valor. *In* NICOLESCU, Basarab et al. **Educação e Transdisciplinaridade**. Brasília: UNESCO, 2000.

TEIXEIRA, Anísio. A universidade americana em sua perspectiva histórica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 36, n. 84, out./dez. 1961, p. 48-60.

THELEN, Kathleen; STEINMO, Svan. *Historial institutionalism in comparative politics*. *In*, STEINMO, Svan; THELEN, Kathleen; LONGSTRETH, Frank (eds.). **Structuring Politics: Historical Institucionalism in Comparative Analysis**. New York: Cambridge University Press, 1992.

TORDINO, Cláudio Antônio. **A formação em Administração e o *éthos* da modernidade**. Dissertação (Mestrado) 246 f.- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

TORDINO, Cláudio Antônio. **Formação em administração em prospectiva**: a graduação em Administração no Brasil no quarto século. 409 f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação.** Paris, a 9 de outubro de 1998.

UNESCO. ***Compendio Mundial de la Educación 2006:*** *Comparación de las estadísticas de educación en el mundo*. Montreal: Instituto de Estadística de la UNESCO, 2006.

VIEIRA, Evaldo. **Democracia e Política Social**. São Paulo: Cortez, 1992.

WALLERSTEIN, Immanuel. **O Sistema Mundial Moderno** - I. A agricultura capitalista e as origens da economia-mundo européia no século XVI. Porto: Edições Afrontamento, 1990.

WALLERSTEIN, Immanuel. *Incertidumbre y creatividad*. **Revista Iniciativa Socialista**, n. 47, 1997. Disponível em www.infoamerica.org/teoria/wallerstein1.htm. Acesso em 04/04/2007.

WALLERSTEIN, Immanuel. A ruína do capitalismo. **Folha de São Paulo**, domingo 17 de outubro de 1999. Especial para Folha Editoria: MAIS!; p. 5-9. Entrevista concedida a Gustavo Opschpe. Disponível www.globalizacion.org/biblioteca/WalersteinRuinaCapitalismo.htm. Acesso em 01/04/2007.

WEBER, Max. Os Três Aspectos de Autoridade Legítima. *In*, ETZIONI, Amitai (org.). **Organizações Complexas**. São Paulo: Atlas, 1967.

WEBER, Max. A "objetividade" do conhecimento nas ciências sociais, *In* COHN, Gabriel (Org.). **Weber**. São Paulo: Ática, 1991.

Livros Grátis

(http://www.livrosgratis.com.br)

Milhares de Livros para Download:

Baixar livros de Administração
Baixar livros de Agronomia
Baixar livros de Arquitetura
Baixar livros de Artes
Baixar livros de Astronomia
Baixar livros de Biologia Geral
Baixar livros de Ciência da Computação
Baixar livros de Ciência da Informação
Baixar livros de Ciência Política
Baixar livros de Ciências da Saúde
Baixar livros de Comunicação
Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE
Baixar livros de Defesa civil
Baixar livros de Direito
Baixar livros de Direitos humanos
Baixar livros de Economia
Baixar livros de Economia Doméstica
Baixar livros de Educação
Baixar livros de Educação - Trânsito
Baixar livros de Educação Física
Baixar livros de Engenharia Aeroespacial
Baixar livros de Farmácia
Baixar livros de Filosofia
Baixar livros de Física
Baixar livros de Geociências
Baixar livros de Geografia
Baixar livros de História
Baixar livros de Línguas

Baixar livros de Literatura
Baixar livros de Literatura de Cordel
Baixar livros de Literatura Infantil
Baixar livros de Matemática
Baixar livros de Medicina
Baixar livros de Medicina Veterinária
Baixar livros de Meio Ambiente
Baixar livros de Meteorologia
Baixar Monografias e TCC
Baixar livros Multidisciplinar
Baixar livros de Música
Baixar livros de Psicologia
Baixar livros de Química
Baixar livros de Saúde Coletiva
Baixar livros de Serviço Social
Baixar livros de Sociologia
Baixar livros de Teologia
Baixar livros de Trabalho
Baixar livros de Turismo